



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**

**INSTITUTO DE ARTES**

**MESTRADO EM ARTE**

**PATRÍCIA ANTUNES NETTO CARREIRA**

**PROFESSORES DE ARTES VISUAIS  
DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL: RESSIGNIFICANDO SABERES  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Brasília**

**2020**

**PATRÍCIA ANTUNES NETTO CARREIRA**

**PROFESSORES DE ARTES VISUAIS  
DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL: RESSIGNIFICANDO SABERES  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte.

**Orientadora:**

**Profa. Dra. Rosana Andréa Costa de Castro**

**Brasília**

**2020**

## Agradecimentos

Aos meus pais que me criaram em um ambiente onde estudar e aprender eram coisas importantes, desde os livros até a marcenaria, o desenho ou a pintura, a música ou o teatro.

Aos meus filhos, Natália e Adriano, que sempre me incentivaram a ser melhor e a buscar mais para mim mesma.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana de Castro, pelo acolhimento e pelos ensinamentos que têm me guiado no caminho de pesquisadora e que vão me acompanhar por toda minha vida. Gratidão imensa!

À Elisandra Cardoso cuja ousadia, em ir além da rotina da sala de aula na educação básica e compartilhar conhecimentos com colegas professores de artes visuais na formação continuada, foi a inspiração inicial dessa pesquisa.

À UnB e a cada um dos seus (meus) professores que ajudaram a construir os meus caminhos desde a graduação.

Ao querido Fábio Travassos que de colega de turma se tornou amigo, e que me deu força quando tudo parecia complicado demais.

A cada colega da SEEDF, muitos amigos, que me mostraram as diversas faces de ser professor.

A cada professor que cedeu um pouco do seu precioso tempo para responder a essa pesquisa – muito obrigada!

À EAPE que acolheu minha pesquisa, e em especial ao pessoal do Setor de Documentação: muito obrigada pelo apoio, atenção, respeito e cuidado com o meu trabalho.

Aos colegas, direção, coordenação e alunos, em especial aos meus “bebês” dos 3º anos 2018, do CEM Júlia Kubitschek que tiveram toda paciência comigo enquanto eu tentava equilibrar o início do mestrado com o trabalho na escola, e que me deram tanto carinho durante o todo processo, mesmo após o meu afastamento.

## Resumo

A formação continuada dos professores das escolas públicas do Distrito Federal se tornou rotina na SEEDF desde a inauguração da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores (EAP), em 1988, e se consolidou com a implantação do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, Lei 5.105/2013, e a vinculação da progressão salarial à participação em ações formativas (na então Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE). Esta consolidação de um espaço formativo específico para profissionais da educação, fruto das ideias sobre o valor do aprender e do estudar constantes, presentes na legislação brasileira, nos traz agora questões sobre o modo como as ofertas de formação continuada repercutem nos saberes dos docentes, e em última instância, no modo como se revelam nas práticas de sala de aula e no ensino. Neste sentido, o que se pretende com este estudo é conhecer o estado da arte da formação continuada EAPE e a repercussão desta formação na percepção dos professores de artes visuais, bem como a identificação dos seus desdobramentos sobre as ações docentes. Considerando o professor como ator e como ser em constante processo de aprendizagem sobre o trabalho e no trabalho, norteiam este estudo as proposições de Tardif (2001, 2014) a respeito dos saberes docentes e o conceito de trabalho docente conforme delineado por Tardif e Lessard (2014). Ainda se buscam compreender as especificidades dos saberes e dos fazeres próprios dos professores de artes visuais, perpassando diferentes autores e suas análises sincrônicas e diacrônicas sobre esse profissional. Tal estudo se justifica pelo movimento constante de mudanças que a educação demanda e tem sido demandada, em especial a área de arte que oscila entre o fundamental e o dispensável, entre a livre experimentação e a aprendizagem de regras acadêmicas, e essas mudanças impactam diretamente na formação continuada dos professores de artes visuais. O desenho metodológico foi orientado por abordagem multimetodológica, utilizando levantamento documental junto à EAPE, relativo aos cursos da última década, e entrevistas com professores de artes visuais da SEEDF. Os resultados alcançados indicam que: por um lado, há uma oferta regular de formação continuada na área artes visuais, seja em proposições específicas ou em áreas correlatas, por outro lado, a percepção dos professores é que ainda há falha na oferta de formação específica para professores de artes visuais, embora haja um grau considerável de satisfação dos

docentes e também a percepção de que esses cursos oferecem material e aprendizagem que impactam positivamente a prática docente em sala de aula.

**Palavras-chave:** Professor de Artes Visuais. Saberes Docentes. Formação Continuada. Arte/Educação.

## Abstract

The continued training of teachers in public schools in Distrito Federal has become a routine at SEEDF since the inauguration of EAP, in 1988, and it was consolidated with the implementation of the career plan in 2013, and the linking of salary progression to the participation in training actions (in the EAPE). This consolidation of a specific training center for education professionals, that is the result of ideas about the value of constant learning and studying, now brings us questions about how it reflects in the knowledge of teachers, and ultimately, the way it reflects classroom practices and teaching. In this sense, what is intended with this study is to know the condition of the art of continuing education EAPE and the repercussion of this training on the perception of visual arts teachers, as well as the identification of its impacts on teaching practices. Considering the teacher as an actor and a human being in a constant learning process about work and at work, this study is guided by Tardif's propositions (2001, 2014) regarding teaching knowledge and the concept of teaching work as coined by Tardif and Lessard (2014). The objective is also to understand the specificities of the knowledge and actions of the visual arts teachers, going through different authors and their synchronic and diachronic analyzes about this particular professional. Such study is justified by the constant movement of change that education demands and has been demanded, especially the area of art that oscillates between the fundamental and the dispensable, between free experimentation and the learning of academic rules. These movements have a direct impact on training continuing education of visual arts teachers. The methodological design was guided by a multi-methodological approach, using a documentary survey with the EAPE, regarding the courses of the last decade, and interviews with SEEDF teachers of visual arts. The results achieved indicate that: on the one hand, there is a regular offer of continuing education in the visual arts area, whether in specific proposals or in related areas, but on the other hand, the perception of teachers is that there is still a failure in the offer of specific training for visual arts teachers, although there is a considerable number of satisfied teachers and also the perception that these courses offer material and learning that positively impact teaching practice in the classroom.

**Key words:** Visual Arts Teacher. Knowledge Base. Teacher Training. Art/Education.

## Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Lista de Figuras	viii
Lista de Siglas	ix
Introdução	12
Capítulo 1	
Formação Continuada Docente: concepções, proposições e práticas	16
Capítulo 2	
Sobre Ser Docente: saberes, trabalho e arte/educação	38
Capítulo 3	
Metodologia	63
Capítulo 4	
Resultados e Discussão de Resultados	73
Considerações Finais	102
Referências	106
Anexos	
Anexo A – Planilha de Recolha de Informações	114
Anexo B – Perguntas do Questionário Online	115
Anexo C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	121
Anexo D – Termo de Aceite Institucional	122
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123

## Lista de Figuras

		Pág.
Figura 1	Modelos Formativos	20
Figura 2	Objetivos dos Modelos de Formação	21
Figura 3	Gráfico demonstrativo dos cursos EAPE por área	74
Figura 4	Modelos Formativos em Prática na EAPE	75
Figura 5	Gráfico de percentual dos cursos EAPE por Tema ou título	77
Figura 6	Gráfico dos cursos EAPE por etapa de atuação ou área específica dos professores como público-alvo	79
Figura 7	Gráfico dos cursos EAPE com recorrência anual	83
Figura 8	Objetivos dos Modelos de Formação em destaque	85
Figura 9	Objetivos dos Modelos Formativos em Arte – EAPE	85



## Lista de Siglas

AV – Artes Visuais

CEP/IH – Comitê de Ética em pesquisa Instituto de Ciências Humanas UnB

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Comissão Permanente

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DRH – Diretoria de Recursos Humanos

EAV – Educação em Artes Visuais

EAP – Escola de Aperfeiçoamento dos Professores (1988 até 1993)

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (1995 até 2015)

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (2015 até 2019)

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (a partir de abril de 2019)

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

EJA – Educação de jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

GDF – Governo do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UnB – Universidade de Brasília

*Quem forma se forma e re-forma ao formar  
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*

*É neste sentido que  
ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos,  
nem formar é ação pela qual um sujeito criador  
dá forma, estilo ou alma a uma corpo indeciso e acomodado.*

**Paulo Freire**

## Introdução

A formação continuada dos professores de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ofertada e fomentada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação<sup>1</sup> (EAPE) ao longo da última década constituiu-se como o foco desta investigação. Com o olhar voltado para aquela instituição, este estudo orientou-se pela concepção de que a formação continuada é processo amplo, que extrapola a oferta dos cursos (oficinas, extensão ou aperfeiçoamento) porque necessita considerar também o contexto político, social e cultural, bem como, as vivências particulares e as experiências profissionais do professor em usufruto de tal formação.

A EAPE divulga as listas semestrais de cursos e de oficinas, com temáticas variadas, dirigidas aos profissionais de educação da rede pública do Distrito Federal. Da participação em um desses eventos de formação emergiu a experiência que foi o incentivo para delinear o projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação. Na lista de março de 2017, constava a oferta do curso *Produção e Reflexão Artística*, que tinha como público-alvo professores de artes visuais atuando na educação básica.

Tal proposição surgiu quando uma colega (professora de AV do EF II) participou de outro curso da EAPE (*A Pesquisa na Escola, 2016*), cujo objetivo era resgatar o interesse dos professores para a vida acadêmica. Para encerramento daquela formação exigiu-se a entrega de um projeto hipotético de pesquisa em pós-graduação. Um dos itens do projeto proposto pela colega era o de oferecer uma espécie de oficina ou ateliê onde professores de artes visuais pudessem compartilhar as suas experiências sobre as práticas artísticas e docentes, além de experimentarem diferentes técnicas. A ideia surgiu de um desejo pessoal: “um curso que eu gostaria de ter feito na formação continuada”, relatou a colega-formadora. Até então, não se tinha conhecimento de proposta semelhante na lista regular de formação continuada da EAPE.

---

<sup>1</sup> A partir de 12/04/2019, com o Decreto nº 39.779 – artigo 1º, extinguiu-se o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação sendo criada a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Para efeitos deste estudo será mantida a nomenclatura do ano de início da pesquisa (2018), o que se justifica também pelos documentos analisados nos quais ainda constava Centro de Aperfeiçoamento. Do mesmo modo, mantem-se a sigla consagrada no tempo, EAPE, também em uso pela nova subsecretaria, bem como a designação com artigo feminino, em referência à sua fundação como escola e ao costume dentro da SEEDF.

A formadora do curso *A Pesquisa na Escola* sugeriu que a ideia fosse proposta à EAPE e executada como um curso no ano seguinte. Como a EAPE tem uma equipe própria de formadores e uma agenda de cursos previamente aprovada, foram necessárias uma série de etapas documentais, incluindo a anuência da escola de lotação da professora proponente, aval da formadora que indicou o curso, entrevista com a professora. Cumpridas todas as exigências e autorizada a formação, o curso foi ofertado na lista regular da EAPE em março de 2017.

O objetivo inicial do curso era ser um ateliê de criação para professores de arte que se afastam da produção artística ao começar a atuar em sala de aula, uma troca de experiências artístico-pedagógicas. Ao longo do processo, o compartilhamento das experiências docentes em arte se tornou o foco central do interesse do grupo de participantes: “como abordo tal tema com meus alunos?” “como trabalhar com essa ou aquela técnica em sala de aula?” “quem já trabalhou o assunto x, ou tal capítulo do livro didático, como resolveu?” E, diante das questões e da vontade de continuar trocando experiências, o grupo sugeriu fazer uma continuação daquele curso.

A nova edição do curso foi intitulada: *O Fazer Artístico e a Prática Pedagógica*. Entre os participantes, incluindo-se novamente a pesquisadora do presente estudo, era possível observar a explícita busca por algo que desse suporte à prática na escola, que aprofundasse ou atualizasse aquilo que foi aprendido na graduação, enfim, de algo que acolhesse e suprisse as lacunas pedagógicas dos docentes de artes visuais frequentadores dos cursos de formação continuada da EAPE. E os dois movimentos encerraram o ano com os professores de arte conectados em um grupo perene de apoio, amizades e troca de ideias (via *WhatsApp*®), com compartilhamento de materiais didáticos, avisos de exposições ou outros eventos artísticos. E todo esse movimento em que a prática pedagógica em arte se tornou a emergência daqueles docentes fez surgir a ideia base desta pesquisa.

A experiência anteriormente descrita, por ser considerada exitosa no bojo do que se reivindica para esta investigação, motivou a formulação das seguintes perguntas de pesquisa: (a) como a formação continuada ofertada regularmente aos professores de artes visuais da rede pública do Distrito Federal atende às demandas docentes na/da prática de sala de aula? (b) de que maneira o professor de artes

visuais que tem acesso à formação continuada ofertada pela EAPE e é afetado em sua prática, em seus conhecimentos e em saberes docentes?

A expectativa é a de que ao alcançar as respostas para tais questões, elas permitam debater se a formação continuada institucionalizada pela EAPE, ainda que recorrente, pode estar sendo ofertada aos professores de artes visuais de maneira assistemática, desconectada da realidade de sala de aula, implicando pouca eficácia para a ressignificação de saberes de tais professores. Para sustentar teoricamente tais questionamentos, compreende-se ser necessário esclarecer o que é e como se dá a formação continuada, o que se entende por saberes mobilizados na ação de ensinar e qual é a tarefa do profissional professor.

A proposição dessa pesquisa justifica-se pelo movimento constante de mudanças demandadas pelo próprio contexto educacional, ao tempo em que esse contexto também tem sido demandado pelas transformações políticas, econômicas e socioculturais desde a virada do milênio. Observando-se que há nesse contexto de transformações, uma via de mão dupla.

O que a experiência docente tem demonstrado são os impactos desse movimento de mudanças constantes, em via de mão-dupla, reverberando nas práticas das salas de aula e gerando a necessidade de formação continuada dos professores. No campo específico das artes visuais, observa-se também alguma carência de produção acadêmico-científica que sustente a discussão e a promoção do aprofundamento nas ideias sobre a formação continuada, em específico, a formação continuada dos professores de artes visuais.

Frente ao exposto, foram definidos os seguintes objetivos: geral – investigar de que maneira a formação continuada, ofertada pela SEEDF via EAPE, contribui com o professor de artes visuais na ressignificação dos seus saberes docentes e opera como estratégia para que a sua atuação na escola, e em sala de aula, seja incrementada ao longo da trajetória profissional; e específicos – (a) analisar o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na SEEDF, (b) verificar como a formação continuada repercute na ressignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente; e (c) compreender o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF.

Para viabilizar o alcance dos objetivos acima elencados, propõe-se pesquisa delineada pela abordagem multimetodológica, que prevê o uso de procedimentos de

e de instrumentos de recolha para a obtenção de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Entre esses procedimentos e instrumentos estão: (a) a análise documental focada no levantamento dos documentos que integram os arquivos da EAPE e mantêm relação com o tema da pesquisa; e, (b) a realização de entrevistas com professores de artes visuais dos quadros permanentes da SEEDF. Por intermédio dessa dupla entrada de dados e informações, a expectativa é que se tenha a noção tanto da proposta institucional e do estado da arte no âmbito da formação continuada para professores de artes visuais da SEEDF, quanto da percepção desses professores sobre a aplicação do conhecimento adquirido em seus saberes docentes e práticas em sala de aula.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que o Capítulo 1 trata das definições e concepções sobre formação continuada disponíveis na literatura, além das políticas brasileiras e distritais a respeito de formação continuada, bem como a normatização da EAPE. O Capítulo 2 traz as definições sobre saberes docentes, trabalho docente e profissionalidade, junto às especificidades de ser professor de artes visuais. O capítulo 3, por sua vez, apresenta ao leitor o delineamento dos caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. O capítulo 4 expõem os resultados alcançados pela aplicação dos diferentes instrumentos e procedimentos. Ao final, apresentam-se as considerações e as referências bibliográficas.

## Capítulo 1

### **Formação Continuada Docente: Concepções, Proposições e Práticas**

O que é formação continuada docente? É comum encontrarmos diferentes termos sendo usados para definir o que ocorre ou deve ocorrer quando se trata de formação do profissional docente após a graduação. Atualmente, no senso comum, entende-se como importante para qualquer profissional a manutenção de algum processo formativo, esta percepção deriva, em parte, da “noção de formação continuada como formação de capital humano e investimento para o desenvolvimento econômico” (Biesta, 2006 p. 169)<sup>2</sup>. Nesse âmbito, os termos aperfeiçoamento, formação em serviço, atualização, reciclagem, capacitação, formação contínua (ou continuada) e até desenvolvimento profissional costumam ser tratados como equivalentes ou sinônimos. Vale a pena, portanto, esclarecer os diferentes significados que tais termos carregam, junto a isso, verificar o que a literatura a respeito da profissionalização docente disponibiliza sobre a questão da formação continuada de professores, além de verificar o que se tem abordado sobre esse tema na legislação brasileira.

#### **A Questão da Formação Docente Continuada**

Segundo Ferreira e Santos (2016), formação continuada é “o tipo de formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional. É o momento no qual se podem construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes [e saberes] sobre a profissão” (p. 3). A partir dessa referência compreende-se, neste estudo, a formação continuada institucional como aquela focada nos profissionais graduados, que atuam em sua área de formação. Mais especificamente, professores de artes visuais da SEEDF em atuação na sala de aula da rede pública do ensino básico.

A formação de caráter institucional pode ser buscada pelo profissional ou ofertada pela própria instituição com a qual ele tem vínculo. E, ainda que se reconheça a relevância das ações informais endereçadas à formação continuada (como troca

---

<sup>2</sup> Tradução da pesquisadora a partir do original em inglês.



entre pares, cursos independentes, eventos culturais e/ou científicos, etc.), tais ações não entram em discussão aqui, pois, apesar das trocas de conhecimentos e das aprendizagens que elas proporcionam, tais como as mudanças e os incrementos na atuação docente, o objetivo geral desta pesquisa foi delineado para compreender como se dá a formação continuada promovida na SEEDF via EAPE, por esse motivo, justifica-se o foco na formação continuada institucional formal.

Lagar (2018) apresenta proposição ampla a respeito do que é a formação continuada de professores, explicando que se refere às “ações que movimentam os conhecimentos impulsionados no processo formativo inicial” (p. 33). Na concepção da autora, a formação continuada precisa ser entendida não como o acúmulo de conhecimentos ou como a sequência linear de saberes; deve ser tratada enquanto movimento que tem ponto de partida na prática, na teoria como fundamento e no desvelamento dos fenômenos, para que se possa retornar à prática sob nova perspectiva.

Hobold (2018), por sua vez, explica as possíveis diferenças entre formação contínua e formação continuada, evidenciando que se tratam de sinônimos. De acordo com a autora, há diferença apenas na aplicação, sendo o termo formação contínua preferido em Portugal, enquanto, no Brasil, a preferência é pelo uso do termo formação continuada.

Sob tal perspectiva, pode-se também apontar para a diferenciação entre os termos anteriormente assinalados baseada nos significados das palavras: contínuo, é o “que se estende sem cortes, sem interrupção” (Bechara, 2009, p. 229), nestes termos, formação contínua pode trazer a conotação de uma ação ininterrupta na trajetória dos docentes. Enquanto a palavra continuada pode sugerir alguma interrupção, considerando o verbo continuar no particípio passado que pode ser entendido como algo que foi parado em algum ponto e continuado posteriormente. Ainda segundo Bechara (2009), continuado quer dizer “fazer prosseguir, levar adiante depois de uma interrupção” (p. 229).

Considerando-se que as formações fazem parte de diferentes histórias de vida profissional e pessoal, com idas e vindas, percalços e até mudanças de cursos, vale ressaltar o que diz Azambuja (2006) sobre a continuidade da formação, que não pode pressupor a ausência de interrupções e que faz parte da singular trajetória de cada docente a escolha de diferentes caminhos formativos e de distintos ritmos

empregados por cada um. Frente ao exposto, faz-se aqui a opção pelo uso do termo formação continuada.

Hobold (2018) também pontua as diferenças fundamentais entre cada um dos termos: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, dentre os quais se destaca, segundo a autora, o desenvolvimento profissional docente, pois é amplo já que “abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor” (p. 426).

Sob essa perspectiva, Hobold (2018), corroborando com as ideias de García (1999) sobre o sujeito integral e a necessidade de incluir a marca da evolução e da continuidade, reivindica a concepção do professor como esse sujeito integral, a autora valoriza a pessoa nos processos formativos e nas atividades profissionais, bem como, as suas experiências e as suas vivências dentro e fora da escola. Hobold (2018) entende que o desenvolvimento profissional docente, ao integrar a formação inicial e a continuada, mais o contexto escolar e os processos informais e pessoais, supera a separação tradicional entre a formação inicial e a continuada dos professores.

Desde a compreensão de formação continuada como “o tipo de formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional; de que é o momento no qual podem construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes” (p.03), Ferreira e Santos (2016) trazem diferentes maneiras e enfoques de análise do assunto. Os autores explicam que, em princípio, a formação pode ocorrer de duas maneiras distintas: formal (institucionalizada) ou informal (a partir das experiências e vivências); e que a formação continuada deve atender a três tipos de necessidades: pessoais, profissionais e organizacionais.

Segundo Ferreira e Santos (2016), conforme cada necessidade pode-se observar a caracterização de desenho formativo diferente, que se relaciona com determinada perspectiva de formação. Os autores as separam em dois grandes grupos: perspectiva clássica (ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, da transferência de conhecimentos, sem preocupação com a prática diária dos professores) e perspectiva interativo-reflexiva (que busca proporcionar a reflexão constante sobre a prática). Os autores pontuam a ênfase dada aos tipos de formação continuada dentro da perspectiva clássica e das modalidades tradicionais (cursos, oficinas, palestras, etc.), e ainda levantam questão sobre a dificuldade de introduzir

modelos inovadores, dentro de uma perspectiva interativo-reflexiva, especialmente os de aprendizagem colaborativa, devido às contingências comuns às escolas e aos sistemas de ensino.

Ferreira e Santos (2016), com base nas ideias de García (2002), entendendo que modelo de formação acontece conectado à perspectiva de ensino e que “é sistematizado de acordo com o tipo de aprendizagem a que os professores são estimulados a desenvolver” (p. 6), descrevem quatro modelos de formação continuada:

- a)  **cursos que compreendem o aprender de outros**, se localizariam dentro da perspectiva tradicional, por vezes semelhantes ao treinamento organizacional do comércio e da indústria, tais como: aperfeiçoamento (em que o indivíduo melhora aquilo que já é), atualização (se dá pela necessidade de compreender as atualizações científicas e acadêmicas), reciclagem (reaproveitar conhecimentos e habilidades), capacitação (tornar-se capaz em algo novo). Tais propostas se apresentam, geralmente, nos formatos de cursos, palestras e oficinas centrados na figura de um especialista de algum campo do conhecimento disciplinar e/ou pedagógico e na transferência de conhecimentos;
- b)  **seminários e grupos que induzem o aprender com outros**, focados na aprendizagem grupal e tem fins colaborativos;
- c)  **autoformação ou aprender sozinho**, que possibilita ao profissional traçar seus próprios objetivos de acordo com sua necessidade e experiência profissional;
- d)  **aprendizagem informal**, a partir de informações ocasionais e das trocas entre pares.

Pode-se identificar os três últimos modelos de formação continuada como mais próximos da perspectiva interativo-reflexiva, sendo que a autoformação e a aprendizagem informal trazem a marca da autonomia do professor (Ferreira & Santos, 2016).

<b>Origem</b>	Formal		Informal	
<b>Motivação</b>	Organizacional	Profissional		Pessoal
<b>Perspectiva</b>	Clássica	Interativo-Reflexiva		
<b>Modelos</b>	Aprender de outros	Aprender com outros	Aprender sozinho	Aprendizagem informal

**Figura 1.** Modelos Formativos. A partir da descrição de Ferreira e Santos (2016).

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Os objetivos da formação continuada são identificados como paradigmas que dominam os cenários formativos (Ferreira & Santos, 2016). Conhecer estes paradigmas pode ser esclarecedor de como se dá uma proposta formativa institucional, conforme o enfoque adotado: deficiência (a proposta é construir competências e saberes que não foram adquiridos na formação inicial), crescimento (se relaciona com o desenvolvimento buscado pelo próprio profissional), mudança (atender às demandas do contexto de ensino trazendo novos saberes e competências) e solução de problemas (a partir dos problemas e questões identificados na prática, na escola e pelos próprios professores) (Ferreira & Santos, 2016). Sob tal perspectiva, compreendendo os tipos de formação, suas motivações e perspectivas, Ferreira e Santos (2016) entendem que “um [modelo] de formação continuada deve possuir como elemento central a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de investigação-ação-formação” (p. 3).

Os modelos de formação podem ainda ser analisados conforme a abordagem dos processos de socialização, o que ajuda a compreender qual o papel dos professores na formação continuada. Assim, pode-se observar modelos formativos centrados nas aquisições (onde o conteúdo é mais importante para aumentar a competência profissional), no processo (em que a experiência vivida pelos professores ganha importância) ou na situação (formação que proporciona reflexão e análise da prática) (Ferreira & Santos, 2016).

Apesar das distintas perspectivas de análise e de proposição de modelos de formação continuada, Ferreira e Santos (2016) constatam que na prática ainda se observa um volume maior de formações com propostas, interesses e objetivos

exteriores aos anseios do professor, inclusive no tocante às políticas de incentivo à formação.

Hobold (2018), referenciada em García (1999), destaca quatro áreas da didática que devem ser entendidas como orientadoras para a formação continuada de professores: (a) “a escola – a pessoa do professor, suas experiências e vivências com a escola”, (b) “currículo e suas inovações – compreende a função, a concepção e a autonomia que o professor tem para lidar com as questões concernentes ao currículo”, (c) “a própria atividade de ensino”, e (d) “a profissionalidade docente – o próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende” (pp. 428 e 429).

Sob a perspectiva das áreas da didática, se pode ter visão mais ampla das necessidades dos professores que devem ser consideradas na produção dos processos formativos institucionais e de seus objetivos, considerando-se a essência dessa produção a concepção de sujeito. García (1999) realça a perspectiva que se tem a respeito do professor como determinante das ações formativas, pois, “cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores” (p. 30).

<b>Objetivos (paradigmas)</b>	Deficiência	Mudança	Solução de Problemas	Crescimento
<b>Processos de socialização</b>	Aquisições	Processos	Situações	
<b>Áreas da Didática</b>	A escola	Currículo e inovações	Atividade Docente	Profissionalidade Docente

**Figura 2.** Objetivos dos Modelos de Formação. A partir de Ferreira e Santos (2016), García (1999) e Hobold (2018).

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Sobre a ideia de que o professor deva ser sujeito de sua própria formação, Alliaud (2018) refere-se especificamente aos cursos tradicionais de formação continuada marcados pela presença dos especialistas, cujos discursos assumiram o lugar de protagonistas no cenário educacional, e alerta para o quanto esta perspectiva de formação coloca os professores num lugar de “não-saber”. Tal situação acaba por gerar uma busca compulsiva pela capacitação, que pode fazer as vezes de formação continuada, mas centra-se apenas nos conhecimentos dos especialistas, vistos como *experts*. E já que capacitar conota “tornar-se capaz ou competente” (Bechara, 2009,

p. 161), a compreensão da necessidade exagerada por capacitação reforça a ideia de que os professores são incompetentes ou incapazes. Vê-se surgir nestes cursos a promessa de transformação do ensino.

Esta busca compulsiva por formação é tratada por Biesta (2006) como fruto da cultura que entende a formação continuada como um investimento em capital humano, derivada da globalização da economia e da necessidade de permanecer competitivo, o que aparece na educação em “discursos e políticas gerados por organizações trans ou supranacionais”<sup>3</sup> (p. 170). Ainda segundo o autor, tal perspectiva tem transformado a formação continuada em um dever e não em um direito, e a ideia de competitividade dá ao processo um entendimento individualista. Além disso, o que se observa na cultura da formação continuada como ferramenta da economia é que se retira do sujeito o direito de definir os próprios caminhos formativos, corroborando com a análise de Alliaud (2018), explicando, de certo modo, a ideia do lugar de “não-saber” em que se coloca o professor.

Tal perspectiva de formação se mostra descolada das demandas reais da escola e da sala de aula, pois se configuram como cursos rápidos com conhecimentos fragmentados e talvez irrelevantes, visto que não partem das demandas reais dos professores em sala de aula. Todo este quadro é criticado pela autora, pois só faz reiterar a desvalorização dos professores. Neste sentido, Alliaud (2018 citando Tardif (2004), defende a compreensão do professor como “sujeito do saber”, de quem deve ser valorizado “o conhecimento prático, assimilado, produzido e produto do fazer, o saber da experiência, os saberes do trabalho” (p. 283).

Alliaud (2018) coloca em foco a discussão sobre a formação continuada como um mecanismo de valorização dos professores e defende o protagonismo dos professores frente à sua formação continuada, pois a entende como parte constitutiva da tarefa docente. Alliaud (2018) chama atenção para a natureza social da formação continuada do professor, considerando que estes atores sociais são os responsáveis pela educação institucional das gerações futuras, e pontua que, no cenário complexo da educação atual, qualquer proposta de formação que entenda os professores como mero reprodutores de saberes definidos por outros, resultará inócua.

Para sustentar as suas reivindicações a autora propõe oficinas, seminários e estudos de caso, como modelos de alternativas potentes para a formação continuada

---

<sup>3</sup> Tradução da pesquisadora a partir do original em inglês.

de professores. Estas estratégias “entre experiências vividas, trabalho em colaboração e pensamento (análise e reflexão fundada) permitem associar as teorias e as práticas, o pensamento e a ação, assim como recuperar os saberes que os docentes foram elaborando ao longo de sua trajetória profissional, em função dos dilemas e desafios que o trabalho cotidiano apresenta” (p. 285).

Também sobre a questão do protagonismo do professor, Pessoa e Silva (2015) apontam para o cuidado que se deve ter ao pensar as ações de formação continuada, pois consideram importante valorizar estas ações, mas não se pode colocar apenas sobre elas toda a responsabilidade pelos problemas ou suas soluções da/na educação. As autoras ressaltam a ideia de que a preocupação em formar o professor para torná-lo mais competente pode fazer supor sua incompetência e “esta visão do docente não apto às suas funções pode resultar numa culpabilização individualista dentro do sistema educacional, escondendo reais problemas” (p. 231).

Pessoa e Silva (2015), a partir do ponto de vista de que a culpabilização e a desvalorização dos professores não trarão mudanças efetivas na educação, propõem que se crie um espaço de acolhimento na formação, no qual os professores se sintam não só participantes, mas autores de sua trajetória formativa. A compreensão é que o acolhimento na formação pode gerar um sentimento de pertencimento e de coletividade que, com a sequência do caminho formativo e os reflexos deste na sala de aula, trariam o empoderamento dos professores.

Schwaab (2011) aborda as narrativas de professores, e o como o compartilhamento destas narrativas se constituiu um momento de formação continuada. A pesquisadora considera formação continuada “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, levando em conta as identidades, os processos de produção de subjetividades, enfim, as vivências e experiências” e observa que o compartilhamento experimentado proporciona a construção de “um espaço para falar de si, ouvir o outro, aprender e tornar significativa uma vivência entre profissionais” (p. 76).

Schwaab (2011) considera como público alvo os professores de artes visuais, no entanto, ela não trata de um modelo específico de formação continuada para este grupo, e, apesar de, em certa medida, expor a necessidade de proposta de modelo, a autora não discute como a formação acontece ou deveria acontecer com aqueles participantes, mas sim traz o relato de experiência, como ferramenta de acolhimento

dos professores, que corrobora com a importância da colaboração entre pares para a formação continuada.

Rangel e Pletitsch (2012) explicam que o professor precisa se tornar o protagonista de suas ações a fim de garantir a efetividade de possíveis mudanças necessárias à melhoria da qualidade do ensino. Defendem também a importância social da formação de professores, devido à natureza da atividade docente que “requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais, historicamente envolvidos, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação”. (p. 981) Apesar da experiência deste relato, como ação efetiva de formação continuada que não tem foco no especialista, mas sim no professor de artes visuais, parece haver uma lacuna no estudo em relação a como esta formação repercutiu nos saberes dos professores e sobre como isso refletiu em suas práticas de sala de aula.

Embora compreendam a necessidade de o professor participar ativamente de sua formação, ocupando uma posição de protagonista, de modo que a formação atenda às demandas da prática docente, Ferreira e Santos (2016) observam que integrar as necessidades dos professores às necessidades institucionais ainda constitui um desafio para as políticas de formação. Além do mais, há que se atentar para os paradigmas educacionais e as perspectivas de ensino que suportam teoricamente os projetos de formação, já que as propostas de modelos de formação não deveriam ocorrer isoladas da realidade educacional na qual os professores estão inseridos.

Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017) abordam a formação continuada docente como instrumento de busca por uma prática reflexiva, que contribui para “superar a suposta divisão entre os aspectos técnicos, teóricos e analíticos” (p. 987). As autoras tratam a tarefa docente como uma atividade diferenciada por não se restringir apenas a atitudes automatizadas. Daí elas têm a compreensão de que para a formação continuada dos professores precisam existir diferentes exigências formativas a fim de superar o senso comum, sendo preciso fazer um constante movimento dialético entre teoria e prática. As autoras criticam as formações continuadas baseadas apenas em conhecimentos formalizados e estanques, pois consideram o professor como sujeito histórico, aspecto que demanda “fazer um



constante exercício reflexivo sobre as categorias conceituais em relação às concepções teóricas e à prática social-econômica e educacional” (p. 989). E ainda consideram que, apesar da importância de a formação continuada docente se relacionar com a experiência prática ou cotidiana, ela deve extrapolar esse espaço, pois necessita de rigor na reflexão entre teoria e prática.

A noção de que a formação continuada não pode ser construída apenas com base em acumulação de cursos prontos, com conhecimentos gerados por outros, é reivindicada também por Rocha (2014), que, com base nas ideias de Nóvoa (1991), pontua que a formação continuada precisa ter algumas características como o agir livre e criativamente sobre projetos próprios dos professores, e precisa visar a construção de uma identidade. Junto a isso, é fundamental ter a clareza de que, a despeito da importância da teoria e dos cursos e de outras ações institucionalizadas formativas, o que o adulto irá reter como saber de referência estará necessariamente ligado à sua experiência e à sua identidade, nem sempre correspondendo diretamente aos objetivos propostos na formação. Assim, as vivências e as experiências de vida do professor é que vão produzir sentido na sua formação, portanto, é preciso pensar uma proposição de formação continuada do professor que ocorra de maneira interativa e dinâmica, e que tenha em vista a totalidade do sujeito.

Nascimento e Zironi (2017) abordam que a boa formação docente não pode desconsiderar as reais condições e problemas da educação e das escolas, devendo “contribuir decisivamente para que coleções de indivíduos docentes se tornem, de modo gradual, um coletivo de professores que juntos se desenvolvam continuamente, promovendo, assim, tanto a melhoria da qualidade na educação quanto da saúde de cada professor que faz parte do grupo” (p.322). Com isso percebe-se a necessidade de haver um espaço de ação coletiva entre os docentes, o que é pouco observado em diferentes níveis escolares.

Meyer, Vosgerau e Borges (2018) analisam a questão da individualidade dos professores considerando que, embora haja quase uma unanimidade dos discursos de valorização da colaboração entre pares para a melhoria da qualidade do ensino, o que se observa na prática é a cultura do isolamento, “nem todas as instituições de ensino no Brasil estruturam programas de formação continuada docente com continuidade, enraizados na cultura institucional, sistematizados por meio de ações de planejamento e de avaliação, baseados em diagnósticos das reais demandas do

professorado e com foco no fomento à reflexão sobre a prática e a cultura da colaboração” (p. 313).

Apesar das autoras tratarem do professor universitário, tais considerações podem ser discutidas também no âmbito da educação básica, no qual nem sempre se nota ação consistente de formação continuada ou de estímulo à colaboração entre pares. Embora se reconheça a importância da colaboração como fundamental para romper o isolamento e para retirar os professores da zona de conforto, os autores alertam para o fato de que a colaboração sozinha e construída de modo artificial e formal não é suficiente para promover projetos coletivos. É preciso valorizar e reconhecer também o espaço das ações de colaboração informal, entre pares, cujo engajamento vai colaborar para fortalecer as proposições e reflexões proporcionadas na formação e que dará aos programas de desenvolvimento profissional qualidade e continuidade.

Leurquin e Peixoto (2017), a partir da análise do discurso de professores participantes do curso de formação continuada ProJovem Urbano (UFJF), buscaram compreender como se dá a ressignificação de conhecimentos, saberes e competências através da formação continuada e acabaram por concluir que “a ressignificação é inerente à atividade docente, uma vez que o contexto complexo do professor obriga este profissional a realizar um trabalho de reelaboração constante do seu agir” (p.271). A partir disso, entendem que a formação continuada deve ter como função promover um espaço de ressignificação tal que permita que o professor tome consciência de aspectos não revelados de seu trabalho e que ele possa esclarecer as bases teóricas implícitas em seu agir docente.

A partir da observação dos discursos dos professores cursistas, Leurquin e Peixoto (2017) notaram um afastamento crítico a respeito da própria prática, uma busca para reorganizar a própria ação para compartilhar com os pares. Este afastamento e a troca com os pares fez com que os professores se mostrassem capazes de intervir com maior autonomia nas práticas de sala de aula, ajustando-as ou reformulando-as. Sob tal perspectiva, Leurquin e Peixoto (2017) observaram que, além dos conhecimentos e saberes envolvidos na prática dos professores, é preciso ter em conta que para haver uma real mudança da prática, além dos cursos e formações, é preciso haver uma “mudança de representação e tomada de consciência de aspectos do agir professoral; é necessário haver mudanças em outras dimensões

desse agir: querer-fazer que está relacionado às motivações pessoais dos professores, dever-fazer é motivado pelos papéis assumidos pelo ofício, e o poder-fazer que põe em evidência as condições de trabalho”. Estas condições, movimentos, intenções, desejos, obrigações e direitos ajudam a compor a complexidade da atividade docente (p.272 e 273).

A atividade do professor é caracterizada na literatura geralmente pela especificidade da interação humana, trazendo a marca da mediação entre a pessoa e o conhecimento, a pessoa e outras pessoas e a demanda de constantes ressignificações. E por isso, a atividade docente tem características distintivas em relação a outras profissões, especialmente devido ao professor estar implicado em relações com pessoas, imersas num processo de aprendizagem que é construído historicamente. É nesse sentido que Leurquin e Peixoto (2017) pontuam que “a ressignificação é inerente ao [ofício] docente uma vez que o contexto complexo do professor obriga este profissional a realizar um [exercício] de re-elaboração constante do seu agir” (p. 271).

Robalino e Crespo (2014) propõem pensar a formação e a profissão docente a partir das seguintes perguntas: Quem é o profissional que se espera trabalhando com educação? Que docente e para qual modelo de sociedade queremos formar? Os autores observam que os discursos dos professores conduzem a questões urgentes para se pensar o fazer do professor: as dificuldades que atingem os professores em seu trabalho diário; a transferência para escola de demandas que não fazem parte de seu trabalho original; a responsabilização dos docentes por resultados que não dependem apenas de sua atuação; o risco de deteriorar a profissão docente se não forem assumidas ações estratégicas; a valorização da formação, a despeito de haver ou não relação entre os conteúdos propostos e as necessidades dos docentes.

Tais pontuações, apesar de pertinentes à questão da educação, abrem caminho para outras discussões e pesquisas, e poderiam desvirtuar o foco deste estudo. No entanto, entende-se que é preciso considerá-las para não pensar a formação continuada descontextualizada da realidade docente, o que poderia levar à ideia de formação continuada como solução mágica para os problemas da educação, e não com o potencial de colocar o professor como alguém que sabe e não um mero reproduzidor, na sua atividade com as demandas reais da escola e da sala de aula, e no protagonismo docente.

Acerca da formação continuada docente pode-se ainda observar na literatura que, apesar das diferentes maneiras de nomear modelos formativos, que derivam de distintos objetivos, o que se pretende pontuar é a importância central da formação continuada na construção da carreira docente. Neste sentido, a formação continuada pode se situar como um dos aspectos do desenvolvimento profissional docente, como uma estratégia de valorização dos professores e também como estratégia para deslocamento dos professores da zona de conforto, no entanto, ainda carece de um modelo formativo orientado para o protagonismo do professor.

### **Políticas de Formação Continuada Docente no Brasil e a EAPE no DF**

A educação escolar tem sido alvo de críticas em diversas esferas sociais, e não é incomum a responsabilização do professor pelos problemas da escola, daí a formação continuada do professor, ou até mesmo a formação inicial, aparecer no centro das discussões das questões relativas à qualidade da educação. E isso também se deve ao fato de a educação escolar impactar diretamente nas diversas esferas sociais, visto que “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução” (Tardif, 2014, p.7). Dessa concepção deriva a importância de uma série de políticas públicas direcionadas à formação continuada docente que serão discutidas nesta seção. Serão tratadas as políticas brasileiras de formação continuada que impactam o professor de artes visuais da SEEDF, bem como, a criação e o funcionamento da EAPE, como polo produtor e realizador de formação continuada para professores que atuam na rede pública do Distrito Federal.

A formação continuada dos professores da educação básica começa a aparecer na legislação brasileira em 1971 com a publicação da Lei 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (atuais EF e EM). Tal lei determinou a formação inicial mínima para os profissionais da educação, que, à época, poderia ocorrer em nível de 2º grau (em cursos Normais de Magistério) para os professores das séries iniciais e em nível de ensino superior (em licenciaturas curtas ou plenas) para os professores das séries seguintes.

Em seu Artigo 38, a LDB de 1971 determina que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas em educação”. Ainda que incipiente, tal determinação começa a esboçar, em forma de legislação, a preocupação com a

formação daqueles que seriam os responsáveis por ensinar. E isso se deve, em parte, à ampliação do atendimento no ensino escolar, que se torna obrigatório para crianças de 7 a 14 anos pela Constituição de 1967 (Artigo 38, parágrafo 3, inciso II). Essa mudança representava importante aumento de demanda visto que a Constituição anterior, promulgada em 1946, entendia como obrigatório apenas o ensino primário, para crianças até 10 anos.

A educação básica tendo se tornado obrigatória, e sendo esta obrigatoriedade novamente ampliada pela Constituição de 1988 para crianças e adolescentes de 4 até os 17 anos de idade (Artigo 208, inciso I e II), põe em foco a questão de como se dará este ensino e qual o profissional será responsável por ele, contribuindo para a formação de professores ganhar mais força. Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que, diferentemente de suas antecessoras (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5692/1971), traz atenção para o professor, sendo explícita a preocupação em valorizar o profissional da educação escolar (Artigo 3, inciso VII). No artigo 13, entre as obrigações do docente, é listada a participação dele em “períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” e depois, no capítulo VI – Dos Profissionais da Educação, nos artigos 61, 62 e 67, a LDB nº 9394 especifica a formação docente (inicial e continuada), determinando os seus objetivos, as responsabilidades do Estado, a relação entre formação continuada e programas de valorização do profissional.

A LDB de 1996 determina que a formação dos professores, inicial e continuada, deve atender às especificidades da atividade docente, englobando os fundamentos científicos e sociais, e a relação entre teoria e prática, especialmente em estágios e formações em serviço. Esta lei especifica que os programas de formação continuada deverão ser promovidos na colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a fim de assegurar a valorização dos profissionais de educação pelos sistemas de ensino, através de ações diversas, tais como: (a) aperfeiçoamento, incluindo as possibilidades dos cursos à distância e do afastamento remunerado para estudos, (b) planos de carreira com progressão funcional baseada em titulações e avaliações de desempenho, (c) períodos reservados a planejamento, avaliação e estudos dentro da carga horária de trabalho.

Além disso, esta LDB determina que a União deve encaminhar “ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (artigo 87, parágrafo 1º). Estabelecer um Plano Nacional de Educação não era novidade, o PNE (Lei nº 10.172/2001) seguinte à LDB de 1996, traz um histórico dessa trajetória iniciada com a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), a diferença era que em 1961 a implantação de PNE ainda não aparecia como uma proposta de lei, mas como uma atribuição do Ministério da Educação, que “era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (Lei nº 10.172, 2001 p.6). Foi só com a Constituição de 1988 (artigo 214) que o PNE passou a ser entendido como um plano de longo prazo e a ter força de lei.

O primeiro PNE sancionado após a LDB de 1996, na Lei nº 10.172/2001, trata a questão dos professores com a visão de que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (p.61). Propõe-se uma política global de magistério que atenda à formação profissional inicial, às condições de trabalho, salário e carreira, e à formação continuada (Lei nº 10.172, 2001, p.61).

O que o PNE de 2001 defende é que o trabalho com esta tríade seja simultâneo e que cada um destes enfoques se complemente. A compreensão é de que, por um lado, não basta ter uma boa formação inicial, é preciso que as condições de trabalho façam com que o professor queira seguir na carreira; e por outro lado, não basta continuar formando o professor já em exercício, se ele não consegue vislumbrar um crescimento dentro da carreira e da profissão, sendo, portanto, necessário criar mecanismos para manter na escola os profissionais qualificados. Deste modo o PNE/2001 traça as seguintes diretrizes para a educação continuada dos professores:

“Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo” (p. 64).

“A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto,

deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (p. 64).

“A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (p. 64, 65).

“A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior” (p. 65).

Em 2009, publica-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755) que institui os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e estabelece os princípios de formação, tais como, por exemplo: “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (Artigo 2, inciso II) e “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais” (Artigo 2, inciso IX). Esta lei foi revogada em 2016 pelo Decreto nº 8.752/2016, que atualizou as políticas de formação.

O PNE 2014 também traz a proposta de valorização dos profissionais da educação como uma de suas diretrizes (artigo 2, inciso IX), e tem como meta a formação de todos os professores em nível superior, assim como aumentar o número de professores pós-graduados. Dentro da meta de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, se propõe a estratégia de “induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o

aprimoramento da gestão democrática” (Meta 7; Estratégia 7.4). Daí se pode depreender também que não se trata do enfoque na formação continuada isolada de outras ações para a melhoria do ensino ou para a valorização docente.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação estabelece, com a Resolução nº 2 do Conselho Pleno (01 de julho de 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais de magistério. Esta Resolução traz o aprofundamento de alguns conceitos relativos à compreensão da docência e de sua formação. Considera-se que os princípios da formação docente, inicial e continuada, e a valorização do profissional de educação estão relacionados à equidade de condições para acesso e permanência na escola. Assim, o documento aponta a normatização da formação dos professores de educação básica, que estabelece conceitos norteadores de qualidade, como sendo indispensável para o projeto nacional da educação brasileira.

A Resolução CNE/CP 2/2015 traz como princípios básicos para a formação docente, inicial e continuada, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (p. 1) e entende a formação docente como compromisso público do Estado. Além disso, propõe a articulação das diretrizes para a formação docente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, considerando a necessidade de se garantir: “(a) sólida formação teórica e interdisciplinar; (b) unidade teoria-prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) compromisso social e valorização do profissional da educação; (e) gestão democrática; (f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (p. 2). E, dentro desta perspectiva, tem-se a compreensão de docência como:

“ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Artigo 2º, parágrafo 1º).



A formação continuada é tratada na Resolução CNE/CP 2/2015 como etapa formativa relativa ao “desenvolvimento de profissionais para funções de magistério da educação básica” (Artigo 3º) e que deve compreender:

“dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o pensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Artigo 16).

É neste contexto legal endereçado à organização da educação brasileira, que vão se firmando as ações de formação continuada dos professores da rede pública do Distrito Federal. Criada em 1988, por meio da Resolução nº 2.416/10 de janeiro de 1988, a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), órgão da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), começa a implantar de modo mais sistemático propostas de formação continuada. O objetivo da EAP era promover o aperfeiçoamento de professores, especialistas e demais servidores do quadro de pessoal da FEDF, através da elaboração de “programação anual de trabalho, atendendo ao levantamento das necessidades de aperfeiçoamento feito pela diretoria de Recursos Humanos (DRH) junto às Diretorias Regionais (DRE) e Administração Central da FEDF, além de desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos” (Diretrizes de Formação Continuada, 2018, p. 20) De 1988 a 1992, a EAP ofereceu aos professores diversos cursos e eventos de aperfeiçoamento e treinamento pedagógicos.

Em 1993, a EAP foi fechada, sendo reativada em 1995 com o nome Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Embora tenha sido mantido em seu nome o termo aperfeiçoamento, a EAPE ressurgia com o propósito de não se limitar apenas aos conteúdos curriculares, admitindo-se questões de cidadania e a formação de pessoas livres, críticas e conscientes, propondo a articulação da participação dos profissionais da educação na elaboração da política de formação a ser implementada (Diretrizes de Formação Continuada, 2018, pp. 20 e 21). A Lei nº 1.619/1997 estabeleceu como “competências da EAPE: planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos

profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal”, entendendo como estes profissionais não só os professores como os da carreira assistência também (Diretrizes de Formação Continuada, 2018, p. 21- 22) Foi só em 2006, ainda com este formato, que a EAPE ganhou sede própria, sendo alocada no prédio da antiga Escola Normal de Brasília.

Em 2015, houve nova mudança de nomenclatura e EAPE, mesmo mantendo a sigla já de conhecimento geral, se torna o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer, quando da vinculação entre as Secretarias de Estado de Educação à de Esporte e Lazer. Logo em 2016, as secretarias voltam a ser separadas e a EAPE passa a ter a denominação: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, vinculado diretamente ao gabinete da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Em 12 de abril de 2019, com a reestruturação da SEEDF através do Decreto nº 39.779, a EAPE se tornou a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, sendo extinto o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. A sigla EAPE foi mantida pela nova subsecretaria, tanto na logomarca e como nos endereços eletrônicos.

Atualmente, a perspectiva de formação continuada adotada pela EAPE é a de entender a formação como “condição de um processo emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (Diretrizes de Formação Continuada, 2018 p.25). Dentro desta perspectiva o documento que normatiza as Diretrizes de Formação Continuada da EAPE (2018) estabelece alguns critérios a serem observados na formação continuada:

- a) “Oferecer aos profissionais da educação os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria do desenvolvimento profissional” (p. 17);
- b) “Estar acessível a todos os profissionais da educação” (p. 24);
- c) “Conservar os conhecimentos e valores socialmente construídos e promover rupturas e reconstruções necessárias para a compreensão e a mudança da realidade social” (p. 24);
- d) “Superar os limites das concepções de formação estritamente instrumentais” ou centradas apenas na prática, buscando aprofundar o que é ser um profissional reflexivo (p. 29);

- e) “Favorecer o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (p. 29);
- f) Compreender a formação continuada “como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição” (p. 32, 33).

A EAPE, como órgão responsável pela promoção e fomento da formação continuada de professores e demais funcionários da SEEDF, oferece cursos próprios, analisa e aprova os convênios com parceiros de cursos externos. A participação dos professores em cursos, tanto nos internos quanto nos conveniados, faz parte do Plano de Carreira dos Profissionais de Magistério da SEEDF, conforme os Artigos 14 e 15 da Lei nº 5.105 de 03/05/2013. A regulamentação do plano de carreira pode ser compreendida como a forma de a legislação distrital atender à LDB/1996 e ao PNE/2001, já que vincula a formação continuada a um sistema de valorização da carreira dos professores das escolas públicas.

A Lei nº 5.105/2013 institui a formação continuada como ferramenta de valorização docente em três diferentes formatos, atendidos e organizados via EAPE:

- a) Cursos de tipo extensão, oficina, atualização, aperfeiçoamento: prevê a mudança de faixa salarial para o professor, do quadro efetivo, que esteja em exercício ininterrupto do cargo durante 05 anos e que tenha participado, no mesmo período, de um mínimo de 180h/a de formação continuada (Artigo 15, inciso II-b). Os cursos próprios da EAPE são propostos anual ou semestralmente, conforme carga horária, de 60 ou 120 horas-aula, podendo ser em formato presencial ou semipresencial. Os cursos conveniados podem ser também na modalidade à distância e podem ter outras cargas horárias. E os professores podem participar conforme interesse pessoal, utilizando até um dia do horário de Coordenação Pedagógica.
- b) Formação em serviço: a jornada de trabalho do professor passa a ter um tempo remunerado fora de sala de aula, e com isso, parte da carga horária semanal passa a ser reservada aos horários das Coordenações Pedagógicas, as quais devem servir para dedicação a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico (Artigo 10). As Coordenações Pedagógicas

ocorrem em turno contrário à atividade de sala de aula, tendo objetivo de reunir os professores nas atividades que preparam e avaliam o fazer de sala e aula, e podem acontecer na escola de lotação ou em atividade externa, como nos casos dos cursos de formação continuada.

- c) Pós-graduação: “garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo” (Artigo 12, parágrafo 3º). É aberto um edital semestral de seleção para este afastamento; e nesta seleção o professor interessado deve apresentar um projeto, já aceito em instituição de ensino superior reconhecida, que seja relativo a educação e de interesse da SEEDF. Desde 2018, foram incluídos nos editais o afastamento para realização de Pós-doutoramento.

Diante deste quadro histórico e legal, pode-se entender, como Lagar (2012), que a formação continuada docente vem se caracterizando como um direito dos professores, conforme está posto na legislação nacional e na legislação distrital, e o que se pode ver em prática nas ações da EAPE. No entanto, Lagar (2012) apontou em seu estudo sobre a formação continuada da SEEDF no biênio 2009/2001, que, à época, não se via a sistematização de uma política de formação, pois se tratavam apenas de ações implementadas por uma escola de formação. (p. 146) A perspectiva, com este estudo de agora, com foco em professores de artes visuais, é fazer nova verificação a respeito desta sistematização, investigando o estado da arte da formação continuada.

Embora seja importante ter ciência de que os professores, enquanto indivíduos, sujeitos e responsáveis últimos por sua formação, podem procurar ações formativas alternativas, independentemente do que é disponibilizado pela SEEDF, é fundamental notar a evolução da preocupação política com a formação de professores, no Brasil e no Distrito Federal, o que vem solidificando o processo formativo institucional.

Esta perspectiva, em última análise, é reflexo de se pensar a educação como uma proposta social e coletiva. Vale ressaltar ainda que as diretrizes e políticas públicas da SEEDF tem uma pauta considerável em relação à formação continuada

dos professores, o que cabe aqui, então, é buscar perceber o quanto estas políticas implicam a resignificação de saberes dos docentes e seus impactos na sala de aula.

## CAPÍTULO 2

### **Sobre Ser Docente: Saberes, Trabalho e Arte/Educação**

O significado de ser professor, ao longo da história ocidental, vem transitando entre a visão idealizada de uma missão e a incumbência de ensinar profissionalmente em instituições de ensino regular, por um lado; e, por outro, entre a depreciação de profissionais entendidos como repetidores de conhecimentos gerados por outrem e o prestígio de uma categoria profissional com características próprias. Concordando com o apontamento de Tardif (2001) sobre o ensino ainda visto como um “*ofício moral*, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública” (p. 18), compreende-se a necessidade de percorrer um breve caminho histórico entre as distintas visões que se tem sobre o professor e de como deve ocorrer sua formação, além de buscar compreender as questões específicas à profissão docente e aos saberes envolvidos nesta tarefa, e em especial na arte/educação.

### **Ser Professor: Conceitos e Concepções**

Os estudos sobre o tema profissão docente não são novidade. Desde o final do século XX, especialmente a partir de meados da década de 1980 e no decorrer dos anos 1990, importantes estudos tiveram como foco a atuação e a formação do professor, e alguns termos ganharam destaque, tais como: (a) profissionalização docente, (b) professor-reflexivo, (c) competências e saberes, (d) formação contínua (ou continuada), (e) desenvolvimento profissional. Nóvoa (1991, 1992), em Portugal; García (1992, 1999, 2002) e Sacristán (1991), na Espanha, e Perrenoud (1994, 2001), na Suíça, têm sido referências para diversos pesquisadores e para estudiosos de diferentes temas relacionados à formação de professores nos últimos 30 anos. Vale a pena, portanto, destacar algumas ideias sobre a profissão e a formação docente pela perspectiva desses autores.

A profissionalização da profissão docente sob a perspectiva de Nóvoa (1991; 1992), Sacristán (1991) e Perrenoud (1994 e 2001) se mostra como o caminho que não se dá apenas pela formação inicial, mas também pela transformação processual, que implica tanto o desenvolvimento dos professores (incluindo-se o desenvolvimento como grupo, como organização interna e coesa) quanto dos sistemas culturais, dos

estabelecimentos de ensino, dos gestores e das relações entre as escolas e os centros do sistema educacional. Nóvoa (1992) ressalta o que denomina de profissionalismo docente caracterizando-o como construção cultural de longo prazo, a ser realizada no interior e no exterior da profissão. Sob essa perspectiva, segundo Perrenoud (1994), é preciso considerar a concepção de professor pela qual o profissional mobiliza tanto os conhecimentos diversos da profissão, quanto os esquemas de percepção, análise, decisão, planejamento, avaliação, entre outros; os quais permitem a mobilização dos conhecimentos adaptados a cada situação de trabalho.

Ao contrário das organizações dedicadas aos setores produtivos da sociedade, a escola dispensa pouco tempo para pensar e para analisar sobre as suas próprias atividades e ações. Fazendo essa observação, Nóvoa (1991) traz à tona o que chama de lógica burocrática do sistema de ensino, integrada pelo fazer docente sem autoanálise nem crítica, por professores que atuam sem compromisso com a profissão, pelo uso de critérios questionáveis de contratação e, por isso, a atuação individualizada sem integração entre os atores escolares, cuja consequência, entre outras, é a redução do potencial tanto dos professores quanto da escola. Nóvoa (1991) reivindica que é preciso haver esforço, em longo prazo, que deve partir dos professores, e se concretizar na sua tarefa docente, a qual deverá estar balizada pela ética, bem como, relacionada com todos os atores educativos, para o fortalecimento de sua profissionalidade.

Sacristán (1991) explica a profissionalidade como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, [como] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (p.64). Esta compreensão do professor na qualidade de profissional insere-se na ideia de que a educação é uma prática social, na qual se deva considerar tanto a relação entre professores e alunos quanto a escola que reverbera o contexto social e a cultura a que pertence. Neste sentido, o professor é ator social com habilidades próprias da sua atividade e participante de sistema de ensino que busca atender às necessidades sociais. Sacristán (1991) pontua ainda que, as respostas que o sistema de ensino dá às necessidades sociais são "justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica" (p.67), a qual começa a ser vista como ferramenta e como

conhecimento próprios da profissão docente, caracterizando as atividades que os professores realizam.

Revisando distintas visões a respeito do professor e da sua profissão, Sacristán (1991) aponta diferentes acepções do ofício: (a) clássica - o ofício se apoia em saberes adquiridos pela experiência, o saber-fazer, (b) esquemas práticos e esquemas estratégicos, onde rotinas e princípios reguladores funcionam como uma gramática do fazer docente, (c) ensino como ciência aplicada - a tradição acadêmica, reforçada pela visão técnico-positivista, e (d) desenvolvimento do pensamento profissional dilemático: “a atuação do professor consiste em tomar decisões num processo que vai se moldando e adquirindo identidade enquanto ocorre” (pp. 78 a 88). Sacristán (1991) propõe olhar para a realidade, afirmando que o ensino, seja como atividade racional ou reflexiva, é “atividade utópica a que se aspira”, pois a prática real traz quadros distintos que precisam ser considerados na análise da atividade do professor, como por exemplo, a natureza especial do trabalho no ensino e no contexto organizativo que provoca o fazer individualizado dos professores (p. 89).

Em síntese, Sacristán (1991) entende que “as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam” (p. 68). Se assim funciona com qualquer profissão, o mesmo se pode afirmar sobre a profissão docente. Apesar da ideia de que o professor não produz conhecimento científico, mas é chamado a reproduzi-lo e a transmiti-lo, e de nem sequer ter o poder de determinar completamente as estratégias de ação para o ensino, sua tarefa não se resume às limitações supostas por essa ideia. Essa parte específica da profissão docente, que Sacristán (1991) chama de pedagogia visível, não resume tudo o que cabe a um professor. O autor alerta que, para compreender de modo mais completo a profissão docente, é “necessário sondar outras dimensões menos evidentes” (p.68) e ainda que, os problemas da prática não são menos importantes, nem sequer são vazios de fundamentação científica porque comportam contradições originadas na própria prática.

No desenho da educação escolar, a profissão docente, tal como a conhecemos hoje, teve suas raízes na modernidade, nas ideias humanistas e nas ideias racionalistas. A educação escolar universalizada orientada para a experiência comum e ponto de interesse para diferentes sociedades, compreendida enquanto espaço cultural compartilhado (Sacristán, 2001), traz à tona discussões sobre o



professor figurando entre os seus personagens principais. É neste sentido que Tardif (2014) explica que “a atividade [ou a profissão] docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas” (p. 41), cuja tarefa central é ensinar, é “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos” (p. 49).

O que se observa em destaque nos estudos do final do século XX é o esforço dos pesquisadores em compreender como se caracteriza o ofício de professor tendo a questão da formação e dos conhecimentos, competências ou saberes envolvidos como componentes desse ofício. Nóvoa (1992), ao estudar a história do professor como profissão, em Portugal, aponta para a necessidade de compreender a profissionalização como processo de melhoria das condições para a atuação dos docentes, e observar que a formação está diretamente relacionada à sua própria melhoria, tendo o importante papel de estimular “a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p. 24).

Ainda segundo o autor, o fortalecimento do professorado implica, necessariamente, o desenvolvimento de cultura profissional a fim de que se possa chegar ao exercício autônomo da profissão docente. Quando Nóvoa (1992) fala em autonomia do professor esbarra em uma condição fundamental da educação, aquela na qual essa educação é compreendida como prática social, onde os conhecimentos e conteúdos aplicados na escola não são produzidos de modo autônomo pelos professores porque esses conteúdos, em geral, são resultados de acordos sociais e culturais e, até mesmo, políticos e econômicos. Assim, pode-se depreender desta proposição de autonomia do professor que se trata de uma posição relativa dentro do enfoque do professor como aquele que deve desenvolver a postura crítico-reflexiva.

Tanto Nóvoa (1991) quanto Sacristán (1991) apontam para as dimensões conflituosas da profissão docente, a saber, o prestígio e a desvalorização dos professores, a idealização da educação em oposição à realidade concreta das escolas, os embates entre os diferentes interesses sociais, políticos e econômicos que impactam nas ações dos professores. Nóvoa (1991) considera estes como os componentes da crise da profissão docente e propõe a compreensão do termo na sua origem (do grego: *krisis*), significando decisão, para que se aproveite o momento de

crise como oportunidade para a busca de novo percurso para profissionalidade docente.

Para tratar das dimensões conflituosas da profissão docente, Sacristán (1991) a denomina *semi-profissão*, reconhecendo-a enquanto profissão socialmente partilhada, na qual a prática dos professores se localiza entre interesses, pois é pautada, por um lado, pelas suas decisões individuais enquanto atores educativos; e, por outro, pelos ajustes e pelas discrepâncias entre normas coletivas, regulações organizacionais, coordenadas político-administrativas e condições de trabalho. Perrenoud (1994) também se refere à profissão docente como uma *semi-profissão*, fazendo comparação com a classe médica, pois considera que estes profissionais têm uma situação mais privilegiada.

O que se observa, na perspectiva desses autores, é que a pressão sobre as escolas com relação à eficácia e à produtividade leva à desvalorização e não à profissionalização do professor, porque se considera o ensino como uma competência profissional limitada, que deve seguir instruções de programas e de didáticas elaborados fora do grupo de professores e até fora das próprias escolas. E mesmo a questão da ética e da responsabilidade profissional, que no caso dos médicos é elaborada e cuidada por seus pares em conselhos da classe, para os professores é algo que vem de fora e cujos limites são subjetivos. Assim, tanto o sucesso do professor quanto a má conduta profissional são difíceis de identificar, o reconhecimento se torna fluído e frágil e, ao invés de entenderem-se como grupo profissional coeso, os professores se veem mais perto de um ofício de execução solitária.

Junto às análises sobre as dimensões conflituosas da profissão docente, Nóvoa (1991) trata também sobre a questão da valorização da profissão docente por intermédio de indagações tais como: (a) os professores são portadores (e produtores) de saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de saber alheio?; e, (b) o saber dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor propõe que, conforme se vá respondendo a estas perguntas, será possível compreender as visões sobre o ensino escolar, bem como, sobre o que esperar do professor como profissional e sobre as propostas de formação docente.

Sob esse foco, compreende-se que Nóvoa (1992) propõe mudança de perspectiva, deslocando o enfoque herdado da modernidade, centrado apenas nas

dimensões racionais e acadêmicas (áreas, conteúdos, disciplinas, etc.), para perspectiva dirigida ao contexto profissional. Por essa ideia do autor, o professor não é mais o missionário da escola religiosa do século XVIII, e a escola não pode ser apenas mais um lugar para a aquisição de técnicas e conhecimentos científicos. Neste sentido, Nóvoa (1992) alerta para os perigos da racionalidade técnica que, por vezes, toma conta da pedagogia para assumir caráter científico, que termina por se opor ao desenvolvimento de prática reflexiva, fato que retira dos professores, enquanto profissionais, os saberes que lhe são próprios, impondo-lhes os saberes científicos (p.27). Desse modo, as ideias de Nóvoa (1992) se aproximam ou podem ser vistas como precursoras do trabalho de Tardif (2014) sobre saberes docentes.

Nóvoa (1992), propondo que a questão da profissionalização passa necessariamente pela formação de professores, a compreende sob dois ângulos complementares: de um lado, aparece como um momento fundamental da socialização e da configuração profissional; de outro, é o espaço para estimular a perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo. Assim, o autor propõe a formação de professores como um espaço de facilitação das “dinâmicas de autoformação participada” (p. 25), que não se constrói por acumulação, mas que antes precisa ser baseada em trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, construindo e reconstruindo uma identidade pessoal e profissional.

Além da autonomia de pensamento para a prática educativa, Nóvoa (1992) propõe que o professor seja um protagonista ativo dos seus processos formativos. Ao tratar de modelos de formação, Nóvoa (1991), ressalta que é preciso romper a dicotomia acadêmico x prático, lembrando que a escola é um espaço onde ensinar/formar e trabalhar acontecem juntos, e com isso é preciso buscar soluções de parceria entre a universidade e a escola, integrando diferentes níveis: contexto ocupacional, natureza do papel profissional, competências e saberes profissionais, natureza da aprendizagem profissional, currículo e pedagogia.

Ao tratar dos diferentes aspectos da profissionalização docente na relação com a formação, Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier. (2001) abordam a questão das competências profissionais, entendidas como “conjuntos diversificados de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício” (p.12), mas alertam para a necessidade de uma compreensão

ampla do professor que “não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação ‘e em evolução” (p.15).

Perrenoud (2001) traz a ideia de *habitus* que amplia a noção de esquema de ação, como a organização cognitiva que determina condutas de pensamento e de ação. O *habitus* seria a estruturação do conjunto de esquemas (de ação, de percepção, de avaliação e de pensamento) que o professor dispõe para sua atuação docente cotidiana.

Segundo Perrenoud (2001), o *habitus* funciona como um inconsciente prático, que permite acionar os conhecimentos numa espécie de rotina econômica frente às urgências cotidianas, e que nem sempre é possível saber como funciona. O *habitus* profissional dos professores é formado, de modo nem sempre intencional, pelo currículo visível e oculto, pela instituição educativa, pela experiência prévia como estudante e pelos percursos individuais de formação. Para Perrenoud (2001) o *habitus* não se opõe ao saber, pois não equivale ao instinto, “ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar *sem saber*” (p.170).

A noção do modo de operar quase inconsciente pode se tornar delicada ao se tratar de profissionalização, especialmente de professores, cuja trajetória é marcada pela ideia de dom e de missão, e com isso reforçar a individualização do trabalho docente. No entanto reconhecer que a atuação docente não consiste apenas da formação técnico-científica ou pedagógica, já permite analisar a complexidade do ofício do professor com um olhar mais amplo, ou até holístico.

Com base no conceito de *habitus*, Perrenoud (2001) propõe que a formação de professores deve buscar mecanismos para favorecer a tomada de consciência e promover a transformação do *habitus*. Esta formação não pode, portanto, se basear unicamente na instrução, nos conteúdos disciplinares, nem em experimentações, deve antes ser orientada por objetivos e, ao mesmo tempo, ser aberta e respeitosa à pessoa, já que o *habitus* nem sempre é formado de modo intencional.

Perrenoud (2001) entende que alguns modelos de formação podem ser úteis na tomada de consciência do *habitus*, tais como: (a) prática reflexiva, (b) mudanças na representação e nas práticas, (c) observação mútua, (d) metacomunicação com os alunos, (e) escrita clínica, (f) vídeo formação, (g) entrevista de explicitação, (h) história de vida; (i) simulação e desempenho de papéis, (j) experimentação e experiência. Ao se considerar o *habitus*, este aspecto quase inconsciente da profissionalidade

docente, como passível de formação, os modelos elencados por Perrenoud (2001) fazem sentido, no entanto, vale observar que alguns dos formatos sugeridos pelo autor, parecem mais próximos da terapia do que de outros processos formativos profissionais, neste sentido, não serviriam para orientar a presente proposta de pesquisa.

Nóvoa (1992), ainda sob o enfoque de que a formação é fundamento da profissionalização, analisa a evolução dos currículos de formação de professores separando-os em três momentos, conforme o enfoque que assumem: metodológico (privilegia as técnicas e instrumentos de ação), disciplinar (foco em uma determinada área de conhecimento) e científico (das ciências da educação, vinculadas ou não a outras áreas de ciências humanas e sociais). Considerando a formação dos professores dessa maneira, Nóvoa (1991) aponta, ainda que sem detalhar, para a falta de um olhar mais atento sobre a ação concreta profissional dos professores, que seria uma forma mais estimulante de trabalhar os seus saberes profissionais.

Sacristán (1991) pontua que não se pode falar em competência docente na condição de técnica, de conjunto de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou de experiência, tampouco se trata de uma descoberta pessoal. Se a questão da competência fosse pensada assim, se poderia ver no professor apenas um técnico. Ao contrário, o autor propõe o professor como profissional portador de conhecimentos e de experiências, que são desenvolvidos em contextos pedagógicos práticos. E ainda que, é preciso reconhecer que estes contextos, cuja modelação e implementação da prática educativa, são de responsabilidade do professor, cujas decisões são tomadas, muitas vezes, de modo individual, ainda que não isolado por estar relacionado às normas coletivas e às regulações organizacionais, até políticas. Assim, “a imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que suas respostas são ações meramente adaptadas a situações herdadas” (Sacristán, 1991 p.72).

Reconhecendo que não é apenas o conhecimento nem tampouco a pura experimentação que configuram a competência docente, Sacristán (1991) alerta para que a formação docente deva considerar o professor como um profissional que “se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (p. 76), não é apenas um técnico que aplica tarefas pré-determinadas. Com isso não se pode esperar que a formação continuada de professores fique limitada às atividades de reciclagem de conteúdos ou de destrezas didáticas, mas antes deva

colocar, como base, a profissionalidade docente, focando no desenvolvimento pessoal e profissional.

É neste mesmo sentido que García (1992) propõe a formação continuada baseada no refletir dos professores sobre a prática docente. A ideia é que o professor tenha a prática como elemento de reflexão a partir da qual ele possa repensar e tomar consciência sobre seus esquemas básicos de funcionamento e suas próprias atitudes, além das suas teorias implícitas de ensino. Propõe ainda a formação de professores como um processo contínuo que, independentemente do nível (inicial ou continuada), deve manter uma coerência entre princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Isso implica compreender que a formação inicial não oferece produtos prontos, e que, ao mesmo tempo, deve-se pensar em uma interconexão entre os currículos da formação permanente com a formação inicial.

Dentro desta visão, García (1992) introduz a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente, marcada pela conotação de continuidade e evolução, pela valorização dos aspectos contextuais e organizativos, orientada para a mudança e que se propõe a superar a ideia tradicional que separa formação inicial e continuada. Essa perspectiva de formação contínua, permanente e com coerência entre cada etapa, parece trazer a idealização de um percurso docente sem os possíveis percalços de uma vida profissional real, com retrocessos, paradas, atritos, avanços, mudanças e até saltos, que podem surgir devido a fatores externos (organizacionais, políticos, econômicos, etc.) e até mesmo internos (de saúde, familiares, etc.). Se, por um lado, o professor missionário, dotado de um dom é um problema para a profissionalização docente, por outro, a compreensão de uma trajetória profissional idealizada traz a carga de responsabilidade e de suposta linearidade e perfeição da carreira que também não ajuda a construir uma profissionalidade.

Apesar de considerar fundamental o reconhecimento do professor como sujeito complexo, formado por diferentes níveis, algumas questões apontadas por estes autores são especialmente problemáticas ao pensar em profissionalidade docente e em como a formação impacta nesta profissionalidade. O Desenvolvimento Profissional trazido por García (1992), como dito anteriormente, a princípio, não parece prever possíveis percalços no caminho da formação docente, o que poderia colocá-la no nível da idealização. A Formação do *habitus* proposta por Perrenoud (2001) coloca em cena a subjetividade e a individualidade do professor como central

na questão da formação, no entanto, lidar com esse aspecto inconsciente na formação pode trazer a aproximação com processos terapêuticos que, em princípio, não têm relação com a formação continuada institucional, objeto deste estudo.

Apesar de se compreender o professor como sujeito complexo, marcado não só por questões orgânicas, cognitivas e sociais, como também pela sua subjetividade, estas abordagens se tornam inadequadas aqui. Se, por um lado, a visão de uma formação ininterrupta coloca a discussão no campo do ideal, por outro, a proposição de instrumentos de formação que se assemelham à terapia desvirtua o objetivo dessa pesquisa é a busca por compreender como se dá a formação de um grupo de professores, a qual está além do aspecto do inconsciente. Daquilo que poderíamos supor como uma realidade objetiva que contextualiza a formação continuada institucional, da SEEDF via EAPE, cuja meta factível é viabilizar melhorias na atuação do profissional em sala de aula.

Nos estudos analisados, chama à atenção a convergência de algumas ideias: a tarefa docente possui características próprias que a distingue estruturalmente de outros ofícios; na tarefa docente incidem fatores, oriundos da própria prática letiva e da experiência de vida, além do conhecimento técnico-científico; a formação continuada, que é uma ferramenta de valorização do professor, precisa observar tanto as características próprias da tarefa, quanto os fatores pessoais, sociais, contextuais da prática e históricos. Assim, amplia-se a compreensão do fazer do professor, a fim de buscar a profissionalização e conseqüente valorização destes profissionais.

### **Trabalho Docente e Profissionalidade**

Para delinear o que se pretende com formação continuada é antes preciso entender para quê e qual professor se quer formar, e de que tarefa se fala, portanto, é preciso delimitar o que é trabalho docente, que ofício é esse e quais os saberes nele envolvidos. Para o desenho preliminar do projeto que resultou nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto central de que instruir, ou ensinar, é uma tarefa social constituinte da cultura ocidental. Essa tarefa se concretiza num ofício e na figura de um profissional. Tal ofício, que tem características próprias, e cuja formação deve estar atenta a tais características, é compreendido aqui como Trabalho Docente, conforme denominado por Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014).

Ao pensar no conceito de trabalho, as ideias sobre trabalho material e a relação com produção e comércio logo vêm à tona, pois são considerados, de certa maneira, o arquétipo do trabalho humano. No entanto, Tardif e Lessard (2014) propõem a compreensão fora destas limitações e o entendimento da atividade docente como um trabalho interativo com características particulares, em que o objeto é um outro humano e a tarefa reside na relação com ele. Por causa da natureza humana do objeto de trabalho e dos tipos de interações que envolvem trabalhador e objeto, a visão materialista não atende à análise proposta, além disso, como alertam Tardif e Lessard (2014): “as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos 50 anos” (p. 20), em especial quando se consideram a globalização, as transformações na comunicação, as novas formas de trabalho e os impactos dessas mudanças na educação.

É importante compreender o termo objeto, sob uma perspectiva diferente e não no sentido de “coisa material”, mas daquele a que converge o pensamento, o sentimento ou a ação, aquele que é agente, motivo ou causa da tarefa, aquele a que se dirige um propósito. Para Tardif (2014), numa situação relacional como a docência, “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a *matéria-prima* do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (p. 20). A atividade do professor tem um objeto, mas o aluno não é uma coisa, pois entre eles se estabelecem mediações simbólicas em uma tarefa, ensinar, que pressupõe competências reflexivas e a capacidade de agir conforme as demandas próprias da interação.

Desta forma, é preciso entender o trabalho docente como aquele que não se adequa às limitações e características da indústria e do comércio, apesar de a escola e o ensino terem sido “historicamente invadidos, e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. (Tardif, 2014, p. 25) A presença de um “objeto humano” transforma a natureza desse ofício e de seu profissional, tornando a tarefa docente um caminho de via dupla, já que o próprio objeto, o aluno, é também um sujeito. É a interação humana, a relação do professor com outros seres humanos que faz retornar sobre o próprio professor a sua



humanidade, pois, entram em cena questões para além da modificação técnica, objetiva e instrumental de um material, e se colocam em jogo questões complexas de poder, de afetividade e de ética (Tardif, 2014, p. 30).

Neste cenário de interação tem-se o professor como sujeito, marcado por sua história pessoal, que tem a sua identidade, vive imerso num determinado contexto e se relaciona com outros sujeitos na escola e na sala de aula. De outro lado, têm-se os alunos, objetos últimos da ação do professor, mas que por sua humanidade são também sujeitos, estando por vezes investidos numa situação involuntária e, por isso, podem oferecer resistência.

Os alunos “precisam aderir subjetivamente à tarefa dos trabalhadores” para que sua resistência não chegue a neutralizá-la (Tardif, 2014, p. 34). Eis um dos pontos centrais para a compreensão do trabalho docente: “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos” apenas e tais relações e interações “irradiam por todas outras funções e dimensões do *métier*” (Tardif, 2014, p. 35).

A prática pedagógica, como atividade humana interativa, está sempre impregnada pela identidade e personalidade dos professores, por isso se pode entender que ensinar é também um trabalho investido, vivido (Tardif, 2001). Neste investimento que, iniciado na formação, o professor faz em seu trabalho, se constroem conhecimentos e cultura próprios da profissão. A compreensão do trabalho docente nesta perspectiva de uma profissionalidade própria, construída no fazer, em que não se pode confundir a vivência e o investimento do professor com algo simples, natural ou impregnado por dons, leva a retirar da docência o caráter moralizante e missionário, e a propor a busca de compreender e estudar esta atividade.

Assim, Tardif e Lessard (2014) trazem a compreensão da docência como um trabalho composto, que comporta diferentes facetas e cuja “descrição metodológica implica necessariamente escolhas epistemológicas” (p. 41). Ensinar é, portanto, uma tarefa heterogênea composta por aspectos formais e informais, que se podem resumir da seguinte maneira:

- Trabalho codificado – socialmente reconhecido, realizado por profissionais, com formação específica, e que se realiza dentro de um quadro organizacional específico, que não pode ser comparado ao trabalho industrial ou tecnológico.

- Trabalho flexível – agir que ocorre em um ambiente complexo e na interação com alunos, e por isso não é perfeitamente controlável; acontecimentos e interações que vão surgindo ao longo do trabalho, necessitando, muitas vezes, de fazer algo diferente do planejamento prévio; implica gerir tensões e dilemas, fazer negociações, conteúdos e estratégias, fazendo escolhas na interação com os alunos.

Estas duas dimensões do trabalho docente, codificado, porém flexível, colocam a atividade do professor sob outra ótica, que busca valorizar esta atividade ao mesmo tempo em que se preocupa em estudá-la, pois, “os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana de seu objeto de trabalho e das modalidades de interação que unem o trabalhador a esse objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las de outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte” (Tardif e Lessard, 2014, p. 11).

### **Professor e os Saberes Docentes**

O professor é um sujeito, um profissional, com uma tarefa específica a desempenhar: ensinar. Para compreender quem é esse profissional é preciso posicionar o que se entende por ensinar e o que está envolvido no trabalho docente. Ao falar em *saber* não se pode assumir tal conceito como uma unanimidade, embora seja muito utilizado por diferentes autores, de diversas áreas. Interessa aqui a abordagem trabalhada por Tardif (2001, 2014) que traz o saber como um componente fundamental da tarefa de ser professor e que, exatamente para especificar algo característico e próprio dessa profissão, é identificado como Saber Docente. Para a compreensão do saber docente é preciso também colocar o professor como sujeito, como ator, como profissional possuidor de “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2014, p. 228).

Considerar os professores como sujeitos possibilita o deslocamento da posição tradicional de reprodutor de conhecimentos, de alguém que apenas executa tarefas e repete conhecimentos gerados por outros. É assumir que o professor, em seu fazer cotidiano, na escola, na sala de aula com os alunos, produz conhecimentos e saberes. Entender o professor como alguém que produz conhecimento não é

colocá-lo na posição de erudito ou cientista, já que produzir conhecimentos acadêmicos ou científicos novos não é o objetivo da tarefa docente. Antes se trata de o professor ocupar outra posição, em que se produz um tipo de conhecimento e de saber próprio da tarefa docente.

O que se pretende ao ensinar é que o professor, agindo num contexto e em relação ao sujeito aluno, gera um conhecimento próprio da ação, pois o que se quer não é apenas “conhecer, mas agir e fazer e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (Tardif e Gauthier, 2001, p. 201). O conhecimento gerado pelo sujeito professor é um saber da prática e construído na prática.

Neste sentido, Tardif (2014) propõe que a compreensão da natureza do ensino e da profissionalidade docente deve passar necessariamente pela compreensão do professor como ator, como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230).

Tardif (2014) parte de uma proposição a respeito do professor que, como ele mesmo diz “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que *sabe* alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse *saber* a outros” (p. 31). Esta ideia, que parece extraída do senso comum e que pode remeter à formulação tradicional de ensino, daí a banalidade apontada pelo próprio autor, coloca em foco que a principal questão do trabalho do professor reside no *saber*, no que ele *sabe*, que é mais do que o conteúdo, pois reside no que ele *sabe-fazer* ou *sabe-ensinar*. Não se trata apenas do conhecimento e do seu caráter cognitivo, o saber é mais amplo e mais abrangente. E aí a banalidade e o senso comum ganham um caráter distintivo, e até se tornam uma interrogação, pois passa a ser “preciso especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores” (p.31).

As palavras *savoir* (no original de Tardif, em francês) ou saber (como foi traduzido para o português) têm a mesma origem no latim *sapere* – sentir o sabor, saber – que se distingue e extrapola a ideia de *connaissance* ou conhecimento (ambos da origem grega *gnosis* – razão, entendimento). Por vezes se utilizam os termos saber e conhecimento como sinônimos, no entanto, suas etimologias remetem a ideias e aplicações bastante diferentes e a compreensão dessas diferenças torna fundamental

a opção por saber, e não por conhecimento ao tratar da tarefa docente. Ainda, a partir da etimologia da palavra saber, encontramos no latim *sabidus*, “aquele que percebe o mundo de modo organizado”. Então, o que o professor tem não é o puro conhecimento do conteúdo, ou a cognição simplesmente, mas é uma soma de conhecimentos adquiridos e diversos, algo próprio de seu fazer que dá à sua tarefa contornos distintivos que vão além do que foi aprendido na faculdade.

Outros termos, por vezes, também são confundidos com o saber: dado e informação. O que diferencia tais termos é o nível de aproximação que cada um estabelece com o sujeito quando ele se relaciona com os objetos em volta. Com auxílio de teorias psicopedagógicas, pode-se fazer distinção que altera a essência dos usos de tais termos.

A psicopedagogia se preocupa com a aprendizagem em suas falhas e, para estudar o erro, busca definir o que é aprender, ensinar e como as relações se estabelecem entre estas instâncias e seus sujeitos. Assim, dado, informação, conhecimento e saber aparecem como diferentes modos de entrada do objeto e do mundo.

O dado é o que vem da observação bruta do que está à volta, é o signo. Informação é o conjunto de dados que já tem alguma conexão entre si, começando a formar um sentido. O conhecimento é o conjunto de informações objetivadas, é o significante; inclui contexto, reflexão e síntese; “é factível de sistematização nas teorias, enuncia-se através de conceitos”. Já o saber é o conhecimento com capacidade de ação, “o saber dá poder de uso, mas o conhecimento não” (Fernández, 2001, p. 63).

É neste sentido prático que a forma como o saber é tratado na psicopedagogia pode se aproximar do conceito cunhado por Tardif (2001, 2014), pois entende-se o saber como aquilo que o professor tem *do* trabalho, não é um saber (teórico) ou conhecimento sobre o trabalho, mas um saber que permite ao professor executar o seu trabalho docente. Tardif (2001) define, então, os saberes docentes como sendo específicos desta ação profissional e que se situam, não nos livros, mas na interface entre o individual e o social, um saber próprio do professor na sua tarefa de ensinar, fundado numa “razão prática, social e voltada para o outro” (p. 200).

O saber dos professores não é uma abstração, nem é algo meramente intuitivo desprovido de racionalidade, antes é o reconhecimento de um saber próprio

da profissão “relacionado com a pessoa e a sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif, 2014, p.11). A intuição, ou alguma outra forma não-consciente de pensamento e ação, embora possa participar do saber de alguma maneira, não o resume a isso, pois o saber implica organização, convoca recordações e prática, é um saber-fazer para além da intuição (Fernández, 2001; Tardif, 2014).

Não basta conhecer um conteúdo cognitivo para saber ensinar, é preciso algo mais abrangente, um saber que é social, que engloba não só o conhecimento, como também competências, habilidades e atitudes dos professores (Tardif, 2014, p. 58). De certo modo, é por isso que, no senso comum se entende, por vezes, a habilidade de ensinar como ligada a um dom ou a um talento, divino, herdado, inato, colocando bons professores como aqueles que têm talento ou dom para ensinar, e fora disso estão aqueles que não os têm. Ao contrário, o que Tardif (2014) propõe é o reconhecimento e a valorização da profissão docente, como uma carreira que se constrói num trabalho interativo e social, cujos saberes nele construídos são próprios e peculiares da tarefa da docência. Assim, assume-se o saber docente como uma construção, não se tratando de uma habilidade inata ou sagrada, e em nada se relacionando a dons ou talentos.

O saber docente, como um saber prático (construído e vivido na prática de ensinar) se fundamenta numa racionalidade, e não no campo do sagrado, pois pode ser criticado, melhorado, verificado, avaliado. É, portanto, uma construção histórica também. O saber docente se constrói ao longo da carreira, ensinando, no agir com outros, ressignificando saberes adquiridos na formação inicial acadêmica. É, portanto, uma construção social, na qual entram em jogo, além dos conhecimentos e da cognição, a história de vida do sujeito e suas experiências, sua racionalidade concreta, sua história profissional, suas relações com os outros atores na sala de aula e na escola, e até mesmo sua relação com a docência enquanto vivida como experiência de aluno. É por isso que Tardif (2014) caracteriza o saber docente como plural, composto e heterogêneo, um saber gerado de diferentes fontes e em diferentes relações.

Para compreensão mais detalhada de como se constrói o saber docente, Tardif (2014) elenca os diferentes saberes que o compõem:

- *Saberes Profissionais ou Pedagógicos*: advindos da formação profissional, acadêmica e teórica; relativos às doutrinas pedagógicas que se articulam a partir das ciências da educação. Tem a ver com a identidade profissional do professor e com seu compromisso com a educação. Por outro lado, também se relaciona com aspectos psicológicos e psicossociológicos, já que pressupõe conhecimento de si mesmo e reconhecimento por parte dos outros profissionais (p. 36, 37, 99, 100).
- *Saberes disciplinares*: são os saberes relativos ao conhecimento específico estudado para determinada área de atuação – no caso aqui é o saber específico das artes e das artes visuais. Vem da tradição cultural e social definidos pelas instituições universitárias e aplicáveis como conteúdos das disciplinas (p. 38).
- *Saberes curriculares*: se relacionam aos programas escolares; “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais” (p. 38).
- *Saberes Experienciais*: são os saberes desenvolvidos na prática da profissão docente, no exercício de suas funções; se incorporam à experiência individual como um *saber-fazer* e *saber-se*, constituindo, portanto, os fundamentos da competência do professor. É um saber prático, do trabalho (próprio do trabalhar) e não um saber teórico a respeito do trabalho. A experiência do trabalho aparece, então, como a fonte privilegiada do *saber-ensinar* (p. 39, 48, 49, 61).

É sobre os saberes experienciais que Tardif (2014) se detém mais, por considera-los como o “núcleo vital do saber docente”, pois “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função de condições limitadoras da experiência” (p. 53). A experiência não tem um caráter apenas de aplicação técnica ou imediata no cotidiano, ao contrário, é a ferramenta que permite ao professor revisitar, analisar e reelaborar conhecimentos e saberes anteriormente adquiridos.

O saber experiencial, conforme delineado por Tardif (2014), possui características peculiares à tarefa docente porque:

- ligado, às funções dos professores, surge, se constrói, é mobilizado e modelado no fazer cotidiano;
- prático, está a serviço da ação, se adequando às situações do trabalho;
- interativo, que se constrói e se sustenta na relação com outros atores, em especial, com o aluno;
- heterogêneo, se constrói a partir de diferentes experiências (vida pessoal, carreira, vida acadêmica, etc.) e [se] mobiliza [em] distintas formas de saber-fazer;
- sintético, atua sobre repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas mobiliza conhecimentos diversos conforme a situação e a demanda;
- existencial, se liga não somente à experiência de trabalho, mas também à vida do professor como pessoa;
- complexo, não-analítico, impregna tanto os comportamentos do ator quanto sua consciência discursiva;
- personalizado, liga-se diretamente à personalidade de cada professor;
- aberto, poroso e permeável é capaz de integrar novas experiências e conhecimentos ao longo de toda a trajetória profissional e de vida;
- temporal, evolutivo e dinâmico não se forma em uma experiência única ou num espaço de tempo fechado;
- pouco formalizado, é mais uma consciência prática no trabalho do que uma elaboração consciente sobre o trabalho;
- social e construído, embora dependa do professor enquanto ator em sua individualidade, se constrói na relação com outros atores, em especial com os alunos.

É este saber complexo, forjado na prática e na experiência de sala de aula, e, por isso mesmo, próprio da docência, que vai permitir ao professor se diferenciar de um teórico ou de outro profissional, mas sem deixar de ser compreendido como um sujeito que constrói um conhecimento e um saber próprios do seu trabalho. Da composição formada pela soma e relação dos saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e disciplinares é que emerge o Saber Docente – um saber próprio dos professores, “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (Tardif & Gauthier, 2001, p. 208).

A compreensão do professor a partir da ideia de que se trata de um sujeito que constrói saberes próprios da (e na) sua tarefa profissional, é que permite a ampliação da concepção da profissão docente e da própria tarefa de ensinar. O conceito de saber docente retira a prática do professor do *status* de atividade apenas reprodutiva dos conhecimentos e saberes gerados por outros, e traz ainda o caráter de construção histórica que relaciona a subjetividade e as ações formativas sendo, por isso, central neste estudo.

### **Saberes Docentes do Professor de Artes Visuais**

Compreendendo que é possível ensinar arte, pois as artes compõem campo de conhecimento humano, e como qualquer outro campo seu ensino é possível, viável e importante para o compartilhamento cultural que pressupõe o ensino escolar, o professor de artes visuais é sujeito do conhecimento que possui saberes disciplinares e curriculares específicos e próprios da sua área. Tal compreensão se opõe, de certa maneira, à constatação de que o ensino de arte na escola é muitas vezes motivo de questionamentos sobre sua necessidade, e que, por isso, reformas curriculares ou políticas de governo costumam ter como alvo a alteração, a diluição (em outras áreas) e até a supressão das artes na escola.

Dentro dessa discussão sobre a importância e a necessidade da arte na educação escolar é preciso romper, por um lado, com o modelo falsamente universal de que a educação deve ser intelectualista e, por outro lado, com a ideia de que a arte é unicamente a livre experimentação desprovida de conhecimentos e saberes. Esta disparidade na compreensão da tarefa educativa se deve ao fato de que nossa cultura tem se assentado sobre a ideia da “divisão do homem em razão e sentimento como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida”. (Duarte, 1995 p. 68)

Segundo Lousada (2011), “o divórcio entre razão e sensibilidade, instalado inicialmente por Platão e Aristóteles, irá perpassar toda a história da filosofia ocidental. E as artes se inscrevem nesse debate filosófico sobre o conhecimento, ora como o contraponto negativo da razão, como fizeram as tendências racionalistas, ora como a manifestação mais perfeita do espírito, maneira privilegiada de alcançar o absoluto” (p.39). Deste modo pode-se compreender a falta de uma construção unívoca a respeito do que seja arte, do seu valor e, por consequência, de seu ensino, que



transitam entre a desvalorização absoluta, de um lado, e o supremo valor inatingível ou o dom divino, do outro lado.

Historicamente, então, a arte oscila entre ser algo muito importante ou sem importância alguma, daí a dificuldade de compreensão quando a questão é o ensino de arte, chegando a se questionar a sua necessidade ou justificando a sua presença na escola apenas como suporte a outras áreas de conhecimento. Por isso, diferentes autores têm apresentado perspectivas distintas a respeito da tarefa ensinar artes visuais e de qual é o papel do professor nesse ofício.

Para Barbosa (2009), a “arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (p. 4). Vista, então, como uma diferente forma de o ser humano interpretar o mundo, a arte permite colocar em jogo um tipo distinto de conhecimento, dando às pessoas outra capacidade que vai além das palavras e que lhes permite formular significados e estabelecer julgamentos fora do limite da linguagem e do racionalismo. Arte permite ao ser humano lidar com o que vai além do óbvio e do racional. E é por isso que Barbosa (2009) sentencia: “arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (p. 5). Dentro desta compreensão, a autora pontua que o ensino de arte permite o desenvolvimento de outros tipos de pensamento (divergente e visual) e do conhecimento presentacional (captação e processamento da informação através da imagem), característicos da área, possibilitando, em suma, trabalhar com o desenvolvimento integral da inteligência.

Do mesmo modo, Duarte. (1995) pontua a questão da arte como uma forma distinta de compreensão do mundo, pois o sentimento humano, entendido como “a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significado que os símbolos dão” (p. 16), se localiza numa região em que o pensamento e a linguagem não alcançam. Para Duarte (1995), o conhecimento se constrói na articulação entre o sentir e o simbolizar, “contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos” (p. 16), e é aí que entra a arte e seu ensino, uma educação estética que vise não apenas a acumulação de conhecimentos, mas que antes entenda que a “aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar” (p. 117). Relacionando arte à criatividade, capacidade criadora humana, e ao acesso que ela dá às dimensões impossíveis de

serem alcançadas pela lógica e pelo pensamento discursivo, Duarte. (1995) defende a importância da arte na vida humana e, por conseguinte, na educação. (p. 118)

Barbosa (2009) coloca ainda a arte no mesmo patamar das demais disciplinas escolares, pois entende que “como a matemática, e a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específico e não apenas mera atividade” (p. 7). Distinguindo as atividades, que dão suporte às disciplinas ou conteúdos escolares dos campos de conhecimento que acabam por constituir as disciplinas, a autora aborda a questão da importância da Arte como objeto e conteúdo de ensino e aprendizagem. Técnicas artísticas, assim como técnicas de pesquisa e/ou de apresentação de trabalhos escolares podem servir como instrumentos a quaisquer ações de ensino na escola, inclusive nas aulas de arte, mas a arte não pode apenas servir às demais disciplinas.

Ivalberg (2017), partindo do pressuposto de que “o conhecimento sobre arte é imprescindível ao estudante porque perpassa relações interdisciplinares, além de favorecer a construção do pensamento artístico” (p. 169), defende que o ensino de arte deve ser compreendido como um direito que dá acesso aos bens culturais. Assim, a arte é considerada um patrimônio ao qual o aluno deve ter acesso através da arte/educação. Para a autora, o professor tem “o papel de promotor das aprendizagens na área, orientador dos percursos do fazer artístico e da compreensão dos conteúdos”. (p.182)

Lampert (2015) alerta para a dicotomia entre “o que se ensina nos cursos universitários de Artes Visuais e o que a Educação Básica pressupõe como conteúdo” (p.106), pois, segundo a autora, a disciplina escolar é marcada pela prática polivalente, evidenciando quantidade e não qualidade, e insistindo em modelos de como ensinar (metodologias teóricas), enquanto as faculdades formam professores dentro da área específica de artes visuais. Assim, a questão que se impõe diante do exposto por Lampert (2015) é se a formação continuada docente tem como um de seus objetivos suprir esta lacuna.

A respeito do ensino de arte, Lampert (2015) defende duas questões sobre as quais não há unanimidade, mas vale a pena refletir: primeiro, a necessidade do ensino da história da arte, não para reforçar uma cultura hegemônica, mas para possibilitar a desconstrução de referenciais preestabelecidos; segundo, que o professor de arte deve, necessariamente, ter uma prática como artista (compreender e saber para poder

ensinar). “A experiência precisa transitar pela vivência e pelo conhecer o que se faz. Neste caso, conhecer significa experimentar para então produzir sentido e ensinar” (Lampert, 2015, p. 106). Considerado desta maneira, sem especificar a que se refere esta vivência e a que tipo de história se fala, pode-se depreender que ainda exista uma grande valorização do professor-artista e do foco nos cânones tradicionais da arte acadêmica como norte do ensino, e tal posicionamento, de certo modo, parece excludente em relação às diversas possibilidades artísticas e suas abordagens no mundo contemporâneo.

Dias (2011) analisa a trajetória da arte na educação a partir dos diferentes enfoques de arte no decorrer da história, em que nomenclaturas distintas foram surgindo para explicar variadas formas de encarar o fenômeno. O que se observa é uma grande mudança na forma de compreender a arte na história ocidental que vai desde as Belas Artes (valorização do Belo; dicotomização entre arte e artesanato), passando pelas Artes Plásticas (que associa a estética à ideia do sensorial; relativo à modernidade), pelas Artes Visuais (que coloca em cena novas tecnologias de produção de imagem, centrando na visão), e chegando à Cultura Visual (associada aos estudos da cultura e do social, ao mundo das imagens que vai além das categorias da história da arte tradicional). Da mesma maneira, o ensino de arte vai, dependendo da compreensão do que seja arte, assumindo novos propósitos, enfoques e nomes.

No Brasil tivemos: artes e ofícios, desenho, trabalhos manuais e artes aplicadas, educação pela arte, educação artística, arte-educação, ensino da arte. E o que se vê não é apenas o surgimento de novas nomenclaturas, mas a compreensão de novos objetivos e papéis para a arte na escola. No entanto, como ressalta Dias (2011), não há uma eliminação total de uma forma ou proposta de ensino de arte pelo surgimento de outra, “a cena contemporânea é marcada pela flexibilização dos rigores dos seus usos, pela justaposição de ideias, aproximação de conceitos e fragmentação de valores”. (p. 51)

Dias (2011) propõe a adoção de Arte/Educação ou Ensino de Arte Visuais como “qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço” (p. 53). Concordando com Dias (2011), compreende-se aqui que a escolha desta ou daquela nomenclatura para definir uma forma ou proposta de ensino está implicada num caráter político e que isso define “sua localização, sua articulação de fala, e seu discurso” (p. 54). Faz-se, então, a opção

por Ensino de Arte Visuais e Arte/Educação, pois a tarefa do docente em arte não é mais a de um reprodutor da história, nem a de um instrutor de desenho, nem a de um facilitador de experimentações apenas, mas esse alguém portador de um saber específico de sua área – arte como campo de conhecimento – e de sua atividade, e cuja tarefa é ensinar, envolvido num processo educativo, numa escola e numa sociedade.

Para além da trajetória histórica da arte na educação escolar é preciso pensar ainda a atualidade da imagem na sociedade, pois a arte não tem mais o privilégio de ser sua única fonte. Os alunos já chegam às escolas imersos num mundo imagético e tal constatação vai impactar a atividade do professor. “A arte/educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo.” (Duncum, 2011 p. 15)

Pensando, então, o professor de artes visuais sob o enfoque do saber docente é preciso buscar delimitar o que é ou quais são os saberes próprios deste profissional a partir do entendimento do que é específico da área, quais os saberes disciplinares, e com que currículo este profissional lida, o que está envolvido nos saberes curriculares. Seguindo nesse raciocínio, deve-se ainda discutir a questão da experiência e da vivência desse professor que constituem os saberes experienciais.

Historicamente, no Brasil, vimos que conforme a nomenclatura e a concepção de arte ia mudando, se esperava o ensino de uma “arte diferente”: artes e ofícios (formação do bom sujeito, educação jesuíta, hierarquizada social e racialmente), desenho (valorização do desenho acadêmico e da cópia), trabalhos manuais e artes aplicadas/industriais (arte para o desenvolvimento da capacidade motora e criadora, preparando para o trabalho), educação pela arte (valorizava a auto expressão), educação artística (caráter polivalente do ensino de arte), arte-educação (criatividade articulada aos processos mentais, percepção visual associada com cognição), ensino da arte (centrado na imagens e questões da democratização no acesso a arte e cultura) (Nascimento *apud* Dias, 2011 p. 52).

Tardif (2014) define que os saberes disciplinares vêm da tradição cultural e social, são definidos pelas instituições universitárias e aplicáveis como conteúdos das disciplinas e que os saberes curriculares denotam o modo como a escola organiza seus programas. Entendendo que a tradição cultural relativa à arte vem vivenciando

mudanças de compreensão desde o Brasil Colônia, tanto na escola quanto na universidade, o que se pode observar é que os saberes disciplinares vêm também sendo modificados, afetando as posturas dos docentes de arte. Por outro lado, como aponta Lampert (2015), pode-se observar a distância entre o que os cursos universitários ensinam e o que os currículos escolares preconizam, e isso vai impactar os saberes curriculares devido ao distanciamento entre o que fora aprendido na formação inicial e a prática de sala de aula, e aí também se colocam em jogo as dificuldades das idas e vindas de políticas públicas e governamentais a respeito do currículo escolar de arte.

E, para além desse quadro histórico e político, tem-se o caráter subjetivo ou fluido das artes visuais, esta área que trata de um conhecimento que extrapola o científico, o cognitivo, o exato, não sendo tão facilmente mensurável e controlável como outras disciplinas no contexto escolar. É possível então delimitar definitivamente quais os saberes implicados na docência em artes visuais?

O que se observa na tarefa do professor de artes visuais é um acumulado histórico de possibilidades que, especificamente sobre os saberes disciplinares e curriculares, vêm envolvendo conteúdo histórico e técnico/experimental (práticas de ateliê), por vezes com a sobreposição de um ou de outro conforme o enfoque político pedagógico adotado. E, nos dias de hoje, o professor de artes visuais vê-se também com o desafio de ter imagens dominando o universo social no qual estão mergulhados os alunos. Assim, os saberes disciplinares precisam ser acrescidos da demanda da cultura visual, pois “o professorado precisa revisar o que constitui os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes” (Hernández, 2007 p. 15).

Nesse cenário de composição da prática é que se localizam os saberes experienciais, os quais abarcam, além da história pessoal e das experiências em escolas, a vivência do professor com a Arte. Mesmo que o professor de artes visuais não tenha uma prática efetiva como artista, em ateliês e exposições, é um profissional com formação artística, na qual desenvolveu um olhar estético e que por isso se relaciona com objetos artísticos de modo singular, podendo ainda ter, mesmo que informalmente, uma prática de expressão artística pessoal. Ainda carece de estudo esta compreensão do professor de artes visuais sob o enfoque dos saberes experienciais, que pela vivência artística, para além da formação inicial, pode o

distinguir de professores de outras áreas. No entanto, é possível afirmar que, como os saberes experienciais são compostos por todas as vivências e experiências dos docentes, o fazer artístico do professor de artes visuais terá impacto em seu saber docente.

É neste somatório de saberes que já se pode reconhecer hoje no professor de artes visuais, um profissional que difere tanto do instrutor de desenho, quanto do professor polivalente ou do professor-artista, mesmo sem haver rompimento com os saberes disciplinares historicamente acumulados. Castro (2017) aponta que “o surgimento de conceitos, técnicas e materiais inéditos para produção em Arte, bem como de estratégias de ensino na arte/educação, não comprometem a continuidade dos usos daqueles que já estavam em vigor” (p.31), isto reflete no fato de que, embora hoje o professor de artes visuais tenha diferenças conceituais importantes em relação a seus antecessores, não há uma inovação absoluta com temas e formas de abordagem da arte na escola, o que espelha a complexidade dos saberes docentes envolvidos.

Compreendendo como Ferreira (2014) que “os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia sua atividade docente. Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes e da prática profissional se misturam às características do professor diante de uma complexa atividade diária que o mesmo exerce com o objetivo de gerar ensino e aprendizagem” (p. 40), portanto, é preciso olhar para o professor de artes visuais como um profissional em construção constante.

Nesta construção entram em jogo os saberes docentes: forjados na história pessoal (com suas vivências artísticas) e acadêmica do professor, reelaborados na prática escolar em salas de aula, compostos do conhecimento histórico das artes e do fazer técnico e experimental de diferentes possibilidades artísticas, relacionados a perspectivas político-pedagógicas da escola e dos programas curriculares, e tendo como suporte ou pano de fundo a vivência pessoal do professor com a arte.

## Capítulo 3

### Metodologia

O delineamento deste estudo foi traçado pela abordagem multimetodológica que, conforme Flick (2009), permite alcançar "quadro mais geral da questão em estudo" (p. 39). Essa opção está justificada pela necessidade de obterem-se dados quantitativos e informações qualitativas favorecedores da construção de cenário, o mais amplo possível, que permita embasar o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. A seguir apresentam-se detalhadamente os itens constituintes da metodologia desenhada para este estudo.

#### Contexto

A formação continuada dos professores de artes visuais da SEEDF ocorre no âmbito da EAPE que foi definido como o contexto para este estudo. A EAPE tem oferecido, aos professores em exercício da SEEDF, formação continuada nas modalidades de eventos, palestras, oficinas e cursos. Sendo os dois últimos em formatos semestrais e anuais, variando entre 60 a 120 horas-aula, ofertando tanto a modalidade presencial quanto a modalidade semipresencial em suas edições. Nessas ofertas, os temas são diversificados e buscam atender às demandas das diferentes áreas curriculares e pedagógicas. Os dados publicados sobre tais ofertas, nos Indicadores Educacionais da SEEDF (2018), desde o 2º semestre de 2015, revelam a realização de:

- a) 45 cursos ofertados no 2º semestre de 2015.
- b) 137 cursos (85 cursos com duração de um ano e 52 cursos semestrais) e 18 eventos para os docentes ofertados no ano de 2016.
- c) 119 cursos (70 cursos ofertados 1º semestre e 49 cursos no 2º semestre), ofertados no ano de 2017. Nesse mesmo ano, por parceria entre o GDF e o Governo Federal foi ofertada formação continuada para professores ligados à rede federal de ensino.
- d) 126 cursos ofertados no ano de 2018.

## Participantes

No âmbito do contexto anteriormente apresentado destaca-se o público-alvo das ações de formação constituído por população total de professores da SEEDF composta por 23.900 profissionais ativos segundo os Dados e Indicadores Educacionais (2018). Deste total de profissionais, 616 são contratados nas áreas artes, educação artística, artes plásticas ou artes visuais.

Os critérios para a seleção dos participantes, desde o total de professores 616 mencionado anteriormente, foram: (a) atuar na área de artes, educação artística, artes plásticas ou artes visuais independentemente do nível escolar, (b) integrar o quadro efetivo de professores da SEEDF, (c) estar atuando em sala de aula há cinco anos no mínimo, (d) ter participado de, pelo menos, uma ação institucional de formação continuada.

Tais critérios justificam-se com base no Plano de Carreira da SEEDF (Lei 5.105/2013) que estabelece que os professores efetivos tenham salto de faixa salarial a cada cinco anos e à medida que acumulam horas de formação continuada. Por esses mesmos motivos foram excluídos os professores em regime de Contrato Temporário, porque, ainda que possam participar da formação continuada promovida pela EAPE e estarem em regência, eles não têm obrigações com o Plano de Carreira, bem como, eles são contratados anualmente, sem necessariamente terem lecionado na SEEDF em anos anteriores.

Após todos os procedimentos de pesquisa necessários para a seleção, constituíram o grupo de participantes cinco professores, em sua maioria com formação em concurso em artes visuais, que ingressaram na SEEDF antes de 2005, atuam em sala de aula da educação básica e já participaram de alguma formação na EAPE. Vale, ainda, ressaltar que, esses participantes atuam em diferentes níveis de ensino ofertado nas escolas públicas do DF e estão lotados em escolas de diferentes regionais de ensino. Portanto, constituem uma mostra diversificada em termos de realidade escolar.

O grupo de participantes foi composto por quatro professoras e um professor. As idades giram em torno de 34 a 46 anos. No que diz respeito às lotações na Regionais de Ensino: dois participantes eram da CRE Plano Piloto, trabalhando com ensino fundamental II, um participante da CRE São Sebastião, trabalhando com ensino médio, um participante da CRE Núcleo Bandeirante, trabalhando com ensino



fundamental II, e um participante da CRE Guará que trabalha na escola técnica, em aulas de arte do curso de computação gráfica.

### **Objetivos**

**Objetivo geral.** Investigar de que maneira a formação continuada, ofertada pela SEEDF via EAPE, contribui com o professor de artes visuais na ressignificação dos seus saberes docentes e opera como estratégia para que a sua atuação na escola, e em sala de aula, seja incrementada ao longo da trajetória profissional.

**Objetivos específicos.** (a) analisar o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na SEEDF; (b) Verificar as repercussões da formação continuada na ressignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente; (c) compreender o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF.

A expectativa, ao alcançarem-se os objetivos estabelecidos, foi a de obterem-se resultados que permitissem debater se a formação continuada institucionalizada pela EAPE, ainda que recorrente, poderia estar sendo ofertada aos professores de artes visuais de maneira sistemática, desconectada da realidade de sala de aula, implicando em pouca eficácia para a ressignificação de saberes de tais professores.

### **Procedimentos e Instrumentos**

Para a execução da pesquisa, os procedimentos utilizados na recolha de informações foram: análise documental e entrevista. Em relação à análise documental, os dados e as informações obtidos sustentaram o alcance do seguinte objetivo específico: analisar o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na SEEDF.

O levantamento dos documentos foi realizado junto à EAPE para verificar: (a) o quantitativo geral de cursos realizados na última década, (b) o quantitativo de cursos com foco em arte e/ou artes visuais, e (c) o quantitativo de cursos que tiveram como público-alvo professores de artes visuais. Em relação aos dados e às informações, focos das entrevistas, esses possibilitaram o cumprimento dos seguintes objetivos específicos: verificar as repercussões da formação continuada na ressignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente; e compreender o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF. Nas subseções

seguintes, foram detalhados cada um dos procedimentos adotados, bem os seus respectivos instrumentos.

**Análise Documental.** Segundo Flick (2009), é importante que as fontes documentais não sejam manipuladas pelo pesquisador como depósitos de informações fixas e estáveis. Tais fontes devem ser examinadas como matrizes potenciais para a (re)construção da situação estudada: "[os documentos] representam uma versão específica de realidades" (p. 234) permeadas por ideias e por contextos que incidem sobre as versões que se pretende (re)construir de determinado contexto. Ainda segundo o autor, o pesquisador deve ter atenção quanto à forma do documento (carta, formulário, ficha, reportagem, entre outras), que é a chave para identificar como estão padronizadas as informações na fonte documental. Ao optar pelo procedimento da análise documental observando os aspectos anteriormente elencados, o pesquisador facilitará a sua busca, bem como, a recolha das informações úteis para auxiliar na compreensão do problema investigado.

A análise documental foi organizada conforme as seguintes fases:

Fase 1. Contato com a instituição (EAPE) para autorização do estudo;

Fase 2: Recolha das informações e dos dados.

Fase 3: Compilação e organização das informações para análise e discussão de resultados.

***Fase 1. Contato com a instituição (EAPE) para autorização do estudo.*** O primeiro contato com a EAPE para execução desta pesquisa se deu ainda em fase preliminar para compor a documentação a ser entregue ao comitê de ética (CEP-IH<sup>4</sup>). Naquele momento, fevereiro de 2019, apresentou-se firmado pela EAPE o Termo de Aceite Institucional (Anexo D). Em 12 de setembro do mesmo ano, já com o parecer favorável do comitê de ética, foi encaminhada nova solicitação de autorização de pesquisa à EAPE, cuja resposta foi autorização final para início da pesquisa documental assinada pelo Subsecretário de Formação Continuada em 18/09/2019. A partir desse documento, ocorreu o encaminhamento da pesquisadora ao Setor de Documentação da EAPE.

---

<sup>4</sup> Em 2020 o CEP-IH, Comitê de Ética em Pesquisa Instituto de Ciências Humanas da UnB passou a se chamar CEP/CHS, Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB. O nome anterior foi mantido neste texto conforme constava nos documentos à época da autorização desta pesquisa.

**Fase 2: Recolha das informações e dos dados.** Estava prevista para esta fase da pesquisa a análise dos Formulários de Proposta de Curso (documentação interna da EAPE) e os Informativos de Curso (disponíveis no site da EAPE), no entanto, ao iniciar o processo de levantamento junto ao Setor de Documentação da EAPE em 23 de setembro de 2019, foi constatado que, após a realização dos cursos, os documentos acima citados, até então disponíveis *online*, foram substituídos pelas Atas de Curso onde se encontraria toda a informação a respeito de cada evento realizado.

O setor de documentação mantém controle dos registros de cursos realizados desde 1973, quando a EAPE ainda sequer existia como órgão formativo da SEEDF. As atas de cursos estão catalogadas por ordem de ano e conforme os títulos dos cursos. Para atender aos objetivos desta pesquisa foram analisadas as atas desde 2010 até 2018 e a divulgação dos cursos realizados em 2019, procurando, assim, contemplar no levantamento, os cursos de formação continuada realizados na última década (2010 a 2019). Dos cursos ofertados em 2019, o acesso se restringiu à divulgação disponível no site da SEEDF, pois tal material no momento de realização da pesquisa, ainda não estava organizado nas atas, já que os cursos anuais ainda estavam acontecendo e os semestrais ainda estavam em fase de organização da documentação. Mesmo com a pouca informação a respeito dos cursos do ano de 2019, buscá-la se tornou mais interessante do que elencar os cursos de 2009, para fechar uma década de pesquisa, pois assim se pode ter o perfil de formação do cenário atual, o que também pode indicar as tendências de proposições formativas em curso e para os próximos anos.

Os arquivos do Setor de Documentação da EAPE estão organizados em um catálogo, no qual constam todos os títulos de cursos, com o ano de realização e a numeração da caixa de arquivo em que se encontram as atas. Este catálogo foi o suporte básico para o levantamento documental ao longo da pesquisa. Todos os títulos dos cursos e das oficinas ali elencados na última década foram lançados em uma planilha Excel®, como forma de sistematizar a recolha das informações para análise futura (Anexo A). A verificação das pastas com os arquivos foi feita de forma mais minuciosa apenas naquelas que continham cursos com título ou tema principal em arte ou área correlata. No momento da verificação, foram extraídos das atas destes cursos as informações sobre: tema (título do curso), ementa, objetivo geral,

público-alvo, carga horária, quantitativos (vagas, turmas, inscritos, habilitados, não-habilitados, desistentes). Durante três semanas, de terça-feira a sexta-feira, foi realizado este levantamento com o catálogo e com as caixas do arquivo. Apesar de bastante organizado, o arquivo nem sempre continha, em todas as atas, as informações de modo completo. Assim, o tema, a ementa e o objetivo geral, muitas vezes precisaram ser extraídos a partir da leitura cuidadosa de todo o teor da ata, especialmente, do campo Justificativa do Curso.

**Fase 3: Compilação e organização das informações para análise e discussão de resultados.** Para a realização dessa fase, utilizaram-se, como instrumentos de recolha, tabelas eletrônicas produzidas especificamente para esse fim, no Excel® (Anexo A), organizadas pelos seguintes itens: tema (título do curso), ementa, objetivo geral, público-alvo, carga horária, quantitativos (vagas, turmas, inscritos, habilitados, não-habilitados, desistentes). Desta primeira análise dos documentos, resultaram cinco tabelas com informações relevantes para a análise dos aspectos indicados pelo objetivo específico: analisar o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na SEEDF, foco desse procedimento de pesquisa.

**Entrevista.** Esse procedimento foi realizado por intermédio de dois instrumentos: (a) entrevista com a aplicação de questionário online e (b) entrevista com roteiro semiestruturado. Nesta etapa da pesquisa, pretendeu-se recolher informações que pudessem subsidiar as discussões motivadas pelos objetivos específicos: verificar as repercussões da formação continuada na resignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente; e compreender o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF.

**Instrumentos.** O questionário online criado na plataforma *Google Forms*® foi elaborado com a finalidade de conhecer os professores que efetivamente trabalham com artes visuais, há quanto tempo atuam na SEEDF, de quais universidades e de quais cursos são egressos, qual o nível geral de conhecimento sobre a formação continuada institucionalizada pela SEEDF, as expectativas e as satisfação com a formação, que tipos e de quais cursos participaram. Ao longo do procedimento com aplicação desse instrumento, buscou-se também identificar os potenciais participantes da pesquisa, e, ainda, subsídios que pudessem auxiliar na elaboração

do instrumento das entrevistas semiestruturadas de modo consistente. As perguntas que compuseram o questionário foram divididas em quatro seções (Anexo B):

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E) – como primeira seção constituída por um único item o TCLE cuja resposta era condicionante ao ‘sim’ para franquear o acesso aos demais itens das três seções seguintes.
- Sua Formação e Ingresso na SEEDF (6 perguntas)
- Sobre a sua atuação na SEEDF (10 perguntas)
- Formação Continuada EAPE (6 perguntas)

Além disso, ao final, o questionário contou com duas perguntas que trataram do interesse e/ou da possibilidade de participar da etapa de entrevista semiestruturada.

*Procedimento 1 – entrevista com a aplicação de questionário.* Este procedimento foi realizado em três fases: Fase 1. Contato e convite com/para os participantes; Fase 2. Aplicação do questionário online; e, Fase 3. Organização e compilação das informações para a etapa de análise e discussão dos resultados.

*Na Fase 1. Contato e convite com/para os participantes,* os convites para responder aos questionários online foram enviados aos coordenadores pedagógicos e aos secretários escolares de 230 escolas da SEEDF, entre os dias 10 e 13 de fevereiro de 2020, para que fossem repassados aos professores de arte. Cerca de 5% desses *e-mails* retornaram ao destinatário e os demais, não se sabem os motivos, não foram respondidos. Diante desse resultado, entre os dias 2 e 6 de março de 2020, os *e-mails* foram reenviados e também foram feitos convites direto aos professores de arte da SEEDF através do serviço de mensagens WhatsApp® e da rede social Facebook®. *A Fase 2. Aplicação do questionário online* ocorreu quando o questionário começou a ser respondido desde esse novo formato de convite.

Por intermédio desse procedimento de entrevista com a aplicação de questionário verificou-se a participação do professor na formação promovida pela SEEDF e o tipo de formação vivenciada. A ideia foi abranger um grande número de professores, de modo que fossem recolhidos dados relevantes para que se pudesse dar maior robustez à pesquisa e para que se tornasse viável o cumprimento dos objetivos específicos anteriormente elencados. A expectativa era de participação numerosa, considerando o quantitativo de professores de artes da SEEDF, no

entanto, como os participantes eram de distintas CRE's e escolas, atuando em variadas etapas de ensino, com formação em instituições e períodos diferentes, pode-se considerar que a amostra de 12 participantes, ainda que bastante reduzida, foi representativa. De fato, retornaram respondidos 13 questionários, entretanto, um deles precisou ser descartado porque foi respondido por um professor de História que não se atentou ao público-alvo da pesquisa.

*Na Fase 3. Organização e compilação das informações para a etapa de análise e discussão dos resultados* ocorreu a tabulação dos questionários, gerando-se os dados para a elaboração das entrevistas semiestruturadas bem como para aplicar os critérios de escolha dos participantes para a última etapa do estudo. Junto a isso, as informações também foram úteis para auxiliar na construção do território de atuação dos professores de artes visuais na SEEDF.

*Procedimento 2 – entrevista com a aplicação de roteiro semiestruturado.* Esse procedimento ocorreu em três fases: Fase 1. Contato e convite com/para os participantes via *WhatsApp*®; Fase 2. Realização das entrevistas por vídeo chamada; e, Fase 3. Organização e compilação das informações para a etapa de análise e discussão dos resultados.

A *Fase 1. Contato e convite com/para os participantes* ocorreu no final do mês de maio de 2020, os professores respondentes dos questionários foram convidados para participar da entrevista. Os convites foram enviados via *e-mails* e via mensagens via *WhatsApp*®, utilizando-se as informações de contato registradas pelos respondentes no final do questionário aplicado online durante a Fase 2 do Procedimento 1.

A proposição inicial desta pesquisa era a de realização de entrevistas presenciais gravadas (áudio), no entanto, devido à pandemia da COVID-19, decretada pela OMS em março de 2020 e, por consequência, os decretos distritais que determinaram o distanciamento social e o fechamento das escolas (Decretos nº 40.509 de 11/03/2020 e nº 40.520 de 14/03/2020) , fez-se a opção por entrevistas em chamadas de vídeo, que foram realizadas pelos aplicativos *Zoom*® e *Google Meet*®, conforme a disponibilidade de cada entrevistado; e gravadas com *Free Screen Recorder* da *Acethinker*®. Cada professor participante, que respondeu positivamente ao convite, recebeu via *WhatsApp*®, antes de iniciar a entrevista, o TCLE sendo solicitado que novamente respondesse com o aceite para sua participação.

Simultaneamente aos períodos das entrevistas, a SEEDF (via EAPE) convocou todos os professores da rede pública para participarem de formações online como parte do projeto de retomada das aulas a serem realizadas na modalidade de ensino remoto. Conforme relatado pelos entrevistados, a participação nos cursos da EAPE (*Moodle*, *Google Classroom*, e Produção de materiais online) e a produção de relatórios demandaram muito tempo, além disso, eles foram muito solicitados em videoconferências com coordenadores e diretores das unidades escolares, o que restringiu a participação nesta pesquisa. Dos 12 professores contatados para entrevistas, aqueles que tinham dado aceite prévio para participar (ao final do questionário), alguns acabaram desistindo devido à sobrecarga de afazeres online. Além disso, dois professores não puderam participar por estarem hospitalizados com a Covid-19.

Diante dos aspectos relatados, a *Fase 2. Realização das entrevistas* ocorreu entre os dias 06 e 17 de junho de 2020 com cinco participantes. Por meio de chamadas de vídeo gravadas, e não presencialmente, conforme projeto inicial. As entrevistas foram realizadas com os aplicativos Zoom® ou Google Meet®, conforme a disponibilidade dos entrevistados, e gravadas com Free Screen Recorder by Acethinker®.

As entrevistas duraram cerca de 20 minutos cada. Os professores foram estimulados a falar livremente sobre cada tópico com perguntas abertas. Em alguns momentos foi necessário acrescentar subitens às perguntas para torná-las mais específicas (Anexo C). Nenhum dos participantes manifestou se sentir desconfortável com alguma pergunta, nem mostrou recusa em responder a nenhum tópico.

A *Fase 3. Organização e compilação das informações para a etapa de análise e discussão dos resultados* as gravações das entrevistas foram ouvidas e transcritas pela pesquisadora, sendo as respostas organizadas em categorias estabelecidas à posteriori conforme os participantes tratavam de suas percepções sobre ser professor de arte, a relação com a formação continuada da EAPE e o próprio desenvolvimento como docente após participar das formações. O passo seguinte, para realizar a análise destes dados, foi organizar as falas dos participantes conforme estas categorias, independentemente de estarem ou não dentro das perguntas específicas a que se referiram no momento da entrevista.

No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados dos procedimentos aplicados, bem como as análises e as discussões desses resultados.



## Capítulo 4

### Resultados e Discussão de Resultados

Neste capítulo, os resultados obtidos a partir das análises dos dados e das informações recolhidas, por intermédio dos procedimentos e instrumentos expostos no capítulo anterior, serão discutidos à luz da revisão de literatura e da base teórico-conceitual que subsidiaram a construção das questões de pesquisa, bem como, os objetivos para o estudo. A apresentação dos resultados e a discussão desses resultados ocorrem em três etapas: a primeira, decorrente da realização da análise documental; e, a segunda e a terceira, resultantes das entrevistas.

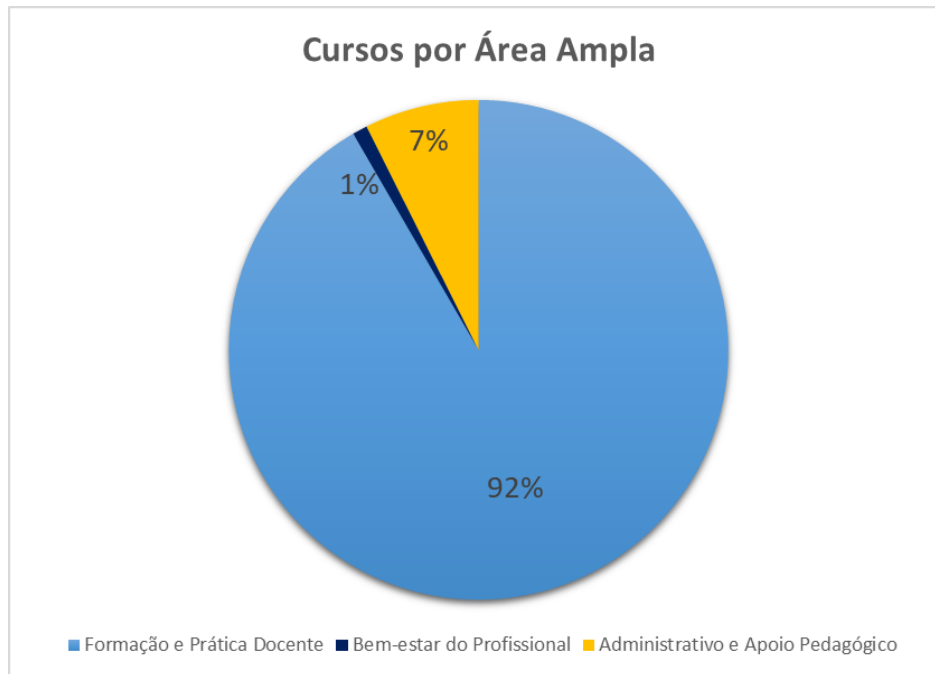
#### **Etapa 1. Análise da Documentação Relativa aos Cursos e às Ofertas dos Cursos de Formação Continuada EAPE**

Nesta etapa buscou-se delinear o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na SEEDF. Na última década foram oferecidos, pela EAPE, 729 cursos, oficinas e eventos formativos. Observou-se que alguns desses cursos tiveram oferta recorrente semestral ou anual, e que alguns deles foram ofertados em mais de uma turma por semestre ou por ano. Sendo assim, desse total de 729 foram excluídas as quantidades de turma de cada curso bem como outras edições ofertadas além da primeira turma, para que se obtivesse o total contabilizando apenas uma unidade de cada ofertada de cursos, oficinas e eventos formativos.

No que diz respeito aos títulos dos cursos, verificou-se que tinham temática variada, sendo que, do total de 729 cursos, realça-se que 54 deles tiveram como temas: apoio pedagógico, biblioteca, coordenação, direção, nutrição escolar, políticas públicas, saúde e secretaria. Essas temáticas podem ser explicadas pelo fato de que, na SEEDF, os cargos de direção, de coordenação e de biblioteca são geralmente ocupados por professores; e, os cursos com temas administrativos e/ou apoio pedagógico atendem potencialmente a quaisquer professores, no entanto, não interessam diretamente a esta pesquisa, pois não tem o foco sobre a prática de sala de aula.

Considerando-se o recorte temporal estabelecido para a pesquisa, de cursos ofertados no intervalo entre 2010 a 2019, verificou-se que sete cursos tiveram como

tema o bem-estar do profissional professor, incluindo, práticas meditativas, voz e carreira docente, como elaborar projetos de pesquisa (com foco no potencial de produção acadêmica dos professores), que, pela perspectiva adotada para esta pesquisa, puderam ser indicados como cursos que poderiam implicar a formação global do profissional como pessoa (Figura 3).



**Figura 3.** Gráfico demonstrativo dos cursos EAPE por área.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Frente aos dados, é possível afirmar-se que, o foco principal da formação promovida pela EAPE está nos professores e na atividade docente em si; bem como, destacar que as ações de formação da EAPE estão atendendo ao disposto na LBD (lei nº 9.394/1996) e nos PNE's 2001 e 2014 (leis nº 10.172/2001 e 13.005/2014, respectivamente) que determinam a formação continuada docente como responsabilidade do Estado e parte fundamental da estratégia de melhoria da qualidade da educação. Ainda sobre as ações da EAPE observa-se que a sua proposta formativa também vai ao encontro da ideia de que a formação continuada tem como um de seus objetivos a valorização do magistério e a profissionalização do professor, conforme pontuado por Nóvoa (1991) e Alliaud (2018).

Considerando-se o tipo de formação amplamente ofertada por meio de cursos, os títulos desses cursos e as origens das iniciativas para a proposições formativas ofertadas pela EAPE, pode-se caracterizar a formação continuada dos

professores da SEEDF, com base no quadro de Modelos Formativos em Prática na EAPE (Figura 4), como ação formativa institucional de origem formal, definida e organizada pela EAPE com motivação organizacional, ou seja, é uma oferta orientada para as políticas e para os objetivos político-pedagógicos da SEEDF. Ressalta-se que alguns cursos têm também motivação profissional, pois focam na profissionalidade do professor, sua formação ampla e a construção de sua carreira docente dentro da SEEDF. A motivação profissional pôde ser observada nos cursos que tinham como tema: a organização escolar, currículo, avaliação, aprendizagem, diversidade e cultura.

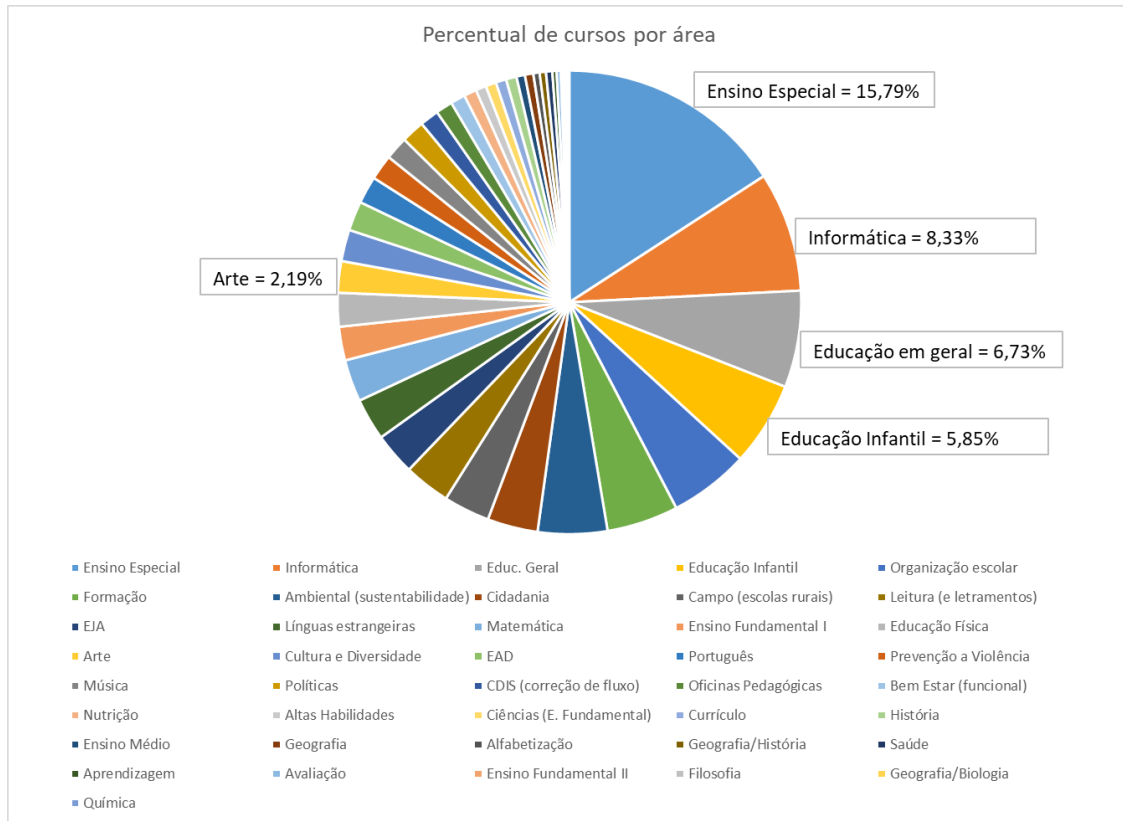
<b>Origem</b>	Formal		Informal	
<b>Motivação</b>	Organizacional	Profissional		Pessoal
<b>Perspectiva</b>	Clássica	Interativo-Reflexiva		
<b>Modelos</b>	Aprender de outros	Aprender com outros	Aprender sozinho	Aprendizagem informal

**Figura 4.** Modelos Formativos em Prática na EAPE. A partir de Ferreira e Santos (2016)  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Ainda como base no quadro dos Modelos Formativos em Prática na EAPE (Figura 4), e considerando-se que os cursos costumam a ser ministrados por professores especialistas lotados na EAPE, exclusivamente para atuarem na formação continuada, é possível indicar que a proposta formativa se concentra, na maioria dos casos, dentro da perspectiva clássica e do modelo de aprender de outros. Essa perspectiva e modelo foram verificados nos cursos ofertados em 2019 e em nos anos anteriores. Destaca-se que é necessário verificar se essa opção não está em contradição com as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF publicadas em 2018. Pois, esse documento foi concebido desde a referência da formação crítico-emancipadora dos sujeitos que dela fizerem parte por meio de levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades da SEEDF (Diretrizes de Formação Continuada, 2018). Neste sentido, aponta-se para a necessidade de consultar os docentes sobre as suas necessidades de formação continuada para serem consideradas junto àquelas que são concebidas e realizadas pelos especialistas da EAPE.

Essa perspectiva interativo-reflexiva foi evidenciada pelos documentos analisados relativos a apenas quatro formações concebidas pelos especialistas. Tais formações concretizaram-se na forma de grupos de pesquisa ocorridos nos anos de 2016 e 2017. Os temas adotados para esses grupos foram: oficinas pedagógicas e a ludicidade na formação continuada, educação étnico-racial e como implantar a legislação específica, construção de projetos em letramentos artísticos e científicos, pesquisa em intertextualidade – literatura e outras linguagens. Embora se possa depreender dos resultados da análise documental que esses grupos de pesquisa teriam o potencial para motivar os professores à reflexão sobre as relações entre as suas práticas docentes e as suas necessidades de formação continuada, não foi possível identificar um modelo institucional amplo de formação continuada que sinalizasse para essa perspectiva de inserção do professor no processo de concepção e oferta dos cursos da EAPE, reforçando-se de certa maneira, a identificação da adoção daquela instituição da perspectiva clássica conforme indicado anteriormente.

Dos 729 cursos ministrados na última década (2010-2019), observou-se também que, 668 dessas ofertas formativas tiveram foco na atividade docente e como público-alvo quaisquer professores da SEEDF envolvidos com a carreira do magistério. Esses cursos foram ofertados com os seguintes temas: alfabetização, alunos com altas habilidades, educação ambiental, aprendizagem, arte, avaliação, educação do campo, correção de distorção idade-série, cidadania, ciências, cultura, currículo, ensino especial, ensino fundamental I e II, EAD, EJA, educação infantil, educação física, educação em geral (pedagogias), filosofia, formação de formadores, geografia, história, informática, leitura e letramentos, línguas estrangeiras, Libras, matemática, música, oficinas pedagógicas, português, prevenção à violência, química (Figura 5).



**Figura 5.** Gráfico de Percentual dos cursos EAPE por tema ou título.

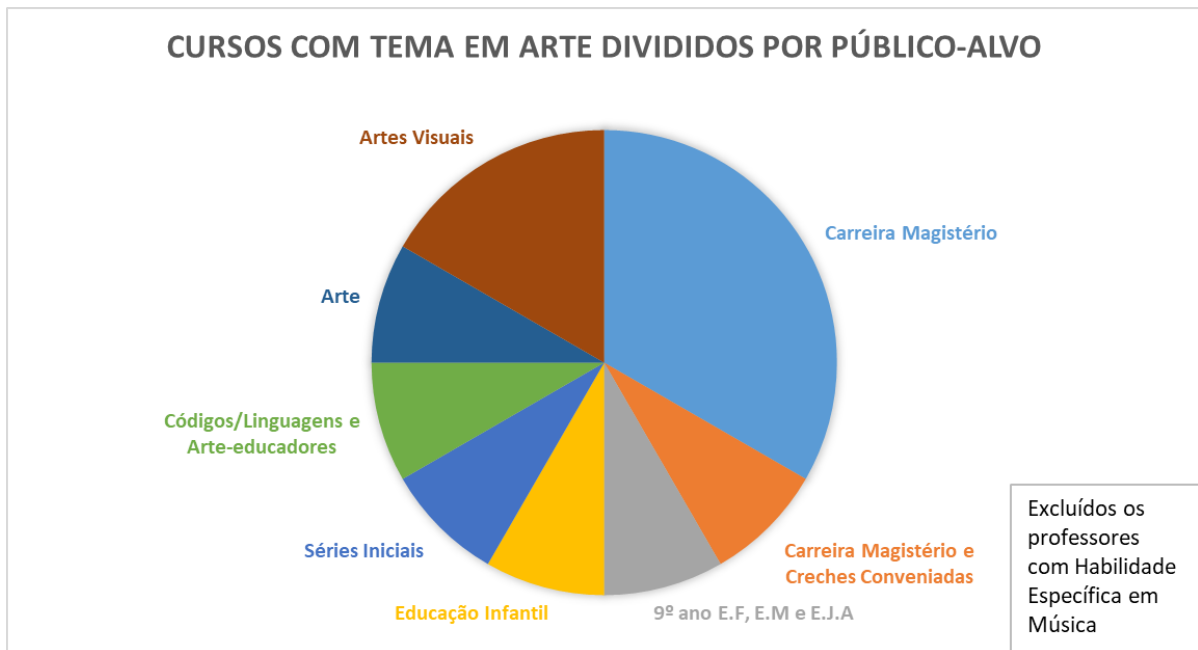
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

O percentual de 2,19% indicado pela Figura 5 corresponde à oferta de 15 cursos na área de arte ofertados no período entre 2010 a 2019. Ressalta-se que na análise dos resultados foi excluído o número total dos cursos ofertados, durante a década indicada anteriormente, que eram específicos para área de música, 11 títulos no total. A opção pela exclusão ocorreu por considerar-se que, se são específicos para a área de música não atenderam a quaisquer professores concursados em artes, entre esses, os professores de artes visuais. Nos 15 cursos que incluíam os professores de artes visuais, observaram-se três deles cujos focos recaíram sobre o tema corpo e a dança e envolveram, além dos professores de arte/teatro, os professores de educação física, foram eles: Movimento, arte e expressividade na escola (2019), Sensibilização para o movimento através da dança (2019) e Linguagem corporal na educação infantil (2018). Este último teve como público-alvo professores da educação infantil, ou seja, pedagogos que são professores sem licenciatura em arte.

Ainda sobre os 2,9% indicados pela Figura 5, realçam-se os cursos específicos endereçados à formação continuada dos professores de artes visuais:

- Athos e Brasília: Princípios estéticos dos artistas e da cidade (2012);
- Mesa redonda sobre estética, processos criativos, mediação e educação na linguagem cinematográfica (2015);
- Papel artesanal (2015 e 2016);
- Prática e vivência em aspectos relevantes na arte da pintura (2016);
- Grupo de Pesquisa: Construindo projetos na perspectiva dos letramentos artísticos e científicos (2017);
- O Fazer Artístico e a Prática Pedagógica (2017);
- Laboratório de Produção e Reflexão Artística (2017);
- Fotografia - da origem ao uso como registro artístico, histórico e pedagógico (2018);
- Linguagem artística na educação infantil (2018);
- Arte e animação - O movimento na era digital (2019);
- As multidimensões pedagógicas do cineclubismo (2019);
- Espiral das artes (2019).

Nessa oferta de formação continuada para os professores das artes visuais, chama-se atenção para o curso de Linguagem Artística na Educação Infantil e para o curso de Espiral das Artes, que tiveram como público-alvo também os professores pedagogos, não licenciados em artes, ressaltando-se que, estes últimos poderiam participar caso houvesse sobra de vagas. Outro destaque ocorre para o curso de Papel Artesanal, que foi o único a ter duas edições, acontecendo em dois anos consecutivos, com duas turmas em cada ano. Os demais cursos aconteceram uma única vez e em uma única turma ofertada.



**Figura 6.** Gráfico dos cursos EAPE por etapa de atuação ou área específica dos professores como público-alvo.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Na análise documental, observaram-se cursos que, sob a perspectiva da pesquisa, poderiam interessar aos professores de artes visuais e estavam abertos à participação destes profissionais. Entretanto, optou-se por não considerá-los porque na análise, ficou evidente que a arte estava inserida no conteúdo do curso como estratégia para alcançarem-se objetivos estabelecidos para outras áreas do conhecimento e, neste estudo, não se previu a formação continuada para tratar da interdisciplinaridade na atuação em sala de aula. Optou-se, tão somente, para a formação continuada que tivesse implicação específica na prática docente do professor direcionada para o ensino das artes visuais em si. A seguir, os cursos levantados sobre a perspectiva mencionada:

- Mediação Cultural – trabalho com elementos culturais na proposta de prevenção à violência na escola (2010).
- Arte, cultura e meio ambiente: veredas da interdisciplinaridade (2011) (objetivo principal a formação de educadores ambientais).
- Projeto Cine Diversidade (2013 a 2019) (objetivo principal a apreciação de filmes, leitura e discussão de textos e reflexão sobre diversidade de gênero/raça/classe).

- A magia do Origami na Educação: arte e consciência (2013, 2015 a 2019). (objetivo principal o origami como ferramenta pedagógica e interdisciplinar não exatamente na produção artística).
- A arte de Contar Histórias (2015 a 2019) (objetivo principal o despertar do interesse do estudante pela leitura).
- Arte dos bonecos: recursos para muitas histórias (2017 a 2019) (objetivo principal despertar o interesse do estudante pela leitura e a leitura como suporte à contação de histórias).

Ressaltam-se, ainda, os cursos tratavam das questões culturais, patrimônio, questões étnicas e formação do povo brasileiro, ou literatura:

- Corpo Multicultural - Uma jornada pela Cultura brasileira (2018).
- Educação Patrimonial (2011, 2013 a 2015).
- O lugar da África: história e cultura africana e afro-brasileira (2016 e 2017).
- Memória, patrimônio e identidade (2012).
- Memórias da ditadura - usos da memória sobre a ditadura civil-militar em sala de aula (2016).
- O que quer, o que pode essa língua: Literatura em diálogo com o cinema (2016 e 2017).
- Grupo de pesquisa: construção de projetos em letramentos artísticos e científicos (2017)
- Grupo de pesquisa em intertextualidade – literatura e outras linguagens (2016).

Antes da proposição para construir o projeto para essa pesquisa, supunha-se que a formação continuada institucional focada nos professores de artes visuais seria quase inexistente. Verificou-se frente aos resultados alcançados pelas análises dos dados e informações recolhidos junto aos documentos da EAPE que, embora possa haver a percepção entre os professores de artes visuais da ideia de quase ausência da oferta de uma formação continuada, o que se verificou foi a existência relativamente regular dessa formação endereçada aos professores de artes visuais, ressaltando-se, ainda, a oferta via áreas correlatas. Pode-se dizer com base nos resultados alcançados, que a regularidade na oferta de formação continuada para os professores de artes visuais é relativamente expressiva quando comparada à oferta



das formações continuadas específicas para os professores de outras áreas, como por exemplo: geografia e história com três cursos, química com um curso, ou física que não foi tema de nenhum curso na última década de acordo com os resultados obtidos por esta pesquisa (Figura 5).

Por outro lado, vale à pena ressaltar que, embora se verifique certa regularidade anual da oferta de formação continuada para os professores de artes visuais, na última década, promovida pela EAPE, principalmente se somados os cursos de áreas correlatas; não se observa a articulação e a continuidade entre as proposições para os cursos. É possível que esses aspectos contribuam para que os assuntos tratados pelos conteúdos se encerrem junto com as horas-aulas pré-determinadas para a realização de cada proposição. Sob a perspectiva desse estudo, reivindica-se que a formação docente, quando focada na concepção do professor como indivíduo, não acontece sempre num movimento contínuo, sendo muitas vezes perpassada por interrupções e até mudanças de trajetória (Azambuja, 2006). Porém, mesmo sob essa perspectiva, pondera-se que a ausência da continuidade nos cursos de formação levanta uma discussão importante na relação entre a proposta e os objetivos da EAPE e o cumprimento das Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018).

Frente ao exposto, explica-se que a sequência ou a continuidade da formação continuada docente não pode ser entendida com a rigidez que se aplica ao ano letivo ou à seriação escolar, pois não se trata do “acúmulo ou da sequência linear de saberes”, ao contrário, deve atender ao planejamento e à avaliação da formação com base nos seus objetivos, dentro do que Lagar (2012) chama de “triplo movimento dialético” – “prática como ponto de partida, teoria como fundamento e desveladora de fenômenos, e o retorno à prática, com visão de mundo ampliada” (p. 33).

Na perspectiva institucional, a formação promovida pela EAPE, com a falta de continuidade entre cursos de uma mesma área, artes visuais no caso, somada ao modelo de clássico adotado, pode suscitar questões tais como: qual o projeto e o planejamento da formação continuada em médio e longo prazos? Que desenho formativo se pretende construir? Qual a visão institucional que se tem da formação? A quais paradigmas ou a quais objetivos a oferta da formação pretende atender? Qual a concepção de professor que se tem e que se espera formar? E, em última análise,

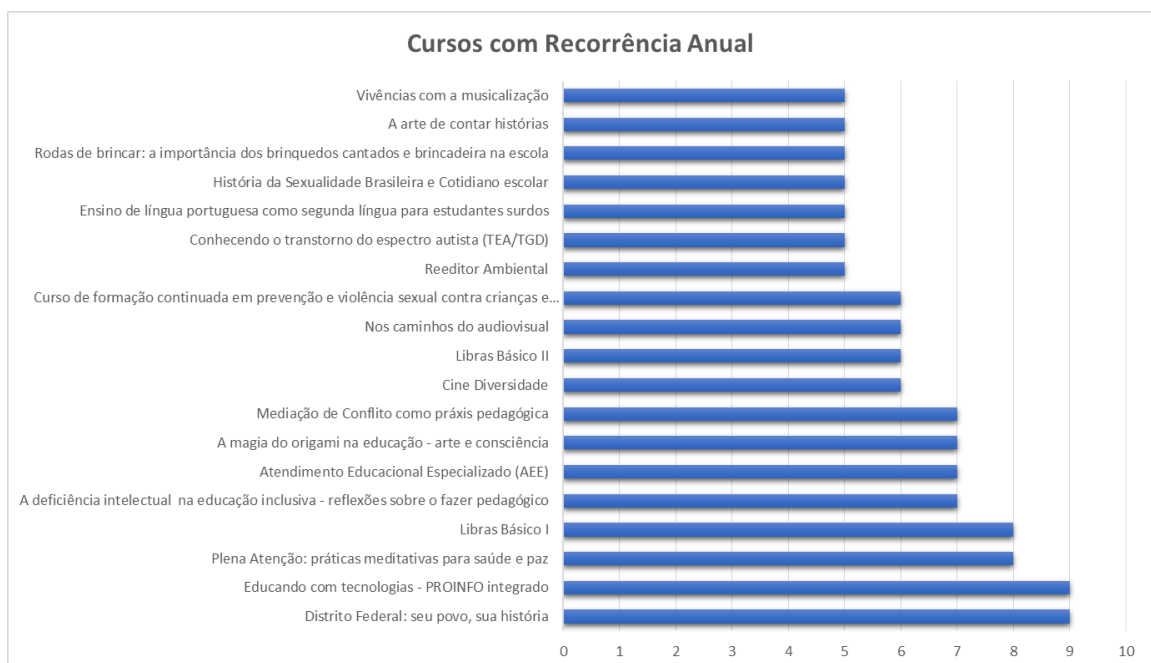
quais repercussões desta formação são esperadas nas práticas em sala de aula e na educação pública do DF?

Portanto, da análise dos resultados também restam dúvidas. Se por um lado não se pode afirmar que a oferta de cursos de formação continuada para os professores de artes visuais é quase inexistente, por outro, pode-se questionar sobre a sua regularidade e indicar que a ausência dela pode impactar a atuação do professor de artes visuais em sala de aula tanto quanto na percepção da ausência da oferta dos cursos. Observa-se que, no documento das Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018), encontra-se, no histórico da EAPE, o resumo das concepções de formação desde “capacitação técnica, treinamento, reciclagem, atualização profissional” até se mencionar o termo “formação continuada”, que é a perspectiva atual considerada em tais diretrizes como a “condição de um processo emancipador e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social” (pp. 24 e 25).

No mesmo documento verifica-se também que a atual concepção de formação continuada pode estar em consonância com as ideias de García (1992) a respeito do desenvolvimento profissional docente e do profissional da educação em permanente formação, quais sejam, a prática como elemento de reflexão, valorização dos aspectos contextuais e organizativos, coerência entre princípios éticos, didáticos e pedagógicos, considerando a formação marcada pela evolução e continuidade. Junto a isso, observa-se que Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018) indicam para a formação continuada “como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional” (Diretrizes de Formação Continuada, 2018 p. 30). Desde essas considerações, é que se pode apontar para a desconexão entre o que se tem estabelecido como diretriz e o que tem sido a prática efetiva da EAPE na oferta de cursos de formação continuada para os professores de artes visuais na última década.

Vale ressaltar que, do total dos cursos realizados na última década, alguns foram ofertados todos os anos, por exemplo, os das áreas de ensino especial, cidadania, educação infantil, audiovisual, contação de história e leitura, bem-estar do professor (Figura 7). Porém, a reoferta de cursos em semestres ou anos distintos teria o propósito de atender ao máximo de professores da SEEDF em um mesmo tema,

algo que seria impossível de realizar em uma única oferta. Portanto, ainda não é sobre esse tipo de oferta que se quer defender. O que se espera é a recorrência em cursos que promovam o mesmo tema, porém, em uma escala progressiva de aprendizado. Desta maneira, supõe-se que as ideias sobre tal tema poderiam ir avançando e obtendo como resultados a contribuição dos professores para a atualização contínua das suas práticas. Para afirmar a efetividade dessa recorrência seria necessária nova pesquisa com foco na totalidade dos professores e não apenas com os de arte, verificando também a adesão do professorado e os índices de aproveitamento, e de conclusão X evasão.



**Figura 7.** Gráfico dos cursos EAPE com recorrência anual.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Analisando os cursos oferecidos para professores de artes visuais, conforme se pensa em objetivos, processos e didática (Figura 8), observa-se que a formação continuada em artes visuais tem priorizado o foco institucional (Figura 9), especialmente quando considerado que os cursos são elaborados e ministrados por especialistas da EAPE, o que suscita o questionamento sobre a participação das escolas e dos professores na escolha, sugestão e decisão de temas e de formatos de cursos, conforme reivindicam Nóvoa (1991, 1992), Alliaud (2018) e Ferreira e Santos (2016).

Com base na Figura 7 (Objetivos dos modelos de formação nos cursos de arte EAPE), observa-se que 50% dos cursos para área de artes visuais, do total de 15 cursos (figura 3) tiveram a proposta de construir competências e saberes que não foram adquiridos na graduação ou que careceriam de complementação, tendo seu objetivo central suprir alguma deficiência. Três proposições (25%) tiveram foco em mudanças, especialmente no que se refere ao audiovisual e às inovações tecnológicas. Duas proposições (16,6%) tinham como objetivo o crescimento do professor e apenas uma delas (8,3%) com a solução de problemas. Quanto aos processos, 75% da formação continuada em artes visuais foram centradas em conteúdo com foco na competência profissional, corroborando a ideia de que o desenho formativo da EAPE se faz dentro da perspectiva clássica em que o modelo se baseia em aprender de outros, os especialistas (Ferreira e Santos, 2016).

O curso Laboratório de Produção e Reflexão Artística proposto à EAPE por professora da educação básica, como descrito na introdução, trouxe na sua ementa a pretensão de criar um espaço para troca de experiência com colegas professores de artes visuais. Naquele curso viu-se uma proposta com objetivo de crescimento profissional, focada no processo, nas experiências vividas pelos professores, e na atividade docente em si. Como desdobramento deste curso e a partir da demanda dos professores participantes sobre as questões das suas próprias práticas com arte na sala de aula, surgiu o curso *O Fazer Artístico e a Prática Pedagógica*. Este curso teve como objetivo central a solução de problemas, focando nas situações vividas por cada docente em suas aulas.

Com relação às áreas da didática, os cursos de artes visuais se dividem entre as orientações sobre currículo e suas inovações, abarcando a questão da autonomia do professor frente às proposições curriculares e em especial a introdução do audiovisual no conteúdo de arte, e a própria atividade de ensino ou as práticas docentes. Isso reforça o enfoque da formação continuada EAPE no conteúdo, no currículo e na disciplina. Os problemas da escola, suas vivências, e do professor enquanto pessoa e profissional não são abordados, apesar de ser importante reconhecer que tais questões entram no jogo formativo como possibilidade, pois, como defendem Rocha (2014) e Nóvoa (1991), à despeito das ações institucionalizadas formativas, abre-se caminho para outras aprendizagens, pois o

adulto pode reter como saber de referência algo além dos objetivos propostos na formação, mas ligado à sua experiência e à sua identidade.

<b>Objetivos (paradigmas)</b>	Deficiência	Mudança	Soluções de problemas	Crescimento
<b>Processos de Socialização</b>	Aquisições		Processos	Situações
<b>Áreas da Didática</b>	A Escola	Currículo e suas Inovações	Atividade Docente	Profissionalidade Docente

**Figura 8.** Objetivos dos modelos de formação.

A partir de Ferreira e Santos (2016), García (1999) e Hobold (2018)

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

	Objetivos (paradigmas)	Processos de Socialização	Áreas da Didática	Público-alvo	Ano
Arte e animação - o movimento na era digital				Professores de Séries Iniciais	2012
As multidimensões pedagógicas do cineclubismo				Professores e Coordenadores de 9º ano EF, EM e EJA	2015
Athos e Brasília: Princípios estéticos dos artistas e da cidade				Carreira Magistério e Trabalhadores de creches conveniadas	2016
Prática e vivência em aspectos relevantes na arte da pintura				Professores de Séries Iniciais	2016
Fotografia - da origem ao uso como registro artístico, histórico e pedagógico				Professores de Códigos/Linguagens e Arte-educadores	2017
Grupo de Pesquisa: Construindo projetos na perspectiva dos letramentos artísticos e científicos				Professores da área de códigos e linguagens do EM, arte educadores	2017
Laboratório de Produção e Reflexão Artística				Professores de Artes Visuais	2017
O Fazer Artístico e a Prática Pedagógica				Professores de Artes Visuais	2017
Linguagem artística na educação infantil				Carreira Magistério	2018
Mesa redonda sobre estética, processos criativos, mediação e educação na linguagem cinematográfica				Professores e Coordenadores da Educação Infantil	2018
Papel artesanal (Brazlândia) (Gama)				Carreira Magistério	2019
Espiral das artes				Professores de EF I	2019

**Figura 9.** Objetivos dos modelos de formação nos cursos de arte na EAPE.

A partir das ideias de Ferreira e Santos (2016); García (1999) e Hobold (2018)

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Ao concluir-se essa Etapa 1, de apresentação dos resultados da pesquisa na documentação relativa aos cursos e às ofertas dos cursos de formação continuada pela EAPE, bem como, das discussões desses resultados apresentados, pode-se avaliar que o estado da arte da formação continuada do professor de artes visuais na

SEEDF, é, em parte, adequado às necessidades formativas da atividade docente em artes visuais. As ofertas de cursos têm uma variedade de temas considerável e com potencial de suprir as demandas formativas dos professores. Os professores de artes visuais têm acesso à formação continuada institucional oferecida pela EAPE, embora não seja numericamente expressiva a oferta específica da área, mas isso não significa que as possibilidades formativas tenham impacto limitado sobre os professores e suas ações docentes.

Embora, ao iniciar esta pesquisa, se tivesse em foco a formação continuada específica de artes visuais como ausência ou falha, o que se encontrou foi a existência de certa regularidade de oferta específica ou correlacionada com artes visuais. Se, por um lado, há essa oferta para artes visuais, por outro, há o alargamento da compreensão sobre a importância das formações com temas gerais da educação (como pedagogias, aprendizagens, necessidades especiais, temas transversais, entre outros) como ferramentas úteis ao desenvolvimento docente amplo do professor de artes visuais.

## **Etapa 2 – Delineamento do Perfil dos Professores de Artes Visuais da SEEDF pelos dados obtidos via do Questionário**

O questionário aplicado via *Google Forms*® possibilitou coletar dados para identificar os professores que efetivamente estão em sala de aula ensinando artes visuais atualmente, verificar há quanto tempo eles atuam na SEEDF, obter informações sobre: quais universidades e quais licenciaturas eles cursaram, qual o nível geral de conhecimento sobre a formação continuada institucionalizada pela SEEDF, via EAPE; quais as expectativas e as satisfações com essa formação, quais tipos e de quais cursos eles já participaram. No total, responderam ao questionário 12 professores. Desde os resultados apresentados, selecionaram-se os participantes da pesquisa e construiu-se o instrumento da entrevista semiestruturada.

**Sobre a Formação e o Ingresso na SEEDF.** Os resultados obtidos revelaram que a maior parte dos professores de artes visuais da SEEDF tem formação inicial realizada em Brasília, no Instituto de Artes da UnB (41,7%) ou na Faculdade Dulcina de Moraes (33,3%). Professores formados em outros estados somam 25% (UFPE, UFES e UFPel). Os cursos realizados pelos respondentes foram: Licenciatura em Artes Visuais (66,7%), Licenciatura em Educação Artística (25%) e Bacharelado em

Desenho (8,3%). Entre os respondentes, 58,3% fizeram alguma especialização e 16,7% fizeram mestrado, enquanto outros 25% não fizeram nenhuma pós-graduação.

Metade dos professores respondentes ingressou na SEEDF entre 2011 e 2015, 25% teve o ingresso registrado entre 2001 e 2005, 16,7% até o ano 2000 e apenas 8,3% registrou o ingresso após 2016. Os que ingressaram antes do ano 2000 foram contratados para atuar lecionando Educação Artística, depois, com a modificação dos currículos dos cursos de licenciatura e a alteração da nomenclatura, as áreas de contratação na SEEDF foram se tornando diversas: Arte, Artes Plásticas, Artes Visuais.

**Sobre a escola de regência: A atuação na SEEDF.** Os resultados sustentaram a suposição inicial de que, a maioria dos professores de artes visuais atua em escolas da educação básica regular (ensino fundamental II e ensino médio) pela indicação de 58,3% dos respondentes em efetivo exercício em sala de aula desse nível de ensino. Vale ressaltar as especificidades dessa atuação além da sala de aula regular, pois, os professores de arte da SEEDF podem lecionar em: (a) Escolas Parques (atendimento em parceria com as escolas regulares de EF I, em que se oferece educação física e diferentes linguagens artísticas) contexto de atuação de 16,6% dos respondentes; (b) Escolas de Ensino Especial (atendimento exclusivo a alunos com necessidades especiais) onde atuam 8,3% dos respondentes; (c) as Escolas Profissionalizantes (que não necessariamente formam profissionais de arte, mas em áreas que têm essa disciplina no currículo) contexto de atuação de 16,6% dos respondentes; (d) salas de recursos que integram as escolas sem especificidades (para atendimento especializado a alunos com altas habilidades ou a alunos com necessidades especiais), onde atuam 8,3% dos respondentes; e, junto a esses, os demais respondentes (8,5%) que exercem o magistério em escolas sem especificidades.

A maior parte das escolas em que trabalham os professores de artes visuais, respondentes deste estudo, está dedicada ao ensino fundamental II (50%) e ao ensino médio (33,3%). Parte dessas escolas trabalha com diferentes etapas escolares, simultaneamente ou em turnos distintos. Algumas das escolas de ensino médio trabalham com o ensino médio profissionalizante. As Escolas Parque (16,7%) atendem apenas as escolas de ensino fundamental I.

Observou-se, pelos resultados obtidos a partir dos questionários, que o quantitativo de professores de artes visuais nas escolas é geralmente pequeno, girando em torno de dois a três por unidade escolar. No que diz respeito à carga-horária, verificou-se que, na grade das disciplinas estabelecida para cada ano letivo pela SEEDF, são designadas duas horas-aula semanais por turma para o componente curricular arte, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Com base nessas informações, é possível afirmar que o professor de arte, em regime de 40 horas semanais (10 h de coordenação e formação + 30h de regência) poderá atender até 15 turmas por ano letivo. Sendo assim, não seria incomum que esses professores fossem os únicos da área de arte em seus turnos de regência. Tal afirmação é corroborada por 38,5% dos respondentes. Junto a isso, outros 38,5% dos professores de artes visuais que responderam ao questionário afirmaram que, além deles, há apenas mais um professor da área atuando no mesmo turno que o seu. Ressalta-se também que, a exceção está nas Escolas Parque que, por serem escolas especializadas para o ensino da arte e da educação física têm, em geral, mais de cinco professores de arte por turno atuando no ensino da arte como uma grande área. Nessa exceção apontada por 23% dos respondentes, há professores específicos para as distintas linguagens artísticas.

A título de apresentação de resultados adicionais, verificou-se que, no que diz respeito às estruturas para o ensino da arte nas escolas onde os respondentes atuam, 69,2% deles trabalham em salas ambiente e, ainda que, nas escolas há, à disposição desses professores, equipamentos e materiais tais como: projetor multimídia (92,3% das escolas) e materiais de papelaria (76,9% das escolas). Há também a disponibilidade de diferentes ambientes escolares: sala de vídeo em 53,8%, teatro em 46,2% e laboratório em 38,5%. Por fim, apurou-se que 91,7% dos professores respondentes, desde 2012, têm à disposição o livro didático de arte selecionado pelo PNLD e encaminhado às escolas pelo MEC. No entanto, 27% desses professores revelaram que receberam o livro, porém, não o adotaram sob a justificativa de que esse recurso didático não atende ao seu planejamento docente.

**Sobre a Formação Continuada ofertada pela EAPE.** Os resultados do estudo demonstraram que, entre os professores de artes visuais respondentes do questionário, 75% já participaram de alguma formação continuada ofertada pela EAPE. Vale ressaltar que, desse percentual, apenas 33% participaram de formações



específicas de arte, e que os demais fizeram cursos focados na educação em geral: bem-estar do professor ou tecnologia. Para esses temas de formação, algumas propostas de formação EAPE têm recorrência anual; e, 50% dos professores responderam ter participado de, pelo menos, uma delas.

A SEEDF, na última década, realizou mudanças importantes na organização do ensino, tais como: reestruturação do ensino fundamental em ciclos como substituição à seriação; rearranjo do ensino médio em semestralidade; a introdução da escola em tempo integral; a implantação do diário de classe *online*. Sobre esses aspectos, foi perguntado aos professores se eles participaram de alguma ação de formação para o conhecimento e para a atuação nesse novo cenário. Do total de professores respondentes, 25% disse ter tomado conhecimento dessas ações formativas, mas não teve interesse em participar; outros 16,7% informou que não ficou sabendo de formação com alguma sobre esses temas. E 58,3% dos professores respondentes afirmaram que já participaram de ação formativa com foco em alguma destas mudanças.

A difusão do conhecimento adquirido no âmbito da escola onde atua o professor que recebeu a formação é um dos aspectos importantes quando se fala sobre a formação continuada. Sobre esse aspecto, os respondentes revelaram que, 33,3% das escolas não tem uma proposta formal e organizada para viabilizar a replicação da formação para os colegas; outros 33,3% dos professores respondentes dizem terem sido estimulados para multiplicarem os conhecimentos adquiridos nos curso de formação continuada; e, os demais 25% replicaram o conhecimento nas escolas apenas quando participaram de formação para formadores. Os 8,4% restantes revelaram que não se interessaram por esse tipo de proposição.

A formação continuada institucional pressupõe aspectos tais como: a escolha, o planejamento, a sugestão, a indicação e/ou a definição de novos cursos (Nóvoa, 1991 e 1992; Ferreira & Santos, 2016). A partir desses aspectos, vislumbrou-se ser possível questionar como os professores, público-alvo e maiores interessados nas ações de formação continuada ofertadas pela EAPE, participam nesses processos. Os resultados anunciam que, 75% dos professores respondentes nunca foram convidados a participar de momentos de escolha, planejamento, sugestão, indicação e/ou definição de novos cursos; os outros professores (25%) informam que apenas

fizeram sugestões nos formulários avaliativos da própria EAPE ao final de algum curso.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes dessa pesquisa foram: (a) atuar na área de artes, educação artística, artes plásticas ou artes visuais independentemente do nível escolar, (b) integrar o quadro efetivo de professores da SEEDF, (c) estar atuando em sala de aula há cinco anos no mínimo, (d) ter participado de, pelo menos, uma ação institucional de formação continuada. Sobre esses critérios, os resultados das informações obtidas pelos questionários indicaram que, os respondentes são formados em educação artística, artes plásticas ou visuais; foram registrados no quadro permanente da SEEDF até o ano de 2015; atuam na educação básica, preferencialmente com conteúdos de artes visuais; já participaram de alguma formação continuada EAPE (75%). Sendo assim, a aplicação do questionário alcançou a meta de seleção dentro dos critérios porque indica que os professores respondentes cumpriram tais critérios e poderiam tornar-se participantes do estudo. A outra meta da aplicação do questionário, a saber, a construção do instrumento da entrevista semiestruturada a partir dos resultados obtidos pelos questionários também foi alcançada.

Por fim, também foi possível delinear o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF pelos resultados alcançados em relação a como se dá a regência (contextos de atuação, vínculos com os colegas, atendimento das necessidades de formação continuada) e em relação aos processos de formação continuada articulados com a sala de aula e com o estabelecimento de ensino no qual os respondentes estão lotados. Neste sentido, a meta proposta para objetivo específico, deste estudo, compreender o território de atuação do professor de artes visuais no âmbito da SEEDF também foi atendida.

### **Etapa 3 – Repercussões da formação continuada na ressignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente**

O procedimento de entrevista teve como foco verificar as repercussões da formação continuada na ressignificação dos saberes docentes e no fortalecimento do trabalho docente do professor de artes visuais selecionado para participar do estudo. Esses participantes, a partir de agora, serão denominados como P1, P2, P3, P4 e P5,

em referência ao termo professor, sem distinção de gênero, e para garantir o sigilo acordado via TCLE (Anexo E).

Os resultados das entrevistas revelaram três categorias de análise estabelecidas à posteriori, que diziam sobre a questão da formação continuada dos professores de artes visuais da SEEDF:

*1ª categoria* – sobre ser professor de artes visuais, percepções e reflexões sobre a própria profissionalidade.

*2ª categoria* – a percepção sobre a formação continuada, a satisfação com as ofertas de capacitação e o formato das proposições da EAPE.

*3ª categoria* – a percepção sobre o próprio desenvolvimento profissional, a própria atuação docente a partir da participação nas formações ofertadas pela EAPE.

**Sobre ser professor de arte.** Uma das grandes discussões em torno da tarefa docente é a questão da profissionalidade em oposição ao pensamento de que a docência se aproxima de uma missão, pois se nota que a docência, assim como outros “ofícios e profissões que lidam com o outro (...) nem sempre têm contornos bem delimitados” (Tardif & Lessard, 2014 p. 19). Sobre os aspectos suscitados por esse debate, os cinco professores entrevistados percebem a sua atividade docente como uma profissão e como um trabalho. Neste sentido, os participantes apontaram para a ideia de uma realização profissional com todas as responsabilidades e com todos os direitos que podem ser atribuídas ao trabalhador. Junto a isso, eles relataram ter sido a docência uma escolha profissional, o que implica também o aspecto da realização individual, conforme pode ser observado nas falas de P5 – *“Me considero um professor, como profissional. Essa visão missionária não cabe naquilo que eu desenvolvo”*; de P2 – *“Quando eu escolhi essa formação superior, foi o trabalho que eu escolhi, então é um trabalho, mas também ele... é um trabalho que vem de muita afinidade com os fazeres”*; e, de P4 – *“Eu acho que missão... eu acho que todas as profissões têm missão, mas eu não, eu não vejo isso, não olho só pra isso, eu olho pra questão profissional mesmo. Eu tô ali porque eu gosto, eu faço meu trabalho da melhor maneira possível pra... pra agregar conhecimento pros alunos, pra ser feliz também. A gente tem que trabalhar com o que gosta”*.

A maioria dos participantes reconhece que a profissão de professor tem um caráter diferenciado quando comparada as outras atividades remuneradas

estabelecidas no mercado de trabalho. É o que se revela na fala de P3 – *“fazer algo para além do papel profissional”*. Por outro lado, parte dos participantes pondera que essa diferenciação não está articulada com a ideia de missão, conforme evidenciam P1 – *“nada de missão, eu acho que é uma oportunidade (...) de contribuição para a formação de um indivíduo”*; P4 – *“oportunidade de trabalhar com aluno, com adolescentes”*; e, P5 – *“é totalmente diferente, tem que se preocupar com o sucesso do estudante”*.

Conforme afirmam Tardif e Lessard (2014), *“todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade se seu objeto”* (p. 30). Nestes termos, observa-se que, nas falas destacadas anteriormente, evidencia-se o reconhecimento de que, mesmo sendo a docência uma profissão semelhante a qualquer outra, ela tem um caráter diferenciador, que não é o de uma missão, mas sim que emerge da relação importante de colaboração entre o ser humano professor que contribui com a promoção do desenvolvimento dos alunos, gerando a sua satisfação com o exercício profissional.

Quando perguntados sobre a diferença entre ser professor de artes visuais e ser professor das outras disciplinas, os entrevistados, em sua maioria, demonstraram insatisfação com o ambiente escolar, apontaram para uma hierarquização entre os componentes curriculares, demonstraram situações nas quais as artes visuais atuam como apoio e, não, como parceiras em ações que deveriam ter caráter interdisciplinar. Os participantes sinalizaram que, a todo instante, precisam defender a própria área de atuação, conforme revelam as falas de P2 – *“Discriminações... a todo momento, esquecem que existe professor de arte na escola. O que é importante já tá lá no material, nas salas (...) e professor de arte aparece em segundo plano”*; e, de P3 – *“Temos que nos colocar na hierarquia das outras disciplinas numa instituição escolar, como... não é a disciplina que é dada importância, a prioridade é a matemática, é o português; a prioridade enfim são outras, na maioria das escolas”*.

Por outro lado, observa-se, ainda que em número menos expressivo, há dados que contrariam essa perda de importância do componente frente aos demais componentes, *“o professor de arte que passa por lá tem certo contentamento, porque o ambiente faz toda diferença de como os profissionais e o próprio projeto encaram a arte ali dentro”* (P3). O relato de P3 é sustentado pela sua experiência, após remanejamento recente que o lotou em escola cujo PPP concebido para a sua

inauguração, que teve com base projetos de arte e cinema. Esse PPP foi proposto por uma direção composta por arte/educadores e aprovado pela comunidade escolar. Até chegar a esta escola, a percepção de P3 também era de que a maioria das escolas prioriza matemática e português.

Junto aos aspectos indicados por P3, verifica-se que a pouca importância atribuída ao componente curricular arte, pode, de alguma maneira, gerar vantagens pelas características da arte atribuídas também à atuação do professor, tais como: a liberdade para planejar e atuar em sala de aula, favorecendo trabalhar com mais leveza, com maior variação de abordagens, bem como, em espaços alternativos na escola. É o que revelam as falas de P4 – *“Todo conhecimento você tem abertura pra fazer de vários formatos, mas essa disciplina – artes – envolve outros olhares, outras formas de fazer”*; e, de P5 – *“Diante de outras disciplinas, o campo da arte, eu vejo que trabalha com... com aquilo que é o sentimento e as emoções, então a gente... é possível a todos nós professores de arte trabalhar com um pouco mais de leveza dentro do ambiente escolar”*.

Ainda sobre esse ponto de vista da atuação diferenciada do trabalho do professor de artes visuais, a maioria dos participantes sinalizou para: a possibilidade de usar espaços alternativos; a liberdade para organizar exposições; a alternativa de atuar em projetos interdisciplinares com quaisquer outras áreas; a oportunidade de lidar com sentimentos e emoções dos estudantes. Os resultados das entrevistas também apontam como vantajosa a característica do trabalho com arte envolver outros olhares, como amplidão de perspectivas do trabalho do docente, “uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário” (Barbosa, 2009 p.4).

Por outro lado, vale realçar que, uma pequena parte dos participantes revelou incômodo com os comentários que surgem a partir dos colegas professores de outras áreas e dos membros das equipes administrativas e das equipes pedagógicas das escolas, que tentam atribuir estereótipos e desqualificar o componente curricular arte enfatizando a hierarquização entre disciplinas: P1 – *“professor de arte é doidão”*, P2 – *“todos sabem como dar aula de arte”*. Junto a isso, os resultados revelam que no dia a dia das escolas, esses comentários do corpo administrativo, do corpo pedagógico e dos colegas, podem impactar nos planejamentos e na atuação nas aulas, porque tais comentários concorrem para reforçar ideias pré-concebidas sobre a área de arte como

muito fácil, menos importante, sujeita à improvisação e à falta de preparo. E, mais, também podem contribuir com os estereótipos sociais sobre as artes e os artistas, dos quais se espera que o professor seja uma figura exótica ou “doida”, pouco exigente, cujo trabalho seria entreter os alunos e fazer passar o tempo deles.

Das análises da 1ª categoria – sobre ser professor de artes visuais, percepções e reflexões sobre a própria profissionalidade, verifica-se que os professores não se percebem como missionários. Desde os seus ingressos na graduação até os seus registros nos quadros permanentes da SEEDF, eles identificam-se como profissionais, bem como, identificam seu exercício profissional como um trabalho, e, não, como missão. E, embora não revelem em seus depoimentos, com clareza, a definição de trabalho docente, conforme formulada por Tardif e Lessard (2014), pode-se afirmar que há nos participantes desta pesquisa a percepção de que os seus trabalhos são diferenciados, se constroem na relação com os alunos e com a escola. Sob a perspectiva dos resultados, os participantes sinalizam para um trabalho resultante de investimento e de vivência, composto por uma profissionalidade específica construída no fazer, e que não se pode ser confundido com algo simples, inato e impregnado por dons.

**A percepção sobre a formação continuada EAPE e sobre os seus desdobramentos sobre a atuação profissional docente.** Segundo os resultados da pesquisa, os professores entrevistados, em sua maioria, sinalizaram para uma percepção positiva sobre as ofertas de formação continuada da EAPE, considerando-as como importantes, válidas e fundamentais. Ainda segundo os resultados, os participantes indicam para a institucionalização da formação continuada, via EAPE, como uma conquista importante para os professores da SEEDF: P3 – *“EAPE é um diferencial notável em relação a outras instituições educacionais, porque a gente tem ali, o ano inteiro, essa oferta de poder buscar, de aprender mais”*. P2 – *“Primeiro: acho muito importante ter uma... um lugar que nos acolhe, que nos estimule e nos encaminhe para ter uma formação continuada”*. P4 – *“Eu acho que é importante... e é fundamental fazer. Todo professor tem que ter conhecimento, tem que buscar algo a mais para se melhorar enquanto docente”*.

Vale ressaltar que, ainda que se tenha verificado a importância dada pelos professores de artes visuais para a formação via EAPE, observa-se que, em suas falas, que esses participantes, em sua totalidade, não atribuíram especificidade para

essas formações tais como: reciclagem, atualização ou aperfeiçoamento, que são comumente ligados à formação continuada (Hobold, 2018; Ferreira & Santos, 2016). Os resultados evidenciam que os participantes se referiram sempre a formação em cursos e em oficinas, o que pode sinalizar para a percepção de que se trata de uma proposta formativa ampla e abrangente em termos de objetivos, porque não especifica se esse objetivo estaria endereçado à reciclagem, à atualização ou ao aperfeiçoamento

Os resultados revelaram também como aspectos positivos da formação continuada EAPE que: os cursos são interessantes; a oportunidade de troca de experiências entre colegas é favorecida; o estímulo para continuar estudando é promovido; a variedade de oferta permite que o professor escolha os seus próprios caminhos formativos; oportunidade para reflexão e para repensar a prática e o próprio trabalho é estimulada; o espaço para revisitar teorias e até para se apropriar de novas teorias é aberto; os formadores da EAPE são preparados e capacitados e têm abordagem cativante; os professores são incentivados a buscar pela teoria daquilo que é a sua prática; a participação na formação é um incentivo ao plano de carreira. Como relatam os respondentes: P3 – *“Essa gama de oferta que a gente pode escolher aquilo que a gente sente a necessidade de saber, de buscar”*. P5 – *“Os cursos da EAPE... eles funcionam como essa possibilidade de você se apropriar da... da teoria para uma prática que você já realiza, ou você chega lá e conhece um universo novo”*.

Os resultados das análises das entrevistas também revelaram aspectos negativos sobre a oferta de formação via EAPE. Os participantes sinalizaram que:

- a EAPE precisa aproveitar melhor seu espaço físico; há uma área grande com jardins internos e vão livres que poderiam ser mais usados, além das salas com bancadas de granito e pias. P2 – *“Eu acho que poderia ser muito mais bem aproveitado o espaço... tem uma estrutura maravilhosa, agradável, além de ter toda uma estrutura boa”*.
- as ofertas de formação poderiam ter maior variação de um ano para outro, com mais opções diferentes e maior ligação com a escola. P2 – *“poderia ter muito mais opções do que já tem”*.
- alguns cursos não atendem à expectativa. P3 – *“Tem curso que não responde a contento... a gente desiste”*.

- os cursos deveriam ter maior ligação com a escola, poderiam ter uma aplicação mais efetiva em um maior diálogo com as escolas e os professores que lá estão. P2 – *“A gente tá na escola e a gente tá lá, mas essa ligação, essa atuação mais direta e esse reflexo dos cursos na escola... eu vejo muito pouco”*.
- há uma distância geográfica importante entre a sede da EAPE e a maior parte das escolas da SEEDF, aspecto que impacta no deslocamento dos professores. Vale esclarecer que os cursos são oferecidos em dia de aula em horário oposto ao da regência (às 14h para quem sai da sala de aula às 12:30, ou de 9h às 12 para quem deve entrar em sala de aula às 13:30h), assim a participação dos professores de escolas distantes, e que não dispõem de carro, torna-se difícil. P3 – *“Eu já desisti de curso quando estava em Taguatinga e tinha que ir pra EAPE”*.
- a organização do tempo dos cursos (atividades presenciais X atividades online) é burocrática demais, somado a isso, por vezes é problemático conciliar a demanda dos cursos com as demandas da escola. P5 – *“Nos cursos que eu participei, eu precisei ter um foco exagerado”*.
- a divulgação dos cursos é incipiente. Nas reuniões de coordenação, nas escolas, os professores deveriam ser informados sobre os cursos e estimulados para participar, o que não acontece de forma adequada em todas as escolas, assim, a responsabilidade por conhecer a oferta fica sobre o professor. Os entrevistados sugerem que, atualmente, com o sistema informatizado e os e-mails em mala direta, os professores poderiam receber essa divulgação diretamente. P2 – *“Quando eu comecei na secretaria de educação, eu demorei uns dois anos pra conseguir acessar os cursos antes que acabassem as coisas... inscrição, sei lá... tem que se virar, porque isso não chega muito na escola”*. P3 – *“Divulgação é importante, quanto mais divulgação melhor (...) mas eu não soube dos últimos porque eu não procurei”*. P5 – *“Precisa dessa busca do profissional pela informação”*.
- há pouca oferta de cursos de arte, e quando ocorre, o focado recai sobre as técnicas artísticas. P1 – *“Não aparece nada pra gente assim... específico... e arte assim... no sentido de artes visuais, artes cênicas, música”*. P4 – *“Acho que precisa de mais cursos voltados para nossa área, nossa disciplina, porque afinal de contas somos... é... somos integrantes dessa secretaria, enfim”*.



A partir das análises desses resultados relativos à 3ª categoria – a percepção sobre o próprio desenvolvimento profissional, a própria atuação docente a partir da participação nas formações ofertadas pela EAPE, verificou-se que os participantes, em sua maioria, validaram a instituição EAPE, bem como, a oferta de formação institucional por ela promovida. Desses resultados, ressalta-se a ideia revelada pelos participantes de que a formação continuada EAPE é positiva pois proporciona extrapolar o espaço da prática, e possibilita a reflexão entre teoria e prática, como defendem Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017).

Os professores participantes percebem que há alguma repercussão dos cursos de formação continuada EAPE em suas práticas e em seus saberes, mas têm dificuldade de pontuar exatamente onde se pode identificar essa repercussão. É notória a percepção de que participar dos cursos gera reflexão e autocrítica, além da busca por melhores formas de realizar a tarefa docente.

Mesmo os professores participantes tendo cursado poucas formações na área de artes visuais, eles colocam que é possível ligar os conhecimentos de outras fontes com a prática de aula. Professores que fizeram os cursos de arte de 2017, dirigidos aos profissionais de artes visuais, afirmam que foi mais eficiente, conforme revela P3 – *“quando a gente olha por um aspecto mais amplo, a gente faz esses links, (...) quando o agrupamento ele é feito para os profissionais diretamente ligados a determinada área, eu acho que pode ser mais proveitoso, no sentido da troca de experiência ela ser mais... que a gente acaba seguindo um currículo e a gente acaba usando né os mesmos conteúdos, então eu acho que essa troca, em vista das horas de curso, ela pode ser mais bem aproveitada”*.

Apesar dessa percepção geral de que a formação EAPE repercute de alguma maneira na ação docente, apenas dois dos participantes foram assertivos em suas respostas, conseguindo pontuar em que aspectos da sua prática docente perceberam mudanças: um identificou que os cursos mudaram sua postura frente aos alunos, tendo mais paciência e empatia para perceber a dificuldade dos outros, buscando olhar mais para o aluno como indivíduo e sendo menos severo; o outro professor apontou que os cursos permitiram desconstruir conhecimentos que tinha superficialmente, modificando as falas e a práticas de sala de aula, construindo uma bagagem, criando um repertório de ações pedagógicas.

P5 – *“Talvez eu seja hoje um pouco mais... é... paciente, menos severo... eu coloque mais empatia pra perceber as dificuldades do outro. E aí eu não tô falando de olhar as 35 pessoas, eu tô falando de olhar o indivíduo que está ali na minha frente. Os cursos sempre me abriram a mente de que você não precisa ser tão severo na formação, porque talvez aquilo ali, naquele momento do encontro do aluno com você seja o seu melhor momento, mas pra ele talvez não, não seja o melhor dele e a gente tem que ter esse olhar de como alcançar e chegar no aluno pra esse aprendizado acontecer”.*

P1 – *“Eu uso tudo!” (...)* E, falando a respeito de um curso sobre patrimônio e Brasília, deu um exemplo: *“Muita coisa eu desconstruí, muita coisa, por que a gente acaba copiando e colando na hora de transmitir as informações pros alunos, com relação à história de Brasília, e o curso dele por ser geógrafo e era... fazia parte da pesquisa dele, mudou completamente assim, a minha fala. Eu me sinto mais apropriada pra falar da história de Brasília”.* E também exemplificou com outro curso: *“Origami permitiu desenvolver um projeto junto com o professor de matemática (...) Querendo ou não muda totalmente a nossa prática, acho que a gente vai tipo... fazendo uma bagagem, e na hora que tá na sala de aula, mesmo que você só cite um exemplo em sala de aula, você consegue repensar, cê consegue aplicar”.*

Os resultados revelados por essas percepções sobre o próprio desenvolvimento profissional trazem em si a ideia defendida por Nóvoa (1991) de que, a despeito da importância da teoria, dos cursos e de outras ações institucionalizadas formativas, o que o professor constrói como aprendizagem está necessariamente ligado à sua experiência e à sua identidade, nem sempre correspondendo diretamente aos objetivos propostos na formação. Frente a isso, foi possível verificar que as entrevistas corroboraram com o que fora discutido no capítulo 2 deste estudo, sobre as vivências e as experiências de vida dos professores que produzem sentido na sua formação. Além disso, os resultados reiteram o que defende Ferreira (2014) que “os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia sua atividade docente” (p. 40). Sendo assim, pondera-se que, cada um dos participantes, conta que se relacionou de maneira distinta e pessoal com as formações EAPE.

Vale ainda destacar a abordagem de Tardif (2014) que traz o saber como um componente fundamental da tarefa de ser professor e que para a compreensão do saber docente é preciso também colocar o professor como sujeito, como ator, como profissional possuidor de “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228). Da mesma maneira, os resultados da pesquisa reiteram que esses saberes são mobilizados de formas distintas conforme o professor que está no lugar de aluno na formação continuada.

Conforme apontado anteriormente, as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018) que servem de referência às proposições formativas oferecidas pela EAPE se alinham com o paradigma de abordagem interativo-reflexiva, no entanto a oferta de cursos definida por aquela instituição de formação, com seus especialistas, aponta na direção da perspectiva clássica, com foco em aprender a partir do conhecimento de outros. Os resultados da pesquisa colocam em evidência que os temas são definidos internamente na EAPE e as ações são oferecidas por formadores daquela instituição, que definem também os formatos e recorrências.

Esta é, na prática, a contradição que aponta a literatura elencada anteriormente, pois as propostas de modelos de formação não deveriam ocorrer isoladas da realidade educacional na qual os professores estão inseridos. Ao propor um modelo de formação que tenha o professor como sujeito, que favoreça o aprender e fortaleça a profissionalidade, Nóvoa (1992) defende que o professor deve ter o papel de protagonista nas diferentes fases dos processos formativos: desde a concepção (pois é o professor que está na escola em contato com o sujeito final da educação), o acompanhamento (compartilhando experiências com colegas de curso e da escola, e com os formadores, não como mero receptor de conteúdos), até a regulação e avaliação (revendo o que pode e precisa ser melhorado na própria formação).

Nóvoa (1991), analisando o sistema educacional português, traz à tona o que chama de lógica burocrática do sistema de ensino que, entre outras coisas, se caracteriza pelo fazer docente sem autoanálise nem crítica, e com a atuação individualizada sem integração entre os atores escolares, cuja consequência, entre outras, é a redução do potencial tanto dos professores quanto da escola. Pode-se fazer a mesma relação com a formação continuada institucional analisada aqui. Embora ao final de cada curso os professores tenham que preencher um formulário avaliativo não se percebe, nem nos resultados da análise documental nem nos

resultados das entrevistas com os professores, os efeitos destas avaliações. E ainda há a falta integração com as escolas e com seus sujeitos, a recorrência anual de proposições isoladas, a falta de continuidade entre cursos e do acompanhamento nas escolas, sinalizam que a formação EAPE segue uma lógica burocrática semelhante ao que alerta Nóvoa (1991).

Apesar dessa percepção de haver disparidades entre o discurso e a prática, o que se observa nos resultados da pesquisa quanto ao estado da arte da formação continuada EAPE é que há uma oferta regular de temas e propostas que tem o potencial de oferecer aos docentes de artes visuais um espaço de reavaliação, reformulação e ressignificação de práticas e de saberes. No formato em que acontecem hoje, as proposições formativas, embora tenham este potencial, precisam de acompanhamento e avaliação mais próximos para que se possa tornar efetivamente um projeto de abordagem interativo-reflexiva.

Com relação aos saberes docentes dos professores de artes visuais, foi visível pelos resultados apresentados que estes saberes são sempre, de alguma maneira, impactados pelas formações EAPE. Embora a percepção dos professores seja subjetiva e até com dificuldade de indicar exatamente como seus saberes foram modificados, todos relatam que foram se transformando nas formações, que as proposições da EAPE propiciam ligar conhecimentos às práticas, ainda que fossem necessárias adaptações, pois os cursos geralmente estavam desconectados da realidade escolar. Isso reflete não apenas um problema em si, mas também a compreensão de que “os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia sua atividade docente” (Ferreira, 2014 p. 40) como atores que são de sua profissionalidade.

Chamou a atenção o depoimento do professor que, analisando seu desenvolvimento profissional em relação às formações EAPE, disse ter se tornado mais compreensivo e passar a conseguir ver no aluno o indivíduo, ao invés de olhar para a turma como grupo massificado. Neste sentido, a formação fez ressaltar a questão da interação humana como característica primeira do trabalho docente, proporcionando colocar o aluno como matéria prima da ação pedagógica e não como uma coisa, ou um número na sala de aula, fazendo retornar ao professor sua própria humanidade, para além de questões técnicas ou instrumentais (Tardif, 2014).

Em outra entrevista se conseguiu pontuar questões mais pragmáticas do fazer docente em artes visuais. O professor que, ao longo dos anos, buscou fazer apenas formações com alguma coisa relacionada a arte (direta ou indiretamente), relatou que conseguiu criar um repertório pedagógico, uma bagagem de “ferramentas” de aula, além de aprofundar conhecimentos sobre cultura, patrimônio ou arte, e que os aplica em sala de aula. Focos diferentes, buscas diferentes dentro das proposições da EAPE indicam a importância de se perceber o professor como sujeito, como ator, de sua profissionalidade, de seu trabalho e de seus saberes.

Apesar dos relatos distintos entre os participantes, se pode verificar que a formação continuada EAPE impacta os saberes docentes ao proporcionar, principalmente, um espaço para troca de experiências entre colegas, para revisar teorias e reavaliar práticas de sala de aula e posturas profissionais.

Quanto à profissionalidade e ao trabalho docente dos professores de artes visuais da SEEDF, e em relação com seu território de atuação, o que se pode verificar foi que há a percepção solidificada de que ser professor não se trata de uma missão, que já se constitui uma profissionalidade, que conta inclusive com espaços de trabalho (na escola e nas salas de aula) que propiciam um agir efetivo, independente, próprio da docência na área artística. No entanto, os entrevistados ainda relatam experiências de desvalorização da figura docente em arte, baseadas em estereótipos e na flutuação que se faz da importância da arte enquanto conteúdo ou disciplina escolar.

## Considerações Finais

A realização deste estudo possibilitou a verificação da existência de uma proposta formativa para os professores da SEEDF que vem ocorrendo com constância e regularidade na última década. Pode-se notar também alguma regularidade de ofertas de formações dentro do âmbito das artes visuais – o que foi, de certo modo, surpreendente para esta pesquisadora, pois no início do processo havia a percepção de que professores de artes visuais eram quase excluídos dos cursos da EAPE, à exceção da proposição da colega em 2017, que tinha este grupo docente como público-alvo. Nas entrevistas, ao apontar os aspectos negativos da formação EAPE, os participantes se queixaram dessa ausência.

Encontrar material organizado sobre estas formações e verificar elencados neste material os cursos em diferentes possibilidades de arte, foi revelador, pois, se por um lado, fez desmanchar (positivamente) a percepção de falta de formação continuada em arte, abrindo caminho para buscar compreender de que maneira esta formação acontece; por outro, fica a questão de por que há esta sensação de falta (compartilhada também pelos colegas entrevistados). Onde se encontra exatamente essa falta? Há algum problema na divulgação dos cursos? Ou qual é, de fato, a queixa dos professores? Não se pode afirmar que os professores de artes visuais estão totalmente equivocados ao dizer que faltam cursos para a área, já que talvez haja uma expectativa ou demanda não atendidas. Então que expectativa é esta? Qual é a real demanda dos docentes de artes visuais?

Aqui teríamos dois pontos importantes para possíveis de análises, o primeiro concernente a esta pesquisa – como acontece a formação continuada em AV?; o segundo, que abre o caminho para novas pesquisas – se existe formação, por que há queixa de falta? Qual é a real demanda e o quê se pode propor? Ferreira e Santos (2016) ao tratarem das políticas de formação apontam para a dificuldade que é integrar as necessidades dos professores às necessidades institucionais. Além do mais, o que se percebeu ao analisar os documentos da EAPE em relação às Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF e às entrevistas realizadas aqui é que há um desencontro de perspectivas.

A partir dos resultados alcançados neste estudo considera-se ser possível apontar para sugestões de pesquisas futuras, tais como: a criação e experimentação

de um modelo formativo para professores de artes visuais em que sua participação seja ativa desde a elaboração do programa até a avaliação dos impactos posteriores na sala de aula; a avaliação total das formações que vem sendo ofertadas pela EAPE, verificando, especialmente, as questões de divulgação, inscrições, conclusões e evasões; o estudo sobre a criação e a implantação de um modelo de ação conjunta das CRE's, com as escolas e a EAPE para definição, execução, avaliação e multiplicação de novos cursos.

E ainda, a partir destes resultados, é possível marcar a importância já estabelecida da formação continuada EAPE na composição dos fazeres e saberes dos docentes de artes visuais. Embora se possam pontuar críticas ao que se tem e sugestões de avanços, tanto no alcance das ações formativas e na sua conexão com as escolas, quanto no aproveitamento dos professores em seu trabalho, o que se verifica é existência de um lugar privilegiado de encontro dos docentes com colegas, com a busca por saber e com a possibilidade de construir um caminho educativo que fortaleça a presença da arte na escola e na educação pública do Distrito Federal.

O encerramento desta pesquisa se deu em um ano atípico – 2020 e a pandemia de Covid-19 impactaram, se não todas, quase todas as atividades da humanidade, no Brasil e no mundo. Não seria diferente com uma pesquisa de mestrado. Dentro do desenho metodológico programado no projeto, foi crucial ter concluído a fase de levantamento documental ainda em 2019, assim, não foram prejudicadas as fases subsequentes de análise dos dados recolhidos, bem como a montagem do questionário que viria a compor a primeira fase da etapa de entrevistas.

A aplicação do questionário aconteceu conforme previsto em plataforma online, embora com participação menor do que imaginado, mas o que poderia ter feito alguma diferença no quantitativo de participantes era ter insistido presencialmente com as escolas na divulgação da pesquisa e solicitação de participação. Tal presença se tornou inviável, nem mesmo por telefone, logo no início de março devido ao fechamento das escolas. E apesar de não ter havido um número grande de participantes nesta fase, as respostas trouxeram uma amostragem diversificada para se compreender o território de atuação dos docentes de artes visuais da SEEDF e poder formular o roteiro da entrevista semiestruturada.

As entrevistas, por outro lado, precisaram ser adaptadas à realidade do isolamento social e das escolas fechadas, fazendo opção pela realização em vídeo

chamada. Essa proposição sofreu ainda o impacto da implantação de uma série de cursos online da EAPE e reuniões em vídeo conferência com as escolas, seguidos pelo início das aulas da educação básica em plataforma virtual (no modelo de ensino remoto). Os participantes das entrevistas informaram que as demandas online da EAPE e das escolas, significaram sobrecarga de trabalho, pois além do estresse com um tipo de atuação que nem todos os professores estão acostumados a ter, muitos colegas não têm os melhores recursos de conexão e equipamentos para tanto, além da difícil adesão dos estudantes e de todas as distorções sociais e econômicas acentuadas nesse novo modelo. Esses depoimentos indicaram o que alguns dos potenciais participantes alegaram ao recusarem o convite: sobrecarga, cansaço e estresse com atividades ao computador. E esta etapa sofreu também os efeitos da Covid-19 em si, com colegas que não puderam participar por estarem doentes (hoje estão bem). Mas, mesmo com todo este contexto, foi possível percorrer o caminho metodológico delineado ainda na fase de projeto.

As entrevistas realizadas trouxeram algumas respostas para a compreensão da questão da formação continuada dos professores de artes visuais, especialmente no que concerne à percepção dos docentes sobre seu trabalho, seu desenvolvimento profissional e a formação continuada EAPE. Ainda que desse processo e de seus resultados tenham vindo respostas para as questões da pesquisa, vieram também indícios para novas buscas. Freire (1996) diz que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p. 85). Do que se discutiu ao longo desse processo de pesquisa, o que talvez salte aos olhos é a confirmação do ensinamento de Paulo Freire, já que os professores participantes se colocam neste lugar de curiosos que buscam (e devem sempre buscar) e que, a partir da formação continuada EAPE, conseguem perceber novas qualidades em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, que talvez nem fossem propositais, e ainda assim continuam na busca.

Considera-se que este estudo poderá contribuir para subsidiar futuras ações de formação concebidas pela EAPE, sinalizando, por intermédio dessa contribuição, para o retorno institucional da pesquisadora para SEEDF. Ainda sobre a concepção desse estudo, indica-se a necessidade de

os professores de artes visuais investirem em mais pesquisas para identificar as especificidades das suas atuações como profissionais de ensino, de maneira a



disseminar os aspectos relevantes do ensino das artes visuais na escola e da idoneidade e da qualificação do professor de artes.

No que diz respeito aos aspectos negativos, aponta-se para a quantidade dos participantes que foi implicada pela dificuldade de acesso aos professores de artes visuais da SEEDF e pela demanda de trabalho consequência da organização desses professores para atender ao ensino remoto inusitado e motivado pela pandemia que se estabeleceu no planeta neste ano de 2020, conforme descrito anteriormente.

Sobre os aspectos positivos da pesquisa aponta-se para a possibilidade de conhecer mais a fundo o campo da arte/educação e sobre a relação dos professores de artes visuais com os processos de formação continuada. E, ainda, identificar a oferta relativamente expressiva das ações formativas para os professores de artes visuais via EAPE, quando comparadas às ofertas de ações formativas para outras áreas do conhecimento, por fim, reconhecer a relevância da EAPE para a formação continuada dos professores da SEEDF.

## Referências

Alliaud, A. (2018). *El Desarrollo Profesional Docente: una cuestión política y pedagógica*. Revista Práxis Educativa. Vol. 13 nº. 2. (pp 278 – 293). Ponta Grossa/PR. Disponível em:

[www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10208](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10208)

Azambuja, G. de (2006). *A Formação Continuada e a Continuidade da Formação*. 29ª Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>

Barbosa, A. M. (2009). *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. 7ª Edição revisada. São Paulo: Perspectiva.

Bechara, E. (2009). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Biesta, G. (2006). *What is the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*. European Educational Research Journal. Vol.5, nº. 3 e 4. Disponível em:

[https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/7185/1/2\\_Biesta\\_EERJ\\_5\\_3-4.web.pdf](https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/7185/1/2_Biesta_EERJ_5_3-4.web.pdf)

Castro, R. A. C. de (2017) *Perfil Esperado para o Professor de Artes Visuais: perspectivas de especialistas em ensino de arte e de projetos pedagógicos de cursos de graduação*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

*Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946* (1946). Presidência da República. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1967* (1967). Presidência da República. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Presidência da República. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

*Dados e Indicadores Educacionais: SEEDF – GDF* (2018). SEEDF/GDF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais>

*Decreto nº 6.755, 29 de janeiro de 2009* (2009). Presidência da República.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

*Decreto nº 8.752, 9 de maio de 2016* (2016). Presidência da República. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)

*Diretrizes de Formação Continuada – 2018* (2018). SEEDF/GDF. Disponível em:

[www.se.df.gov.br/diretrizes-pedagogicas](http://www.se.df.gov.br/diretrizes-pedagogicas)

*Lei nº 4.024/1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1961). Câmara dos Deputados. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fec/lei/1960-1969/lei-](http://www2.camara.leg.br/legin/fec/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html)

[4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fec/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html)

*Lei nº 5.692/1971: Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus* (1971).

Câmara dos Deputados. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fec/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fec/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html)

*Lei nº 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996).

Presidência da República. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

*Lei nº 10.172/2001: Plano Nacional de Educação – 2001/2011* (2001). Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

*Lei nº 12.056, de 2009* (2009). Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)

*Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação – 2014/2024* (2014). Presidência da República. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/ Ato2011-2014/2014/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ Ato2011-2014/2014/L13005.htm)

*Lei nº 5.105, de 03 de Maio de 2013: Reestruturação da Carreira Magistério Público do Distrito Federal* (2013). SEEDF/GDF. Disponível em: [https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei\\_5105\\_03\\_05\\_2013.html](https://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_03_05_2013.html)

Dias, B. (2011). *O Mundo da Educação da Cultura Visual*. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB.

Duarte, J. F., Jr. (1995). *Fundamentos Estéticos da Educação*. 4ª edição. Campinas/SP: Papyrus.

Duncum, P. (2011). Por que a Arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: Martins, R. e Tourinho, I. (orgs.) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria/RS: Ed. UFSM.

Favoreto, A., Figueiredo, I. M. Z., & Zanardini, I. M. S. (2018). *Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva*. Revista Práxis Educativa. Vol. 12 nº. 3. pp 980 – 994. Ponta Grossa/PR.

Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390)

Fernandez, A. (2001). *O Saber em Jogo – a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ferreira, J. de L. (2014). A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In.: Ferreira, J. de L. (org.) *Formação de Professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Ferreira, J. da S. & Santos, J. H. (2016). *Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e os microcampos das práticas formativas*. Cadernos de Pesquisa UFMA. Vol. 23 nº.3. São Luís,MA. Disponível em: [www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530](http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530)

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

García, C. M. (1992). A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professorado. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e sua Formação* (pp. 53 – 67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora.

García, C. M. (2002). *La Formación Inicial y Permanente de los Educadores*. Seminario sobre "Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación. Espanha. Disponível em: <http://prometeo.us.es>

Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual*, proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre/RS: Mediação.

Hobold, M. de S. (2018). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos*. Revista Práxis Educacional. Vol. 13 nº. 2. (pp. 425-442).

Ponta Grossa/PR. Disponível em:

[www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336)

lavelberg, R. (2017). *Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso.

Lagar, F. M. G. (2012). *Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009 – 2011): a percepção docente*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Lampert, J. (2015). Tessituras sobre Arte e Arte/Educação, ou deambulações no ensino de arte. In: Oliveira, M. O. de, & Hernández, F. *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. 2ª edição revisada e ampliada. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Leurquin, E. V. L. F., & Peixoto, C. M. M. (2017). *Reconfigurações do Agir Professoral e Tomada de Consciência do Professor em Contexto de Formação Continuada*. Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo. V. 21 n. 3. UFJF. Juiz de Fora/MG. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/15-reconfiguracoes-do-agir-professoral.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/15-reconfiguracoes-do-agir-professoral.pdf)

Lousada, T. (2011). *A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ.

Meyer, P., Vosgerau, D. S. R., & Borges, C. (2018). *Colaboração entre Pares em Programas de Desenvolvimento Profissional Docente*. Revista Práxis Educacional. V. 13 n. 2 pp. 312 – 329. Ponta Grossa/PR.

Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336)

Nascimento, E. L., & Zironi, M. I. (2017). *Empoderamento do Agir Docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo?* Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo. V. 21 n. 3. UFJF. Juiz de Fora/MG. Disponível em:

[www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/15-empoderamento-do-agir-docente.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/15-empoderamento-do-agir-docente.pdf)

Nóvoa, A. (1991). Esboço de um Modelo de Análise da Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. (pp. 20 – 27) Porto/Portugal: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A.(org.) *Os Professores e sua Formação*. (pp. 13 – 33) Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote.

Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C. (2015). *Arte e Formação Continuada de Professores: cenas de uma proposta*. Revista de Educação PUC-Campinas. V.20 n.3 pp 229 – 239. Disponível em:

<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2872>

Perrenoud, P. (1994). Du Maître de Stage au Formateur de Terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In: Clerc, F. & Dupuis, P. A. (org.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. (pp. 19 – 44) Nancy Éditions CRDP de Lorraine, 1994.

Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (2001). Formando Professores Profissionais: três conjuntos de questões. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª edição revisada. (pp.11 – 21). Porto Alegre/RS: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª edição revisada. (pp. 161 – 184). Porto Alegre/RS: Artmed.

Rangel, D. da C., & Pletitsch, V. L. (2012). *Formação de Professores de Artes Visuais e Educação Continuada*. Anais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – anpap – simpósio 6. (pp. 967 – 990). Disponível em: [www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio6.html](http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio6.html)

Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 (2015). Ministério da Educação (MEC). Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)

Robalino, M. & Crespo, C. (2014). *Repensar as Sociedades, repensar a formação dos docentes*. Revista Práxis Educacional. V. 10 n. 17. pp. 51 – 65 Vitória da Conquista/BA. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewfile/4526/4327>

Rocha, S. da C. (2014). *Formação Continuada em Artes: uma experiência com os professores da rede pública de Palhoça/SC*. X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão – UDESC. pp 132 – 143.

Disponível em: <https://virtual.udesc.br/eventos/xencontro/11.pdf>

Sacristán, J. G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. (pp. 63 – 90). Porto (Pt): Porto Editora.

Schwaab, S. G. (2011). *Sobre a Formação Continuada em Artes Visuais: experiências narrativas a partir da cultura visual*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Tardif, M., & Gauthier, C. (2001). O Professor como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª edição revisada. (pp. 185 – 210) Porto Alegre/RS: Artmed.

Tardif, M. (2001). *O trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas*. Cadernos de Educação. Nº16. (pp 15 – 47). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas/RS. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/>



Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.

Unicef (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien/Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>



## Anexo B – Perguntas do Questionário Online

### Seção 1

1. Cadastro de endereço de *e-mail*
2. TCLE – marcação sim ou não (continuação condicionada)

### Seção 2: Sobre a Formação e o Ingresso na SEEDF

1. Universidade e ano de conclusão [resposta subjetiva]
2. Em que curso se graduou
  - a. Educação Artística
  - b. Licenciatura em Artes Visuais
  - c. Licenciatura em Artes Cênicas
  - d. Licenciatura em Música
  - e. Outros
3. Se fez alguma pós-graduação
  - a. Não fez
  - b. Especialização
  - c. Mestrado
  - d. Doutorado
4. Qual o curso de pós-graduação [resposta subjetiva]
5. Sobre o ingresso na SEEDF: Em qual área de concurso foi aprovado?
  - a. Educação Artística
  - b. Arte
  - c. Artes Visuais
  - d. Artes Cênicas
  - e. Música
  - f. Outros
6. Sobre o ingresso na SEEDF: Em que ano tomou posse?
  - a. Até 2000
  - b. Entre 2001 e 2005
  - c. Entre 2006 e 2010
  - d. Entre 2011 e 2015
  - e. 2016 em diante

**Seção 3:** Sobre a atuação na SEEDF

1. Qual o tipo de escola?
  - a. Escola de Educação Básica (ensino regular)
  - b. Escola Parque
  - c. Escola de Ensino Especial
  - d. Centro de Educação Profissionalizante
2. Quais etapas de ensino a sua escola atende? [múltiplas respostas possíveis]
  - a. Educação Infantil
  - b. Ensino Fundamental I
  - c. Ensino Fundamental II
  - d. Ensino Médio
  - e. Educação de Jovens e Adultos (EJA)
  - f. Sala de Recursos (ANEE)
  - g. Sala de Recursos (Altas Habilidades)
  - h. Profissionalizante
3. Com qual ou quais destas etapas de ensino você trabalha? [múltiplas respostas possíveis]
  - a. Educação Infantil
  - b. Ensino Fundamental I
  - c. Ensino Fundamental II
  - d. Ensino Médio
  - e. Educação de Jovens e Adultos (EJA)
  - f. Sala de Recursos (ANEE)
  - g. Sala de Recursos (Altas Habilidades)
  - h. Estou fora de sala (em coordenação ou direção)
  - i. Profissionalizante
  - j. Estou afastado para estudos
  - k. Estou afastado por motivo de saúde
4. Nas suas aulas, independentemente da sua formação, você prefere trabalhar mais com alguma área específica de arte? Marque a opção que melhor representa seu planejamento e ação pedagógica.
  - a. Artes Visuais prioritariamente
  - b. Artes Cênicas prioritariamente

- c. Música prioritariamente
  - d. Mesclando os conteúdos das diferentes linguagens conforme a turma e/ou a situação
5. Quantitativo total de professores de arte na escola, contando com você?
- a. 1
  - b. 2
  - c. 3
  - d. 4
  - e. 5 ou mais
6. No mesmo turno que você há outros professores de Arte? Quantos?
- a. Não há. Apenas eu leciono arte no meu turno
  - b. 1
  - c. 2
  - d. 3
  - e. 4 ou mais
7. Na mesma etapa que você há outros professores de Arte? Quantos?
- a. Não há. Apenas eu leciono arte para esta etapa
  - b. 1
  - c. 2
  - d. 3
  - e. 4 ou mais
8. Sua escola trabalha com salas ambiente? [marcação sim ou não]
9. Na sua escola você tem acesso, para as aulas de arte, a algum destes recursos? Marque quantos for necessário.
- a. Sala de vídeo
  - b. Projetor
  - c. Teatro ou auditório
  - d. Materiais de papelaria (tintas, telas, papéis diversos, argila, gesso, etc.)
  - e. Sala tipo laboratório (com bancadas e pias)
  - f. Não há recursos além da sala de aula
10. Você trabalha com livro didático de Artes?
- a. Sempre, pois baseio meu planejamento no livro

- b. Sim, pois é umas das fontes do trabalho, e uso conforme a necessidade do meu planejamento e adequação do livro
- c. Raramente uso, ou apenas como fonte de pesquisa para os alunos
- d. Não, pois o livro não atende ao meu planejamento e/ou conteúdo
- e. Não, pois a escola não tem livro de Arte

#### **Seção 4:** Sobre a Formação Continuada da EAPE

1. Você participou de Cursos da EAPE nos últimos 5 anos? Cursado e concluído – [marcação sim ou não] – resposta negativa = formulário finalizado
2. Dos cursos listados abaixo marque todos que você já participou (e concluiu).
  - a. Arte e Animação – o movimento da era digital (2019)
  - b. As multidimensões pedagógicas do cineclubismo (2019)
  - c. Espiral das Artes (2019)
  - d. Fotografia - da origem ao uso como registro artístico, histórico e pedagógico (2018)
  - e. Linguagem Artística na Educação Infantil (2018)
  - f. Grupo de Pesquisa: construindo projetos na perspectiva dos letramentos artísticos e científicos (2017)
  - g. Laboratório de Produção e Reflexão Artística (2017)
  - h. O Fazer Artístico e a Prática Pedagógica (2017)
  - i. Papel artesanal (2016)
  - j. Prática e vivência em aspectos relevantes na arte da pintura (2016)
  - k. Mesa redonda sobre estética, processos criativos, mediação e educação na linguagem cinematográfica (2015)
  - l. Papel Artesanal (2015)
  - m. Athos e Brasília: princípios estéticos dos artistas da cidade
  - n. Nenhum dos listados.
3. Os cursos abaixo foram oferecidos de forma recorrente na última década. Marque aqueles de que você participou (e concluiu).
  - a. Distrito Federal: seu povo, sua história.
  - b. Educando com Tecnologias: PROINFO integrado
  - c. Plena Atenção: práticas meditativas para a saúde e paz
  - d. Libras básico I

- e. A deficiência intelectual na educação inclusiva - reflexões sobre o fazer pedagógico
  - f. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
  - g. A magia do origami na educação - arte e consciência
  - h. Mediação de conflito como *práxis* pedagógica
  - i. Nenhum dos listados.
4. Abaixo estão listadas propostas da SEEDF que impactam o fazer diário de todos os professores (de quaisquer disciplinas). Você já participou de formação da EAPE que trate de uma destas propostas? (marque quantas for necessário)
- a. Organização Escolar em Ciclos (implantação do 3º ciclo - 5º ao 9º anos)
  - b. Ensino Médio e a Semestralidade
  - c. Ieducar (diário de classe online)
  - d. Educação em Tempo Integral
  - e. Soube de cursos que integrassem alguns destes temas, mas não participei de nenhum
  - f. Não tomei conhecimento de cursos que abarcassem estes temas.
5. Após participar de um curso EAPE você já compartilhou seu aprendizado (como ação formal da escola) ou foi convidado a multiplicar o curso realizado para os professores na coordenação da sua escola?
- a. Sim, sempre que faço um curso sou estimulado a compartilhar o conhecimento na escola.
  - b. Sim, mas apenas quando fiz curso para formadores.
  - c. Não há uma formalização da escola quanto à compartilhar ou multiplicar o conhecimento dos cursos.
  - d. Nunca me interessei por este tipo de ação.
6. Você já participou, de alguma maneira, da escolha, sugestão ou indicação de cursos na/para EAPE?
- a. Sim, participei na escola da indicação/sugestão de cursos
  - b. Sim, participei na EAPE da escolha/indicação de cursos
  - c. Sim, participei através do formulário de avaliação de um curso realizado

- d. Não, nunca fui convidado a participar da escolha de cursos
  - e. Não. Houve a oportunidade, mas não quis indicar ou sugerir nenhum curso.
7. Faz parte desta pesquisa a etapa de entrevistas presenciais. Nem todos os participantes deste questionário serão convidados a participar. Se você tiver interesse em contribuir um pouco mais para a pesquisa e participar da entrevista, marque sim e na próxima questão deixe o seu nome, escola/CRE de lotação e contato (*e-mail* e/ou WhatsApp®). (Lembrando que todas as informações aqui disponibilizadas são sigilosas). Caso não queira, marque não. Obrigada pela sua Participação! [marcação sim ou não]
8. Você concordou em participar da etapa de entrevistas. Deixe abaixo seu contato (nome, matrícula e contato – *e-mail* e/ou WhatsApp®). Obrigada pela participação! [resposta subjetiva]



## **Anexo C – Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

### **1. Como você se percebe enquanto professor(a) de arte?**

- a. Trabalho ou missão?
- b. Trabalhar como professor(a) é diferente de outras formas de trabalho?
- c. E trabalhar como professor(a) de arte é diferente de trabalhar como professor(a) de outra disciplina?

### **2. Qual a sua análise sobre a formação continuada EAPE?**

- a. Você participou de formação continuada EAPE nos últimos 5 anos? Do que participou? Como se informou dos cursos? Como ou por que escolheu cada curso?
- b. O que você pode identificar como pontos positivos e como pontos negativos.
- c. Como estas formações se relacionam com a educação em artes visuais?
- d. Você já participou de avaliações da formação continuada EAPE? E da indicação/proposição de cursos?

### **3. Como você percebe o seu desenvolvimento profissional em articulação com a formação continuada EAPE?**

- a. A formação te possibilitou refletir sobre a sua prática?
- b. Como esta reflexão impactou a sua atuação docente?

## Anexo D – Termo de Aceite Institucional

O(a) Sr (a). \_\_\_\_\_, *Diretor(a) Pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF)*, está de acordo com a realização da pesquisa Professores de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: ressignificando saberes na formação continuada, de responsabilidade da pesquisadora *Patrícia Antunes Netto Carreira* aluna de Mestrado no Departamento de Artes Visuais e Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de *Rosana Andréa Costa de Castro*, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de *levantamento e análise documental junto à EAPE* e questionários e entrevistas com professores de artes visuais. A pesquisa terá a duração de seis meses, com previsão de início em 18/07/2019 e término em 24/01/2020.

Eu, \_\_\_\_\_, *Diretor(a) Pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF)*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável pela  
instituição

## **Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Professores de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: ressignificando saberes na formação continuada”, de responsabilidade de Patrícia Antunes Netto Carreira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar a formação continuada do professor de artes visuais da SEEDF, ofertada via EAPE, verificando os impactos da formação continuada na ressignificação dos saberes e fortalecimento do trabalho, compreensão do território de atuação do professor de artes visuais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário online e entrevista (presencial) semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, pois o anonimato quanto a seu nome e escola de lotação serão totalmente preservados.

Espera-se com esta pesquisa, ao conhecer os cursos de formação da EAPE e seus desdobramentos na prática docente em artes visuais na rede pública de ensino do DF, poder propor um modelo de formação focado no trabalho com os saberes docentes e a prática de sala de aula.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)xxxxx-xxxx ou pelo e-mail [xxxxxxxxxx@gmail.com](mailto:xxxxxxxxxx@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicações posteriores na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do *e-mail* do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora