

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Michael Santos Silva

LINGUAGENS DA ARTE E A DOCÊNCIA:
dilemas e complexidades da prática educativa

**Taubaté – SP
2020**

Michael Santos Silva

LINGUAGENS DA ARTE E A DOCÊNCIA:
dilemas e complexidades da prática educativa

Dissertação apresentada a banca da Universidade de Taubaté (UNITAU), como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté (UNITAU).

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP
2020

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

S586l Silva, Michael Santos

Linguagens da Arte e a docência : dilemas e complexidades da prática educativa / Michael Santos Silva. -- 2020.
188 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Arte na educação. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Linguagens artísticas. 4. Legislação - Arte - Ensino. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 707

Michael Santo Silva

LINGUAGENS DA ARTE E A DOCÊNCIA:
dilemas e complexidades da prática educativa

Dissertação apresentada a banca da Universidade de Taubaté (UNITAU), como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté (UNITAU).

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

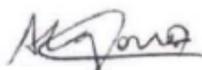
Data: 10/12/2020

Resultado: **Aprovado**

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (Orientadora)



Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil (Membro Interno)



Profa. Dra. Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (Membro Externo)

À Bahá' u' Iláh pela Mensagem Divina, que tanto me inspira!

Aos meus pais por todo carinho!

A escola pública e os seus frutos – Experiências de sucesso!

AGRADECIMENTOS

No decorrer do mundo da pesquisa, já realizei a leitura de diversos trabalhos e sei que este é mais um protocolo – opcional – dentre os vários que se incluem para a titulação de Mestre em Educação. Pesquisar é um processo de sistematizar definições, saberes, teorias e diversas percepções, permeados por encontros e justamente por estas gratas surpresas às quais me dedico em agradecer:

Àqueles que são essenciais à minha vida: agradeço ao meu núcleo familiar: pai, mãe, irmã e a minha tia Natalícia;

À Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti por acolher o meu projeto de pesquisa, pelas complexas inferências realizadas e referências compartilhadas. Gratidão pelo processo de construção deste trabalho.

À Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon por conceber um Programa *stricto sensu* para trabalhadores-estudantes;

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil por acompanhar este estudo desde a estruturação do projeto de pesquisa até a defesa;

À Profa. Dra. Mirian Celeste Martins pela solícita aceitação do convite para as bancas de qualificação e defesa e sobretudo pelas inúmeras contribuições/reflexões compartilhadas;

Às professoras doutoras Neusa Banhara Ambrosetti, Débora Inácia Ribeiro, Mariana Aranha de Souza e Alexandra Magna Rodrigues pelas referências apresentadas;

Ao Prof. Dr. Domingos Tadeu Chiarelli pela leitura do projeto de pesquisa e sugestões compartilhadas para a ampliação deste estudo;

Aos meus professores pelos estímulos lançados... Em especial à Cidinha Almeida, Ma. Lindsay Ribeiro, Dra. Ana da Cunha e Dra. Maria Tereza Dejuste de Paula pelas exponenciais orientações.

À Claudia Nakanichi e Fernanda Maia por cada experiência compartilhada e gentilezas realizadas.

Aos colegas de turma MPE 2019 B pelos momentos compartilhados, em especial: Arlindo, Célia Sulato, João, Helena Xavier, Lilian Flavia, e Zuleika Zamoner;

Aos amigos da Família Firoozmand, por todo apoio e carinho;

Ao grupo 'comigo ninguém pode' por todos os instantes compartilhados e incentivos: Giuliane e Yasmin juntos por uma educação pública de qualidade.

Às professoras: Sandra, Iran e Michela ao incentivo e apoio nesta jornada.

Aos amigos pelo incentivo, escuta e a até mesmo compreensão da ausência, em especial: Alex, Ezequiel, Ana Maria Pitui e Tatiane;

Ao Dinei pela leveza dos dias compartilhados.

À Prof. Dra. Sibéria Regina Carvalho pelo presente da leitura da versão final do texto.

À equipe escolar Sonia Maria pela receptividade e apoio;

Aos participantes da pesquisa por todo tempo dedicado às dezenas de perguntas e trabalhos artísticos compartilhados.

Às Instituições que trilhei o meu percurso profissional: Instituto Recriar, Fundação Cultural Cassiano Ricardo (FCCR), Secretaria de Educação de Jacareí (EducaMais Professor) e Colégio Anglo Cassiano Ricardo.

Ao Programa de Bolsa de Estudos do Servidor Municipal pelo apoio financeiro (parcialmente).

A todos e a todas... Muito Obrigado!

“Quando surgir um pensamento de guerra, fazei-lhe oposição com um pensamento mais forte de paz. Um pensamento de ódio deve ser destruído por um mais poderoso pensamento de amor”.

"É aquilo que ainda não tenho, que ainda não consegui que me faz ir à luta; que me faz trabalhar para alterar a "realidade". São os nossos sonhos e projetos que movem o mundo".

RESUMO

O presente estudo teve como escopo investigar o contexto e as inquietações sobre a polivalência das linguagens artísticas no ensino de Arte. Para alcançar este objetivo, estabeleceu-se um panorama da trajetória da legislação sobre o ensino de Arte no Brasil; examinou-se as relações entre a polivalência no ensino de Arte da década de 1970 com a lei 13.278 de 2016; caracterizou-se o perfil dos participantes da pesquisa – Licenciandos Artes Visuais e Música na modalidade EaD da maior universidade municipal do país e Professores de Arte no Ensino fundamental de uma Rede Municipal de Educação situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP – e analisou-se como professores e estudantes de licenciatura desenvolveram e idealizam a sua ação docente, acerca do trabalho com as linguagens de arte: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Metodologicamente, esta pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa com objetivos descritivos e exploratórios. A coleta de dados, foi efetuada por meio dos procedimentos: questionário e análise documental em consonância com a pesquisa bibliográfica. A análise qualitativa das informações ocorreu a partir de gráficos gerados pela plataforma Google Forms e o software Excel, assim como pelas nuvens de palavras produzidas pelo site Jasondavies. O percurso analítico foi desenvolvido com base na Análise do Discurso (FIORIN, 2008) e da Triangulação das informações coletadas (MINAYO, 2010). Assim, os resultados desse estudo demonstraram que os participantes dessa pesquisa foram em sua maioria: mulheres, de cor de pele branca com formação inicial em Artes Visuais. A coleta de informações evidenciou que o ensino de Arte orientado pela lei nº 13.278/2016 apresenta grandes dilemas, uma vez que os resultados indicaram que a formação dos Universitários de Artes Visuais e Música e a prática pedagógica dos Professores de Arte fazem apenas alusão às linguagens artísticas. Constatou-se ainda a predominância das Artes Visuais desde as referências teóricas apresentadas na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, às análises de sites e de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Música e Artes Visuais cujas propostas mencionam a articulação dos conhecimentos das linguagens da Arte, apesar desses documentos revelarem que os cursos dedicam apenas uma disciplina no currículo, sendo insuficiente para abarcar toda a problemática de mediação do ensino e da aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas no contexto da Educação Básica. Verificou-se Ana Mae Barbosa como o referencial teórico central e bem como a pouca expressividade de artistas contemporâneos como referências destacadas pelos participantes. Observa-se que Artes Integradas são compreendidas pelos sujeitos da pesquisa a partir da relação entre a tecnologia e as demais linguagens artísticas. A implicação deste estudo, foi abranger o impasse da polivalência das linguagens da Arte que se apresenta como uma demanda da Educação e não dos Educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educação. Ensino de Arte. Polivalência. Linguagens Artísticas. Lei nº 13.278/2016.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the context and concerns about the versatility of artistic languages in the teaching of Art. To get this objective, an overview of the trajectory of legislation on the teaching of Art in Brazil was established; the relation between versatility in the teaching of Art in the 1970s and Law 13,278 of 2016 was examined; the profile of the research participants was characterized - Visual Arts and Music Graduates in distance education from the largest municipal university in the country and Art Teachers in elementary education of a Municipal Education Network located in the Metropolitan Region of Vale do Paraíba and Litoral Norte - SP - and it was analyzed how teachers and undergraduate students developed and idealized their teaching action, about working with the languages of art: Visual Arts, Dance, Music, Theater and Integrated Arts. Methodologically, this research was conducted using a qualitative approach with descriptive and exploratory objectives. Data collection was carried out using the following procedures: questionnaire and document analysis with the bibliographic research. The qualitative analysis of the information occurred from the graphics generated by the Google Forms platform and the Excel software, as well as by the word clouds produced by the Jasondavies website. The analytical path was developed based on Discourse Analysis (FIORIN, 2008) and on the triangulation of the information collected (MINAYO, 2010). Thus, the results of this study highlighted that the participants in this research were mostly: women, white and trained in Visual Arts. The collection of information showed that the teaching of Art guided by Law No. 13,278 / 2016 presents important dilemmas, since the results indicated that the training of the University of Visual Arts and Music and the pedagogical practice of Art Teachers just allude to the artistic languages. The predominance of Visual Arts was found, from the theoretical references presented in the Curriculum of the Municipal Education Network, to the analysis of websites and Pedagogical Course Projects (PCP) of degrees in Music and Visual Arts whose proposals mention the articulation of the knowledge of languages of Art, although these documents show that the courses dedicate only one subject in the curriculum, being insufficient to cover all the problems of mediation in the teaching and learning of Visual Arts, Dance, Music, Theater and Integrated Arts in the context of Basic Education. Ana Mae Barbosa was found to be the most important theoretical framework and the participants highlighted as references based on their little expressiveness of contemporary artists. It is observed that Integrated Arts are understood by the research subjects from the relation between technology and other artistic languages. The goal of this study, was to explore the deadlock in polyvalence of the languages of Art present as a problem of Education and not of Educators.

KEYWORDS: Art Teaching. Art Education. Polyvalence. Artistic Languages. Law n°. 13.278 / 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Região Metropolitana Vale do Paraíba e Litoral.....	23
Figura 2 – Linha do Tempo I: Arte Educação no Brasil.	38
Figura 3 – Linha do Tempo II: Arte Educação no Brasil.	45
Figura 4 – Linha do Tempo III: Arte Educação no Brasil.	48
Figura 5 – Linha do Tempo IV: Arte Educação no Brasil.....	54
Figura 6 – Layout do site do curso de Artes Visuais.	89
Figura 7 – Layout do site do curso de Música.	92
Figura 8 – Nuvem de palavras: referenciais teóricos dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	118
Figura 9 – Nuvem de palavras: referenciais teóricos dos Professores de Arte.	119
Figura 10 – Nuvem de palavras: referências artísticas dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	119
Figura 11 – Nuvem de palavras: referências artísticas dos Professores de Arte. ...	120
Figura 12 – Nuvem de palavras: Artes Integradas: Licenciandos em Música, Artes Visuais e Professores de Arte.	122
Figura 13 – Nuvem de palavras: Artes Integradas: Licenciandos em Música, Artes Visuais e Professores de Arte principais palavras.....	123
Figura 14 – Nuvem de práticas potentes: Licenciandos em Artes Visuais e Música.	131
Figura 15 – Nuvem de práticas potentes: Professores de Arte.	133
Figura 16 – Nuvem de palavras sobre os efeitos da pandemia para o Ensino de Arte: Licenciandos em Artes Visuais, Música e Professores de Arte.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas por Etapa de Ensino na Rede Municipal de Ensino.	24
Gráfico 2 – Retorno dos questionários.	84
Gráfico 3 – Idade dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	101
Gráfico 4 – Gênero dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	102
Gráfico 5 – Cor de pele dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	102
Gráfico 6 – Localização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música por estados.	103
Gráfico 7 – Escolarização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	103
Gráfico 8 – Etapas de escolarização das Mães dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	104
Gráfico 9 – Etapas de escolarização dos Pais Licenciandos em Artes Visuais e Música.	105
Gráfico 10 – Renda Familiar Licenciandos em Artes Visuais e Música.	105
Gráfico 11 – Idade dos Professores de Arte.	106
Gráfico 12 – Gênero dos Professores de Arte.	107
Gráfico 13 – Cor de pele dos Professores de Arte.	108
Gráfico 14 – Escolarização dos Professores de Arte.	108
Gráfico 15 – Etapas de escolarização das mães dos Professores de Arte.	109
Gráfico 16 – Etapas de escolarização dos pais dos Professores de Arte.	109
Gráfico 17 – Renda Familiar dos Professores de Arte.	110
Gráfico 18 – Curso de graduação: Licenciandos em Artes Visuais e Música.	111
Gráfico 19 – Curso de graduação: Professores de Arte.	112
Gráfico 20 – Foco do curso de graduação (estrutura curricular): Licenciandos em Artes Visuais e Música.	112
Gráfico 21 – Foco do curso de graduação (estrutura curricular): Professores de Arte.	112
Gráfico 22 – O que representará o eixo de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	114
Gráfico 23 – O que representa o eixo de trabalho dos Professores de Arte.	114
Gráfico 24 – Um mesmo profissional sobre é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens artísticas: Licenciandos em Artes Visuais e Música.	115
Gráfico 25 – Um mesmo profissional sobre é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens da Arte: Professores de Arte.	116
Gráfico 26 – Expectativas do planejamento de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	127
Gráfico 27 – Expectativas do cotidiano de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.	127
Gráfico 28 – Planejamento dos Professores de Arte.	128
Gráfico 29 – Cotidiano dos Professores de Arte.	128
Gráfico 30 – Materias utilizados: Licenciandos em Artes Visuais, Música e Professores de Arte.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Maiores cursos de Licenciaturas (taxa de matrículas).....	58
Quadro 2 – Quantidade de cursos de Licenciaturas em Arte.....	58
Quadro 3 – Quantidade de Estudantes de Licenciaturas em Arte.....	59
Quadro 4 – Distribuição dos docentes por disciplina no país.....	59
Quadro 5 – Pesquisas Correlatas.	69
Quadro 6 – Procedimentos para a Coleta de Informações.	82
Quadro 7 – Validação da pesquisa qualitativa.	84
Quadro 8 – Procedimentos para a Análise de Informações.	86
Quadro 9 – Linguagens da Arte na Rede Municipal, por ano.....	96

LISTA DE SIGLAS

ATPA	Atividades Teórico-práticas de aprofundamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação
et al.	E outros
FCCR	Fundação Cultural Cassiano Ricardo
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MP	Medida provisória
ONG	Organizações Não Governamentais
Op. cit.	Opus citatum: 'obra citada'
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

AUTORIA & PESQUISA	17
1 PONTO DE PARTIDA	21
1.1 Relevância do Estudo	21
1.2 Delimitação do Estudo	23
1.3 Problema.....	25
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo Geral	26
1.4.2 Objetivos Específicos.....	26
1.5 Organização do Trabalho.....	27
2 ENTRE PONTOS... O CONTEXTO DA PESQUISA	29
2.1 As relações da Arte e a Educação.....	30
2.2 O Percurso da Arte Educação no Brasil a partir das Artes Visuais.....	33
2.2.1 Os Primeiros Momentos	33
2.2.2 A Modernidade e o Ensino de Arte	38
2.2.3 A Pós-Modernidade e o Ensino de Arte.....	49
2.3 A Formação docente em Arte	55
2.3.1 A polivalência e a formação docente em Arte	61
2.4 As Pesquisas Correlatas.....	68
2.4.1 O Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina	73
3 O PERCURSO DA PESQUISA	77
3.1 Tipo de pesquisa.....	78
3.2 Os Participantes.....	78
3.3 Os Instrumentos.....	79
3.3.1 A análise documental.....	80
3.3.2 Os questionários	80
3.4 Procedimentos para a Coleta de Informações	81
3.4.1 A análise documental.....	82
3.4.2 Os questionários	82
3.5 Procedimentos para Análise de Informações.....	85
3.5.1 A análise documental e os questionários.....	86
4 DIMENSÕES DA PESQUISA	88
4.1 A Análise Documental	88

4.1.1 Os sites e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduações	88
4.1.2 A Matriz Curricular de Arte	95
4.2.1 Perfil dos participantes	100
4.2.1.1 Os Licenciados em Artes Visuais e Música	101
4.2.1.2 Os Professores de Arte	106
4.2.2 Formação e Atuação Profissional	111
4.2.3 Intencionalidades do Fazer Docente	126
5 PONTO DE CHEGADA... PONTO DE PARTIDA	137
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA INFORMAÇÕES (QUESTIONÁRIO ESTUDANTE)	155
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA INFORMAÇÕES (QUESTIONÁRIO PROFESSORES)	169
APÊNDICE III – GRADE CURRICULAR DA GRADUAÇÃO DE ARTES VISUAIS	185
APÊNDICE IV – GRADE CURRICULAR DA GRADUAÇÃO DE MÚSICA	186
ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	187
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	188

AUTORIA & PESQUISA

“Navegar é preciso, viver não é preciso” Plutarco

Esse estudo originou-se dos dilemas de inserção profissional de um Arte Educador no contexto da Educação Básica a partir do segundo semestre de 2015. Este jovem docente, que até a análise parcial dos dados desta dissertação estava em sala de aula como professor de Arte e mais recentemente inseriu-se numa experiência como Orientador de Escola Pedagógico. Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU, instituição situada na região Metropolitana do Vale do Paraíba – SP, a presente pesquisa pertence à linha de pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional. O presente trabalho integra o grupo de pesquisa CNPQ Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias na linha de debates do Grupo de Estudos em Arte Educação e Criação, desenvolvido pelo Mestrado Profissional em Educação.

A escolha pela docência ocorreu ainda na adolescência, motivada pela capacidade de transformação da educação. Esta pesquisa parte de um sujeito que percebeu na Arte Educação, a oportunidade de ‘crescimento e reconhecimento com o mundo’. Ser docente foi uma escolha, melhor destacando, a primeira opção profissional, diga-se de passagem, muito diferente do percurso profissional de muitos, ou até a maioria dos docentes brasileiros, Nóvoa (2017, p.1121), pontua sobre a preferência em segundo plano pela profissão docente:

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial (op. cit.).

A construção do percurso de Arte Educador, iniciou-se com a participação em cursos livres de pintura e desenho durante o contraturno escolar decorrer dos Anos Finais do Ensino Fundamental e oficinas culturais da Fundação Cultural Cassiano Ricardo – FCCR no longo do Ensino Médio, posteriormente graduação na modalidade presencial em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba – UniVap, além

das formações continuadas na modalidade à distância: pós-graduação em Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes, Psicopedagogia pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga e segunda graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna.

As primeiras experiências profissionais aconteceram no contexto da Educação não-formal, como estagiário de uma ONG (INSTITUTO RECRIAR) e Orientador Artístico de oficinas de Artes Visuais paralelamente à graduação (FCCR). Após poucos meses da conclusão da graduação em Artes Visuais, a convocação de um concurso público para docente de Arte de educação básica em uma cidade há 50 km de sua residência oportunizou os primeiros dilemas acerca do ser professor de Arte, seus ideais diante da realidade, momento de perceber a desvalorização profissional dos professores brasileiros. Como aponta Gatti, “[...] na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional” (2009, p.97). Em busca, de melhores condições de trabalho, a opção foi o pedido de exoneração e ingresso em outra Rede de Ensino Municipal, sendo nesta Rede que o docente atualmente desenvolve a sua ação pedagógica, e é uma das instituições que aceitou o convite para participar desta pesquisa.

O primeiro momento de entrada na carreira docente no contexto da Educação Básica e pública, mesmo tendo a duração de poucos meses, orientou e preparou para os novos desafios deste docente. Na sua segunda experiência, o sentido de “descoberta” predominou a “sobrevivência” como narra Huberman (1995). Nesta nova oportunidade de “exploração” do fazer docente, mais que o encontro com a “[...] distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à realidade pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p. 39), notou-se interrogações acerca dos saberes essenciais para o desenvolvimento de sua função pedagógica.

Este professor que teve a sua formação direcionada para a linguagem das Artes Visuais, deparou-se com a exigência institucional de mediar ações pedagógicas e artísticas para crianças para além da linguagem de sua formação, eis o desafio do trabalho com as quatro linguagens da Arte em sala de aula, como proposto pelo art. 1º da lei nº 13.278 de maio de 2016, que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 denominado Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB) e normatizou: “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão

o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016), que com o art. 2º estabelece que “o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (*op. cit.*). Posteriormente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, denominada BNCC:

[...] cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 197).

Ou seja, a inserção das Linguagens Integradas como mais uma demanda aos docentes brasileiros e ainda exposta com pouca clareza conceitual.

A reflexão que se estabelece nesta pesquisa foram quem são estes docentes capazes de mediar ações didáticas com as linguagens da Arte, tal indagação teoriza-se pelo o que Tardif (2013a, p. 568) aponta: “são saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobre determinados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas”.

Os Artes Educadores no Brasil além de lidar com condições de trabalhos insatisfatórias e com uma carreira pouco compensatória referente a remuneração e reconhecimento social (GATTI, 2009), ainda precisam com urgência ampliar os seus saberes e repertórios profissionais para as linguagens da Arte, mesmo tendo, em sua maioria, apenas formação em uma linguagem, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) orienta a construção de cursos de graduação por linguagens da Arte.

Como Nóvoa (2017, p.1121) sabiamente ressalta é necessário “Aprender a ser professor”, diante da construção de um espaço reflexivo para o saber docente.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Esta pesquisa ao abordar os dilemas da Arte Educação no Brasil, por meio da mediação com as linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Integradas em sala de aula, destacou a polivalência das linguagens artísticas no ensino de Arte, a partir das percepções dos Licenciandos e Professores sobre a complexidades das linguagens artísticas no contexto da Educação Básica.

O texto a seguir apresenta nos títulos dos capítulos uma marca poética, adotado neste trabalho para orientar o leitor a um trajeto que demarca os caminhos do presente estudo. Tal escolha se deu após a leitura da tese de Maristela Rodrigues (2016) disponível com maior descrição nas pesquisas correlatas da dissertação.

1 PONTO DE PARTIDA

“A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. [...] tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. [...] Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora”. Paulo Freire

O ponto de partida deste estudo apresenta a introdução do trabalho, estruturado nas subseções: Relevância do estudo, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos e Organização do Trabalho, conforme observa-se a seguir:

1.1 Relevância do Estudo

Este estudo propôs-se a analisar o ensino de Arte por meio das linguagens das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, uma vez que “a arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem do teatro, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras” (MARTINS, PISCOQUE, GUERRA, 2010, p. 35).

A discussão exposta nesta dissertação pautou-se numa nova demanda acerca da docência e a formação em arte, em que a partir da lei nº 13.278/2016 as quatro linguagens tornaram-se componentes curriculares obrigatórios no ensino de Arte. Já com aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) que inseriu no currículo do Ensino Fundamental e Médio das Artes Integradas para a disciplina de Arte, a lei nº 13.278/2016 estabeleceu cinco anos como prazo de implementação da referida legislação, isto é, até 2021. Ademais, incluiu em sua execução, a formação dos docentes que atuem de maneira adequada para as etapas da Educação Básica Brasileira.

Segundo Alvarenga; Silva (2018, p. 1012):

É preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em seu

ensino, quanto agir coletivamente através das associações dos profissionais da área, pesquisas conjuntas, intercâmbio de informações entre as graduações e os programas de pós-graduação das diferentes linguagens artísticas para fortalecer, ainda mais, a área de Arte. Outro aspecto a ressaltar é a necessidade de uma análise **acerca da realidade e de como os professores de Arte compreendem esse contexto**, pois, de modo geral, a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo (grifo nosso).

Diante do exposto como os estudantes das licenciaturas em Arte se imaginam nesta futura atuação e como os professores enfrentam o desafio das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas como linguagens obrigatórias do ensino Arte em sala de aula? Será um retorno da polivalência do ensino de Arte como ocorreu na década de 1970 a partir da lei nº5.692/1971 em que os professores atuavam “em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação” (BRASIL, 1998, p. 27)? De acordo com Barbosa (2017, p. 9) a polivalência do ensino de Arte começou com

O processo de redução do modelo americano para um país pobre, criou a figura absurda do professor polivalente que com dois anos de formação deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico, a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio. Claro que não deu certo e as grandes universidades advertiram imediatamente acerca do absurdo epistemológico de se querer formar arremedos de Leonardo da Vinci no século XX.

Sabe-se que são grandiosas as tarefas que cercam o cotidiano docente, todavia, pôde-se estar diante do professor de Arte da figura docente de “multilinguagens”, “o mágico das linguagens da Arte”. Sendo necessário possibilitar um ensino de Arte, no qual os alunos sejam capazes de conhecer cada uma das linguagens e relacioná-la entre si, entretanto, qual formação é capaz de oportunizar tais conhecimentos, já que, atualmente, a formação de professores em Arte já é complexa, como aponta Lavelberg (2013-2014, p. 53):

hoje é exigido mais da formação do professor de arte porque ele precisa conhecer a história da arte em um recorte não hegemônico, ter experiências de criação nas linguagens com as quais vai trabalhar e conhecer a gênese da arte da criança e do jovem para observar a aprendizagem, foco das orientações contemporâneas, interligando esses conhecimentos ao PPP da escola.

Ao pensar sobre a formação de Professores de Arte e a polivalência foi preciso estabelecer considerações e reflexões, pois como salienta Rodrigues M. (2016, p. 227):

a questão da polivalência requer ampla discussão, e que essa discussão demandará tempo, tolerância e flexibilidade de todas/os nós, pois seus entraves são demasiadamente complexos, quer seja no campo da legislação, da gestão, da formação e da atuação docente, da organização escolar e sua logística e da disputa pelos saberes curriculares.

O que as autoras expoentes da área: Martins, Piscoque, Guerra (2010), Iavelberg (2013-2014), Rodrigues M. (2016), Barbosa (2017) e Alvarenga; Silva (2018) indicam, reflete a realidade no ensino de Arte no país, tendo Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e as Artes Integradas como linguagens que compõem a disciplina de Arte. Foi a partir da relevância apresentada acima que a presente proposta de pesquisa pautou-se; perceber de como os estudantes de licenciatura em Artes Visuais e Música estavam preparando para essa futura realidade e a complexidade pela qual passa o cotidiano dos Professores de Arte diante do ensino das linguagens artísticas, para assim compreender as dimensões do desenvolvimento profissional frente às linguagens de Arte.

1.2 Delimitação do Estudo

Para o desenvolvimento deste estudo, foram considerados dois grupos de participantes. O primeiro são os estudantes de Licenciatura Plena de Artes Visuais e Música na modalidade EaD de uma Universidade na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP (conforme seta vermelha na figura 1). O segundo grupo de estudo foram os Professores de Arte de uma Rede Municipal de uma região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP, como pode se observar na seta em azul na imagem a seguir:

Figura 1 – Região Metropolitana Vale do Paraíba e Litoral.

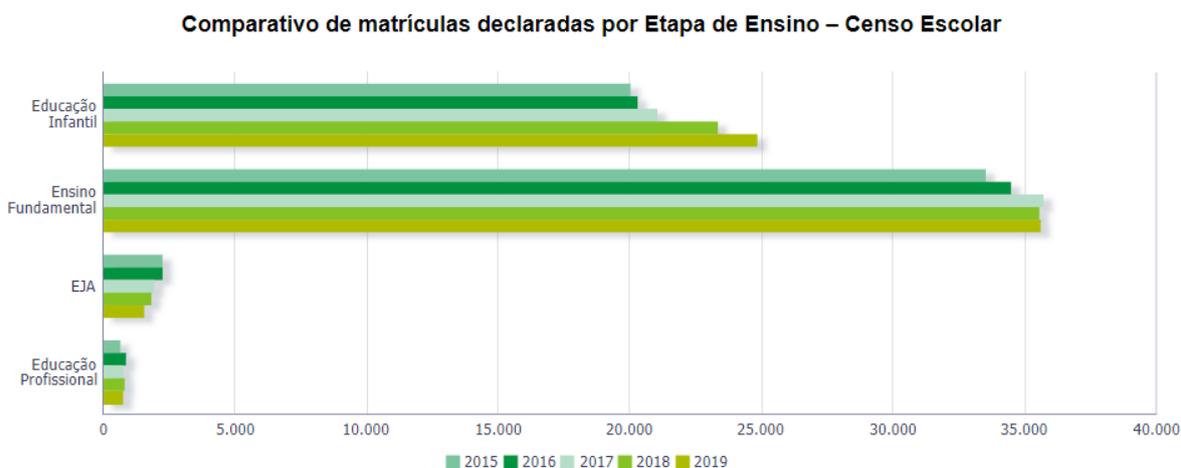


Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil. Disponível: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/vale-do-paraiba-e-litoral-norte. Acesso em 18 ago. 2019.

A seleção do 1º (primeiro) grupo de participantes da pesquisa deu-se por ser uma Instituição de Ensino Superior com mais 60 anos de história, sendo 45 anos como Universidade, composta por mais 15 mil estudantes, 20 departamentos, mais de 80 cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), sendo a maior universidade municipal do país. O município em que a Universidade está inserida, conforme os dados do IBGE de 2018, possui área de 625.003 Km² com população de 311.854 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,8. É válido ressaltar que esta escala varia de 0 a 1,0, sendo 0,8 considerado muito alto.

A escolha pelo 2º (segundo) grupo de sujeitos da pesquisa, deu-se por ser a Rede Municipal de Ensino do município com maior população e centro econômico da região, esta Rede atua desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental/Profissionalizante. De acordo com o Mapa da Coleta – Censo Escolar 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a referida Rede Municipal é composta por 127 escolas, totalizando 62.700 alunos nas diferentes etapas de ensino (gráfico 1). A cidade na qual estes professores atuam, segundo o IBGE, apresenta 0,807 de IDH, com população de 713.943 habitantes numa área de 1 099 770 km².

Gráfico 1 – Matrículas por Etapa de Ensino na Rede Municipal de Ensino.



Fonte: Mapa da Coleta – Censo Escolar 2019 do Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:

<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2FMatr%C3%ADcula%20Inicial%2FInfogr%C3%A1fico%2FPain%C3%A9is%2FColeta%20-%20Matr%C3%ADculas&Page=p%C3%A1gina%201>

Acesso em 18 ago. 2019.

Esta dissertação ao optar por estes dois grupos de participantes, propôs uma pesquisa que relaciona as interfaces do desenvolvimento profissional docente. Calil (2014, p. 35) detalha:

O conceito de desenvolvimento profissional é complexo e abrangente, entende-se que se trata de um processo contínuo, ao longo da vida, capaz de abarcar a formação inicial e a formação em exercício nos diversos períodos da carreira profissional, que procura estimular capacidades criativas e reflexivas sobre a prática do professor a fim de que reverbere na aprendizagem dos alunos.

A formação inicial e continuada neste estudo é compreendida diante da complexidade do desenvolvimento profissional dos professores e que se fez jus os licenciandos de Artes Visuais e Música e docentes da disciplina de Arte.

1.3 Problema

As conquistas da Arte Educação Brasileira foram frutos do trabalho intenso de Arte Educadores de todo o país e percebidas ao longo do seu percurso histórico. Ao pensar nas inquietações do ensino de Arte na atualidade tornou-se essencial refletir sobre a formação e sobre a docência, visto que são inúmeros os professores atuando em prol de uma Arte Educação que seja capaz de promover uma educação em Arte mais plural, diversa e com referências mais amplas.

Com a implementação da lei nº 13.278/2016 e da BNCC (2017) a prática docente em Arte no Brasil foi orientada para o trabalho com as linguagens da Arte: Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Artes Integradas. Todavia as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) estabelecidas em 2004 para os cursos de graduação em Dança, Teatro e Música e em 2009 para o curso de Artes Visuais normatizam a formação de professores por linguagem artística, isto é, a formação inicial para os docentes da Arte deve ser direcionada por uma das linguagens, porém, após sua formação deverão trabalhar esses professores com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula.

Diante deste contexto, este estudo pretendeu pesquisar: a formação dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música têm privilegiado o trabalho docente para as linguagens da Arte como proposto pela Lei nº 13.278/2016 e pela BNCC (BRASIL, 2017) e como os docentes de Arte têm realizado a mediação com as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar o contexto e as inquietações da polivalência das linguagens artísticas no ensino de Arte, a partir das percepções de Licenciandos em Artes Visuais e Música e Professores de Arte.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa: Estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e Música na modalidade EaD e Professores de Arte no ensino fundamental;
- Estabelecer relações entre o desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada) e a ação docente diante das linguagens de arte;
- Compreender como professores e estudantes de licenciatura desenvolvem a sua ação docente, acerca do trabalho com as linguagens de Arte em sala de aula.

1.5 Organização do Trabalho

A referida dissertação foi estruturada a partir das seções: “Ponto de partida”, “Contexto da pesquisa”, “Percurso da Pesquisa”, “Dimensões”, “Cartografia”, “Ponto de chegada... Ponto de partida”, “Referências”, “Apêndices” e “Anexos”.

Em “Ponto de partida”, a introdução desta pesquisa, foram apresentados a Relevância do Estudo, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Estudo, e Organização do Trabalho deste estudo.

Já em “Contexto da pesquisa”, – a Revisão de Literatura –, foram expostos as relações entre a Arte e a Educação, o Percurso da Arte Educação no Brasil, desde os primeiros momentos até as inquietações pós-modernas, os saberes acerca da Formação Docente, a Polivalência na formação docente em Arte, bem como um panorama das Pesquisas Correlatas a partir do descritor: “ensino de Arte + polivalência,” e o relato de Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina, ocorrido em abril de 2019.

A metodologia do trabalho foi descrita no capítulo “Percurso da Pesquisa”, apresentou as ações que foram utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa por meio das subseções: Tipos de Pesquisa, Participantes, Instrumentos, Procedimentos para a Coleta de Informações e Procedimentos para Análise de Informações.

O capítulo intitulado “Dimensões da Pesquisa” expôs os resultados da pesquisa, coletados a partir da análise documental e questionário em consonância com a pesquisa bibliográfica.

Em “Ponto de chegada... Ponto de partida” foram destacadas as considerações finais da pesquisa, expostos os resultados obtidos em consonância com a problematização da presente dissertação. Nas referências foram apresentados os artigos, dissertações, teses e livros utilizados para fundamentação desta dissertação, sendo que os Apêndices incluíram os documentos elaborados para a composição da pesquisa e, por fim, os Anexos com documentos de autorização para a realização do trabalho.

2 ENTRE PONTOS... O CONTEXTO DA PESQUISA

“Não se trata, pois de dizer que a “História” é feita apenas das histórias que nós contamos, mas simplesmente que a “razão das histórias” e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas” Jacques Rancière

De história em história, de memória para memória, este capítulo aborda as referências teóricas, isto é, expõe os principais conceitos e temas desta dissertação, oportunizando encontros textuais da Arte Educação. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 248) a revisão da literatura “consiste em uma síntese, a mais completa possível, referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema, dentro de uma sequência lógica”. A estrutura da revisão da literatura desta dissertação foi composta para apresentar os conceitos fundamentais que contribuem para o entendimento sobre a Arte Educação no Brasil.

Num primeiro momento, foram expostas as relações conceituais entre a Arte e a Educação, posteriormente uma linha do tempo sobre o Percurso da Arte Educação no país com olhares a partir das Artes Visuais, desde os primeiros momentos até as características diante do movimento modernista, bem como com a complexidade pós-moderna.

Os desafios do desenvolvimento profissional e formação docente em Arte foram abordados por meio das suas implicações conceituais e legislativas, na terceira subseção deste capítulo, destacou-se a polivalência da formação e atuação em Arte.

Para um olhar mais proximal com tema da presente pesquisa, nesta investigação bibliográfica expuseram-se ainda, as pesquisas correlatas em relação ao ensino de Arte e a polivalência, consultadas em três bancos de dados, bem como a narrativa sobre o Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina, realizado no SESC/SP em 2019 na unidade Vila Mariana.

No decorrer deste capítulo, procurou-se visualizar as referências históricas, teóricas e culturais presentes no ensino de Arte, para posteriormente proporcionar maior compreensão e riqueza da análise das Informações coletadas por meio da pesquisa documental e os questionários.

2.1 As relações da Arte e a Educação

Ao se pensar na inserção da Arte no contexto da educação, reflete-se sobre a sensibilidade, a imaginação, a percepção humana diante dos processos educativos. A Arte na educação pode ser analisada por duas vertentes: a primeira por meio da legislação que a disciplina de arte foi instituída no currículo da educação e a segunda, por meio do olhar para a expressão humana no processo educativo.

O que se conhece por Arte Educação está para além das exigências e determinações legislativas, a exemplo da Lei nº 5.692 de 1971, que instituiu a Educação Artística no currículo da Educação Básica Brasileira. Não que estas ações sejam desnecessárias – muito pelo contrário –, todavia, a inclusão da Arte nos currículos educacionais foi apenas uma ação normatizadora.

A Arte não só esteve ou está inserida nos processos educativos, mas, também, em todos os aspectos da vida humana, já que “[...] criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário” (OSTROWER, 2007, p. 166).

Segundo o filósofo Ernst Fischer, a Arte possibilita uma relação mais profunda do ser humano com a vida:

[...] a arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para associação, para a circulação de experiências e ideias (apud DUARTE JÚNIOR, 2013, p.69).

Para os processos educativos, constitui-se sempre, como uma oportunidade de se experienciar a aprendizagem pelo sensível, de perceber detalhes em meio à rapidez do dia-a-dia, uma vez que “[...] pela arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana” (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 68).

De acordo com Duarte Júnior (2013, p. 69) por intermédio da Arte, a educação possibilita diálogos com os sentimentos, bem como o seu desenvolvimento humano, ou seja, a própria educação.

Arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo de nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é concebido racionalmente, logicamente. Devem-se aprender

aqueles conceitos já “prontos”, “objetivos”, que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existentes de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua “visão de mundo”, com base em suas próprias percepções e sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 66).

A inserção da Arte na educação, ou seja, a Arte Educação é uma ação de estímulo à expressão, à criação, voltada ao sensível, ao autoconhecimento, em que nossa “[...] imaginação flui e cria mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se” (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 67).

Como expõe Duarte Júnior (2013), o percurso de construção do conhecimento encontra-se entre o que vivemos (experiência/sentimento) e o que simbolizamos (pensamento). Ao possibilitar a composição da aprendizagem pela via dos sentimentos (por meio da arte) estamos envolvendo o “[...] processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional” (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 70).

Para muitos não conhecedores de Arte Educação, essa (o quê) prevê a profissionalização de artistas ou pior, um momento de lazer ou passatempo. A Arte Educação está muito além dessas meras suposições pré-estabelecidas, e tem como intenção o desenvolvimento de escolhas mais conscientes, que Duarte Júnior, define como *consciência estética*, cujo significado está para além da singela apreciação visual:

Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano [...] consciência estética significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentido, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JÚNIOR 2013, p.73).

Ao ter como finalidade o desenvolvimento da *consciência estética* (DUARTE JÚNIOR, 2013) a Arte Educação pode ser considerada como um processo de formação humana não apenas pautada na transmissão de conteúdo e informações. A Arte Educação se faz como um movimento de criação e percepção do mundo, a partir do conhecimento sensível do indivíduo, do seu eu, assim como do meio social em que ele está inserido.

A Arte Educação enquanto o desenvolvimento mais integral do ser humano volta-se para o processo de criação, “[...] pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta” (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 73).

A ampliação do nosso repertório – conhecimento de mundo – ocorrida por meio das experiências em Arte são não somente os nossos sentidos dados à vida, mas a compreensão dos sentimentos atribuídos por outras pessoas e até mesmo pelo grupo cultural, já que “há uma certa universalização nos símbolos artísticos, que permite que as barreiras impostas pelas línguas diferentes sejam derrubadas” (DUARTE JÚNIOR, 2013, p. 71). Existe uma relação de correspondência entre os diferentes símbolos artísticos, possibilitando expansão da nossa visão de mundo, pois “embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da Arte – e aos olhos de muitos, uma parte insignificante – ela é, apesar disto, formada e modelada pelo mundo da arte, e refletindo suas crenças” (WILSON, 1990, p. 51).

Segundo Barbosa (2012) a presença do ensino de Arte no currículo se deu desde o século XIX. Neste período, aos dias atuais diferentes denominações foram difundidas para as relações da Arte no contexto escolar, e, com o passar do tempo, foram modificadas.

Conforme salientam Fusari; Ferraz (2001) e Frange (2011) inicialmente a nomenclatura de Educação por meio da Arte foi difundida no Brasil a partir da pesquisa do filósofo inglês Herbert Read, posteriormente o termo: Educação Artística ganhou destaque tendo como referência a Lei nº 5.692 de 1971. Já no final dos anos 1970 e início de 1980 com influência da Escola Nova denomina-se o ensino de Arte por Arte-Educação que surgiu “na tentativa de conectar Arte e Educação” (FRANGE, 2011, p. 45).

O termo Arte/Educação difundiu-se com o ideal de contiguidade, todavia para a Linguística a barra separa e por isto o hífen seria o mais adequado. Frange (2011) ainda aponta que a nomenclatura Arte e seu ensino foi amplamente defendida com o 3º Simpósio Internacional sobre Ensino de Arte e sua história, em 1989, para a autora a terminologia Arte e seu ensino destaca a pluralidade. O questionamento que se estabelece aqui é pensar as variadas compreensões para o ensino de Arte a partir da diversidade de termos e quanto contribuição ao não para o fortalecimento da Arte na Escola? Dentre as diferentes nomenclaturas, essa dissertação adotou a de Arte Educação, para expor o ensino das linguagens artísticas em homenagem a denominação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, precursora na denominação de

Arte Educação e que antecedeu as dominações de Educação Artística (a partir da lei nº 5.692 de 1971), bem como após a ditadura militar com o retorno de Arte educação e divulgação de Ensino de Arte. Ademais, as inter-relações históricas da Arte Educação, serão abordadas no subcapítulo em seguida.

2.2 O Percurso da Arte Educação no Brasil a partir das Artes Visuais

O percurso da Arte Educação no Brasil será apresentado a seguir a partir dos Primeiros momentos, Modernidade e Pós-Modernidade.

2.2.1 Os Primeiros Momentos

O percurso do ensino de Arte no Brasil por muito tempo foi datado a partir da Missão Francesa. Todavia, para o estabelecimento de um pensamento decolonial é necessário ir para além do pensamento ocidental com raiz europeia e reconhecer que as produções artísticas indígenas vão além de simples “[...] manufatura de objetos funcionais” (BARBERO, 2010, p. 30).

As artes indígenas como expressa Nunes (2011) apresentam imensa variedade de estilos e manifestações que provém da sua vida cotidiana, pois “são criações voltadas para a perfeição formal, cuja fatura, desempenhou ou simples apreciação lhes dá gozo, orgulho e alegria” (ZANINI, apud NUNES, 2011, p. 146). Existe relação entre a função e a estética, e, a partir de diferentes estudos antropológicos, é possível constatar que se mantém vivas até hoje.

Ainda é relevante considerar no percurso brasileiro, tanto de ensinar como de aprender Arte, o ensino de modo informal do Barroco. Barbosa e Coutinho (2011) consideram o ensino de expressões Barrocas, como a primeira manifestação cultural incorporada pelo brasileiro, origem erudita e fruto da colonização, pois:

Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros à maneira antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 4).

Outro marco no ensino de Arte, foi a chegada de um grupo de artistas em 1816 no Rio de Janeiro foi liderado por Joachim Le Breton, esse grupo posteriormente ficou conhecido por “Missão Francesa”, a qual fundou a Escola de Ciências, Artes e Ofícios que após o início de seu funcionamento em 1826, recebeu o nome de Escola Imperial de Belas-Artes.

A inserção cultural, realizada por Portugal, foi apenas uma prévia para o que a Missão Francesa promoveu na cultura Brasileira. Porque, de acordo com Barbosa; Coutinho (2011, p. 4) “[...] a Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista”, uma vez que:

Sob a supervisão e a influência de Jacques Louis David¹ (1748-1825), o mestre do Neoclássico, o Instituto de França logo alcançou reputação superior à École des Beaux-Arts e influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo. Portanto, o Neoclássico, através do qual se expressavam os artistas da Missão Francesa quando para cá vieram organizar a nossa primeira escola de arte, era o estilo de vanguarda naquele tempo na Europa. Todavia, os planos apresentados por Joachim Le Breton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, eram de cunho mais popular do que a orientação seguida no Instituto de França onde ele ensinava (BARBOSA, BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 6).

Entre a concepção da Escola de Ciências, Artes e Ofícios em 1816 (decreto de D. João VI), até o seu funcionamento em 1826, o projeto de Joachim Le Breton, sofreu diversas transformações. A Escola Imperial das Belas-Artes – assim como foi denominada – tornou-se lugar para a elite cultural, muito ao contrário do que fora planejado, pois:

Pelos planos de Le Breton nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 7).

A criação da Escola Imperial de Belas-Artes não só institucionalizou de modo sistemático o ensino de Arte no Brasil como também criou a dualidade entre a educação popular e a educação da elite. Pode-se notar isso na afirmação:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o

dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (BARBOSA, 2011; COUTINHO, p. 7).

Pode-se ressignificar este dilema para os dias atuais, a partir das perplexidades entre a educação pública e a educação privada no contexto da Educação Básica. Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1870), percebendo esse conflito, tentou em 1855 aproximar essas duas classes sociais (artista e artesão), com a criação de um currículo unificado, já que:

A formação do artista era alargada com outras disciplinas de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica, de acordo com o artigo 18 Seção II:

A aula de Desenho Geométrico será dividida em duas séries, a primeira complementar da cadeira de Matemática (frequentada por todos os alunos) e a segunda de aplicação do mesmo desenho à indústria, conforme profissão ou destino dos alunos (BARBOSA, 2012 b, p 28).

Barbosa e Coutinho (2011, p.7) acrescentam:

Entretanto, a permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada fez com que a procura popular por esses cursos fosse quase nula, assim como foi quase nula também a matrícula nos cursos noturnos para a formação de artesão criados em 1860 na Academia. Nestes últimos, a simplificação curricular era quase pejorativa. Em ambos os casos a inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso.

Outra tentativa de articulação entre a classe popular e a elite, como apontam Barbosa; Coutinho (2011), ocorreu por meio do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), em 1856 no Rio de Janeiro. O Liceu de Artes e Ofícios obteve confiança da classe popular pois, logo no primeiro ano de funcionamento teve grande número de matrículas. É válido destacar que “coube aos liceus de Artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 7).

Durante o século XIX, o que se viu nas escolas secundárias (atualmente ensino médio), foi à reprodução de imagens em geral do cotidiano europeu, o que levou “[...] os alunos a valorizar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 8). Todavia, ao se constatar o percurso de Arte Educação no Brasil, é necessário destacar a instituição do ensino de Arte para os meninos nas escolas de elite, em pleno século XIX, visto que:

O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos.

Segundo o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Arnaud Pallière (1823-1887) para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 8).

Os avanços no ensino de Arte no Brasil, durante o século de XIX, não pararam por aí, pois a partir de 1870, iniciou-se um esforço intelectual e político – com ampliação por meio das ações de início da República – para tornar o ensino de desenho obrigatório nas escolas de ensino primário e secundário (atualmente ensino fundamental e médio). Esse movimento foi causado pelo advento do desenvolvimento econômico nacional e pelas percepções dos abolicionistas. O debate acerca da educação envolvia a alfabetização e a preparação para o trabalho, iniciava-se uma preocupação da educação em massa do povo e dos futuros ex-escravos.

O ensino de Arte na década de 1870 a 1880 foi âncora para a defesa das ideias liberais de educação popular, em que o objetivo da Arte na escola era a preparação para o trabalho, ou seja, o desenho era percebido como um importante modo de preparação para o trabalho industrial (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

O ensino do desenho industrial/técnico era uma forma de aprender como trabalhar e, posteriormente, como aplicar as habilidades técnicas para solucionar problemas.

De acordo com Barbosa; Coutinho (2011, p. 11): “devemos aos liberais o início do ensino do desenho industrial na escola, isto é, do que hoje conhecemos como design”, já que foi uma importante ação em prol da liberdade de felizes invenções, sejam elas voltadas para a indústria ou para criações individuais. O ensino do desenho geométrico com aplicação industrial norteou durante décadas o ensino da arte, e, ainda mais, após a incorporação das ideias do inglês Walter Smith.

Como referência nos estudos de Smith e inspiração nas ideias de Rui Barbosa, o educador Abílio César Pereira Borges publicou “Geometria popular”, na qual apresentou orientação para o ensino do desenho geométrico. Barbosa, explica:

O estudo propunha que o desenho começasse por linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de alfabeto do desenho. Seguiu-se o estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação idêntica à proposta por Smith, acompanhando o traçado com definições geométricas como o próprio Smith recomendava. Seguiam-se ditados e exercícios de memória idênticos aos do livro de Smith. Depois de estudar quadrados e polígonos, ele introduzia ornamentos e análises de folhas em superfície plana. Os exemplos botânicos eram organizados em forma de diagramas exatamente como o livro de Smith. Ele ainda propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas. Alguns objetos simples (vasos de água, bacias etc.) tendo formas geométricas como Smith prescrevia, eram propostos para desenhar. Finalmente, eram apresentados ornamentos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos. Os ornamentos como motivos para o trabalho em ferro eram também usados por Smith. Os elementos arquitetônicos não eram apresentados no seu manual mas foram recomendados por ele no livro *Arteeducação: scholasticand industrial* (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 13).

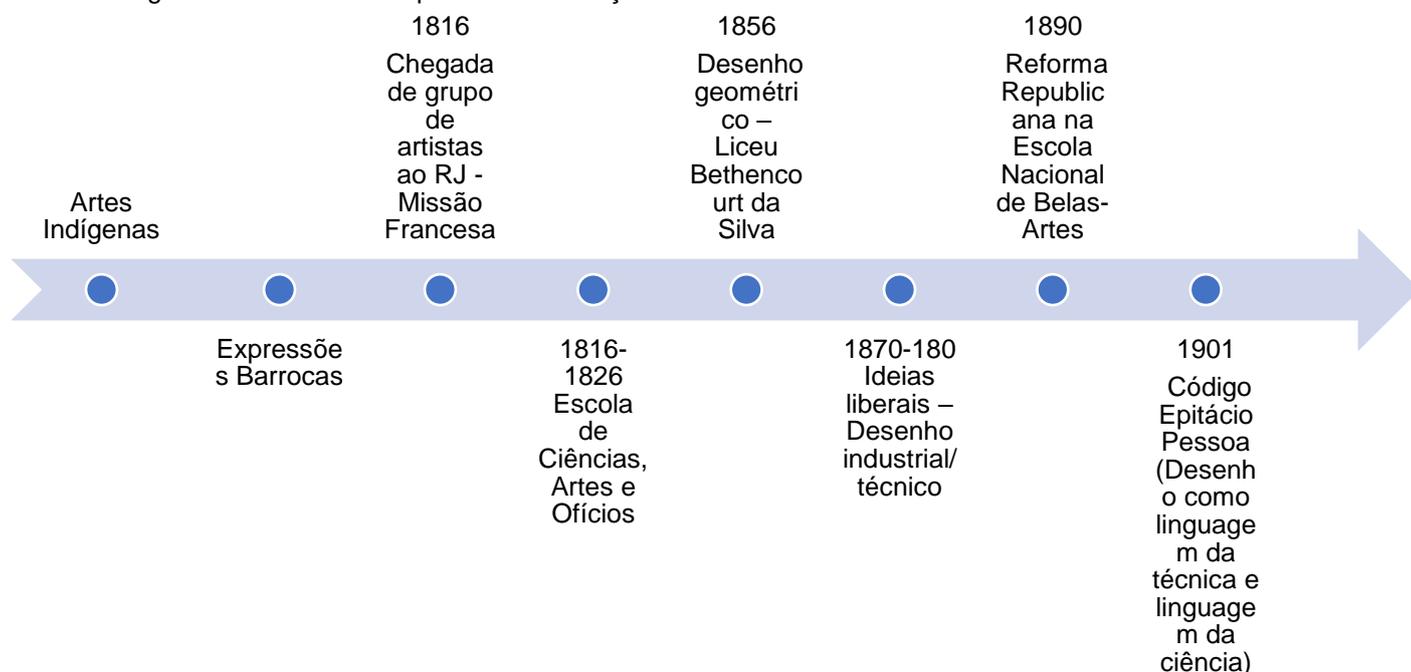
Em contraponto às ideias liberais, isto é, o ensino de desenho geométrico com aplicação industrial, as ideias positivistas tiveram pouco sucesso, pois os liberais ganharam a Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas-Artes em 1890 – e podem ser descritas, como relatam Barbosa e Coutinho (2011, p. 14):

Já os positivistas, atrelados ao evolucionismo, defendiam a ideia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e cópia dos ornatos, pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. No ensino do desenho, portanto, dominava o traçado de observação de modelos de ornatos em gesso. Recomendavam que se devia começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e correspondia à expressão ornamental dos povos primitivos da Oceania e África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas encontráveis na decoração de povos mais evoluídos, como os índios peruanos e mexicanos, e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa, características dos gregos no início de sua história.

O ensino do desenho foi fruto da difusão das ideias de Walter Smith, por meio de Abílio César Pereira Borges, atravessou décadas e o século de XIX para o século XX. Como afirma Barbosa (2011), Smith foi referência imutável até a década de 1950 e influência presente em publicações de livros didáticos editados entre 1970 a 1990. Um dos fatores para esta grande influência foi o decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901, conhecido por Código Epiácio Pessoa, já que o mesmo consagrou a ideia de Walter Smith. “Enfim, é sob o signo da argumentação para demonstrar e firmar, na Educação primária e secundária, a importância da Arte, ou melhor do Desenho como

linguagem da técnica e linguagem da ciência, que se inicia no século XX” (BARBOSA, 2012, p. 30). A linha temporal a seguir destaca este primeiro recorte temporal histórico:

Figura 2 – Linha do Tempo I: Arte Educação no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.2 A Modernidade e o Ensino de Arte

Entre o ideal de busca pelo novo, pela autonomia da Arte e pelo rompimento com o passado, o início do século XX, é marcado pelo Movimento Modernista. O Modernismo, segundo Kumar (1997), é um conceito que se aplica às mudanças sociais, políticas e intelectuais e que cresceu ao longo do século XIX. Ao tentar romper com o passado, o Modernismo manteve a tradição, pois “na medida em que cada geração rompe com o passado, a própria ruptura constitui a tradição” (COMPAGNON, 1996, p. 9).

A relação entre Arte e criação infantil se dá a partir do modernismo. “Os expressionistas viram na Arte dos chamados povos primitivos e crianças, as qualidades expressivas que eles já tinham começado a alancar em próprios trabalhos” (WILSON, 1990, p. 56). O modernismo como a livre-expressão possibilitou um repensar sobre Arte Educação, começou-se a pensar na Arte como expressão natural das crianças e por isso não necessitando de instrução dos educadores e até mesmo

referências de artistas e movimentos artísticos. O ideal da busca pelo novo na Arte Educação apresenta-se como campo para espontaneidade infantil.

Ainda nas primeiras duas décadas do século XX, houve no Brasil uma continuidade das concepções do movimento abolicionista e republicano do final do século XIX, de acordo com Barbosa (2012 b), pode-se verificar uma tímida preparação para as ideias do movimento modernista de São Paulo em 1922, que ecoou na manifestação cultural nacional.

Os principais acontecimentos pré-semana de 1922, foram: a visita de Lasar Segall ao Brasil em 1913 com a realização de exposições nas cidades de Campinas/SP e São Paulo/SP, a publicação do artigo “Em prol de uma Arte Nacional”, de Oswald de Andrade, e a exposição de Anita Malfatti em 1917, eventos que segundo Barbosa (2012), não influenciaram o ensino de Arte, já que:

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, no início do século XX, era sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a arte nos currículos primários e secundários, como também os modelos, de implantação estavam baseados principalmente nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883¹ nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário (op. cit.).

A preocupação acerca da implementação do ensino de Arte, que se resumia ao ensino do Desenho, ampliou-se, visto que a educação primária e a escola tornaram-se o foco de estudo de uma “escola nova”, como foi assim denominado o movimento de renovação do ensino.

É importante esclarecer que o movimento Escola Nova surgiu na Europa, por intermédio do suíço Adolphe Ferrière e ganhou força com os estudos de Émile Durkheim, sociólogo francês e do educador norte-americano John Dewey.

O percurso do Movimento Escola Nova no Brasil teve a princípio as ideias de Anísio Teixeira, que foi ex-aluno de Dewey e talvez, por isso, a educação e principalmente o ensino de Arte tenham recebido grandes influências de Dewey. Enquanto os liberais procuravam um ensino do desenho voltado para o trabalho, “a ‘escola nova’ defendia a ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA; COUTINHO 2011, p. 15).

¹ BARBOSA, Rui. **A Reforma do ensino secundário e superior** (1882). Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde: 1941.

De acordo com Dewey (2011), a educação é uma necessidade social e a escola não é um espaço/tempo de preparação para a vida, mas sim a própria vida. As ideias de Dewey tiveram diferentes interpretações para o ensino de Arte no Brasil. Entre as interpretações, pode-se notar as experiências de Mário de Andrade com a criação de ateliês para crianças em Parques (quando foi Secretário de Cultura de São Paulo, em 1936) até as classes de Arte de Anita Malfatti na Escola Americana, atualmente Mackenzie (BARBOSA, 2011). Todavia, essas experiências foram interrompidas pelo golpe de Estado de Getúlio Vargas em 1937, durante a ditadura do Estado Novo.

As influências do educador norte-americano, John Dewey, como já expostas anteriormente, foram incorporadas por diferentes interpretações, sendo possível delinear-las em três grandes eixos. O primeiro, a partir dos seus primeiros escritos, que Barbosa (2011) classifica como uma abordagem naturalista – a mais difundida no Brasil –, o segundo, uma abordagem integrativa e o terceiro, da Arte como consumação de experiência.

De acordo com Barbosa (2011), Nereu Sampaio a partir da sua tese: “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia” defendeu o seu método espontâneo-reflexivo para o ensino de Arte. Desenvolveu o seu estudo a partir da “[...] estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho, através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 16).

É notória a referência aos estudos de Dewey, na produção de Sampaio, já que segundo ele, “John Dewey foi quem realmente compreendeu o alto valor da linguagem gráfica das crianças” (apud Barbosa, 2011, p.78). Sampaio, ao expor as suas considerações sobre o ensino de Arte por meio do desenho espontâneo, influenciou e difundiu as ideias de Dewey:

A Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1929), recebeu direta influência do trabalho e ideias de Nereu Sampaio e cristalizou, através da recomendação metodológica explícita, o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista, que vem sendo praticado em nossas escolas até hoje (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 17).

Outro eixo de difusão e aplicação das ideias de Dewey no ensino de Arte, foi a reforma de Francisco Campos (1927 – 1929) em Minas Gerais. Como consideram Barbosa; Coutinho (2011, p. 17-18):

Esta reforma divulgou outra linha de interpretação do pensamento de Dewey sobre ensino da arte, marcadamente a idéia de apreciação como processo de integração da experiência. Não foi propriamente o texto geral desta reforma que divulgou esta abordagem, mas principalmente as atividades desenvolvidas para sua implementação por um grupo de professores especialmente contratados da Bélgica e de Genebra (Instituto Jean-Jacques Rousseau). É curioso que entre os sete professores estrangeiros contratados, duas eram professoras de arte – Jeanne Milde e Artus Perrelet -, o que demonstrava a importância dada à arte na escola pela reforma mineira.

Nesta segunda vertente de influência de Dewey evidencia-se a importância em perceber a expressão/gesto da linha e não a sofisticação de detalhes. Barbosa e Coutinho (2011, p 18), apontam que Artus Perrelet percebia o desenho “como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, era centrada na ideia de integração orgânica da experiência”.

O terceiro eixo que orientou a influência de John Dewey na Arte Educação caracteriza-se pela Arte como consumação de experiência e infelizmente não chegou a ser entendido na época aqui no país. Para Dewey (apud Barbosa 1998, p. 21) “a qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo”, o que não foi compreendido muito bem na experiência Pernambucana (consolidada pela Reforma Carneiro Leão). Assim como no Brasil, pensadores dos Estados Unidos perceberam de modo inadequado a Arte como experiência consumatória por experiência final – terminalidade.

Ao compreender a experiência consumatória como terminalidade os educadores abordaram o desenho para fixar e organizar ideias estudadas anteriormente, sendo arte no final da atividade. Segundo Scaramelli (apud, BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 19-20):

A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta.

Entre as diversas apropriações brasileiras da filosofia de Dewey durante a primeira metade do século XX, Perrelet foi a mais verossímil, uma vez que “a sua ideia central era apreciação de experiência” (BARBOSA, 1998, p. 26), como Dewey recomendava.

Durante o século XX, o percurso histórico do ensino de Arte no Brasil teve importantes experiências de resistência, já que o Brasil e o mundo sofreram grandes conflitos ideológicos e civis. Os exemplos dessas desordens sociais vão desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) no contexto internacional, até a Ditadura da Era Vargas (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985) ocorridas em território nacional. A resistência da Arte Educação Brasileira mencionada acima, encontra-se na superação de entraves políticos e sociais.

O Estado Novo, ao interromper o desenvolvimento da Escola Nova e conseqüentemente, a volta do desenho geométrico para o ensino de Arte, instituiu uma não-reflexão para a Arte Educação (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Somente após 1947 recomeçaram ações de progresso em Arte Educação, e, provavelmente, pelo “sufoco ditatorial” dos anos anteriores, que levou a Arte Educação para um liberar da expressão infantil. Inicia-se o antropofagismo da Arte Educação nacional.

O Manifesto Antropofagista, idealizado por Oswald de Andrade da década de 1920 foi apropriado pela Arte Educação, era o momento para o resgate da cultura primitiva, ou seja, “liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 22). Para livre expressão, do pensar e do fazer a Arte Educação modernista, este ideal, tornou-se um movimento.

A valorização da Arte como livre-expressão, introduzida no Brasil com a Escola Nova e na Arte Educação pelas experiências de Mário de Andrade com ateliê para crianças e de Anita Malfatti com sua classe de arte, foram ainda mais exploradas após 1947. Como expressa Barbosa; Coutinho (2011, p. 22):

A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Entre as primeiras experiências de ateliê que surgiram após 1947, é extremamente necessário destacar, a “Escolinha de Arte do Brasil”, fundado por Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro no Rio de Janeiro em 1948. O percurso de idealização da Escolinha de Arte foi estabelecido pelo encontro de Lúcia Alencastro Valentim, com o grupo de reflexão informal sobre Arte e educação, composto por

professores e artistas e articulado pelo pintor e educador Pernambucano Augusto Rodrigues. “Desse grupo, faziam parte a pintora Margaret Spencer e Miss Lois William, também americana, especialista em recreação, que trabalhava no Instituto Brasil-Estados Unidos” (RODRIGUES, 1980, p. 33).

Lúcia Valentim, estudante de Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, uniu-se a esse grupo após ser convidada para ministrar aulas de Desenho em seu antigo Colégio, que tinha como mestre o artista Guignard. Ao ser convidada pela sua ex-diretora Cacilda Martins, Lúcia expressou a sua não experiência e ouviu como resposta “Use sua sensibilidade, esqueça a rotina. Não seja formal. . . Tenho a certeza que tudo irá bem” (RODRIGUES., 1980, p. 33).

Valentim relata as relações do primeiro encontro com o grupo liderado por Augusto Rodrigues e a Fundação Osório, instituição na qual já era professora de desenho.

Lembro-me quando encontrei aquele grupo pela primeira vez. Era convidada de uma amiga comum e tinha comigo, como sempre naqueles tempos, um monte de trabalhos das crianças da Fundação Osório: minúsculos pedacinhos de papel (sempre a pobreza de material!) mas tinham alegria e espontaneidade e eu me orgulhava deles. Encontrei ressonância no grupo, e logo soubemos que desenvolveríamos juntos alguma coisa significativa (op. cit).

A Ressonância desse grupo não foi apenas para Lúcia, mas para toda a Arte Educação Brasileira. Esse grupo criou um, senão o maior movimento de Arte Educação de toda a história da Arte Educação nacional. O grupo não queria criar uma escola de arte. Eles desejavam “ver como se desenvolveriam algumas crianças diante da possibilidade de experimentar livremente as técnicas de arte. A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem-vindas sempre” (RODRIGUES, 1980, p. 33).

Mesmo sem solenidades e discursos oficiais, a data de 8 de julho de 1948 tornou-se referência para a Arte Educação Brasileira. Foi em meio a um corredor da Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro, que nasceu a Escolinha de Arte, que até em seu nome já tinha uma conotação carinhosa.

Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma ideia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova

que já era muito mais que uma simples ideia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro (op. cit).

A experiência da Escolinha de Arte, logo se espalhou pelo país. No início da década de 1970, haviam instituições como essa por todo o Brasil e, felizmente, uma em São José dos Campos conhecida por “Escolinha de Arte do CTA”. Embora essa escola tenha tido larga importância no ensino da Arte no Vale do Paraíba – SP não é objetivo do presente estudo aprofundar o conhecimento sobre ela.

Assim, essa experiência liderada por Augusto Rodrigues tornou-se o conhecido Movimento Escolinha de Arte do Brasil. De acordo com o INEP (1980), a iniciativa das Escolinhas de Arte, não ocorreu somente em território nacional, já que foi encontrado respaldo nos países da América Latina, Holanda, Inglaterra e Estados Unidos – país em que atividades artísticas já estavam inseridas nas políticas curriculares.

Noêmia de Araújo Varela foi um dos maiores nomes da Arte Educação Brasileira e grande influenciadora do Ensino da Arte em prol da livre-expressão e do desenvolvimento da Criatividade, características da Arte Educação modernista nacional. Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e, posteriormente, diretora da Escolinha de Arte do Brasil, por meio dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizou no Rio de Janeiro, relata:

O Movimento Escolinha de Arte é uma consequência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. [...] A fidelidade da Escolinha de Arte ao nome (e de cada Escolinha que compreendeu isto) realmente foi muito positiva porque mostrou, com acuidade de compreensão, que não é o nome que vai dar importância à experiência, é quem está na experiência, e o que é feito, e o resultado o processo dela, em termos de suas consequências no sistema educacional brasileiro.

Na verdade, muitos artistas e educadores no Brasil e na América Latina fizeram experiências e pesquisas na área de educação e arte... . O que a Escolinha de Arte do Brasil fez e continua fazendo de singular para mim é apresentar-se como proposta aberta, modelo gerador de novas Escolinhas de Arte, modelo no sentido científico, não para ser imitado, mas para ser o ponto de partida para a mudança. Ela nunca propôs a nenhuma Escolinha: 'faça o que eu faço'. Mas: 'tenha os fins, a expectativa, leve as atitudes geradoras de uma experiência coerente com o seu meio'. Modelo gerador de novas Escolinhas de Arte diversificadas na medida do sonho e da força criadora de seus fundadores. (RODRIGUES, 1980, p.70-71).

A “diretriz educacional criadora” a qual Varela mencionou acima era de influência dos estudos do crítico e expoente do movimento de educação pela Arte Herbert Read. O inglês Read foi certamente defensor da Arte Educação; para ele, a

Arte é o elemento essencial da consciência humana e por isso a Arte ela deveria fazer-se essência da educação, já que:

A arte, porque requer uma percepção intuitiva, não pode ser desligada da sua história. É uma atividade presente, e eu consideraria as minhas obrigações só cumpridas em meio se, ao ensinar como despertara arte do passado, eu não guiasse também os meus alunos para que desfrutassem a arte do presente. A arte presente é um testemunho da nossa cultura, das suas qualidades positivas e das suas limitações, do mesmo modo que as artes do passado o são em relação às culturas do passado. Não podemos participar inteiramente da moderna consciência a menos que saibamos apreciar a arte significativa da nossa época. Precisamente porque as pessoas não aprenderam na sua juventude o hábito do prazer, tendem a aproximar-se da arte contemporânea com o espírito fechado (READ, 1982, p. 316).

O século XX guardou ainda outros momentos marcantes para a Arte Educação Brasileira. Um desses períodos tiveram como referência os pareceres nº 31 de 1958 do Conselho Nacional da Educação e nº 78 de 1958 da Consultoria Jurídica do Ministério² que permitiram a criação de classes experimentais que visavam “sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da Arte nos currículos experimentais foi a tônica geral” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 23). A linha do tempo a seguir ilustra o recorte temporal histórico brevemente relatado:

Figura 3 – Linha do Tempo II: Arte Educação no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

² Classes Experimentais Secundárias. In.: **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Ministério da Educação e Cultura. Vol. XXX, outubro-dezembro de 1958. P. 73-78.

Outro e talvez o principal reconhecimento da luta e trabalho de Arte Educadores brasileiros ocorreu por força da lei nº 5.692 de 1971, por meio da qual a Educação-Artística foi inserida no currículo nacional de 1º e 2º grau (BARBOSA, 1986). Como relatam Barbosa; Coutinho (2011), o Movimento Escolinha de Arte pode ser notado como uma influência para a realização desta lei, visto que houve uma boa relação da burguesia com as Escolinhas de Arte durante a ditadura militar. Todavia, o que efetivamente possibilitou a implantação da Educação-Artística no currículo escolar brasileiro, por meio da Reforma Educacional de 1971, foi o ideal de treinar o aluno para realizar tarefas com maior êxito, evitando que a escola fosse espaço de questionamentos e/ou debate da vida nacional (regime militar de 1964), como se pode notar nesta afirmação de Barbosa e Coutinho (2011, p. 27):

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média [...]
No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo. A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau.

Com a implementação da Lei nº 5.692 de 1971, logo atestar-se a falta de profissionais para atuar como professores de educação artística, o que, em 1973, foi 'resolvido' com a criação de "cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes" (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p 28). Era preciso não só a formação por meio das licenciaturas curtas, mas também ações em prol da reflexão sobre esse novo momento da Arte Educação Brasileira e, para tal, foram organizados encontros. Como expõe Barbosa; Coutinho (2011), foram organizados: o 1º Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e UnB em 1973, o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de quatro mil professores no Rio de Janeiro (1977) e criação, em 1977 o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação – PRODIARTE/MEC.

Contudo, “[...] ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 29) e a necessidade de independência da organização destes eventos, já que a ligação de alguns aliados políticos evitou reflexão e impossibilitou maiores avanços (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Só em 1980 foi possível refletir sobre questões políticas da Arte Educação, “trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de três mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 29).

A Semana de Arte e Ensino possibilitou reflexões, nos anos de 1982/1983 foi criado a “Pós-Graduação em Artes, a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 30), bem como a realização de congressos e seminários, em que a Arte Educação foi o foco de debate.

A década de 1980 revelou ainda, por intermédio da concepção de Ana Mae Barbosa, primeiramente Metodologia e depois ressignificado para Proposta ou Abordagem Triangular, que até atualmente configura-se como a principal proposta de ensino de Arte. A proposta compõe-se de três pilares, a leitura da obra de Arte (o contato com as obras de Arte e artistas), contextualização (situar o aluno num espaço/tempo) e o fazer artístico (o experimentar das várias possibilidades de criação/transformação estética). A terminologia de leitura de imagem que Ana Mae Barbosa ao passar dos anos foi ressignificado para apreciação em diferentes publicações, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990. De acordo com Ana Mae Barbosa, a proposta triangular trabalha a Arte como conhecimento, alfabetizando para a leitura de imagens:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização, estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses, e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 36).

Como já sinalizado no início deste capítulo, a Arte Educação e, conseqüentemente, o seu percurso, pode ser conduzida por dois olhares, um pelo oferecimento de transgressão à objetividade, à racionalidade e ao intelectualismo dos

processos educativos, tão marcante dos nossos dias e a outra, pela força de leis e aberturas políticas. Sem as contribuições destas duas vertentes, não se poderia pensar, refletir na Arte Educação e suas inquietações diante da pós-modernidade.

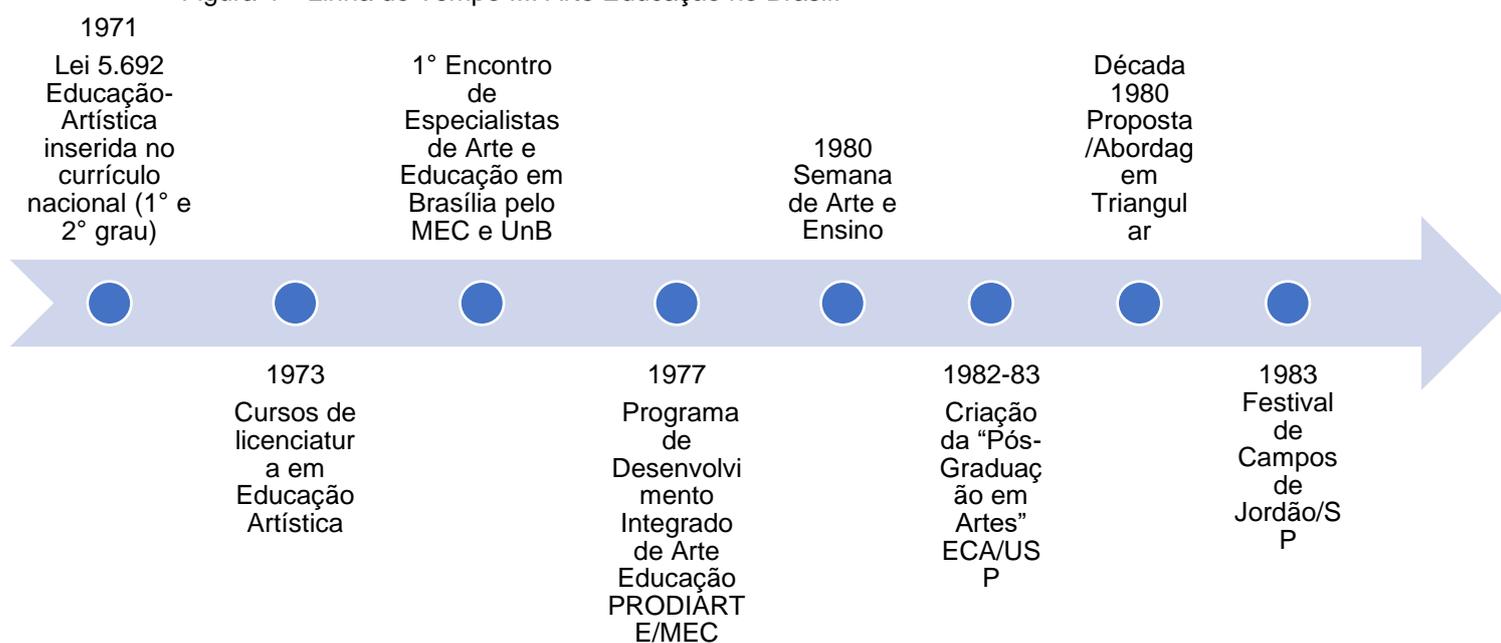
De acordo com Barbosa (1989, p. 175) em 1983 ocorreu Festival de Campos de Jordão/SP, “[...] o primeiro a conectar análise da obra de arte, da imagem com história da Arte e com trabalho prático. Tivemos 400 professores de Arte convivendo juntos por 15 dias numa cidade de férias de inverno, Campos de Jordão”.

Antes de encerrar as concepções dos primeiros momentos e do Modernismo na Arte Educação Brasileira, é extremamente válido considerar os apontamentos de Barbosa (1986, p. 7), sobre os preconceitos enfrentados pela Arte Educação nacional:

Para aqueles que pensam a História como a superestrutura do conhecimento, numa visão cultural britânica, era quase uma heresia falar de História da Arte-Educação, porque Arte-Educação não tem *status* acadêmico que lhe permita ter história. Para os Arte-Educadores *espontaneístas*, adeptos do “dar lápis e papel à crianças e deixar fazer”, a Arte-Educação não tem História nem precisa ter, porque se configura no “aqui e agora”. Contudo, o “aqui e agora” estão carregados de historicidade, levado à clarificação e a interpretação do mundo de símbolos, cuja significação torna concreta a análise do “aqui e agora”.

A linha do tempo a seguir ilustra o recorte temporal histórico brevemente relatado:

Figura 4 – Linha do Tempo III: Arte Educação no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.3 A Pós-Modernidade e o Ensino de Arte

O “aqui e agora” que Barbosa (1986) sabiamente lembrou está repleto de historicidade. Ao pensar nas inquietações da Arte Educação no presente, ou seja, nas práticas educativas que estão acontecendo é essencial refletir sobre a modernidade e a pós-modernidade.

A ilusão/alusão do futuro, o apego ao teórico, a paixão que está à frente do tempo – ser de vanguarda – são sombras da modernidade que por instantes repousam sobre o nosso tempo. Segundo o historiador e crítico literário Antoine Compagnon a pós-modernidade representa a chegada da verdadeira modernidade, já que talvez “o pós-moderno é o auge do moderno ou o seu repúdio” (1996, p. 13). As indecisões do presente são reflexos do legado da modernidade, como aborda Mosé (2012, p. 12-13):

A modernidade nos deixou como herança um enorme desenvolvimento tecnológico, mas nos deixou também absurda crise social, ambiental, econômica, por isso desmorona em consequência de sua própria exaustão. A sociedade moderna que nasceu e se constituiu como promessa de futuro, um futuro melhor construído pela ciência, acabou de fato não privilegiando ninguém: diante da violência em grande escala e da iminência de desastres ecológicos, somos todos iguais.

Cunha (2009) menciona que a primeira concepção de pós-modernidade ocorreu no domínio da crítica literária do espanhol de Federico de Onís em 1934.

Todavia, “na década de 1950, transformou-se de categoria estética para categoria de época, indicadora do que era ou não moderno” (CUNHA, 2009, p 20). Segundo Harvey o pensamento pós-moderno está determinado pela “fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança dos discursos universais ou totalizantes” (apud CUNHA, 2009, p. 21). E o que seria isso? É possível notar por meio da saturação de informações e códigos, rapidez de processo e replicação de informações, apropriação de conceitos e ideias entre tantos outros modos do viver. Cauquelin (2005) ainda destaca a urgência das ações e salienta que o termo pós-modernidade designa o heterogêneo, a desordem e retoma as práticas experimentais, já que o ‘pós’ pode ser compreendido como o ‘anti’ e por isto a mistura, a apropriação e referenciarão.

Entre as incertezas do presente é preciso “acreditar em um mundo possível e criá-lo é a tarefa não de um homem, mas de uma cultura afirmativa” (MOSÉ, 2012, p.14). As interrogações sobre o contexto da pós-modernidade, ou seja, do tempo presente, sinalizam importantes ponderações acerca do ensino de Arte nos dias atuais. Mais que explicar, apresentam-se os questionamentos, as dúvidas diante da incompletude.

Ao considerar que as práticas artísticas-pedagógicas de mediação em Arte são imprescindíveis nota-se as relações entre a Arte e a educação. Relações estas que têm como referência a cultura, o pensamento vivo, a hibridização de linguagens, a tecnologia e principalmente a Arte contemporânea.

A Arte na contemporaneidade em seus questionamentos, multiplicidade de expressões, não convencionalidades e, muitas vezes, de difícil compreensão, apresenta-se ao público – como uma incógnita indecifrável.

Contudo, é preciso perder a ideia de “entender” a Arte para poder experimentar, sentir, perceber, ver, ouvir o que ela tem para nos dizer. A Arte contemporânea como reflexo dos múltiplos modos do pensar e do viver. A vida e a arte entrelaçadas com o seu tempo e espaço. Lembram os autores “habitua-mo-nos a pensar que a Arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal e, aliás, a Arte foi mesmo isso durante a maior parte de sua história” (COCCHIARALE, apud VERAS, 2009, p.7).

Para muitos, a Arte na contemporaneidade é apenas um modo conceitual de apresentar as produções artísticas produzidas da atualidade, todavia, é necessário perceber a Arte contemporânea no seu discurso e, sobretudo, em sua ação de inclusão, já que é cada vez mais possível perceber a integração da Arte com as outras áreas do conhecimento humano, pois “artistas recorrem às competências da medicina, engenharia, genética e computação, entre tantas outras, para conceber e produzir arte” (RIBEIRO, 2012, p. 29).

A arte contemporânea deve ser compreendida como importante aliada para os processos artísticos e educacionais e ainda mais para ampliação do entendimento da vida pós-moderna.

Os diálogos da Arte contemporânea com a pós-modernidade revelam não só qual o espaço para a arte, como também qual a intenção da Arte em nosso tempo.

A multiplicidade de expressões artísticas apresenta-se em diferentes formas, materiais e ideias, a Arte contemporânea, integra-se ao seu contexto social, revelando os valores sociais e culturais na qual o objeto artístico está inserido.

Para perceber a força poética que uma obra de Arte propõe, o crítico de Arte e curador brasileiro Agnaldo Farias, o conceito de arquipélago, já que cada obra de Arte se apresenta como “[...] uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhantes à outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece” (FARIAS, 2009, p. 20). Cada artista e mais especificamente cada obra de Arte pode ser considerada como uma ilha, apresentando sua própria dinâmica.

A relação intrínseca da Arte contemporânea com o ensino de Arte não se apresenta apenas como uma aliança, mas, especialmente para sinalizar o futuro do ensino de Arte. O pesquisador norte-americano Brent Wilson, já em 1990, sinalizou: “e se quisermos saber o futuro do ensino de Arte, a bola de cristal que devemos consultar é o mundo da arte contemporânea” (WILSON, 1990, p. 59).

A apropriação de imagens, intertextualidade de conceitos, imagens e produções artísticas demarcam a Arte contemporânea, já que “ao invés de virarem as costas à história da arte, os artistas contemporâneos estão procurando na história da Arte imagens para adequar e preencher com novos significados” (WILSON, 1990, p. 59).

E é o que justamente pode ser notado no ensino em Arte hoje, pois a busca pelo ‘novo’ transformou-se pela investigação de novos significados.

As inquietações da Arte Educação presentes na contemporaneidade são notadas por meio de um novo pensar em educação, para além das vertentes culturais além da ocidental europeia-estadunidense, para estabelecer uma pluralidade de pensamento, com referência ao nosso lugar de ser, falar, sentir e sobretudo viver.

É válido salientar que não se trata de uma nova Arte Educação, mas de um (re)pensar a Arte Educação que se faz aqui e agora “é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e as expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas” (MOURA, 2019, p. 324). Uma ação docente centrada no contexto da América Latina, ressaltando as memórias e história do seu povo.

A Arte Educação é modelada, formada pelas circunstâncias da Arte e da educação, tendo influências diretas das forças políticas e sociais. A Arte Educação

ainda precisa perceber como alinhar as grandes forças que a permeiam. É entre o desenvolvimento da técnica, da livre expressão (modernismo), da apropriação (pós-modernismo) e inserção das novas tecnologias que se encontram respostas e, sobretudo, perguntas para a Arte Educação contemporânea.

Nas últimas décadas, destacam-se como marcos legais na Arte educação: a lei nº 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demarcou-se um espaço oficial no currículo para arte, a partir do art. 26 parágrafo “2º O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Todavia somente em 2004, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Teatro, Dança e Música e posteriormente em 2009, isto é, após cinco anos apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Artes Visuais, temática analisada no capítulo a seguir. Além de se tornar componente curricular obrigatório, passou a ser concebida como conhecimento. Já em 1997 iniciou-se as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiro documento oficial orientado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expondo as expectativas de aprendizagem para a Educação Básica.

Uma das críticas aos PCNs foi a sua perspectiva de formação direcionada para uma educação por competências, associada aos princípios do mercado, “[...] todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1987-1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.31-32). Isso porque os PCNs foram “[...] dirigidos por um educador espanhol, desistoricizaram nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. (*Op. cit.*). Na disciplina de Arte, os PCNs apropriaram-se da Proposta Triangular, em que alterou a sua forma e conteúdo para atender a outros fins formativos (princípios economicistas):

A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem

a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p 32).

Em 2008, com aprovação da lei nº 11.769/2008, a linguagem musical tornou-se conteúdo obrigatório para o ensino de Arte a partir da criação do parágrafo 6º no art. 26 da lei nº 9.394/1996, sendo o primeiro passo para o que seria aprovado em 2016 com a legislação nº13.278, que alterou novamente art. 26 da lei nº9.394/1996 para inserção das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens que constitui o componente curricular de Arte.

Outro grande marco nos últimos anos para o ensino de Arte, foi a promulgação da lei nº 13.415 de 2017 referente ao novo Ensino Médio, que alterou a lei nº 9.394/1996 outra vez com a inserção do do art. 34-A, a qual estabeleceu no § 2º que a “[...] Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” bem como alterou o art. 26 § 2º para “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

Tal ação embora destaque a arte, apresenta não mais como disciplina, o que efetivamente possibilita o conteúdo de Arte se abordado, mas não estruturado a partir de uma disciplina, assim como educação física, sociologia e filosofia no Ensino médio, é importante expor que o escopo desta medida foi motivado em prol da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (reformulação conceitual de retorno ao ensino tecnicismo).

O ano de 2017 também foi marcado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as linguagens das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro foram denominados Unidades Temáticas do componente curricular de arte juntamente com as Artes Integradas. A construção da BNCC, foi fruto de uma proposta da LDB, a lei nº 9.394/1996 que somente após duas décadas se tornou realidade. Ressalta ainda entender o que seria o real conceito de Unidade Temática? Qual a diferença de Unidade Temática para Linguagem? Por que desta nomenclatura? Ademais, já na publicação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 222), estes conceitos ‘desparecem’, para dá espaço a linguagem, pois “a fim de minimizar estranhamentos quanto às terminologias no quadro de organização curricular de Arte do Currículo Paulista, aquilo que a BNCC chama de “unidades temáticas” está nomeado como “linguagens”, o documento ainda explana:

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Arte está centrada no trabalho com **quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Música e o Teatro**. É fundamental entender que elas não estão dispostas de forma fragmentada, sendo proposto um diálogo entre elas. Essas **linguagens se relacionam** com alguns objetos de conhecimentos e habilidades específicas do componente para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais (SÃO PAULO, 2019, p. 212,).

Entre tanta suntuosidade do processo de criação e homologação da BNCC, vale destacar o que há de bom na BNCC, sendo as seis dimensões do conhecimento apresentadas um ganho para a compreensão do saber artístico. A proposta é pensar e fazer artístico no contexto escolar a partir da criação, crítica, estesia, expressão, fluência e reflexão, dimensões estas que:

[...] caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola (BRASIL, 2017, p. 194).

Tal compreensão da arte como processo ganha destaque até no Currículo Paulista (São Paulo, p. 212), que expressa:

A base propõe que o processo de fazer arte e o produto final exerçam igual importância e o educando seja protagonista desse processo, por meio da exploração de diferentes formas de fazer e se expressar, seja ela de forma individual ou coletiva

A linha do tempo a seguir demarca o recorte temporal histórico abordado:

Figura 5 – Linha do Tempo IV: Arte Educação no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos marcos legais e do percurso histórico da Arte Educação no país descritos neste subcapítulo, pôde-se observar que a inserção da Arte no contexto escolar no Brasil está associada ainda às intenções políticas/pessoais/partidárias, a partir da concepção reducionista muitas vezes e de medidas direcionadas com pouco diálogo com os Artes Educadores e pesquisadores do ensino de Arte, estes vivem cotidianamente o pensar e o ensinar Arte, cuja a união destes geram frutos após intensas movimentações. Segundo Barbosa; Coutinho (2011) a Arte ao longo da história da Arte Educação, a Arte só teve três momentos que ganhou destaque em igualmente com as demais disciplinas, sendo elas a proposta de Reforma idealizada por Rui Barbosa no fim do Império, mesmo sendo colocada em prática inspirou muitos materiais didáticos até o século seguinte. O segundo momento foi da Escola Nova a partir da década de 1920 e a reforma do currículo da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo na gestão de Paulo Feire de 1989 a 1991.

As conquistas da Arte Educação como destacado nesse texto, foram frutos de ações de grande engajamento dos Artes Educadores, todavia em poucos instantes legislações e documentos oficiais com pouca clareza ou proposições futuristas tendo como pano de fundo o tecnicismo, demarcam uma flexibilização curricular que em prática oportuniza a retirada e redução de tempo para uma educação do ser sensível em prol da ampliação de repertório cultural.

2.3 A Formação docente em Arte

Ao se refletir sobre os saberes docentes e as perspectivas de formação dos professores, faz-se necessário ponderar sobre as propostas de formação dos professores de Arte. Coutinho (2011) destaca que a formação docente em Arte surgiu com as licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a lei nº 5.692/71 que tornou obrigatório o ensino de Arte no país. Sobre o teor das propostas dos cursos de licenciatura a partir da lei nº 5.692/71, Cruz (2012, p. 2900) aponta:

Essa prescrição curricular parece refletir também a influência da abordagem tecnicista e das teorias comportamentalistas de aprendizagem no ensino na educação brasileira dos anos de 1970. Tal abordagem baseia-se no modelo de professor aplicador de técnicas e executor de manuais, desenvolvendo ainda o controle da aprendizagem. As atividades, provavelmente, não seriam autonomamente planejadas pelos professores nesse contexto

O marco para as licenciaturas de Arte foi a partir da “Indicação 23/73 do CFE instituiu as licenciaturas polivalentes de Educação Artística e Ciências regulamentadas pela Resolução nº 23/73, para Educação Artística e Resolução nº 30/74 para Ciências” (CRUZ, 2012, p. 2898). Frange (2011, p. 40) acrescenta que “implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança”.

Na década de 1980, Coutinho (2011) e Frange (2011) salientam o fracasso das formações por meio das licenciaturas curtas polivalentes realizadas em apenas 2 anos. “Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores” (COUTINHO, 2011p. 154). O que Coutinho (2011) descreve ocorreu porque com a Resolução de nº 23/73 foi fomentado as:

licenciaturas curtas que além de refletirem um cerceamento ideológico, característico do governo militar, reduzindo o tempo de preparação intelectual e crítica num curso em nível superior, apresentou-se como uma solução aligeirada para se suprir a falta de professores habilitados para atuarem na docência no nível médio de ensino (CRUZ, 2012, p. 2998).

Em contraponto às licenciaturas curtas, Alvarenga (2013, p. 265) relata que:

Com o passar dos anos surgem cursos de Educação Artística com duração de quatro (4) anos, onde as linguagens artísticas ofertadas eram as mesmas, acrescentadas de aprofundamento em uma delas. Ainda assim se fazia

necessário uma formação mais específica, devido à complexidade e amplitude de cada área do conhecimento artístico, surge então, a oferta de cursos de graduação em Arte de linguagens artísticas separadas, tal qual temos hoje.

Já a década de 1990 ficou marcada pelas necessidades de reformulação das propostas de cursos de graduação para os professores com base na nova LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Coutinho atesta que houve tentativas de adequação dos cursos de licenciatura em Arte para as novas diretrizes, a exemplo nos cursos de graduação em Artes Visuais, entretanto, para a pesquisadora tal ação foi mais de mudança de rótulos do que reestruturação das propostas curriculares.

lavelberg (2008) a partir do Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998) e das proposições de Nóvoa (1995) propôs a formação profissional dos docentes de Arte por meio de três pilares: o desenvolvimento cultural, educacional e organizacional. lavelberg (2008, p. 53) ao estabelecer esta proposta propõe a formação docente a partir do “Fazer arte, fruir arte, refletir Arte sobre Arte e contextualizar as produções em Arte”.

Coutinho (2011, p. 158) acrescenta que, a” formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais do ensino e aprendizagem”. O processo formativo docente é constante e está para além da graduação, uma vez que “faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua” (op. cit.).

A necessidade imposta pela lei nº 9.394 de 1996 (LDB) levou à construção das Diretrizes curriculares para as graduações. Em Arte, foram definidas as Resoluções nº 3/2004 para os cursos de graduação em Dança, Resolução nº 2/2004 para as licenciaturas em Música, Resolução nº 4/2004 para cursos de Teatro e Resolução nº 1/2009 para as graduações de Artes Visuais. Estas diretrizes são as normas orientadoras para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação com o perfil dos estudantes, competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e demais necessidades formativas.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) teve como ideal as particularidades das linguagens artísticas, e no Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura) realçou:

Dito isso, vejamos agora o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de graduação e pós-graduação em Arte dizem a respeito de seus cursos: O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em **curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71**. (BRASIL, 2007, p. 3, grifo nosso).

Quando se contextualiza a taxa de matrículas dos cursos de graduação em licenciatura do Brasil, entre as 15 maiores graduações, o curso de Artes Visuais se coloca em 12º posição com 22.542 matrículas em 2018 e 15º lugar a licenciatura em Música com 16.230 estudantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Maiores cursos de Licenciaturas (taxa de matrículas).

Posição	Curso	Matrícula	Porcentual (%)
1	Pedagogia	747.511	45,9
2	Educação física formação de professor	168.153	10,3
3	Matemática formação de professor	96.367	5,9
4	História formação de professor	89.450	5,5
5	Biologia formação de professor	80.837	5,0
6	Letras português formação de professor	78.493	4,8
7	Geografia formação de professor	55.954	3,4
8	Letras português inglês formação de professor	38.266	2,3
9	Química formação de professor	37.881	2,3
10	Física formação de professor	28.732	1,8
11	Letras inglês formação de professor	24.118	1,5
12	Artes visuais formação de professor	22.542	1,4
13	Filosofia formação de professor	20.522	1,3
14	Ciências sociais formação de professor	17.545	1,1
15	Música formação de professor	16.230	1,0

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2019.

Ao focar somente a formação direcionada para as graduações das linguagens da Arte, pode-se observar a presença predominante dos cursos de graduação em Arte na modalidade presencial:

Quadro 2 – Quantidade de cursos de Licenciaturas em Arte.

Cursos de licenciaturas	Total de cursos	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Artes formação de professor	29	26	3
Artes visuais formação de professor	121	98	23
Dança formação de professor	32	31	1

Música formação de professor	133	124	9
Teatro formação de professor	52	49	3

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2019 (Elaborado pelo autor).

Os 367 cursos de graduação em Arte no país têm cerca de 35.000 estudantes matriculados, em que a modalidade a distância ganha destaque apresentando 12.480 alunos matriculados em apenas 23 cursos, essa questão de quantidade de cursos e demanda profissional, Rodrigues (2016, p. 220) expõe:

Assim, a quantidade de licenciaturas é significativamente maior nas Artes Visuais, bem como a maior quantidade de bacharelados se destaca na Música e, aqui, se apresenta outro entrave da questão da polivalência: não há número suficiente de professores com formação específica e nem sequer há quantidade suficiente de licenciaturas nas áreas de música, dança e teatro para atender às demandas das redes públicas

Quadro 3 – Quantidade de Estudantes de Licenciaturas em Arte.

Matrículas nas licenciaturas	Total de estudantes	Modalidade presencial	Modalidade a distância
Artes formação de professor	2.457	1.064	1.393
Artes visuais formação de professor	22.542	10.062	12.480
Dança formação de professor	3.115	2.907	208
Música formação de professor	16.230	11.181	5.049
Teatro formação de professor	5.878	5.812	66

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2019 (Elaborado pelo autor).

Os dados apresentados no Anuário Brasileiro de Educação (2020), elaborado com base nas informações coletadas do Censo Escolar, apontaram que apenas 37,4% nos Anos Finais dos docentes apresenta formação adequada (Licenciatura em Arte) para a disciplina (tipo 1), a menor taxa para a etapa do Anos Finais, bem como a maior porcentagem de profissionais não possuem ensino superior com 10,2% dos professores de Arte nos Anos Finais do país (tipo 7). Já no Ensino Médio os dados têm revelado leve melhora no que tange a docentes que apresentam formação específica para a Arte com 51,2% (tipo 1), porém quase um quarto, 23,8% dos profissionais que ministram aulas de Arte possuem graduação em licenciatura em outra área (tipo 2), como é possível notar a seguir:

Quadro 4 – Distribuição dos docentes por disciplina no país.

Adequação da formação docente no Ensino Fundamental (Anos Finais)
Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente – Brasil – 2019

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	37,4	24,5	15,4	0,7	5,3	6,4	10,2
Ciências	63,1	10,2	10,3	0,8	2,6	4,7	8,3
Ed. Física	67,2	8,3	7,3	0,5	3,4	4,2	9,1
Geografia	55,2	19,4	10,6	0,6	1,7	4,3	8,2
História	59,4	14,4	10,4	0,6	2,2	4,8	8,1
Matemática	57,8	15,9	10,4	0,7	1,9	4,7	8,6
Língua Estrangeira	46,0	34,3	5,7	0,6	1,7	4,3	7,3
Língua Portuguesa	67,5	9,0	10,8	0,6	1,2	3,3	7,7

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

8,6% das turmas desta etapa têm aulas de Matemática com professores sem formação de nível superior.

Adequação da formação docente no Ensino Médio
Porcentagens de turmas por disciplina e tipologia de formação docente – Brasil – 2019

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
Artes	51,2	23,8	8,0	0,1	6,7	7,1	3,1
Biologia	79,9	5,6	2,9	0,8	3,5	5,4	2,0
Ed. Física	81,3	5,3	2,3	0,0	4,1	4,3	2,7
Filosofia	48,3	28,8	8,8	0,5	3,1	7,8	2,6
Física	45,8	38,1	2,7	0,7	2,0	7,4	3,4
Geografia	73,0	15,3	3,1	0,1	2,4	4,1	2,0
História	72,7	12,1	3,1	0,1	2,9	7,3	1,8
Matemática	74,0	12,6	3,6	0,2	2,1	5,0	2,5
Língua Estrangeira	54,0	32,9	3,0	0,1	2,1	4,6	3,4
Língua Portuguesa	81,4	8,3	3,1	0,1	1,7	3,4	2,0
Química	60,5	23,4	3,6	0,4	2,2	7,1	2,8
Sociologia	32,2	41,1	10,1	0,4	3,9	9,6	2,7

Números revelam falta de professores em diversas áreas do conhecimento.

Tipologia da formação docente e possíveis caminhos para maior adequação

	Formação do docente	Exemplo
Tipo 1 - Formação compatível	Licenciatura na disciplina que leciona ou bacharelado na disciplina que leciona com formação pedagógica ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona.	Licenciado em Matemática ou bacharel em Matemática com formação pedagógica ou bacharel em Química com formação pedagógica em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 2	Licenciatura em alguma disciplina da BNCC, mas leciona outra disciplina.	Licenciado em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 3	Licenciatura em Pedagogia.	Licenciado em Pedagogia. Dá aula de Matemática.
Tipo 4	Outro bacharelado com formação pedagógica em disciplina diferente da que leciona.	Administrador com formação pedagógica em Física. Dá aula de Matemática.
Tipo 5	Bacharelado na disciplina que leciona sem formação pedagógica.	Bacharel em Matemática. Dá aula de Matemática.
Tipo 6	Outra formação de Ensino Superior.	Bacharel em Pedagogia. Dá aula de Matemática.
Tipo 7	Docentes sem Ensino Superior completo.	Não tem Ensino Superior. Dá aula de Matemática.

Fonte: CRUZ; MONTEIRO. Anuário Brasileiro de Educação, 2020. In: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

A complexidade da formação docente relatada aqui expõe que mesmo após as DCNs dos cursos de graduação estruturadas pelas especificidades das linguagens, ainda temos 29 propostas curriculares em Arte polivalentes, atendendo cerca de 2.457 estudantes, segundo informações do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019). Tal constatação reforça a necessidade de refletir sobre a polivalência do ensino de Arte da década de 1970 aos dias atuais, como descreve a seguir.

2.3.1 A polivalência e a formação docente em Arte

Esta dissertação ao se centrar sobre as linguagens da Arte propõe-se a analisar o percurso histórico do termo polivalência no ensino de Arte, pois como aponta Rodrigues (2016, p. 214).

Assim, considero relevante retomar e aprofundar alguns aspectos das relações entre a legislação acerca da obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica brasileira e a polivalência, para que possamos

compreender os contextos em que ela se inseriu e se insere historicamente e para que assim, talvez, possa esboçar possíveis e novos contextos.

Segundo Cartaxo (2009, p.2) polivalência é um termo rico, pois:

ser polivalente é ser versátil por natureza. Não obstante sua compreensão óbvia, uma questão não é apenas lexical. Sua significação vai muito além do que girar no universo do ensino da arte. [...] O debate não pode ser uma questão apenas semântica, até porque o modelo de educação com quem pode ser trabalhado pode ser um fator que exige ou não uma polivalência no ensino de arte. [...] significa multiplicidade de conhecimento, que resulta em experimentos e novas opções de trabalho.

Esta multiplicidade que o termo polivalente apresenta, expressa diversos usos e sentidos. No contexto do mercado de trabalho “requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo” (CRUZ, 2012, p. 2901), a pessoa polivalente apresenta o sinônimo de ser eficiente, pois polivalente significa que para um trabalhar é capaz de atuar em diferentes áreas.

Para Cartaxo (2009, p.1) “a polivalência foi excluída, pelo menos teoricamente, do exercício da Arte como um mau, uma prática nefasta à educação. Essa rejeição nos trouxe uma figura do especialista”, isto é, “é uma orientação para uma especialidade que a modernidade implantou na sociedade com o objetivo de restringir o conhecimento a poucos, o tornando exclusivo” (p. 4). A rejeição a polivalência é fruto da busca de um conhecimento mais plural.

Ainda de acordo com Cartaxo (2009, p. 5) é possível compreender a polivalência por três enfoques: o primeiro como prática trabalhista em que “a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil”, ou seja, a partir da lei nº 5692 de 1971. Já como segundo eixo é a polivalência como ação profissional que conhece diferentes expressões artísticas e culturais, e terceiro prisma é a polivalência como domínio de conteúdo:

Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta a formação, que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, mas com interface multicultural ou com uma habilitação, mas com foco especificista. Há também casos de professores que têm mais de uma habilitação ou pós-graduação em área correlata (op. cit).

Independente do enfoque, a polivalência perpassa pela formação e quando foca no saber e na atuação docente, “a noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de

conhecimentos articulando saberes e procedimentos” Cruz (2012, p. 2901). Uma abordagem de professor aplicador, profissional este capaz de executar multitarefa, desconsiderando assim todo o processo de metacognição docente.

Ao se relacionar o ensino de Arte com o conceito da polivalência, Araújo (2013, p. 131) a partir dos apontamentos de Gatti e Barreto (2009), demarca que:

a polivalência tem resquícios históricos a partir da década de 1930, uma década antes da docência em Artes a ser esboçada na educação brasileira, quando, para atenderem a demanda de professores nas escolas daquela época, o governo adicionou um ano com disciplinas de licenciatura na formação de bacharéis, com o intento de formar professores para o ensino secundário.

O que Araújo (2013) expõe baseia-se em que Magalhães (2011) destaca sobre o Parecer nº 540: “é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva” (BRASIL, 1977, p. 139). Este parecer de 1977, aborda o art. 7 da Lei nº 5.692 de 1971, que inseriu a ensino de Arte na Educação Básica do Brasil, por meio da obrigatoriedade da Educação Artística, que considerava a Arte "como condição da vida e da sociedade" (BRASIL, 1977, p. 198):

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na **expressão e na comunicação**, no **aguçamento da sensibilidade** que instrumentaliza para a **apreciação**, no desenvolvimento da **imaginação**, em ensinar a ver como se ensina a **ler**, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o **lazer** - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida. Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, **"que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses"** (grifo nosso).

Tal concepção, fundamentava-se em Celso Kelly (apud BRASIL, 1977, p. 138):

Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformam em atividades escolares para todos. Entretanto, a **formação geral estética, indispensável**, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: **ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé**, ou outra enfim. Partindo da essência, uma **vivência** se impõe como corolário natural (grifo nosso).

Acerca das linguagens artísticas, o parecer nº 540 de 1977, apresenta o desenho:

Ora, o desenho era e continua sendo, sem qualquer dúvida, **um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem**, em múltiplas circunstâncias. **O ensino do desenho, entretanto, por si só, não satisfaz à expectativa em relação à educação artística** (grifo nosso).

Além do mais, quando o desenho se concentra na geometria ele se desloca, com mais propriedade, para o campo das ciências, matéria na qual a matemática se inclui como conteúdo específico para efeito de obrigatoriedade, nos termos do Parecer n.o 853/71. [...]

O problema não é, porém, da matemática, do desenho, ou da reforma do ensino: é antes o resultado do insuficiente domínio daqueles conceitos a que nos referimos no início deste parecer e do desconhecimento da didática que eles supõem, por parte dos educadores.

É claro que não desconhecemos que muitos estabelecimentos de ensino incluíam em seus programas de desenho unidades referentes ao desenho livre, ao desenho decorativo etc. É certo, portanto, que esses programas envolviam um certo sentido de educação artística, mas frequentemente num **contexto em que a livre expressão e a criatividade não eram devidamente estimuladas o que limitava a atividade em relação ao endereço agora pretendido** (BRASIL, 1977, p. 140-141 grifo nosso).

Já sobre a linguagem musical, o parecer expõe:

A música era tratada como disciplina em muitos casos - teoria musical - propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente educação artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos. **O canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo**, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística. positivos (BRASIL, 1977, p. 141-142, grifo nosso).

Artes Visuais, no parecer nº 540/1977 é descrito por:

Os trabalhos manuais, em cujo nome se pretendia um ensino artístico, insinuado na denominação muitas vezes utilizada de "**artes aplicadas**", constituem uma concepção especialmente resistente à mudança. E como se desenvolvem na maioria das vezes, constituem até uma **contra-ação da arte e um exercício sistemático de mau gosto**.

As vantagens que ofereciam - e oferecem - no campo motor, por si só, não os justificariam. Afinal, esses **objetivos do plano motor** podem ser atingidos num outro contexto que leve a resultados educacionais - mais variados e positivos (BRASIL, 1977, p.142).

O parecer nº 540/1977 ainda sem uma clara definição, destaca a organização espaço-tempo para o ensino de Arte, uma vez que:

[...] a **educação artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido**. E mais, porque convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis, no plano das escolas. "**Trata-se de usufruir cultura**. E mais, habituar crianças e adolescentes a freqüentar instituições e iniciativas que visam justamente a sua comunidade". Por outro lado, o desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderá ocorrer no curto espaço de uma aula de 50 minutos. Um exemplo é o trabalho de **teatro**, este precioso instrumento do qual o sistema educacional brasileiro abriu mão por tanto tempo e que tem especial importância para educar o aluno para uma verdadeira liberdade criadora, posto que é, antes de tudo, um permanente exercício de criatividade. E como ninguém faz teatro sozinho, ressalta seu valor como experiência em equipe (BRASIL, 1977, p. 139, grifo nosso)

Constata-se pela descrição apresentada pelo parecer nº 540 de 1977 a polivalência no ensino de Arte, por meio do desenho (trabalhos manuais), música (canto coral) e até em mesmo que de modo indireto do teatro e o balé (dança). O parecer expõe a intenção da educação artística da sensibilidade sem contornos fixos, a partir das tendências e dos interesses, em que a Arte era para promover uma formação geral estética, indispensável, uma vivência, um modo de lazer e qualidade de vida “com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé” (BRASIL, 1977, p.138).

O parecer reconhece a dimensão da Arte como experiência e coletividade, diante de uma ação motora para os trabalhos manuais – crítica o ensino por meio da livre-expressão e/ou foco no desenvolvimento da criatividade, em que somente o desenho contempla a expectativa para a educação artística, já que o ideal era generalista.

Magalhães (2011, p. 162-163), ao analisar o parecer ° 540/1977 demarca que:

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

conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (grifo nosso).

Em consonância com Magalhães (2011), Schlichta; Romanelli; Teuber (2018, p. 317) reiteram que:

o ensino da Arte e a formação dos seus profissionais, a começar pela absorção e implementação das técnicas nos moldes do tecnicismo e da polivalência, levando muitos professores, sob condições historicamente adversas, a fazer malabarismos para dar conta do processo ensino aprendizagem de quatro linguagens.

De acordo com Subtil (2009, p. 190), a obrigatoriedade do ensino de Arte por meio da lei nº 5.692/71 propôs um trabalho genérico com as linguagens musical, teatral e plástica. Os professores, por sua vez, incorporaram esse enfoque técnico através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões” A autora ainda completa: “a ‘polivalência’ apregoada por essa lei, ou seja, um professor trabalhando todas as linguagens, reduziu o conhecimento artístico, já desvalorizado no espaço escolar” (op. cit.).

Da educação artística na Lei nº 5.692 de 1971 até a lei nº13.278 de 2016, mais de quatro décadas se passaram, em que somente em 1996 a denominação educação artística é alterada para Arte com a lei nº9394/1996 (LDB), posteriormente o destaque para a linguagem musical com lei nº 11.769 de 2008. A LDB já previa o ensino das Artes na Educação Básica, todavia, não especificava quais “artes” eram estas e tal alteração mobilizou para a Projeto de Lei (PL) nº 7.032/2010 (BRASIL, 2010), que se converteu na Lei nº 13.278/2016.

De acordo com Alvarenga e Silva (2018), o projeto de lei nº 7.032/2010 denominada Artes Plásticas referindo-se a Artes Visuais (Artes Plásticas, Fotografia, Cinema e Vídeo) e às Artes Cênicas para o teatro e ainda apresentava o design; patrimônio artístico, cultural e arquitetônico como conteúdo do ensino de Arte.

O que impede o fim da polivalência, pois haverá a lei que exige o ensino de Arte das linguagens separadas, porém, não existirão professores formados nas respectivas áreas. Ou seja, a polivalência se manterá se não houver um aumento gigantesco de cursos de Artes nos próximos anos. Mas, além disso, como vimos na pesquisa da Gatti, só o aumento de cursos em Arte não será suficiente, precisaremos, também, que haja um aumento de pessoas interessadas em cursar licenciatura em Arte. Para tal, precisaremos de mais investimento em educação (ALVARENGA, 2013, p. 273).

Os desafios apresentados por Alvarenga (2013), antes mesmo da aprovação da lei nº 13.278/2016, ainda são recorrentes, com destaque para o questionamento:

Há professores **formados nas áreas específicas para atender à demanda educacional**, assim como cursos de licenciatura suficientes, de todas as linguagens artísticas, para formar professores na área? [...] Os professores, que já atuam na rede pública de ensino, formados em Educação Artística, ou seja, em todas as linguagens, vão poder optar por lecionar uma delas, ou terão que fazer um curso complementar? (ALVARENGA, 2013, p. 264, grifo nosso).

A maioria dos cursos de formação para professores no país já estruturados de modo específico para cada linguagem artística, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dança, música e teatro através da Resolução CNE/CES nº 3/2004 e Artes Visuais com a Resolução CNE/CES nº 1/2009, conforme apresentado na seção anterior. “Para lembrarmos parte dessas lutas, já no ano de 1984, no livro *Arte/Educação: conflitos e acertos*, Ana Mae Barbosa combatia a polivalência nas licenciaturas de dois anos em Educação Artística” (RODRIGUES, 2016, p. 226). Será que a esperança era que com o que a Lei nº 13.278/2016, ocorresse para a fortalecimento do ensino de Arte, todavia pode se configurar como a polivalência das linguagens artísticas?

A questão de superação da polivalência está para além da especialização do saber que expressa Cartaxo (2009), contudo como ação de compreensão do saber pedagógico-artístico, uma vez que a necessidade de:

professores de Arte sendo formados em cada uma das quatro linguagens artísticas para atuar na educação básica, propiciando aos alunos uma compreensão crítica das diferentes culturas e expressões artísticas, a valorização da herança cultural da sociedade brasileira e o acesso democrático aos conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade, bens esses lamentavelmente acessados ainda somente por uma pequena parcela da população (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1016).

A polivalência mais que um marco histórico, é resultado da falta de investimento e valorização da Arte no contexto educação, sobretudo da Arte na sociedade. A importância dada à Arte ainda não é vislumbrada na Educação, considerando a denominação de Arte para prática e não mais disciplina no ensino médio (BRASIL, 2017). É clara a consciência que a afirmação das Artes Visuais, Dança, Música, Artes Integradas e Teatro é um grande avanço e importante marco legal, mas ainda requer

muito mais que um texto legislativo, visto que é no cotidiano docente que as implicações ocorrem.

Barbosa assimila este contexto histórico da polivalência:

A sensação de estar sendo polivalente me incomodava. Polivalência na área de artes é um problema extremamente sério e até de cunho político, 'a polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. [...] Em algumas áreas, como em Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e matérias de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo professor'. Sabia não estar sendo polivalente na área de artes, já que sempre trabalhei apenas com as artes visuais (que são minha especialidade), no entanto, tinha dúvidas se não estava sendo polivalente já que era a mesma professora ministrando duas disciplinas. Mas por que isso seria polivalência? Ou será que era interdisciplinaridade? Ou apenas coincidência?
[...] No entanto, a sensação de que estava apenas me „utilizando“ de uma disciplina para 'facilitar' o aprendizado da outra me incomodava. Comecei então a refletir sobre o quanto de interdisciplinaridade havia neste trabalho que eu estava desenvolvendo e qual seria o real significado da interdisciplinaridade. Mas será que existe um único significado? Será que o significado não se alterou nestas últimas décadas de pesquisa? Comecei a ler sobre o assunto (BARBOSA, 2007, p. 24-25).

A partir do percurso histórico traçado e das reflexões de Barbosa (2007), Cartaxo (2009), Subtil (2009), Cruz (2012), Alvarenga (2013) e Rodrigues (2016) perfaz a atualidade da polivalência no ensino de Arte. Será que a lei nº 13.278/2016 e a BNCC (2017) apresentará com o passar do tempo como uma nova polivalência do Ensino de Arte? Seria uma reconfiguração da polivalência ocorrida na década de 1970? Com base no que foi exposto acima, compreende-se nesta dissertação a polivalência das linguagens artísticas enquanto prática profissional exercida por apenas um docente acerca do Teatro, Dança, Música, Artes Visuais e Artes Integradas.

2.4 As Pesquisas Correlatas³

³ Texto parcialmente compartilhado no IV Seminário de Educação Inclusiva II Seminário de Políticas e Gestão Educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) entre os dias 7 e 9 de novembro de 2019.

Optou-se neste estudo por produzir uma investigação sobre a polivalência e a Arte Educação a partir do procedimento de descrição de pesquisas correlatas. Tal pesquisa debruçou-se sobre as produções realizadas e divulgadas nos bancos de dados: IBICT⁴ (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), SciELO⁵ (Scientific Electronic Library Online) e Periódicos da Capes⁶ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A consulta nestes três bancos, fez-se pela importância de compreender o nível de elaboração das pesquisas associadas e como tais artigos, dissertações e teses estão contribuindo para os saberes a respeito do trabalho docente com as linguagens da Arte. As Informações foram consultadas por meio de diferentes descritores, entre eles: “Arte educação + linguagens da Arte”, “Arte educação + polivalência”, “Ensino de Arte + docência + polivalência”, entretanto com os descritores: “ensino de Arte + polivalência”, os resultados foram maiores e ainda tem mais relação com esta pesquisa.

Embora, a união dos descritores “Ensino de Arte + polivalência”, tenham apresentados maiores resultados, como pode-se observar no quadro a seguir, estes números ainda são relativamente pequenos, diante da grandeza dos acervos dos bancos pesquisados. Tal indicador, reforça a importância da realização desta dissertação, uma vez que o presente tema ainda foi pouco investigado.

Quadro 5 – Pesquisas Correlatas.

Bancos de Dados	IBICT (Teses/Dissertações)	SciELO (artigo)	Periódicos CAPES (artigo)
Descritores	Ensino de Arte + Polivalência	Ensino de Arte + Polivalência	Ensino de Arte + Polivalência
Resultados gerais	7 Resultados	25 Resultados	32 Resultados
Resultados com o filtro a partir de 2010	6 Resultados	13 Resultados	22 Resultados
Selecionados	3 selecionados	1 selecionados	3 selecionados

⁴ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=20221297>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IscScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=i>. Acesso em: 03 jan. 2020.

⁶ Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbiGlid2ViL2FjdGlubi9zZWVYy2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124. Acesso em: 03 jan. 2020.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base nos estudos localizados a partir do descritor “Ensino de Arte + Polivalência”, os procedimentos adotados para seleção das pesquisas foram: intervalo de tempo entre janeiro de 2010 a dezembro de 2019, contexto da Educação Básica diante da polivalência no ensino de Arte; Formação docente e a polivalência das linguagens artísticas, assim como implicações conceituais da polivalência.

Com os descritores: ensino de Arte e polivalência, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram obtidos sete resultados, quando aplicado o filtro a partir de 2010, restou-se três que foram utilizados para a construção deste subcapítulo. Seguem as sínteses das dissertações e teses:

Na dissertação intitulada *Concursos públicos para docentes de Arte em Pernambuco (2003-2013)*, Daniel Moreira de Alcântara e a sua orientadora Dr.^a Maria Betânia e Silva no ano de 2014, apresentaram o ingresso profissional de professores de Arte no Estado de Pernambuco através de concursos públicos. Com a análise de 34 (trinta e quatro) editais, Alcântara observou que a linguagem de Artes Visuais tem maior preferência, além de identificar em alguns editais entraves para uma avaliação qualitativa dos candidatos pois, por meio delas há uma amálgama de nomenclaturas de cursos de formação nos requisitos do cargo, torna-se confuso qual formação em Arte a vaga buscava.

A dissertação *Aula como ato criativo e educador propositor* apresentada em 2016 por Eleni Souza com orientação da Profa. Dra. Rejane Coutinho dialoga sobre a práxis educativa, em que a aula se torna um processo de criação para o docente e uma experiência de corpo e mente por meio de apropriação de novos repertórios artísticos pelos alunos. Essa pesquisa revelou que a interdisciplinaridade favorece o pensamento artístico e o processo de criação, enquanto a polivalência não. Souza ainda destaca em sua pesquisa que os professores do Estado de São Paulo divergem sobre o modo de apresentação e abordagem de trabalho do Currículo estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com a tese *As professoras e os professores de Arte e o Currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans] formadoras* de 2016, Maristela Rodrigues sob orientação Profa. Dra. Rejane Coutinho, compreende as relações que 15 professores

de Arte na Rede Pública do Estado de São Paulo como o Currículo. Rodrigues realiza a pesquisa diante da metáfora de uma grande viagem, em que as entrevistas foram os encontros entre as histórias de vida e formação de professores com a sua própria história. A autora refletiu sobre a polivalência do ponto de vista da legislação e revela a partir das entrevistas com docentes os dilemas do trabalho com as diferentes linguagens artísticas, visto que o Currículo instituído apresenta as artes visuais, teatro, dança e música para a disciplina de arte, sendo que a formação docente centraliza-se em apenas uma linguagem.

Dando continuidade a este panorama de estudos coletados, no banco de dados da SciELO, utilizou-se os mesmos descritores outrora mencionados. Os resultados levaram a 25 artigos, após aplicação do filtro a partir de 2010, notou-se 13 produções, sendo apenas um artigo relacionado ao tema da pesquisa após análise do resumo e considerações dos artigos. A seguir, mencionam-se os presentes resultados:

Já no artigo “A polivalência no contexto da docência nos Anos Iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas” Shirleide Cruz e José Batista Neto, debateram em 2012 na Revista Brasileira de Educação, elementos que configuram a profissionalidade polivalente dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os autores apontaram quatro elementos: a ambivalência entre a polivalência ideal e a polivalência real, a relação professor-aluno apoiada numa pedagogia global, a tensão entre a busca por uma especialização e a defesa da formação e atuação de um único professor no ensino das diferentes áreas de conhecimento e a associação da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade.

Ainda utilizando-se o periódico da CAPES, manteve-se os descritores, com os quais foram localizados 32 artigos, sendo posteriormente com a aplicação do filtro a partir do ano de 2010, obteve-se 22 pesquisas, em que três foram selecionados por estarem relacionadas ao tema da presente pesquisa.

No artigo escrito por Maria Subtil em 2012 na Revista Brasileira História da Educação e intitulado “A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente”, a pesquisa aborda a lei nº 5.692/71 responsável pela obrigatoriedade da educação artística na Educação Básica do Brasil. Subtil estrutura uma narrativa a partir dos fundamentos teórico-metodológicos e políticos presentes na aplicação desta lei, desde a adequação da escola, dos professores e da própria disciplina a um projeto tecnicista de desenvolvimento econômico e controle da realidade social. A autora destaca que a lei

além de levar a prática artística no currículo – disciplina: Educação Artística –, espaço garantido por lei na escola, promoveu a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação, mesmo que de modo tecnicista, refletindo no contexto de ensino de Arte após 40 anos da instituição da lei.

O artigo intitulado “Licenciatura em Música: Dilemas da Formação Docente Frente às demandas da Prática Escolar” construído por Maria Subtil e publicado pelo periódico: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, em 2015 apresenta os fundamentos históricos, políticos, teóricos e sobretudo os desafios para a formação e o trabalho docente de música. A autora evidencia a relação da polivalência com a Educação Artística (Lei nº 5.692/71) e especificidade da linguagem musical (Lei n. 11.769/08), reitera que a necessidade de superar a fluidez da polivalência na música criou a “superespecialização” da linguagem musical.

Mateus Santos e Caroline Caregnato, no artigo “Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte”, publicado pelo periódico DAPesquisa em 2019, exploram as recentes discussões sobre o ensino de Arte, em especial no contexto do Ensino Médio, a partir Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Ao longo da pesquisa, os autores construíram uma análise apontando os possíveis fundamentos que cercam a desvalorização do ensino de Arte no país. A pesquisa apresenta a influência das pedagogias tecnicista e nova no ensino de Arte, assim como o impacto da polivalência, entre outras, na desvalorização do componente curricular em questão.

Por intermédio do panorama das pesquisas apresentados nesta subseção, pôde-se considerar que o processo da polivalência no ensino de Arte, é uma temática pouco explorada, já que ao considerar que se delimitou neste subcapítulo um período de 10 (dez) anos e utilizou três bancos de dados supracitados, o número de publicações ainda é baixo. Percebe-se ainda que o ensino de Arte no Brasil é fortemente marcado pela polivalência, se faz presente desde o contexto além do ensino de Arte e apresenta um cunho tecnicista.

Com base nas pesquisas descritas acima, constata-se que polivalência é um problema a ser superado, sendo a formação inicial docente o primeiro conflito, que posteriormente perpassa o ingresso profissional, diante das diferentes nomenclaturas de cursos de formação docente versus os requisitos do cargo de professor de Arte (editais de concursos). Verificou-se ainda que com uma formação de professores em Arte direcionado por uma das diferentes linguagens, o trabalho interdisciplinar

apresenta-se como uma ação possível para uma mediação do ensino de Arte mais plural, quando existe uma compreensão de desassociação entre a polivalência e o princípio da interdisciplinaridade.

Ao pesquisar este tema, abre-se caminhos para construir reflexões, sendo estas capazes de mover o cotidiano da ação docente com as diversas linguagens da Arte em sala de aula. É partir deste contexto que a seguir apresenta-se um relato acerca de um evento que abordou a polivalência e interdisciplinaridade.

2.4.1 O Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina

Este estudo, ao abordar a polivalência das linguagens artísticas, constata que a oficialização do ensino de Arte no Brasil se deu diante do contexto polivalente, a partir do art. 7 da lei nº 5692 de 1971 e tal questão foi um dos eixos de Debate do Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e questões de gêneros realizado em abril de 2019 no Sesc Vila Mariana, na cidade de São Paulo com o apoio do Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA) e tendo como curadora e idealizadora a Prof^a Dra. e livre-docente Ana Mae Barbosa.

O Congresso, ao tratar o ensino e aprendizagem de Arte a partir do pensamento decolonial, relata um contexto da diversidade cultural da América Latina. A ação Decolonial se desdobrou a partir do conceito de “colonialidade”, introduzido a partir da década de 1980 por Anibal Quijano, sociólogo peruano. De acordo com Walsh (2009, p. 14) perdura até hoje a “colonialidade do poder” a partir da ideia de raça, isto é, “hierarquia radicalizada: brancos, europeus, mestiços, e, apagando suas diferenças históricas, culturais, linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas”.

A polarização de categorias e oposições binárias como masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, ocidente/oriente, razão/ sentimento dentre tantas outras oposições, marca “uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (SILVA, 2014, p. 83).

Conforme expõe Mignolo (2010, p. 98) é fundamental “aprender a desaprender, a fim de reaprender” nossos saberes, em prol do pensar decolonial, para superar as barreiras “das teorias eurocêntricas (marxismo, freudismo, lacanianismo,

foucaultianismo etc.) e legitimizar outras teorias e outras práticas não-eurocêntricas” (MOURA, 2019, p. 317).

O evento composto por mesas de discussões, conferências e três temas de debates destacou os estudos pós-coloniais, isto é, a partir da construção de decolonização do pensamento, definido pelo Diretor do Sesc São Paulo “perspectivas invertidas” (MIRANDA, 2019). O grande diferencial deste Congresso foram os debates, estes divididos nos seguintes temas:

- Colonialismo versus diálogo internacional. Como evitar a imposição de ideias fora do lugar? O Colonialismo Cultural e emocional aliado a questões de gênero, raça, classe social e códigos hegemônicos de Cultura.
- Que História da Arte queremos conhecer e que História do Ensino da Arte estamos construindo? O que aprendemos a respeito das diferenças entre polivalência e interdisciplinaridade?
- De que revolução em Arte/Educação estamos precisando? Advocacia das artes no nosso sistema disciplinar de ensino: de que maneira defender as Artes como componentes obrigatórios.

Cada tema foi abordado em dois dias (uma parte no primeiro dia do evento e a outra no segundo dia do evento). Barbosa (2019, p. 143) apontou que:

A prioridade deste Congresso foi os debates entre todos os participantes. Tivemos nove horas de debates com a sistematização de relatores e coordenadores para chegarmos a conclusões operacionalizáveis. Foi dedicado aos debates o mesmo tempo dedicado às conferências e mesas como um conjunto. Os participantes tiveram o mesmo tempo de fala que o tempo de ouvir a fala dos outros.

Ao pensar nas possibilidades do ensino de Arte que valoriza a nossa cultura, proporcionou o desenvolvimento do protagonismo aos seus participantes justamente por isto. Como bem explana Barbosa (2019, p. 143) “todo cidadão de um país precisa conhecer sua Arte e sua história ou continuaremos a gastar mais com prisões do que com a educação, o que é um atestado de incompetência administrativa e humana”.

Abra-se parêntese a seguir para utilizar a primeira pessoa do singular nesta escrita, tendo assim um detalhamento mais verossimilhante. Um dentre as centenas dos participantes do Congresso foi este docente investigador que redige este estudo. A escolha pela participação do evento para além do ampliar cultural, deu-se para a

construção de um referencial mais atualizado e coerente com as discussões acerca da Arte Educação.

No início do evento, senti-me em um arquipélago ainda mais diante de tantos pesquisadores que somente os conhecia por meio de suas publicações. Tal sensação, comum nessas situações pode ter tomado proporções maiores por estar sozinho e me deparar com grandes grupos de docentes, oriundos de redes municipais de educação. O sentimento inicial foi transformado ao longo do evento por diferentes emoções: entusiasmo, boas lembranças e principalmente conversas enriquecedoras, isto porque, tive a alegria de encontrar com a minha professora de graduação Vanessa Stollar, além da companhia parcial dos meus colegas de profissão Luiz Aberto e Dila Aquino.

Além das conversas nos intervalos, é de suma importância mencionar o debate II, intitulado “Que História da Arte queremos conhecer e que História do Ensino da Arte estamos construindo? O que aprendemos a respeito das diferenças entre polivalência e interdisciplinaridade?”. O debate ocorreu em duas partes (dois dias) e teve a presença de diferentes pesquisadores e docentes em Arte do todo o país, dentre alguns expoentes destaque: Prof^a Dra. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPA), Prof. Dr. Fábio Wosniak (IFSC - Campus Blumenau), Prof^a Dra. Maria Helena Wagner Rossi (UCS), Prof^a Dra. Maria Cristina da Rocha Fonseca da Silva (UDESC), Prof^a Dra. Rejeane Galvão Coutinho (Unesp) e Prof^a Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes (UFMS).

Diante do grande público presente no debate II (mais de 50 pessoas), os participantes foram divididos em subgrupos (por tema de interesse, definidos no ato de inscrição) e ao final foram apresentadas as discussões realizadas por cada conjunto. Os debates foram motivados por indagações como: Qual a Arte Educação da Colonização? Por que uma história Eurocêntrica? A mulher na Arte e na Arte Educação? Quais as histórias de arte ao longo do território brasileiro? Que história da arte reconhecemos em nossas aulas? A minha participação foi justamente no subgrupo referente à polivalência e à interdisciplinaridade.

A estratégia utilizada para a conversa sobre a polivalência e a interdisciplinaridade foi o compartilhamento de relatos de experiências, tanto de docentes da Educação Básica como do Ensino Superior. Foi quase comum a compreensão de que mediar as relações das linguagens artísticas é insano para um mesmo profissional, visto que o “repertório mínimo” para tal ação está muito além de

qualquer graduação, como demarcado a “anti-polivalência” como Rodrigues (2016) conceituou em sua tese. Outro ponto bastante mencionado foi a falsa interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, isto é, o trabalho com as linguagens da dança, música e teatro com apenas representações bidimensionais, por exemplo desenhos em cadernos de artes ou colagens em murais nos corredores da escola.

O grupo ainda abordou o quão danosas podem ser as interpretações da BNCC, já que denominou as linguagens artísticas por Unidades Temáticas e inseriu as Linguagens Integradas de modo tão pouco articulado com os Arte Educadores brasileiros, bem como a não obrigatoriedade da Arte nos três anos do Ensino Médio, conforme construção conceitual (lei nº 13.415/2017) na etapa da Educação Básica.

Voltando a terceira pessoa do plural neste texto (fecha-se parêntese). Ao refletir sobre as interfaces entre a polivalência e a interdisciplinaridade, novas perguntas foram lançadas. A exemplo: Quais organizações podem amparar a atuação dos Artes Educadores Brasileiros? Como colocar em prática as especificidades do currículo no contexto da polivalência das linguagens de Arte? Como são os concursos para os docentes de Arte no país? Dentre outros questionamentos para o ensinar e aprender Arte. Estes e muitos outros questionamentos permearam a mente dos participantes do evento, dentre os quais nota-se relação com a temática deste estudo.

No próximo capítulo, apresenta-se a explanação dos procedimentos metodológicos adotados.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

“[...]
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar”
A Vida Verdadeira - Thiago de Mello

Neste capítulo exponho os caminhos da pesquisa, isto é, o método que será utilizado para desenvolver o presente projeto de trabalho. Como ressalta Lakatos e Marconi (2003, p. 83):

o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A descrição dos procedimentos de uma pesquisa é primordial, pois como salienta Gil (2008) é essencial conhecer procedimentos e técnicas que são utilizados para a realização de uma produção científica, já que “a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos” (2008, p.8). Diante desta busca pela veracidade, o método adotado torna-se fator determinante para os resultados que serão apresentados. “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 2008, p.8).

É válido destacar que, como aponta André (2007, p. 123) “se para alguns a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca questionamento sistemático, crítico e criativo” e é justamente nisso que se pautou este trabalho, visto que a pergunta propulsora deste estudo centra-se nos repertórios necessários para os estudantes e os Professores de Arte oportunizarem uma mediação do ensino de Arte com as linguagens como propõe a lei nº 13.278/2016 e a BNCC (BRASIL, 2017).

É diante de uma “questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (GATTI, 2001, p.71) sendo que neste estudo foca-se na percepção dos professores e estudantes já citados anteriormente.

Nas seções subsequentes são expostos maiores detalhes, percurso este que aponta Silva e Menezes (2005), pelo o “onde” e o “como” da pesquisa científica.

3.1 Tipo de pesquisa

Essa dissertação classifica-se como uma pesquisa de natureza aplicada tendo “como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27), isto é, produção científica dirigida para uma finalidade prática, pautada pelas teorias já existentes. Gil (*op. cit.*) adverte que a pesquisa aplicada “está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial.”

Os objetivos deste estudo são descritivos e exploratórios. Acerca da pesquisa exploratória, Gil (2008) pontua que são os estudos com intenção de esclarecer conceitos e por isto muitas vezes apresenta-se com a fase inicial de um estudo mais amplo, em que em grande parte centra-se em temas de hipóteses não precisas. Já a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

O que se pretende nesta pesquisa é expor as percepções de Licenciandos e Professores sobre as linguagens de Arte em sala de aula; ao se optar por uma pesquisa aplicada com objetivo descritivo, o presente trabalho propõe-se a descrever as características de destaque dos participantes da pesquisa. Tal descrição é abordada de modo qualitativo.

A pesquisa qualitativa centra-se na subjetividade dos participantes, procura-se considerações das relações dinâmicas entre o mundo e o sujeito, sendo uma análise intensa da realidade deste participante. Bauer, Gaskell & Allum (2002, p. 22-23) discorrem sobre a análise qualitativa “[...] como um empreendimento autônomo de pesquisa, no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos”.

De acordo com Ludke; André (2018) a realização de pesquisa qualitativa centra-se na obtenção de informações de modo descritivo, em que o escopo de estudo foi caracterizar as percepções dos participantes, de como percebem e retratam tal fenômeno social.

3.2 Os Participantes

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 223) a “população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”, e sendo justamente esta característica em comum – formação e atuação no ensino de Arte – que une os dois subgrupos deste estudo.

O primeiro subgrupo foi composto pelos Licenciandos de cursos de graduação em Artes Visuais e Música na modalidade EaD de uma Universidade do Vale do Paraíba – SP e o segundo subgrupo foram os Professores de Arte de uma Rede Municipal de Educação também de uma Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo.

Diante de uma população de pesquisa, fez-se necessário ter uma amostra, isto é, uma fração, um subconjunto desta população/universo estudado, como define Lakatos e Marconi (2003). Para estudo a amostra foi não-probabilística, em que foi encaminhado o questionário para todos os participantes (público-alvo): Licenciandos dos cursos de graduação em Arte Visuais e Música, assim como os Professores de Arte. O conjunto da população possível deste estudo foram 190 estudantes (97 de Licenciatura em Artes Visuais e 93 de Licenciatura em Música) e 111 Professores de Arte, totalizando 301 de possíveis participantes deste estudo, dos quais aceitaram participar, isto é, responderam os questionários 39 Professores e 42 Licenciandos, ao total 81 participantes.

3.3 Os Instrumentos

Os procedimentos da pesquisa bibliográfica e do levantamento de informação foram adotados para a escrita da dissertação. Gil estabelece como “a pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 50). Já sobre levantamento, Gil (2008) o destaca como um eficiente procedimento para conhecimento direto da realidade e quantificação.

Gil (2008) acrescenta ainda que os levantamentos são mais adequados para produções científicas de objetivos descritivos, pois são ideais para análise de

percepções dos participantes, sendo selecionado para a produção deste estudo: os questionários e a análise documental.

Para a coleta de dados, este estudo tem como desígnio uma pesquisa composta por “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29). Esta combinação de procedimentos é concebida por Triangulação, ou seja, “[...] o emprego de uma variedade de técnicas de coletas de dados que acompanham o trabalho investigado” (MINAYO, 2010, p. 28-29). A opção pela Triangulação neste estudo refere-se à intenção de extrair o melhor de cada técnica para responder a preposição desta bem pesquisa (PARANHOS et al., 2016).

De acordo com Minayo (2010) a triangulação enquanto procedimento de coleta de dados possibilita a realização de pesquisa com três ou mais técnicas, sendo esta selecionada para a produção deste estudo: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e os questionários.

3.3.1 A análise documental

A segunda técnica empregada como instrumento de coleta de informações foi a análise documental. Conforme observam Ludke; André (2018) a análise documental constitui-se em uma rica e estável fonte de informação, estabelecendo como um precioso procedimento de coleta de dados para pesquisa com abordagem qualitativa. A relevância da análise documental está em completar informações que o outro instrumento empregado no desenvolvimento desta pesquisa não foi suficiente, bem como apresentar novidades acerca de um objeto de estudo.

Baseia-se em documentos que constituem “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retirados evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

3.3.2 Os questionários

Dois questionários foram construídos, sendo estes compostos por questões fechadas e abertas. Gil (2008) define o questionário como um conjunto de perguntas. Ainda segundo Lakatos e Marconi (2003) o questionário é uma técnica de coleta de informações caracterizado por uma sequência organizada de perguntas, estes autores

ainda consideram o questionário como uma observação direta extensiva da realidade, uma vez que já que é “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 221). O questionário foi construído por meio de perguntas abertas e fechadas. Gil (2008, p.123) conceitua que nas “questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista”. Sobre as perguntas abertas Gil (2008, p. 122) pontua que:” [...] solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta”.

O questionário utilizado para a coleta de informações, foi construído tendo como referência as pesquisas de Fonseca (2016), Gatti et al. (2019) e Silva; Bussolotti (2020) e encontra-se integralmente nos Apêndice I e II.

3.4 Procedimentos para a Coleta de Informações

O presente trabalho, por almejar a participação de seres humanos para a coleta de informações, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovado pelo Parecer 3.696.306/2019 (anexo A), com a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Para a realização do primeiro instrumento de coleta de informações (questionário), foi realizado um convite com a explanação sobre a finalidade da pesquisa, a importância da colaboração e o anonimato da identificação. Tal convite foi realizado via plataforma web: e-mail e grupo de WhatsApp, após a manifestação de interesse em contribuir para o estudo, os Universitários e Professores clicaram em um link do Google Forms para responder o questionário. É válido mencionar que os participantes da pesquisa podiam abandonar a pesquisa a qualquer tempo. Esta informação está descrita no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexo B. A seguir apresenta-se a sintaxe dos Procedimentos para a Coleta de Informações:

Quadro 6 – Procedimentos para a Coleta de Informações.

Coleta de Informações
Elaboração do Projeto de Pesquisa
Submissão do Projeto de Pesquisa na Comitê de Ética e Pesquisa
Aprovação do Projeto de Pesquisa no ao Comitê de Ética e Pesquisa
Construção da Revisão de Literatura
Apreciação pelos pares do questionário
Levantamento e seleção dos documentos para análise documental
Aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.1 A análise documental

A análise documental foi realizada para contrapor e relacionar as informações obtidas por meio dos questionários aplicados. Tal complementação de informações ocorreu com os documentos regulamentadores da Arte Educação a exemplo das Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de graduação (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos referentes aos objetos deste estudo: os sites e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de Graduação e Matriz Curricular e os livros didáticos selecionados como material didático da Rede Municipal.

É importante ressaltar que a análise documental não é apenas “uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Todas as informações coletadas por meio da análise documental ocorreram a partir da autorização para a realização de pesquisa de cada uma das instituições, sendo solicitadas à Instituição de Educação Básica a Matriz Curricular e exemplares dos livros didáticos e Instituição de Ensino Superior Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), assim como o acesso aos sites de cursos de licenciaturas. Estas informações foram armazenadas em formato digital e ficarão sob tutela deste pesquisador pelo período de cinco anos para fins de comprovação da citada pesquisa, após este espaço temporal, tais informações serão inutilizadas.

3.4.2 Os questionários

A opção pelo questionário se fez para atingir o maior número de participações concomitantemente e a busca por respostas mais objetivas, bem como a uniformidade posterior na análise das informações como enfatiza Lakatos; Marconi (2003) sobre as vantagens do questionário.

O questionário abordou questões sobre fatos, atitudes e crenças, além de questões sobre padrões de ação concreta, fenômenos subjetivos e padrões éticos, com interesse em possibilitar um panorama das percepções sobre as linguagens da Arte em sala de aula: composto com sete blocos e 82 perguntas para o questionário dos docentes e seis blocos e 66 perguntas para o questionário dos Licenciandos.

Pensando em assegurar a qualidade do referido instrumento, adotou-se diferentes procedimentos de auditorias, conceituados por Coutinho (2015) e esplanadas em seguida.

Em novembro de 2019 foi realizado uma roda de conversa sobre o questionário com as Coordenadoras dos Cursos de Artes Visuais e Música da Instituição de Ensino Superior que autorizou este estudo. Também foi realizada consulta acerca do conteúdo do referido instrumento de coleta de informações em fevereiro de 2020 com a Orientadora de Ensino de Arte da Instituição de Educação Básica. Esta ação configura-se como procedimento de auditoria (*audit trails*), ou seja, confirmabilidade, ato este motivado para “assegurar que os resultados do estudo reflitam fenômeno em estudo e não as ideias e desvios do investigador” (COUTINHO, 2015, p. 113).

Após a reflexão sobre os apontamentos expostos o questionário foi aplicado em março de 2020 para cinco participantes, sendo duas docentes do Ensino Fundamental e duas estudantes de Artes e uma Arte Educadora no contexto da Educação Não-Formal (museu). O procedimento avaliativo para a realização desta pré-aplicação foi critério definido por Coutinho (2015) por credibilidade com *participant ou member checks* (revisão pelos participantes) e Transferibilidade com amostragem criterial, uma vez que propõe uma amostragem intencional da realidade. É importante salientar que estes cinco participantes apresentam o mesmo perfil dos demais participantes da pesquisa, todavia estudam e atuam em instituições diferentes e seus apontamentos não foram contabilizados nos resultados do estudo.

Com os questionários alterados pelos dois processos de avaliação anteriores, o terceiro procedimento de rigor empregado para validação do questionário foi a análise do projeto de pesquisa (versão submetida na Plataforma Brasil e aprovada no Seminário I do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da

Universidade de Taubaté) e questionário realizado em abril de 2020 pelo Livre-docente Prof. Dr. Domingos Tadeu Chiarelli. Novamente o critério de confirmabilidade foi utilizado, só que agora com as estratégias de recurso a *peer debriefers* (revisão por especialistas) também considerado pelo rigor de dependabilidade, como observa-se no quadro abaixo:

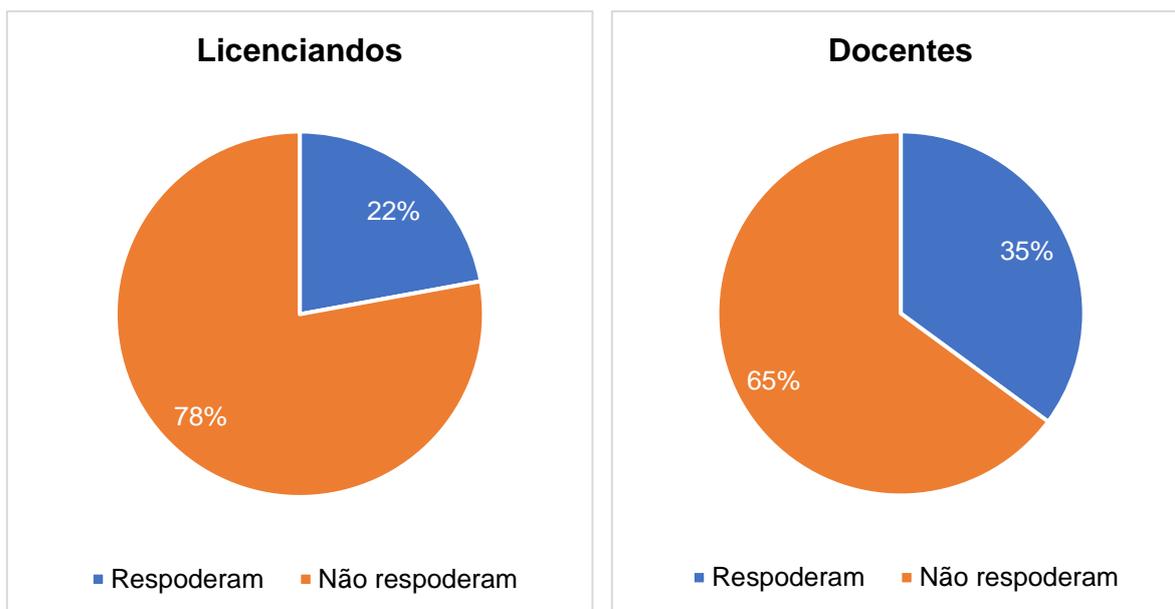
Quadro 7 – Validação da pesquisa qualitativa.

Critério de rigor	Conceito	Estratégia
Credibilidade	Representações autênticas da realidade	Amostragem intencional/criterial Controle da subjetividade Investimento no tempo (<i>prolonged engagement</i>) Observação persistente Triangulação Revisão por pares Análise de casos negativos Reflexividade do investigador
Confirmabilidade	Assegurar que os resultados do estudo reflitam fenómeno em estudo e não as ideias e desvios (bias) do investigador.	Protocolos de auditoria Descrições compactas Revisão por pares Autobiografia Diário de bordo
Dependabilidade	Minimização dos desvios na interpretação. Variabilidade controlada por fontes identificáveis	Descritores de baixo nível de inferência Registo mecânico de dados Múltiplos investigadores Participantes como investigadores (<i>member checks</i>) Revisão por pares/especialista (Peer debriefers) Triangulação Protocolos de auditoria
Transferibilidade	Ajusta-se a contextos diferentes do estudo em causa	Amostragem criterial Descrições compactas

Fonte: COUTINHO, 2015, adaptado pelo autor.

Estas ações avaliativas pautaram-se pela busca da precisão, aplicabilidade e neutralidade do questionário, e a sua aplicação ocorreu de 28 de abril a 28 de maio de 2020 para os dois grupos. O retorno alcançado foi 22,10% dos estudantes e 35,13% dos docentes, como pode-se notar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Retorno dos questionários.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os retornos obtidos remetem às afirmações de Lakatos; Marconi (2003), em média, a devolutiva dos questionários alcança 25%. Observou-se que o questionário dirigido aos Professores de Arte da Rede Municipal teve maior retorno mesmo sendo o de maior extensão com 82 questões), enquanto o dos estudantes tinham 66 perguntas.

É necessário apontar que o período de aplicação dos questionários coincidiu com o início da pandemia da Covid-19, em que os docentes efetivos da Rede Municipal entraram em recesso e férias e os docentes contratados (prazo determinado) tiveram apenas o período de recesso adiantados. Tal segregação do grupo gerada a partir dos dois tipos de vínculos empregatícios, atingiu a coleta dos dados, visto que os docentes com prazo determinado representam 50% do grupo de docentes e já tinham retornado às unidades escolares (sem a presença dos estudantes e dos docentes efetivos), a participação nesta pesquisa alcançou apenas 23,1% de representatividade dos profissionais com este vínculo empregatício.

3.5 Procedimentos para Análise de Informações

Num primeiro momento analisou-se os documentos descritos anteriormente e parte dos questionários respondidos pelos dois grupos de participantes do estudo. Importante ainda sublinhar que pela longa extensão dos questionários elaborados,

cumprimento do alvo de pesquisa estabelecido e centralidade recomendada na qualificação, nem toda as questões foram analisadas nesta dissertação, sendo apresentadas nos Apêndices I e II em modo integral, visto o compromisso de veracidade do processo de pesquisa. A seguir apresenta-se a sintaxe dos Procedimentos para a Análise de Informações:

Quadro 8 – Procedimentos para a Análise de Informações.

Análise de Informações
Leitura crítica e descrição dos materiais para análise documental
Apreciação das respostas recebidas nos questionários por grupo de participantes
Apreciação comentada do texto em desenvolvimento com a Orientadora
Análise parcial das informações coletas
Estruturação de possíveis eixos de análise
Exame de qualificação
Ponderações dos apontamentos do exame de qualificação com a Orientadora
Apuração das informações em consonância com os objetivos da pesquisa e as pesquisas correlatas
Exame de defesa

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5.1 A análise documental e os questionários

Diante da dificuldade apontada por Gil (2008) sobre análise de questionário com questões abertas e fechadas, visto que como já observado anteriormente, a combinação de dois procedimentos oportuniza uma amplitude de pesquisa. Para melhor análise de dados, a pesquisa centrou-se em analisar as informações qualitativas com a assistência dos procedimentos de “Análise do discurso”.

Fiorin (2008, p. 18) destaca que “[...] o saber de cada um a respeito do mesmo objeto é diferente”, em que ao ponderar diversas perspectivas de um mesmo objeto, cria-se a “conjunção com múltiplos pontos de vista implica a substituição da polêmica pelo contrato, da confrontação pela conciliação” (FIORIN, 2008, p. 18).

Em conformidade ao debate sobre conjunção com múltiplos pontos de vista, discute-se, a partir do “[...] tratamento do material verbal [...] com a análise de conteúdo, quantitativa ou qualitativa” (SÁ, 1998, p. 87).

Para Grize “a solicitação de uma boa quantidade de posicionamentos específicos dos sujeitos [...] parece constituir nesse caso a estratégia necessária para a obtenção de resultados estatísticos teoricamente interpretáveis” (apud SÁ, 1998, p.

91). As estratégias utilizadas foram a apresentação de gráficos da plataforma Google Forms e o software Excel para as perguntas fechadas, bem como a realização de nuvens de palavras gerados pela plataforma Jasondavies a partir do link: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/> para a descrição de exemplos a partir das questões abertas, possibilitando análise de exposição das palavras. Para melhor compreensão das palavras com maior evidência, os artigos, preposições pontos e vírgulas foram eliminados.

A seguir as informações coletadas pelas perguntas serão descritas, em que a letra L significa os Licenciandos em Artes Visuais e Música e a letra P os Professores de Arte da Rede Municipal, o algoritmo a frente de cada letra indica a ordem de resposta de cada participante. Ao longo do próximo capítulo destaca-se a análise documental e os apontamentos descritos pelos participantes da pesquisa por meio do questionário.

4 DIMENSÕES DA PESQUISA

“Desenhar é levar uma linha para passear” Paul Klee

Pensando num grande desenho – desenho em espaço expandido –, em que a linha é um longo carretel de barbante que este estudo iniciou o seu quarto capítulo, após a narração autoral, as descrições do ponto de partida da pesquisa, a revisão da literatura e a metodologia adotada para a construção desta dissertação, a seguir foram expostos os resultados deste trabalho.

As dimensões dos resultados compartilhados estruturaram-se nos dois eixos tendo como referência os instrumentos de coleta de informações empregados para o desenvolvimento do estudo. O primeiro subcapítulo denominou-se: A análise documental, apresentando o contexto dos Universitários em Artes Visuais e Música, a partir dos sites das duas graduações e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), bem como a Matriz Curricular elaborada em 2012 e breve relato do processo de adequação a partir dos documentos orientadores: BNCC (2017) e Currículo Paulista (2019).

No segundo subcapítulo dedicou-se à discussão apresentada pelos questionários, em que as informações coletadas foram agrupados em três temas de análise, como pode-se notar a seguir: Perfil dos Participantes, Formação e Atuação Profissional e Intencionalidade do Fazer Docente.

4.1 A Análise Documental

Esta segunda seção da análise dos resultados expôs as informações coletadas por meio da Análise Documental a partir dos sites Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduação em Artes Visuais e Música e a Matriz Curricular da Rede Municipal.

4.1.1 Os sites e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de graduações

O curso de Artes Visuais reconhecido pela Portaria SERES/MEC n. 499, de 01/07/15 e renovado pela Portaria CEE/GP n. 334, de 07/07/2017, publicada no DOE, em 08/07/2017, com nota do Enade: 2⁷, apresenta no site⁸ as seguintes informações: mensalidade, duração, grau acadêmico, coordenação, autorização, reconhecimento e modalidade, conforme apresenta a figura a seguir:

Figura 6 – Layout do site do curso de Artes Visuais.

HOME / EAD / LICENCIATURA / ARTES VISUAIS

Artes Visuais

LICENCIATURA **INSCREVA-SE**

Mensalidade: Confira aqui

Duração do curso: 6 semestres

Grau acadêmico: Licenciatura

Coordenação: Profa. Ma. Eliana de Cassia Vieira de Carvalho Salgado

Autorização: Deliberação Consuni n. 025/2009 ? UnitaU. Dispõe sobre a criação do curso de Artes Visuais ? licenciatura, na modalidade a distância

Reconhecimentos: Portaria SERES/MEC n. 499, de 01/07/15. Portaria CEE/GP n. 334, de 07/07/2017, publicada no DOE, em 08/07/2017

Modalidade: EAD ou Semipresencial

- ▶ APRESENTAÇÃO
- ▶ A EAD UNITAU POSSIBILITARÁ AO ALUNO QUE:
- ▶ POLOS
- ▶ ATUAÇÃO PROFISSIONAL
- ▶ INFRAESTRUTURA
- ▶ DISCIPLINAS
- ▶ DISCIPLINAS OPTATIVAS*

NOTÍCIAS

Festival UNITAU Virtual: confira a programação da semana!
15/06/2020

Comunicado Coronavírus 12/06 - Ato Executivo nº 025/2020
12/06/2020

Mestrado Profissional em Educação da UNITAU realiza Seminários Interdisciplinares e Ciclo de Palestras
10/06/2020

UNITAU abre inscrições para o Vestibular de Inverno 2020 para demais cursos
10/06/2020

A UNITAU
Reitoria
Órgãos Colegiados Centrais /
Deliberações

Cursos
Colégio
Graduação presencial
Graduação EAD

Alunos
Login graduação presencial
Login graduação EAD
Login graduação EVA

Fornecedores e Parceiros
Licitações
Concursos e editais

⁷ <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjY1/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/QVJURVMgVkitVUFJUw==>

⁸ <https://unitau.br/cursos/ead/licenciatura/musica/> ou <https://unitauead.com.br/cursos/graduacao/licenciatura/artes-visuais/>

Fonte: EAD UNITAU, 2020.

No item apresentação é descrito:

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da EAD Unitau tem o objetivo de garantir ao futuro licenciado **uma formação profissional consistente e contextualizada**, baseada na articulação entre **os conhecimentos originários das linguagens da arte**, com as competências, habilidades e posturas que permitam ao professor, aqui formado, plena atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, de forma ética, crítica, inovadora e interdisciplinar.

Assim, o curso visa à capacitação para a **produção, a pesquisa, a crítica e o ensino da Arte e suas linguagens**, pretendendo contemplar o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento artístico, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais, e da sensibilidade estética por meio do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras produções plásticas e visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais (EAD UNITAU, 2020, s/p, grifo nosso).

Já na apresentação do curso, pode-se notar a menção indiretamente sobre as linguagens de arte, mas sobretudo diferentes eixos de formação, é importante ressaltar que o curso não está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019, que estabelece os cursos de licenciatura com oito semestres/quatro anos.

Em complementação à apresentação do curso, segundo o site do curso de Artes Visuais o estudante formado estará apto:

- Esteja apto para lidar com a **educação formal e não formal**, possibilitando a exploração crítica da produção artística nas inter-relações entre a arte, a cultura e a educação;
- Desenvolva habilidades para acompanhar a evolução do pensamento científico em sua área de atuação e para experimentar e produzir **conhecimentos específicos de linguagens**, por meio da prática expressiva e da apreciação estética;
- Aprimore a sensibilidade, a criatividade e a iniciativa pelo **contato direto com as Artes Visuais**;
- Elabore e execute projetos de cunho educacional e artístico (EAD UNITAU, 2020, s/p, grifo nosso).

Para tentar atender tantos objetivos, o curso apresenta como grade curricular, 36 disciplinas, Atividades Teórico-práticas de aprofundamento (ATPA), estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), totalizando 3380 horas (apêndice III).

A partir da leitura crítica da apresentação, do perfil e da composição curricular do curso, conclui-se que embora mencionada as linguagens da Arte na apresentação do curso e expectativas profissionais, a formação docente neste curso não possibilita o repertório básico para mediar o ensino e aprendizagem das artes. A alusão às linguagens não aponta quais são ou deveriam ser: Artes Visuais, Dança, Artes Integradas, Música e Teatro, na grade curricular apenas a disciplina Arte e suas linguagens com 80 horas, destaca-se as possíveis relações entre as linguagens artísticas. A ementa da referida disciplina:

Significados e papéis da arte; definições e abrangências do termo arte. Estabelece experiências e vivências com as **diferentes linguagens artísticas e suas possibilidades dialogando com as outras disciplinas do curso**, uma vez que propõe a arte como princípio educativo. Propõe-se uma organização curricular a partir dos conteúdos estruturantes que constituem uma identidade para a disciplina de arte e possibilitam uma prática pedagógica que retoma as quatro áreas de Arte: artes visuais, teatro, dança e música (PPC MÚSICA, 2020, p. 81).

Já os objetivos para a disciplina apresentam:

- Aprofundar o conhecimento acerca das linguagens da arte, para que se possa refletir sobre a utilização das mesmas nos processos educativos.
- Compreender os **elementos que estruturam e organizam as áreas da arte e suas linguagens e sua relação com a sociedade contemporânea.**
- Conhecer as **linguagens artísticas e refletir sobre suas especificidades.**
- Investigar as linguagens artísticas e suas potencialidades na pesquisa e na prática do educador (PPC ARTES VISUAIS, 2020, p. 81).

Embora, nos objetivos tenha a menção das especificidades, a bibliografia básica do curso não apresenta referências específicas para cada linguagem, como nota-se a seguir:

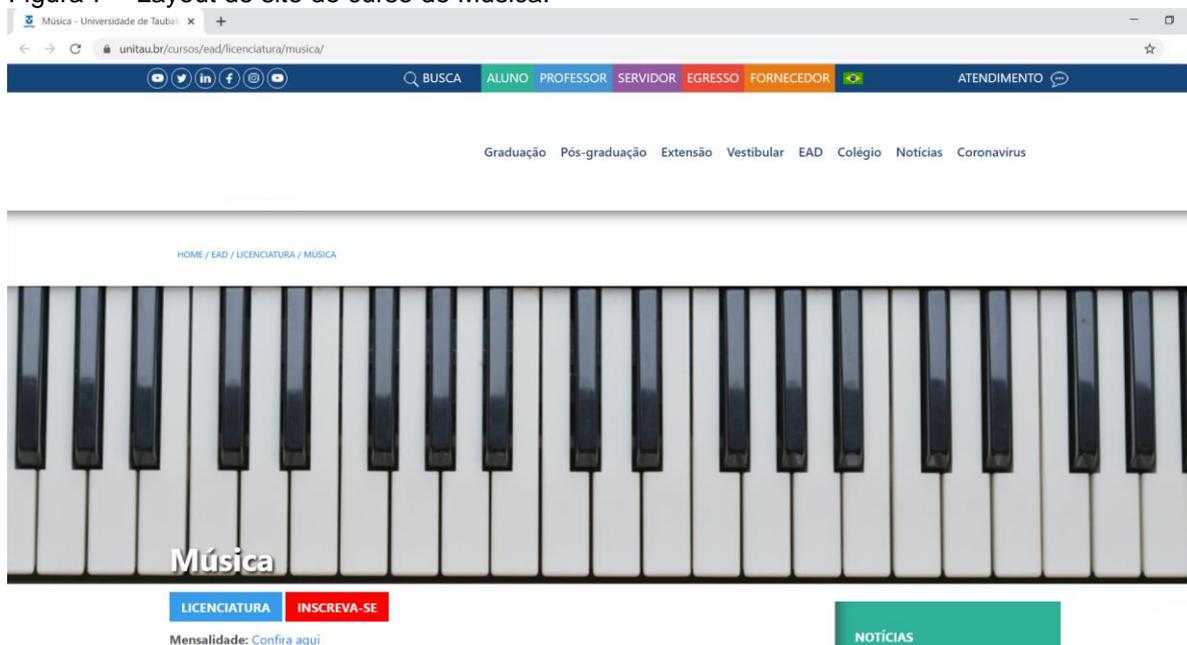
AUTORES, Vários. **Por Dentro da Arte.** (on-line plataforma Pearson). Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.
 COLI, J. **O que é arte.** 15. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.
 FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 8. ed. (on-line plataforma Pearson). São Paulo, SP: Contexto, 2012 (Coleção como usar na sala de aula).
 MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; TELLES, M. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** São Paulo, SP: FTD, 2010.
 OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (PPC ARTES VISUAIS, 2020, p. 81).

Somente a bibliografia complementar da disciplina salientam referências direcionadas por linguagens:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BARBE-GALL, Françoise. **Como falar de arte com as crianças**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012.
- GRANJA, C.E.S.C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2.ed. São Paulo, SP: Ed. Escrituras, 2010.
- MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.
- MARQUES, I. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MORAIS, F. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. 801 definições sobre arte e o sistema da arte. São Paulo, SP: Ed. Record, 2002.
- MÖDINGER, Carlos Roberto [et al.]. **Artes Visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim, MG: Edelbra, 2012.
- OSTROWER, F. **Universos da arte**. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004. (PPC ARTES VISUAIS, 2020, p. 81).

Já o curso de música⁹ estruturado em oito semestres/quatro anos exibe a sua proposta a partir do layout de site:

Figura 7 – Layout do site do curso de Música.



⁹ <https://unitau.br/cursos/ead/licenciatura/musica/> ou <https://unitauead.com.br/cursos/graduacao/licenciatura/musica/>

The image shows a screenshot of the UNITAU website. On the left, there is a list of course details: 'Duração do curso: 8 semestres', 'Grau Acadêmico: Licenciatura', 'Coordenação: Profa. Ma. Andrea M. G. de A. V. Consolino', and 'Modalidade: EAD ou Semipresencial'. Below this are several menu items with arrows: 'APRESENTAÇÃO', 'A EAD UNITAU POSSIBILITARÁ AO ALUNO QUE:', 'ATUAÇÃO PROFISSIONAL', 'POLOS', 'DISCIPLINAS', 'DISCIPLINAS OPTATIVAS*', and 'COMPONENTES CURRICULARES'. On the right, there is a green sidebar with news items: 'Festival UNITAU Virtual: confira a programação da semana!' (15/06/2020), 'Comunicado Coronavírus 12/06 - Ato Executivo nº 025/2020' (12/06/2020), 'Mestrado Profissional em Educação da UNITAU realiza Seminários Interdisciplinares e Ciclo de Palestras' (10/06/2020), and 'UNITAU abre inscrições para o Vestibular de Inverno 2020 para demais cursos' (10/06/2020). At the bottom, there is a blue navigation bar with four main categories: 'A UNITAU' (with sub-items like Reitoria, Órgãos Colegiados Centrais, etc.), 'Cursos' (with sub-items like Colégio, Graduação presencial, etc.), 'Alunos' (with sub-items like Login graduação presencial, etc.), and 'Fornecedores e Parceiros' (with sub-items like Licitações, Concursos e editais, etc.). A WhatsApp icon is visible on the right side of the navigation bar.

Fonte: EAD UNITAU, 2020.

Já pela imagem do curso nota-se uma concepção tecnicista do curso, mesmo sendo um curso voltado para a formação de professores de música e não bacharel em música. A apresentação do curso aponta:

O curso de licenciatura em Música [...] tem o objetivo de formar profissionais com atitude científica diante da gestão do ensino e da aprendizagem, propiciando o conhecimento **das diferentes linguagens relacionadas à música**, favorecendo sua formação teórica e prática, habilitando o aluno para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino de Música (EAD UNITAU, 2020, s/p, grifo nosso).

De acordo com a Instituição o curso possibilitará:

- Explore criticamente a produção musical nas inter-relações entre a arte, a cultura e a educação;
- Desenvolva habilidades para acompanhar a evolução do pensamento científico em sua área de atuação e para experimentar e produzir conhecimentos específicos de linguagens, por meio da prática expressiva e da apreciação musical;
- Aprimore a sensibilidade, a criatividade e a iniciativa pelo contato direto com as diversas formas e estilos da expressão musical;
- Elabore e execute projetos de cunho educacional e artístico (EAD UNITAU, 2020, s/p, grifo nosso).

Para tentar atender diversas expectativas, a composição curricular do curso possui 42 disciplinas (enquanto o curso de Artes Visuais 36), além das Atividades Teórico-práticas de aprofundamento (ATPA), estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com total de 3780 horas (apêndice IV):

Dentre as disciplinas referenciadas assim como no curso de Artes Visuais, a graduação em Música tem uma disciplina para articular a complexidade das 4 linguagens artísticas, tendo na licenciatura em música 20 horas mais que no curso de Artes Visuais, todavia com a mesma emenda e bibliografia. A proposta curricular de Música ainda tem a possibilidade de seleção de disciplinas optativas de 60 horas a partir das opções: Enfoques Metodológicos: A Criança, Linguagens e Comunicação, Enfoques Metodológicos: A Criança, Linguagens e Comunicação, Informática na Arte Educação e Leitura e Escrita Musical.

Tanto a licenciatura em Artes Visuais quanto a licenciatura em Música foram construídas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN), as Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPC) fazem até menção às linguagens da Arte, contudo não demarcam as especificidades destas diferentes linguagens, o que não oportunizam clareza e principalmente repertório para formar professores capazes de atender a Lei nº 13.278/2016. Os questionamentos que ficam são como estes cursos preparam os Licenciandos para os desafios da docência? Como as propostas curriculares destas graduações orientam o percurso acadêmicos destes estudantes?

Esta dissertação ao propor pesquisar sobre como se dá o processo de formação de Licenciandos de Artes Visuais e Música diante da mediação com as linguagens de Arte, destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN) orientam uma formação por linguagem, assim como se apresentam as propostas curriculares destes presentes cursos de licenciatura. Na apresentação das propostas de Artes Visuais e Música é mencionado um processo formativo para as linguagens da Arte, todavia nota-se uma controvérsia entre a apresentação dos cursos a qual cita a formação para o trabalho docente das linguagens artísticas e as composições curriculares destas graduações, em que cada licenciatura apresenta apenas uma disciplina com bibliografia complementar com referências específicas para as Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Esta disparidade revela um grande dilema da formação docente em Arte, que é possibilitar uma formação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN) que abordam a complexidade de saberes da linguagem a qual o curso se destina ou uma formação que aborde as especificidades das diferentes linguagens em consonância com a realidade de muitos destes futuros profissionais, isto é, Professores de Arte, visto que são cursos de licenciatura em Arte.

4.1.2 A Matriz Curricular de Arte

O documento norteador para o ensino e a aprendizagem na Rede Municipal de Educação que é objeto de análise deste estudo é denominado Matriz Curricular. A definição e justificativa pela adoção do nome:

Matriz é palavra originária de Matrix, que deriva de mater (“mãe”). Em latim, matrix é o órgão das fêmeas dos mamíferos, onde o embrião e o feto se desenvolvem; é o útero. É, portanto, simbolicamente, a origem, onde tudo tem início e de onde outras criações devem partir.

Nesse sentido, um documento desse teor tem como função orientar o planejamento das práticas docentes, sem destituí-las dos códigos de significados partilhados entre os educadores e sem colocar em risco a formação dos alunos. Ao servir como referência, a Matriz Curricular se coloca como baliza para os processos avaliativos tanto da prática pedagógica quanto da aprendizagem (VENTRELLA, 2012, p. 14).

Esse documento foi produzido a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), estruturado a partir dos apontamentos dos Orientadores de Ensino de cada disciplina, docentes e por uma consultadora.

Cada disciplina possui a sua matriz, dividida por etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse estudo analisou-se a Matriz Curricular de Arte, publicada em 2012 (em processo de reconstrução), em que o texto foi composto por três partes: Currículo: do exercício do poder aos itinerários do saber, Pressupostos Norteadores para a Construção Curricular e Plano Curricular.

Na primeira parte do documento foi apresentado o texto comum entre as disciplinas, a partir da proposta metodológica da “abordagem construtivista, amplamente representada pela obra de Jean Piaget, quanto as contribuições do sociointeracionismo, de Lev Vygotsky” (VENTRELLA, 2012, p. 14) tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Nesse sentido, a concepção de ensino e aprendizagem, o documento em sua primeira parte ainda expressa as temáticas:

- Currículo: do exercício do poder aos itinerários do saber;
- Concepção e implicações para a prática pedagógica Projeto Educativo: construção social do conhecimento;
- Algumas possíveis articulações entre os conteúdos;

- Expectativas de aprendizagem;
- Progressão dos conteúdos;
- Avaliação;
- Composição dos cadernos.

Destaca-se que nesta primeira parte o documento ainda enfatiza o trabalho transdisciplinar com fundamentação de Zabala ¹⁰ por meio do conceito de competências conceituadas por Perrenoud ¹¹ para assim propor uma progressão dos conteúdos, a partir das expectativas de aprendizagem em espiral.

Já a segunda parte do documento intitulado “Pressupostos Norteadores para a Construção Curricular” consultora Roseli Ventrella, destaca as orientações para o trabalho com as expectativas descritas na última parte.

O documento pautou-se num breve percurso da Arte Educação no mais e nas contribuições de Lev Vygotsky e Ana Mae Barbosa para os três eixos norteadores da área de arte: apreciar, produzir e contextualizar. Vale destacar que a Proposta Triangular conceituada por Ana Mae Barbosa, propôs a leitura de imagem, todavia com o passar das décadas o termo de leitura de imagem para apreciação foi amplamente apropriado para apreciação (a partir da publicação dos PCNs), justamente como apresentada na Matriz Curricular desta Rede Municipal, em qual é campo de atuação profissional do segundo grupo de participantes deste estudo. Estes três eixos são orientadores para as quatro linguagens da Arte:

Quadro 9 – Linguagens da Arte na Rede Municipal, por ano.

Linguagens	1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
Artes									
Visuais	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dança		x			x	x	x	x	x
Música			x		x	x	x	x	x
Teatro				x	x	x	x	x	x

Fonte: VENTRELLA, Roseli, 2012 (Elaborado pelo autor).

¹⁰ ZABALA, Antonio. A Prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹¹ PERRENOUD, Phillipe. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas, Porto Alegre, Artmed, 1998

Como é possível verificar as Artes Visuais ganharam destaque, sendo linguagem comum para todos os anos, e as linguagens da dança, música e teatro em apenas seis anos, tendo alternância do segundo ao quarto ano. Tal divisão foi orientada, pois até 2013 o ensino de Arte do primeiro ao quarto era ministrado pelos profissionais com formação em pedagogia, uma vez que somente a partir do quinto a Rede tinha professores com formação em Arte para a disciplina.

Após 2014 com Professores de Arte específicos para os Anos Iniciais, isto é, não mais com os professores regentes da turma como acontecia até então, o trabalho assim como já ocorria nos Anos Finais foi conduzido com as duas aulas semanais e a partir da matriz curricular existente, a orientação foi para abordar as quatro linguagens em cada.

A última e terceira parte apresentam as expectativas de aprendizagem para cada ano e tem objetivos comuns nos Anos Iniciais:

- Expressar e saber comunicar-se em arte, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), experimentando-os e reconhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Estabelecer uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como produção histórica contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte, em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, CD, DVD, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (VENTRELLA, 2012, p. 36).

Os objetivos que norteiam os Anos Finais:

- Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;

- Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- Identificar, relacionar e compreender a arte como produção histórica contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- Observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação (VENTRELLA, 2012, p. 37).

Ainda nessa parte a autora abordou a avaliação em arte, como trabalho diagnóstica para iniciar o planejamento, bem como a autoavaliação e avaliação processual para o decorrer do trabalho, uma vez que:

- A avaliação diagnóstica é a que antecede o planejamento do professor, ao investigar o que seus alunos conhecem ou não conhecem acerca dos conteúdos que serão abordados. A avaliação processual, abrange todos os momentos da prática pedagógica e nos quais é possível incluir diferentes maneiras de avaliar a aprendizagem, o ensino (como o professor atua), e a autoavaliação dos alunos (VENTRELLA, 2012, p. 64).

A matriz ainda orienta a utilização de diferentes instrumentos para a avaliação, a exemplo de “produções artísticas nas diferentes linguagens individuais ou em grupo; pesquisa bibliográfica, na internet e em campo; seminários; registros em forma de portfólio, diário de bordo, relatórios, audiovisual, fotográfico, dentre outros” (VENTRELLA, 2012, p. 64).

Por meio do que a Matriz Curricular apresenta, foi possível averiguar que a Artes Visuais ganham destaque desde diretrizes em todos os anos, bem como pela bibliografia do documento, que dentre 21 produções, apresenta apenas uma específica – por linguagem –, as artes visuais.

Diante da estruturação e aprovação da BNCC em 2017, a instituição no segundo semestre de 2018 propôs a leitura da primeira versão do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e encaminhamento de sugestões pelo site. No início de 2019 compôs grupos de estudos para adequação da Matriz Curricular. A organização destes grupos de estudo se deu por convite a todos os docentes da Rede Municipal para a participação de 8 encontros em horário coletivo de trabalho (HTC) com duração de 2 horas e 30 minutos cada. Este grupo era composto pelos docentes interessados e mediação do Orientador de Ensino para cada disciplina, no caso de Arte, o estudo ocorreu em dois grupos, um direcionado aos Anos Iniciais e o outro aos Anos Finais.

Além da BNCC, o grupo teve como referência a versão dois do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), sendo as habilidades deste documento-base o novo Currículo Municipal (ainda não homologado). Num primeiro momento o grupo focou em analisar os conceitos norteadores do Currículo Paulista, para depois a leitura pelos pares das habilidades, essa leitura aconteceu em pequenos grupos e cada qual com uma linguagem. É importante salientar que os docentes tinham a liberdade de propor novas habilidades, alterar os verbos a partir da taxonomia de Bloom e ampliação das habilidades, mas não suprir habilidades.

O grupo dos Anos Iniciais orientado pela valorização das ações culturais locais, organizou em espiral a orientação aos docentes a partir de apresentação de referências com os artistas da cidade para o primeiro ano, no segundo ano os artistas da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP, para o terceiro ano ênfase na produção de artistas do Estado de São Paulo, assim como no quarto e quinto anos com destaque para a Arte Brasileira.

A finalização dos encontros de estudos ocorreu com a leitura em assembleia de todas as propostas e sugestões. Após esse processo, a Rede contratou quatro profissionais, com experiência de elaboração curricular nas linguagens das artes visuais, teatro, dança e música. Estes profissionais além de apreciarem as propostas do grupo de estudo, realizaram até o presente momento dois encontros formativos com a presença dos docentes da Rede. Nesses momentos foi apresentado ao grupo a ideia de campo conceitual, tendo como pressupostos filosóficos Deleuze e Guattari (1995) e conceituadas por Martins, Picosque e Guerra (2010) como territórios de Arte & Cultura.

A proposição de um Currículo organizado pelos campos conceituais, para os Anos Iniciais: Elementos da linguagem, Materialidade, Ação e Processos e Patrimônio

Cultural e para os Anos Finais: Elementos da linguagem, Arte e Tecnologia, Ação e Processos, Contextos Práticas e Saberes Culturais. A sistematização destes campos conceituais, uma para cada bimestre interligando as linguagens artísticas foi apresentado como uma possibilidade de promover aos docente uma flexibilidade da imposição do trabalho com as diferentes linguagens da Arte, ou seja, de considerar a linguagem de formação docente como marco de mediação das sua prática pedagógica-artística que oportuniza relação com as demais linguagens artísticas, o que a acordo com Utuari et al. (2018), possibilita tornar assim um professor propositor.

Do processo de homologação deste novo Currículo Municipal à sala de aula, fica um espaço aberto. Quais serão as alterações reais, isto é, na ação dos professores, bem como na aprendizagem dos estudantes? Diante dos próximos momentos, espera-se observar tais modificações em prol da mediação em arte interdisciplinar, esta que conhece e compreende os seus saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000) e proponha aos alunos práticas com mais intencionalidades e processuais, em que cada professor percorre e cria o seu itinerário diante das linguagens artísticas.

Ademais, será que este currículo reconhece e valoriza os saberes docentes? Este currículo compreende a identidade de seus professores? A proposta curricular desta Rede relaciona-se com os saberes curriculares destes docentes? O currículo centra-se nos saberes da experiência?

4.2. O questionário

Esta segunda seção da análise dos resultados expôs as informações coletadas pelos dois grupos de participantes da pesquisa: os Licenciandos em Artes Visuais e Música e os Professores de Arte. Em um primeiro momento, foram apresentados os perfis destes dois grupos individualmente dando continuidade foram descritos paralelamente as expectativas e as realidades dos dois grupos de participantes acerca da formação e atuação profissional e intencionalidades do fazer docente.

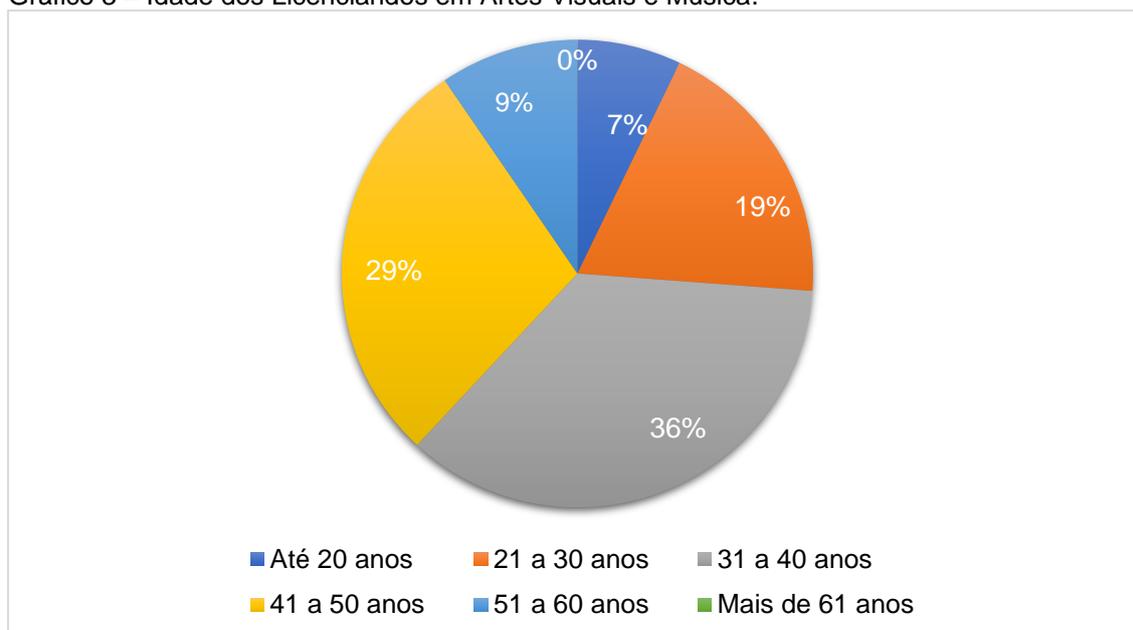
4.2.1 Perfil dos participantes

As informações inseridas a seguir relatam os dados sociodemográficos dos participantes deste estudo.

4.2.1.1 Os Licenciados em Artes Visuais e Música

Os Licenciandos participantes deste estudo sobre da sua idade, relataram:

Gráfico 3 – Idade dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

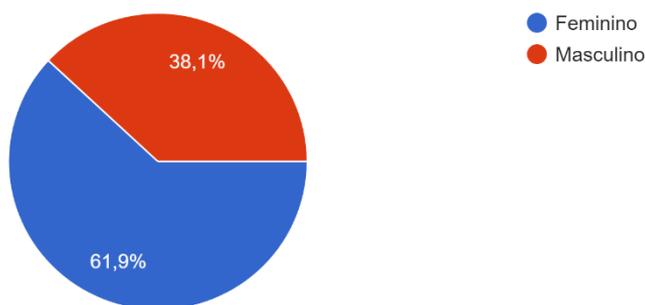


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como pôde-se observar no gráfico acima, 52,4% dos estudantes tem mais de 31 anos de idade, sendo 36% com 31 a 40 anos de idade e 29% de 41 a 50 anos. Tal informação encontra-se em consonância com a Gatti (2013-2014), em que a partir dos dados do Censo da Educação Superior constatou a procura tardiamente pela formação universitária na modalidade a distância, sendo em média 10 anos a mais que os Licenciandos na modalidade presencial.

Diferentes fatores influenciam os envelhecimentos dos estudantes de licenciatura, segundo Gatti et al. (2019) entre eles estão os processos de requalificação de docentes já inseridos no próprio sistema, a partir da exigência de formação em nível superior, bem como a procurar por graduações de formação docente em que os estudantes “vem nelas uma possibilidade de acesso a um curso superior em que a concorrência é menos” (p. 156). Já sobre a identificação de gênero sexual, foi possível notar:

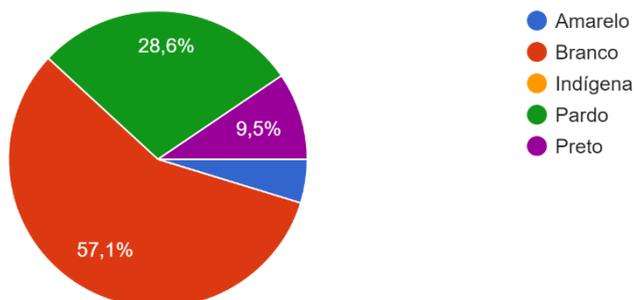
Gráfico 4 – Gênero dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir do gráfico, verificou-se que uma expressiva participação feminina dos participantes deste estudo, segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019), acerca de 71,3% dos estudantes de licenciatura do país se consideram do sexo feminino, enquanto neste estudo a porcentagem alcançou 61,9%. Sobre a declaração de cor de pele, os participantes apontaram:

Gráfico 5 – Cor de pele dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



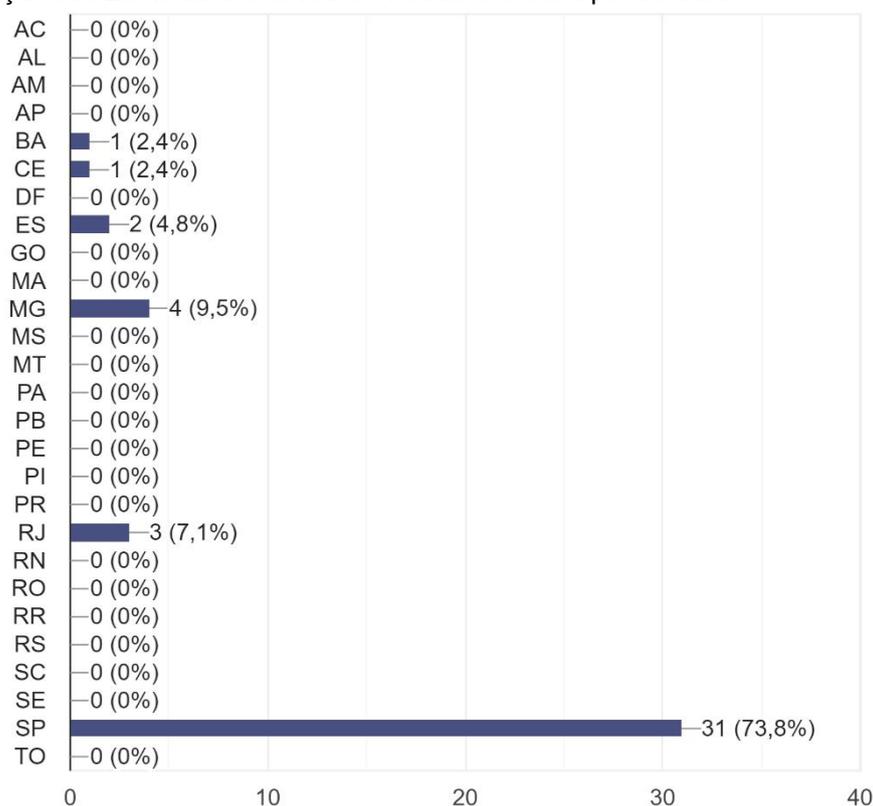
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Mesmo com a acessibilidade que a modalidade a distância proporcionar, a predominância dos participantes da pesquisa referente a autodeclaração de cor de pele branca com 57,1 % dos participantes. Gatti et al. (2019, p. 165) aponta a partir dos dados do Enade (2005-2014) que “a representação dos brancos baixa muito (de 61,3% para 46,1%) em comparação com aumento da presença dos negros, que sobe de 35,9% para 51,3%”.

Esta pesquisa alinha-se ao contexto dos demais estudantes do ensino superior brasileiros, pois 65% se declaram brancos e ao considerar a graduação em Artes Visuais que “é frequentado pela maioria de estudantes brancos (62,5%), seguido, em menor proporção, pelo curso de Música (51,4%)” (GATTI et al., 2019, p. 165). Estas informações destacam o elitismo étnico-tonal das Artes no país.

Acerca do estado civil dos participantes 47,6% declaram-se solteiros e 35,7% casados. 61,9% dos participantes não possuem filhos, 16,7% apenas um filho, 14,3% dois filhos e 7,1% três filhos. Quando questionados sobre a sua localização, foi apontado:

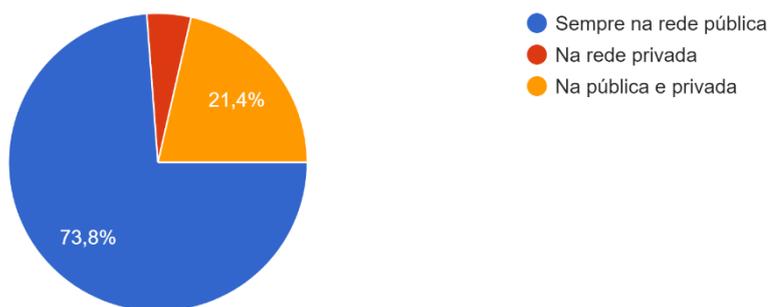
Gráfico 6 – Localização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música por estados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pelo gráfico acima, é possível verificar a predominância de residência dos estudantes no Estado de São Paulo com 73,8%, Minas gerais em segundo lugar com apenas 9,5%. torna-se considerável destacar que 26,2% matriculados situa-se no polo, sede da instituição na cidade de Taubaté. Sobre a escolarização:

Gráfico 7 – Escolarização dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

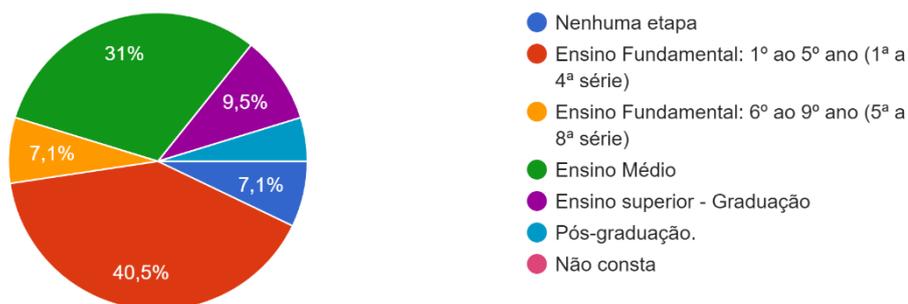


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É expressiva a presença da escola pública, uma vez que 73,8 % dos participantes teve a sua escolarização durante a Educação Básica somente na rede pública e 21,4% na alternância de rede privada e pública. Gatti et al. (2019, p. 147) reiteram “é possível afirmar que os cursos de licenciatura, antes mesmo de se fazerem sentir mais largamente os resultados da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), tornaram-se cursos “populares”, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população”.

A respeito das etapas de escolarização dos familiares os estudantes apontaram:

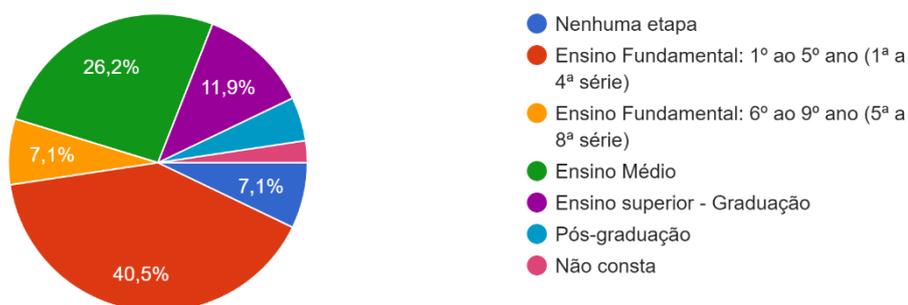
Gráfico 8 – Etapas de escolarização das Mães dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os participantes afirmaram que as mães dos Licenciandos 40,5% dos delas concluíram até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 31% até o Ensino Médio e 9,5% o Ensino Superior. Tais números quando considerado a escolarização dos pais mantêm-se referente ao Ensino Fundamental, mas aumenta na etapa do Ensino Superior, chegando a 11,9%:

Gráfico 9 – Etapas de escolarização dos Pais Licenciandos em Artes Visuais e Música.



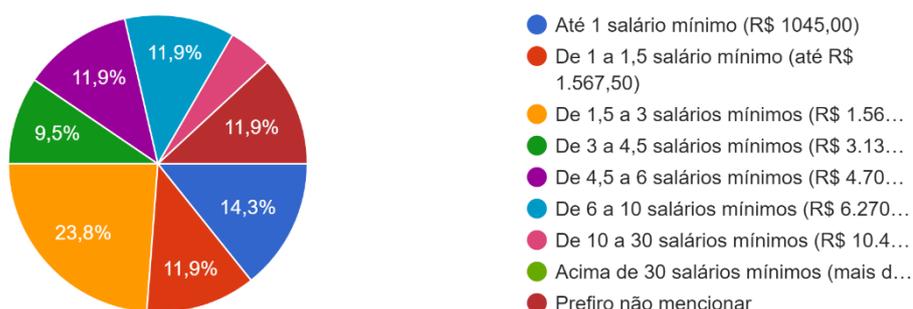
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O grau de escolaridade dos pais é uma das vertentes para reconhecimento do capital cultural dos estudantes, algo tão relevante para um docente e destacado neste estudo. Segundo Gatti et al. (2019) a tanto na população em geral quanto nos familiares dos licenciandos do Brasil, as mães têm vantagens sobre os pais, entretanto neste estudo ao considerar a etapa do superior os pais apresentaram maior acesso e conclusão do ensino superior.

É válido destacar que embora os pais dos estudantes alcançaram 11,9% de conclusão do ensino superior, esta porcentagem tornou-se muito pequena ao comparar com “o percentual de estudantes de Medicina que tinham pais com instrução superior era de 67%; de Odontologia, 45%; de Medicina Veterinária 42%, de Arquitetura e Urbanismo 45%; de Engenharia (grupo V), 45%” (GATTI et al., 2019, p. 148).

Para 23,8% a renda familiar é de um e meio a três salários mínimos, 14,3 até um salário mínimo e 11,9% divididos nas faixas: de um a um e meio, quatro e meio a seis e seis a dez salários mínimos, conforme pôde-se notar no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Renda Familiar Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

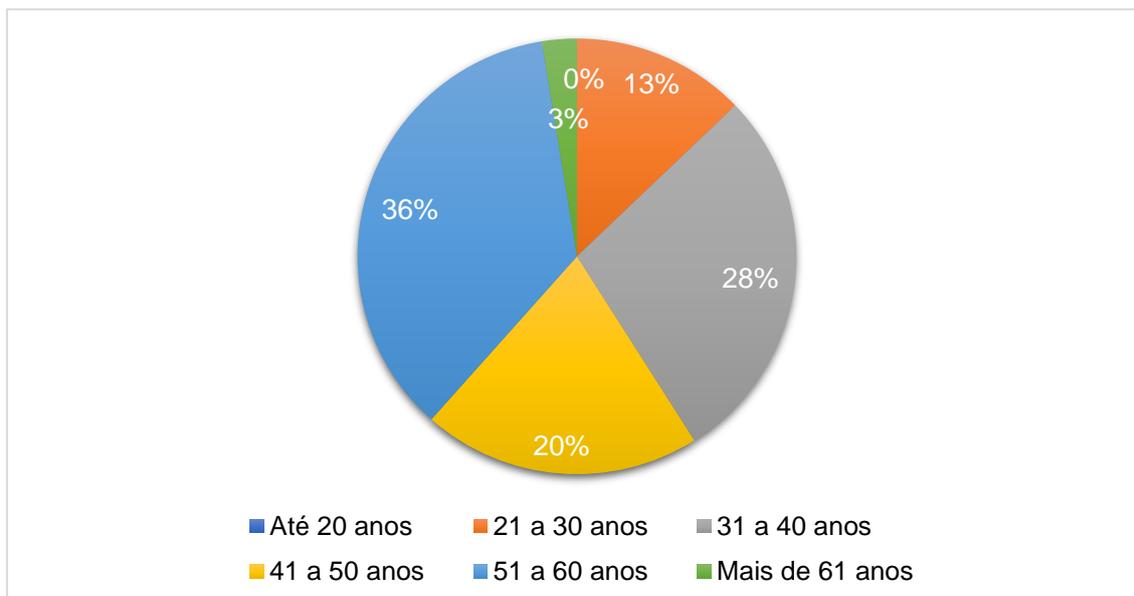
Mais que considerar a renda familiar, é preciso relacionar que 33,3% dos participantes da pesquisa residem sozinhos – fator gerado pela idade maior –, 31, com três e 14,3% com quatro pessoas. Gatti et al. (2019) chama a atenção para a tendência comum de empobrecimento dos que almejam a carreira docente.

Pelas informações coletadas e apresentadas, pôde-se verificar busca tardia pela docência, como Gatti (2013-2014) já apontava. Nota-se ainda o elitismo da Arte ao considerar autodeclaração de cor de pele, entretanto com renda pequena e média para a maioria dos participantes. Principalmente é notório que os participantes desta pesquisa são os primeiros do seu núcleo familiar a chegar a ensino superior.

4.2.1.2 Os Professores de Arte

De acordo com o Censo Escolar 2019 o país tem 1,4 milhão de professores em atuação na Educação Básica, sendo que o total de professores atuando em turmas ensino fundamental de 1º ao 5º ano (Anos Iniciais), chegou a concentração de 751.994 docentes, e turmas de 6º ao 9º ano (Anos Finais) alcançou 755.986 docentes (BRASIL, 2020). As informações a seguir relatam os dados sociodemográficos dos participantes deste estudo: Professores de Arte atuantes no Ensino fundamental.

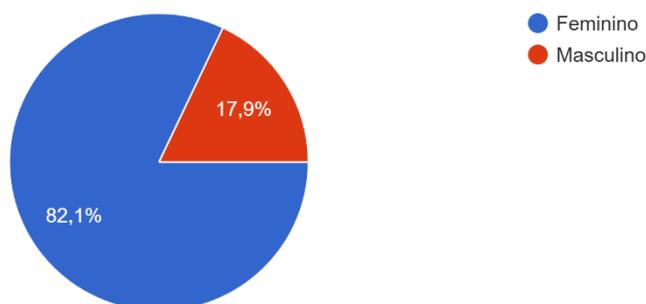
Gráfico 11 – Idade dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Retornando ao gráfico acima, nota-se que 39% dos participantes tem mais de 51 anos de idade, 28% possuem de 31 anos a 40 anos de idade. Por estas informações pôde-se considerar que estes docentes, participantes da pesquisa que apenas 28% correspondem a faixa etária média nacional dos professores brasileiros de 38 anos (INEP, 2009).

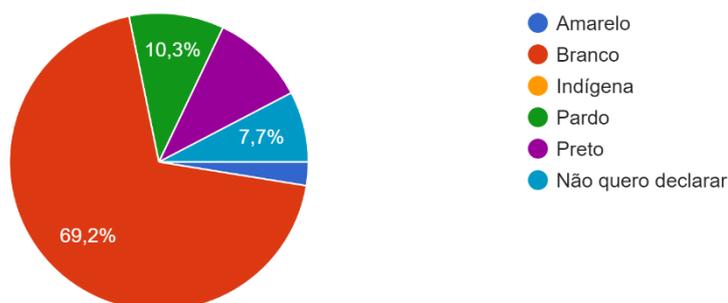
Gráfico 12 – Gênero dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando perguntados aos participantes docentes do estudo, referente à identificação de gênero, 82,1% apontaram serem do sexo feminino. Este número embora acentuado, está em consonância com diferentes estudos, destacando que a docência no Brasil, é uma profissão feminina (ANDRÉ, 2015, GATTI et al., 2019). Já acerca da cor de pele, os participantes apontaram:

Gráfico 13 – Cor de pele dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

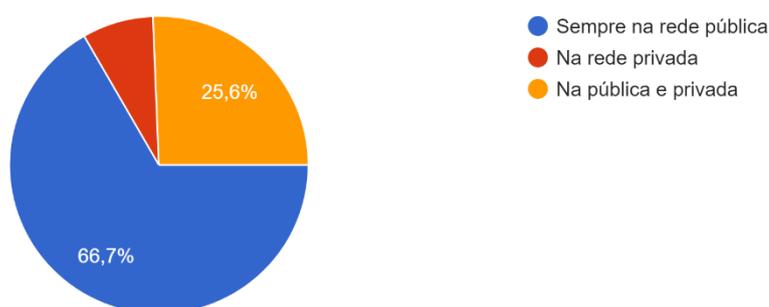
Conforme informaram os participantes, a autodeclaração da cor de pele branca alcançou 69,2%. Esta informação denota a presença predominante da cor branca nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música do Brasil (GATTI, et al. 2019), bem como dos docentes residentes na região sudeste do país (INEP, 2009).

Quando considerado o conjunto da população brasileira, verifica-se a falta de representatividade, já que “enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos)” (GATTI, et al. 2019, p. 162-163.)

Sobre o estado civil dos participantes a maioria declaram-se casados (46,2%) e solteiros 35,9%. Já 41% dos participantes não possuem filhos, 30,8% apenas um filho, 17,9% dois filhos e 10,3% três filhos. Quando comparadas as informações dos participantes docentes com os participantes estudantes constata-se a inversão de solteiros para casados e a permanência de não possuírem filhos em sua maioria.

Os participantes docentes informaram que a escolarização na Educação Básica, somente na rede pública de 66,7%, e 25,6% concomitante entre a rede pública e privada e apenas 7,7 integralmente na escola privada.

Gráfico 14 – Escolarização dos Professores de Arte.

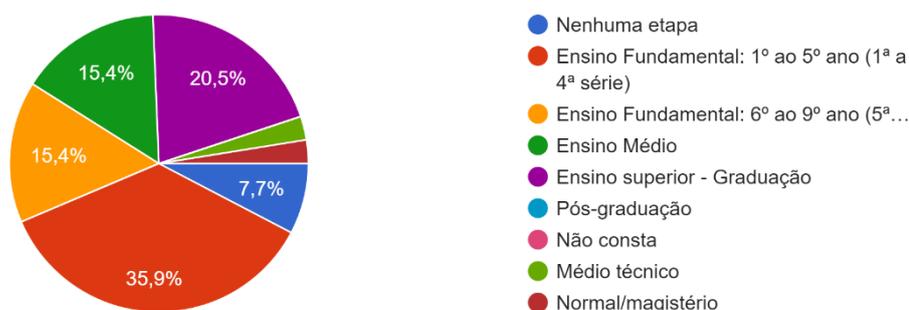


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Saber a procedência dos estudantes torna-se ainda mais significativo quando se resgata as afirmações de Tardif; Raymond (2000) e Marcelo Garcia (2009a) que ressaltam sobre a inserção dos docentes no ambiente de trabalho antes mesmo da escola da profissão. Os participantes desta pesquisa são atuantes da rede pública, ambiente comum para 92,3% deles.

Acerca das etapas de escolarização concluídas pelos seus familiares, os participantes mencionaram:

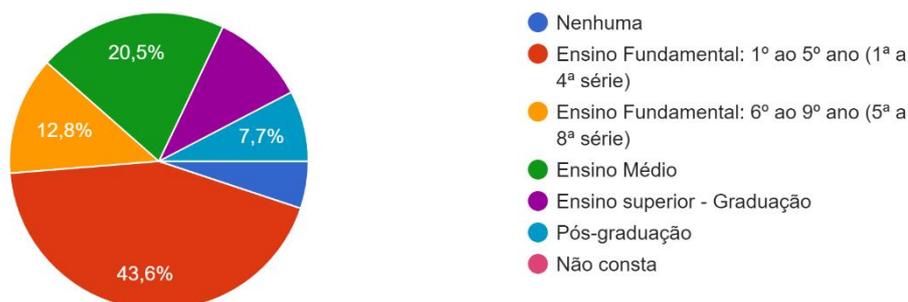
Gráfico 15 – Etapas de escolarização das mães dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ao considerar as mães dos participantes 35,9% concluíram do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 15,4% do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como a etapa do Ensino Médio e 20,5% o Ensino Superior:

Gráfico 16 – Etapas de escolarização dos pais dos Professores de Arte.

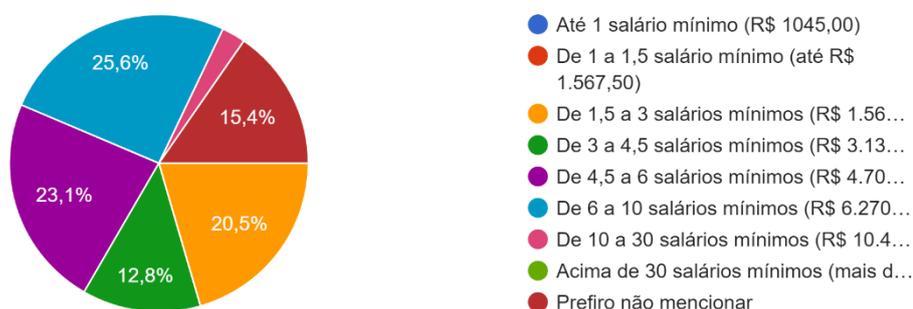


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em relação aos pais, 43,6% dos professores concluíram do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 20,5% etapa do Ensino Médio, 12,8% do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 10,3% chegaram até o Ensino Superior. Por estas informações da escolarização dos pais e mães, infere-se “a vantagem das mães sobre os pais dos alunos no que se refere aos anos de escolaridade se evidencia nas famílias dos licenciandos, assim como acontece na população em geral (GATTI, et al. 2009, p. 152).

Quanto à renda familiar dos participantes professores, 25,6% possuem receita mensal média de 6 a 10 salários mínimos, 23,1% de 4,5 a 6 salários, 20,5 de 1,5 a 3 salários, de 3 a 4,5 salários mínimos, sendo que 15,4% preferiram não mencionar os seus rendimentos, conforme nota-se no gráfico abaixo:

Gráfico 17 – Renda Familiar dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Num primeiro momento pôde-se concluir que boa parte destes docentes possuem uma alta renda familiar, todavia é necessário ponderar que estes rendimentos para 23,1% são divididos para 3 pessoas e 25,6% para duas pessoas

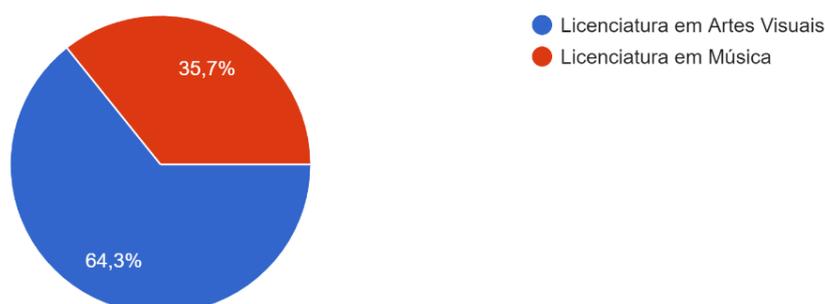
Assim, considerando-se as informações apresentadas, pôde-se inferir no perfil dos participantes da pesquisa que maior parte: apresenta cor de pele branca, acima de 51 anos de idade, escolarização na Educação Básica no sistema público com renda familiar de 6 a 10 salários-mínimos para 3 pessoas. Em continuidade ao estudo, apresenta-se as informações sobre a formação e atuação profissional dos Licenciandos e Professores participantes da pesquisa.

4.2.2 Formação e Atuação Profissional

Esta seção destina-se a salientar as informações obtidas sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos Licenciandos em Artes Visuais e Música Professores de Arte.

Sobre a formação inicial dos Licenciandos, como mencionado na seção anterior, 64,3% são em Artes Visuais e 35,7% em Música, sendo 88,1% na modalidade EaD e 11,9% na semipresencial, cabe destacar que cerca de 50% destes participantes frequentaram e concluíram um Curso Superior anteriormente, sendo a maior parte em Pedagogia com 21,4%.

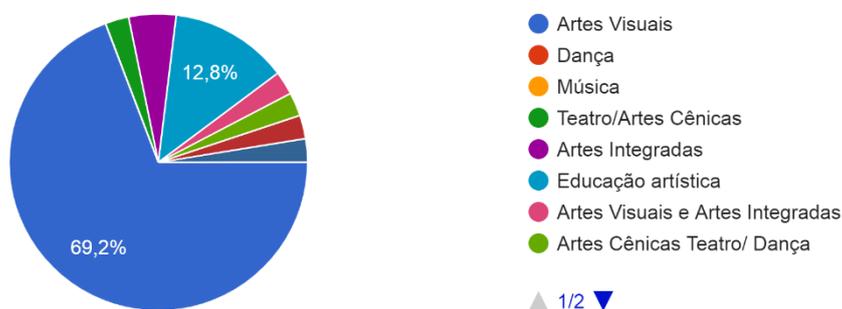
Gráfico 18 – Curso de graduação: Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Assim como os Licenciandos, os professores participantes da pesquisa, reiteraram que o direcionamento da linguagem artística na graduação em Arte, foi de 69,2% em Artes Visuais, 12,8% em Educação Artística e 5,1% em Artes Integradas. Acerca da modalidade do curso, 51,3% apontou na modalidade presencial, 28,2% na semi-presencial e 7,7% na EaD e no modelo de 2ª graduação.

Gráfico 19 – Curso de graduação: Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

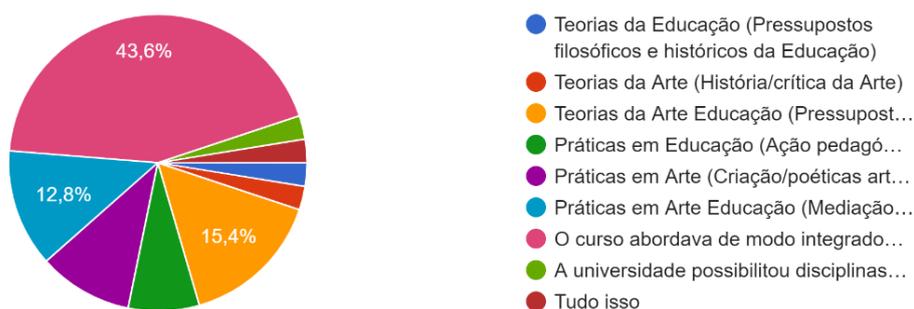
Já sobre o foco do curso de graduação, nota-se nos gráficos seguintes (20 e 21) que 33,3% dos Licenciandos destacaram que a sua formação ocorreu de integrando teoria e prática, 21,4% prática em Educação, isto é, ação pedagógica e 11,9% de teoria da Arte Educação (pressupostos e metodologia). Tais informações, quando considerados os docentes apresentam um ligeiro aumento, pois 43,6% relataram ser de modo integrado teoria e prática, 15,4% com foco em teoria da Arte Educação (pressupostos e metodologia) e 12,8 na prática em Educação, isto é, ação pedagógica (gráficos a seguir):

Gráfico 20 – Foco do curso de graduação (estrutura curricular): Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Gráfico 21 – Foco do curso de graduação (estrutura curricular): Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Um dos fatores que demarcam essa relação presente entre teoria e prática centra-se na percepção sobre as propostas de experimentação artística que nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, alcançam 61,9% dos Licenciandos, pois os cursos articulam pesquisa e prática para as suas ações artísticas, sendo que 33,3% pesquisa conceitual/prática, criação artística e escrita científica, 28,6% pesquisa conceitual/prática e criação artística e 16,7% experimentação de procedimentos artísticos (técnicas) com caráter tecnicista.

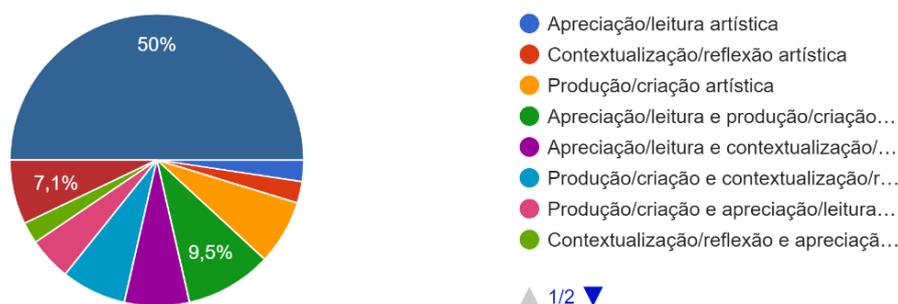
Já para os Professores de Arte, 53,9% destacaram a interface de teoria e prática no que se refere as propostas de experimentação artística ao longo da sua formação em Arte, mesmo sendo um pouco menor que dos Licenciandos, ainda é uma porcentagem expressiva, já que 30,8% compreendem que as práticas artísticas da graduação articulavam pesquisa conceitual/prática e criação artística, 23,1% pesquisa conceitual/prática, criação artística e escrita científica e 16,7% experimentação de procedimentos artísticos (técnicas) tecnicismo. Chama a atenção essa questão do tecnicismo, visto que ao longo do capítulo 2 e destacado por Santos; Caregnato (2019) é uma das causas de desvalorização do ensino de Arte, já que “contribui para tornar a aula vazia de significado” (p. 84).

Sobre essa discrepância entre teoria e prática, Gatti (2013, p. 61) acentua:

Constata-se que os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas.

Diante do percurso formativo dos grupos de participantes de pesquisa, é de extrema relevância apontar que 50% dos Licenciandos acreditam que a sua ação profissional em Arte será pautada pela apreciação, contextualização e criação artística, 9,5% pela apreciação e criação artística e 7,1% contextualização e criação artística, como nota-se no gráfico a seguir:

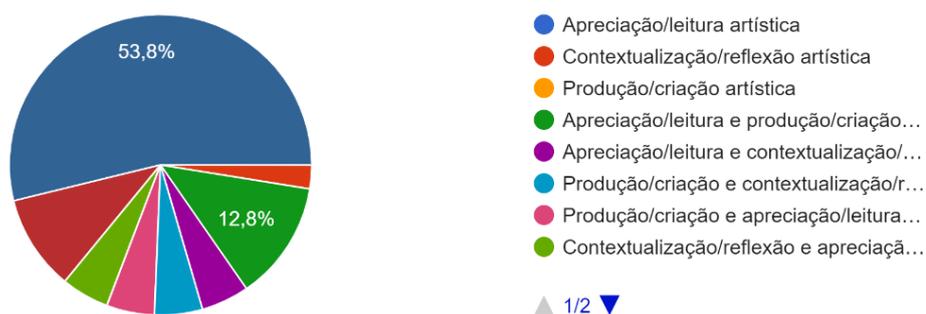
Gráfico 22 – O que representará o eixo de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Para 53,8% docentes a sua prática profissional focaliza-se apreciação, contextualização e criação artística, 12,8% na apreciação e criação artística e 10,3% contextualização e criação artística, como retrata o gráfico abaixo:

Gráfico 23 – O que representa o eixo de trabalho dos Professores de Arte.



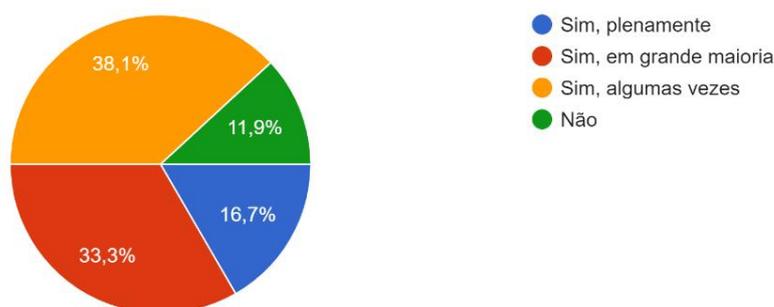
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A ação orientada pela leitura de imagem, contextualização e criação artística fundamenta-se pela Proposta Triangular (IAVELBERG, 2008; BARBOSA; COUTINHO, 2011; BARBOSA, 2012) representa maior parte do modo de preposições

profissionais destes participantes, é ainda válido mencionar que o trabalho com leitura de imagem e criação artística e/ou contextualização e criação artística são derivações da Proposta Triangular.

Ao refletir como se desenvolve a ação profissional dos Licenciandos e Professores em Arte, este estudo situa-se em sua problemática acerca da polivalência. Quando questionados se acreditam ser possível um mesmo profissional mediar o trabalho com as diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, 38,1% dos Licenciandos apontaram que sim, em algumas vezes, 33,3% sim, em grande maioria e apenas 16,7% plenamente, como observa-se no gráfico 24.

Gráfico 24 – Um mesmo profissional sobre é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens artísticas: Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Ainda sobre essa questão, um Licenciando disserta: “durante a época que estudei e até hoje, o foco sempre foi artes visuais. Durante meu percurso escolar só tive acesso a está linguagem” (L 6). Outros participantes relatam como um desafio e aprendizado para a carreira profissional:

Percebo como grande valia para o aluno, mas infelizmente o profissional de arte não conseguiu mediar de forma satisfeita todas as áreas em seu ensino (L 14).

Acho muito importante, agrega no conhecimento do aluno, na participação e interação. Também é uma forma de aprendizado ao professor, obrigando-o a estudar e aprender sobre as áreas que menos domina (L 32).

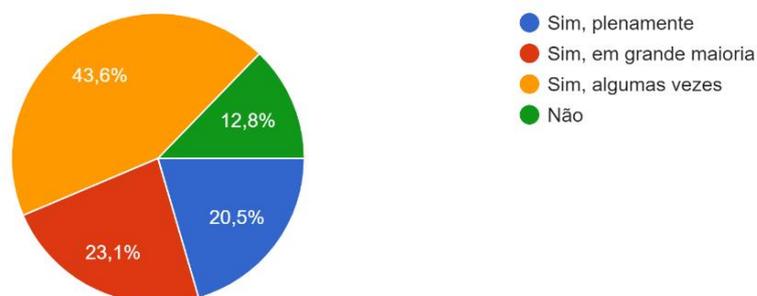
Percebo que a maioria dos professores formados em arte possuem uma linguagem que mais se identifica e conhecem melhor do que outras, portanto, trabalham melhor em sala de aula (L 40).

Para além do rememorar da educação básica, do desafio da futura prática profissional e do percurso de identidade docente, nota-se a disposição em aprender, uma vez que os Licenciandos compreendem o trabalho das linguagens artísticas como um processo importante em seus desenvolvimentos profissionais. Ainda é necessário frisar sobre a demanda de formação, pois “apesar do aumento das licenciaturas em Arte, elas não suprem a demanda educacional” (L10)

Até o desconhecimento da lei nº 13.278/2016 como o participante L 27 mencionou que: “não há obrigatoriedade. Geralmente as escolas oferecem somente estudo de artes visuais, e ainda assim, com poucos recursos, o que tornam as aulas, em suma, desinteressantes”. Tal constatação é reforçada pela primeira questão analisada na seção 4.2.3.

As informações como os Licenciados dialogam com os Professores de Arte, visto que 43,6% relataram, sim, em algumas vezes, 23,1% sim em grande maioria e 22,5% plenamente sobre a mediação por um mesmo profissional com as linguagens da Arte (gráfico 25).

Gráfico 25 – Um mesmo profissional sobre é capaz de mediar o com trabalho com as linguagens da Arte: Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os docentes diante da realidade apontam percepções mais críticas e os entraves para a ação de mediação de ensino e aprendizagem em Arte com as linguagens artísticas, o participante P 3 expressa que tal medida: “reflete a miséria cultural e baixo investimento em educação e educadores”. O P 24 ainda complementa: “Uma oportunidade de desenvolvimento positivo aos alunos, porém que traz sobrecargas ao docente, já que nos faltam recursos materiais e conceituais para

o domínio mínimo para o desenvolvimento das quatro linguagens”. Os docentes em grande parte reconhecem o direito e a importância de aprendizagem em Arte nas diferentes linguagens, todavia reiteram:

Acredito que o ensino fica sem profundidade e a superficialidade dificulta avanço e crescimento, tanto por parte do docente, enquanto profissional, quanto pelos discentes (P 4).

Percebo que além da questão epistemológica, ela é uma questão de estrutura curricular e de de atributos financeiros, pois quadruplicaria o número de professores de Arte e isso o sistema não tem interesse algum. Ainda mais quando nos deparamos com políticas públicas que visam, principalmente, desenvolver competências para o mundo do trabalho e não na formação integral do ser humano. A arte, nesse caso, é vista como algo sem muita importância, tanto é que, vez ou outra tentam retirá-la ou diluí-la no currículo (P 7).

[...] é difícil o domínio das linguagens para um único professor, de modo que o professor busca se desenvolver para sua docência, mas dominar as quatro linguagens é uma grande exigência. Considero importante para os alunos experimentarem as diferentes linguagens, porém só para um professor não é fácil (P 13)

Essas questões destacadas pelos participantes, alinham-se a proposição de Barbosa (2010, p.19-20):

Como dito, a polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único. A esse professor, entretanto, deve-se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 10 a 11 anos, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, **torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e presentacional** (grifo nosso).

Santos e Caregnato (2019, p. 88) observam que:

[...] seria um absurdo esperarmos dos profissionais do ensino de Arte do século XXI o domínio de diversas áreas do conhecimento a que se sujeitavam os homens do renascimento. Assim, a prática da polivalência provavelmente só se sustenta devido à falta de consciência da importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte e da necessidade de se desmembrar esta disciplina em componentes curriculares específicos, de acordo com as áreas que compõem os seus conteúdos.

Para além das dificuldades, os participantes relatam um impasse acerca de apenas um docente ser responsável pelo o trabalho de Arte com Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas, o participante P 36 ainda considera sobre:

Somos capazes de mediar o trabalho nas quatro linguagens, mas com duas aulas por semana é muito difícil. O problema é a falta de tempo e não capacidade dos professores. Se todos se alimentassem constantemente de todas as linguagens artísticas em sua vida e tivéssemos mais tempo de aula, seria muito significativo.

Os desafios demarcados pelos participantes, tornam-se mais visíveis pelas nuvens palavras geradas a partir das perguntas sobre os referenciais teóricos e as referências de artistas. A nuvem de palavra dos teóricos dos Licenciandos destaca quatro nomes expoentes como é possível constatar a seguir:

Figura 8 – Nuvem de palavras: referenciais teóricos dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Na nuvem de palavras dos referenciais teóricos dos docentes que conduz conceitualmente estes participantes, nota-se oitos grandes autores, com ênfase para Ana Mae Barbosa.

Figura 9 – Nuvem de palavras: referenciais teóricos dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tanto a nuvem dos Licenciandos quanto dos docentes, destaca-se Ana Mae, principal expoente da Arte Educação no país e autora da Proposta Triangular, responsável por mais de 50% dos participantes como base de sua ação profissional. Ainda, por meio da nuvem dos Licenciandos, verifica-se o marco conceitual de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira e de quem Ana Mae foi aluna. Vygotsky e Piaget também aparecem como destaques, sendo estas referências da Psicologia do Desenvolvimento, disciplina base nos cursos de licenciaturas e abordada na disciplina intitulada: “Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem” com 80 horas. Ademais, o que pouco verificou foi a menção de expoentes específicos das Artes Visuais e Música, linguagens referentes aos cursos dos participantes.

No que tange às referências artísticas, os Licenciandos destacam 12 nomes:

Figura 10 – Nuvem de palavras: referências artísticas dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entre os artistas citados, Tarsila apresenta-se com maior intensidade na nuvem dos Licenciandos, acompanhada dos artistas visuais: Van Gogh, Leonardo da Vinci e Picasso. Os músicos e compositores: Mozart, Beethoven, Ariano Suassuna, Tom Jobim e grupo Palavra Cantada representam a Música, já os bailarinos e coreógrafos: Klaus Vianna e Ana Botafogo norteiam a linguagem da dança, sendo o Paulo Autran, o representante do Teatro

A variedade de artistas mencionada também ocorre na nuvem de palavras dos docentes, como pode se observar abaixo:

Figura 11 – Nuvem de palavras: referências artísticas dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A artista Tarsila e o artista Van Gogh ganham novamente destaque, sendo os mais citados pelos docentes. Além destes dois grandes nomes das artes visuais, Miró, Picasso, Vik Muniz, Guataçara, Pier Mondrian, Kandinsky, Leonardo da Vinci, Duchamp são reconhecidos como expoentes da linguagem visual. Na linguagem da dança Laban, Deborah Colker, Pina Bausch e o grupo Corpo, já no teatro foram Shakespeare e Charles Chaplin e na música o grupo Barbatuques e o gênero musical MPB (música popular brasileira).

Com essas duas nuvens sobre as referências artísticas, pôde-se salientar a predominância das Artes Visuais tendo como referências os artistas das Vanguardas europeias, sendo Tarsila e Vik Muniz os representantes nacionais e Guataçara o representante regional. Já em Teatro observa-se ainda referências não decoloniais (MIGNOLO, 2010; MOURA, 2020). Em dança nota-se pelas quatro grandes menções uma mescla de artistas com produções no contexto pós-moderno como o grupo Corpo, Deborah Colker e Pina Bausch e ao mesmo tempo Laban considerado como maior expoente na dança no século XX. Na linguagem música embora a confusão de gênero para artista, a partir do exemplo da MPB, o grupo Barbatuques de percussão

diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”. Já o Currículo Paulista, escrito a partir da BNCC, apresenta de modo mais claro as Artes Integradas, compreendendo como habilidade, conforme nota-se:

As habilidades para o ensino de Arte da BNCC estão dispostas num bloco único para cada uma das etapas de ensino, separadas pela especificidade de qualquer uma das quatro linguagens e das “Artes Integradas”. [...] Sobre as “Artes Integradas”, entendemos que se trata de um conjunto de habilidades que propõem conexões entre duas ou mais linguagens artísticas, para ampliação de possibilidades criativas, de compreensão de processos de criação e fomentar a interdisciplinaridade. (SÃO PAULO, 2019, p. 222).

Entre as palavras descritas pelos participantes e a definição apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) observa-se uma consonância a partir da relação da tecnologia e as demais linguagens artísticas. O questionamento que se abre são: será que as Artes Integradas é mais uma demanda, ou seja, mais uma frente de trabalho e formação para os docentes? Será uma nova área do currículo ou ela tem a capacidade de estabelecer um perfil de encontro e diálogo? A unidade temática das Artes Integradas será capaz de favorecer a prática interdisciplinar ou a polivalência? Estes e outros questionamentos que se faz necessário problematizar, ainda mais diante da novidade das Artes Integradas e sobretudo da falta de marcos teóricos.

Demarcou-se que os Licenciandos em maior parte são oriundos da graduação de Artes Visuais, assim como os Professores. Destaca-se ainda pelos apontamentos mencionados sobre o foco da estrutura curricular dos cursos de graduação dos Licenciandos e Professores que a estrutura curricular articula parcialmente teoria e prática, sendo que na percepção dos participantes esta relação amplia-se ao considerar apenas as propostas de experimentações artísticas promovidas em cursos de licenciatura.

Sobre a mediação da polivalência das linguagens artísticas, os participantes acreditam ser possível de modo parcial, todavia verificou ser para os Licenciandos um desafio e processo de aprendizado para a carreira profissional, enquanto os Professores de Arte reconhecem como um direito de seus estudantes e salientam a importância de aprendizagem em Arte nas diferentes linguagens, entretanto apontam obstáculos como a sobrecarga de trabalho, a necessidade de formação, além da falta de recursos materiais e tempo de aula para a disciplina de Arte e um ensino de modo

superficial, a qual notam este ser idealizado pelo próprio Sistema de Ensino. É necessário ainda considerar toda luta histórica contra a polivalência, já que “graças à prática da polivalência, a disciplina Arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 87). Ainda sobre este percurso histórico Rodrigues (2016, p. 223) continua:

A ausência da história de nossas lutas como arte/educadoras/es em nossas formações iniciais ou continuadas deixa lacunas que nem todas/os, por vários motivos, irão preencher, mas que acabam reduzindo a compreensão da polivalência a soluções e pensamentos simplistas e imediatistas quando, na verdade, estamos tratando de uma questão histórica que apenas pelo *continuum* da luta histórica e pelo comprometimento político e ético coletivo em todas as instâncias, poderá ser ajustada.

Pôde-se notar, que os artistas da linguagem visual foram os mais mencionados, sendo apresentados com poucos destaques os artistas contemporâneos. Ana Mae Barbosa foi apontada como a principal expoente e referencial teórico dos participantes desta pesquisa, já que além de ser a referência conceitual mais citada, teve os eixos da Proposta Triangular sistematizada pela Arte Educadora (IAVELBERG, 2008; BARBOSA; COUTINHO, 2011; BARBOSA, 2012).

Outra relação pertinente ponderar diante do indicador é a preeminência das Artes Visuais diante das demais. Será a interdisciplinaridade um caminho possível para equalizar essa relação entre as Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas? Como aponta Fazenda (2003, p. 50) as “disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto”, compreendendo que essa demanda envolve um pensamento para tal, ou seja, não somente a prática dos professores, mas desde as concepções institucionais, currículo, formação e disposição.

SOUZA (2016) contatou em sua dissertação, que a ação interdisciplinar apoia e amplia o saber em Arte, isto porque como expressa Fazenda (1992, p. 45) a interdisciplinaridade “permitiria a superação de visões fragmentadas e dicotômicas que se sedimentam, especialmente no modelo de racionalidade científica da modernidade que ainda mantemos”. Fazenda (2003, p. 47) salienta que a “[...] real atitude filosófica possibilita à interdisciplinaridade tornar-se possível e real; sem ela, apenas um método de integrar disciplinas, prato cheio para reformas educacionais impensadas, instrumento ideológico para obtenção e detenção do poder”. Entretanto é essencial, contextualizar e diferenciar a interdisciplinaridade da polivalência:

Nós, arte educadores ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos de linguagem operadas pela Arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 70. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico tudo junto da 5ª série ao Ensino Médio sendo preparado para tudo isto em apenas dois anos nas Faculdades e Universidades. Combatemos este absurdo epistemológico. Contudo mesmo naquele tempo já defendíamos a interdisciplinaridade das Artes. Nosso mote era: “Polivalência não é interdisciplinaridade” A interdisciplinaridade era desejada embora fosse ainda uma utopia para nós (BARBOSA, 2008, p. 40).

A interdisciplinaridade diante da ação com as Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas apresenta como possibilidade de relação de uma linguagem com a outra, todavia é necessário salientar que para uma ação interdisciplinar em Arte de fato, é preciso uma linguagem de referência estabelecida de modo claro, visto que possibilitar práticas de ensino interdisciplinar não é mistura aleatória.

Em continuidade, a seção a seguir indica as relações da ação docente, ao considerar-se a prática pedagógica com as linguagens da Arte.

4.2.3 Intencionalidades do Fazer Docente

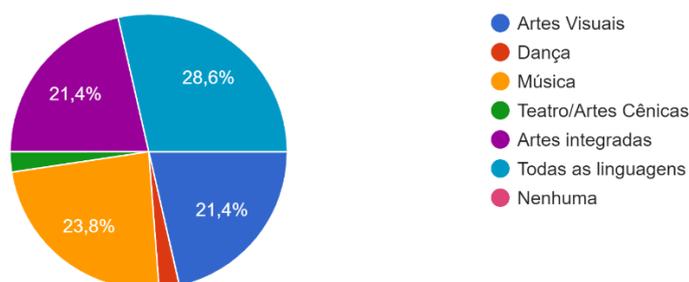
Acerca das expectativas dos Licenciandos e da realidade da prática dos Professores de Arte, esta seção aborda as interfaces entre a ideia (pensamento) e o fazer (ação). Entre a ideia e o fazer (prática) existe um território vasto, permeado por inquietudes e aflições, um percurso que Ostrower (2007, p. 75-76) realça:

O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba antes uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o indivíduo ao questionar-se, se afirma e se recolhe novamente das profundezas de seu ser (OSTROWER, 2007, p.75-76).

Diante deste intenso processo entre mente e ação, que se perguntou aos Licenciandos como eles idealizam o seu planejamento docente com as linguagens da Arte (gráfico 26). 28,6% dos estudantes de Artes Visuais e Música, projetam um

planejamento com todas as linguagens da Arte, 23,8% somente com a linguagem musical, 21,4% com as Artes Visuais e outros 21,4% direcionado para as Artes Integradas.

Gráfico 26 – Expectativas do planejamento de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.

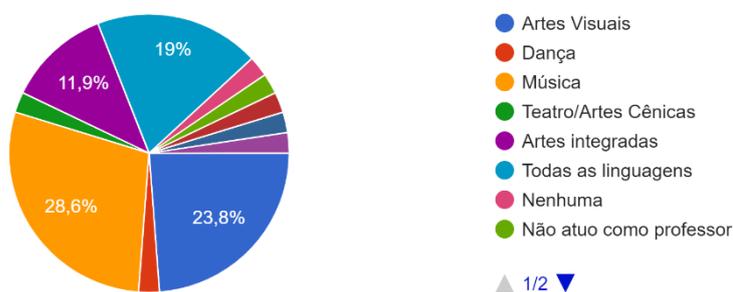


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando questionado sobre a frente do seu cotidiano docente, os Licenciandos apontaram que 28,6% voltar-se-ão para a Música, 23,8% para a linguagem visual e 19% com todas as linguagens¹².

Essa distância entre planejamento e ação, revela a discrepância entre teoria e prática.

Gráfico 27 – Expectativas do cotidiano de trabalho dos Licenciandos em Artes Visuais e Música.



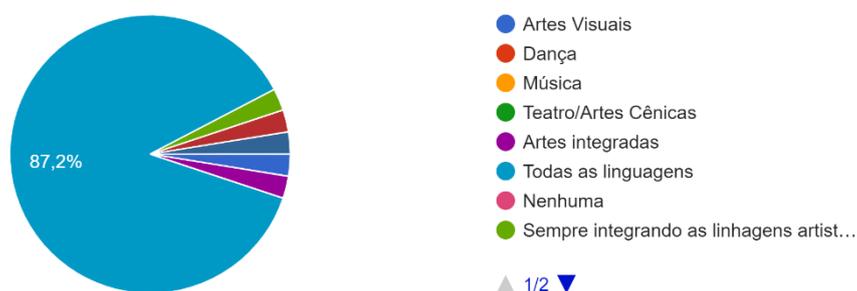
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

¹² Compreende-se neste estudo todas as linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Artes Integradas.

Revela a discrepância da teoria com a prática, reafirmando o que apenas 33,3% percebe no curso (modo integrado na estrutura curricular), mas diverge dos 61,9% dos participantes que mencionaram que a licenciatura articula pesquisa e prática em suas propostas artísticas. Tal distanciamento, origina-se no domínio conceitual e prático destacados pelos estudantes, pois 42,9% relataram ter repertório conceitual em Artes Visuais, 33,3% em Música, apenas 4,8% em todas as linguagens. Acerca da percepção sobre o domínio prático, a mesma porcentagem de estudantes menciona a linguagem visual, 38,1% em Música e 7,1% em Artes Integradas.

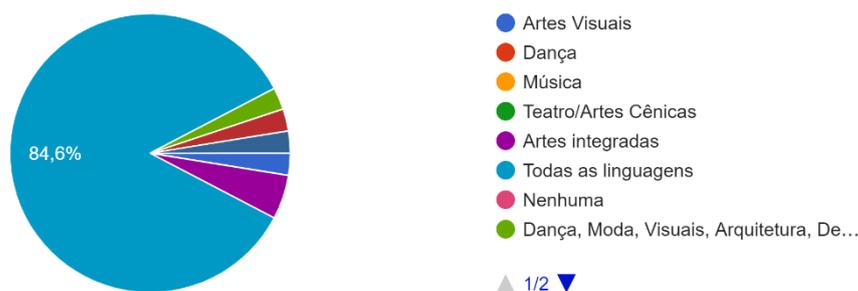
Nota-se com base nos apontamentos dos professores que essa relação de planejamento e ação, apresenta coerência e dinamismo, isto porque, 87,2% mencionaram que os seus planejamentos anuais abarcam todas as linguagens e 84,6% têm o trabalho com todas as linguagens em seu cotidiano docente.

Gráfico 28 – Planejamento dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Gráfico 29 – Cotidiano dos Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tal relação intrínseca exposta pelos Professores de Arte torna-se uma inquietação, ao se considerar o domínio conceitual e práticos dos docentes, pois 69,2% disseram ter repertório conceitual em Artes Visuais, 10,3% em Teatro e somente 7,7% em todas as linguagens. Ao se ponderar sobre o campo prático, as Artes Visuais aumentam a representatividade para 71,8% e as Artes Cênicas e Artes Integradas apresentam ligeira queda para 7,7% e 5,1% respectivamente.

O questionamento que se estabelece é como mediar ações em diversas linguagens artísticas se este profissional não reconhece os seus saberes nas diferentes áreas da Arte? Como trabalhar as Artes Visuais, Dança, Teatro, Artes Integradas e Música se o saber docente se centra meritoriamente em uma linguagem? Vale reiterar que as informações de domínio conceitual e prático se alinham as formação inicial em Arte destes participantes, que 69,2% foi direcionada a linguagem visual.

Tardif (2013b, p. 36) conceitua que os saberes docentes constituem de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

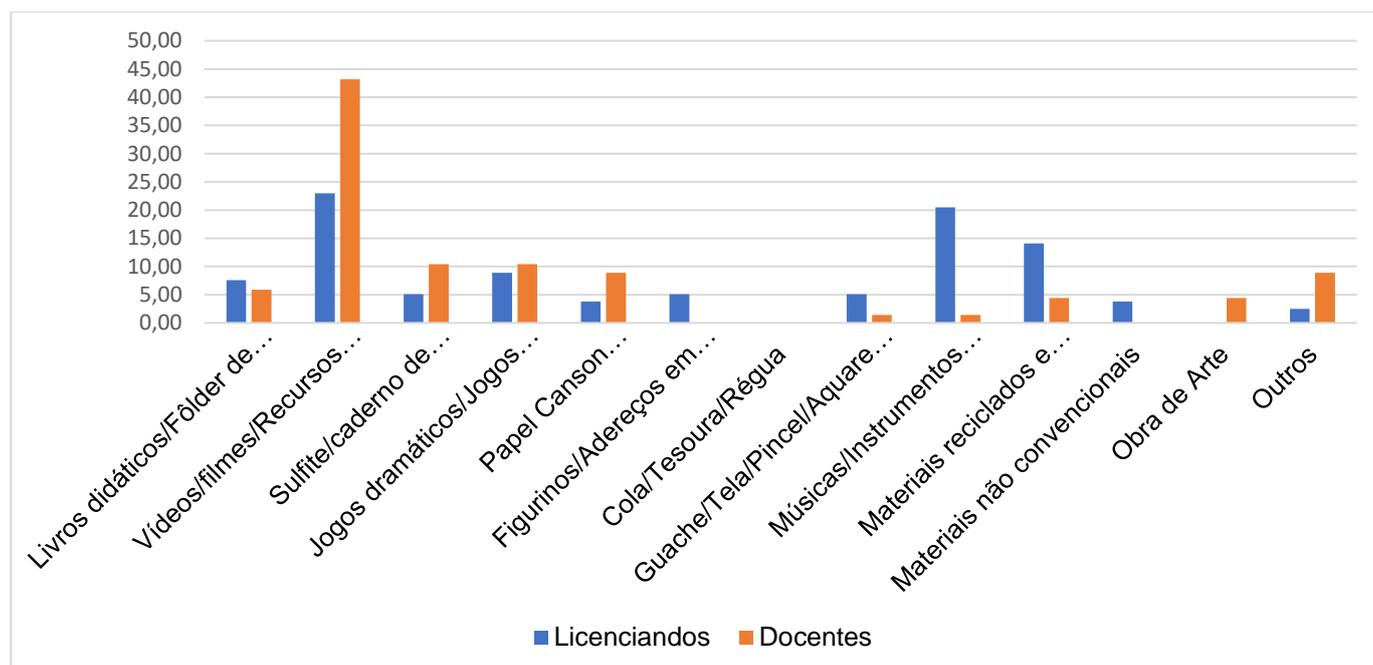
Em consonância com Tardif (20013b), Marcelo Garcia destaca que “os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem” (2009b, p.13), isso porque o conhecimento profissional docente é de natureza compósita que Roldão (2007, p. 100), isto é:

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceptualmente incorporadoras* – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se *transformem*, passando a constituirse como parte integrante uns dos outros.

A predominância da linguagem visual está para além do repertório conceitual e práticos dos participantes desta dissertação. Essa constatação reforça-se, uma vez que os Licenciandos destacaram que as suas expectativas pautam-se em utilizarem os recursos relacionados a linguagem visual, sendo 23% vídeos/filmes/recursos tecnológicos (tablet/lousa interativa), 20,5% reproduções de músicas e instrumentos musicais e 14,1% materiais reciclados e reutilizados. Já os Professores de Arte 43%

relataram utilizar como recursos materiais em suas aulas: vídeos/filmes/recursos tecnológicos (tablet/lousa interativa) e 10,4% folha sulfite, caderno de desenho, lápis de cor e caneta hidrográfica (canetinha), bem como na mesma porcentagem jogos dramáticos, jogos musicais, jogos corporais e jogos de tabuleiros, como pode-se examinar no gráfico abaixo:

Gráfico 30 – Materias utilizados: Licenciandos em Artes Visuais, Música e Professores de Arte.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Diante dos apontamentos dos participantes sobre as expectativas e realidades do fazer docente, ainda foi perguntando aos participantes em que espaço físico que os Licenciandos esperam utilizar, de acordo com o questionário 61,9% acreditam ser a sala de aula e 14,3% o pátio escolar. Os docentes afirmaram ser 76,9% a sala de aula, 5,1% o pátio da unidade escolar. É necessário frisar que foi dada a opção de sala de aula e pátio juntos, além das opções: quadra, parquinho, solário, teatro, sala de informática e outros. Todavia as opções dos participantes revelam o perfil, a identidade e contexto profissional em que estão inseridos.

Ademais, foi perguntando o que os Licenciandos em Artes Visuais e Música e os Professores de Arte reconhecem como uma prática docente potente. Os Licenciandos realçam um ensino de Arte em conformidade com a atualidade “formação e aprimoramento, junto a liberdade de cátedra, o que quase não temos

mais”, em prol de “uma prática libertadora, que promova a liberdade de expressão e o pensamento crítico” (L 26). Ainda ponderam acerca da futura de realidade de mediar os saberes a partir das linguagens de Arte:

[...] concebo que a boa prática docente profissional deve focar todas as linguagens, oportunizando os saberes teóricos e práticos na atuação docente no que tange a ação educativa, fazendo com que o aluno amplie sua visão de mundo, assim como aprimore o seu olhar e até mesmo o autoconhecimento das próprias competências (L 15). Ensinar artes é apresentar a arte para os alunos. Nem todos tiveram a oportunidade de ter acesso as diversas linguagens artísticas, portanto o professor deve trazer as artes apresentando o tempo histórico, o que essa arte representa, o que influenciou o artista, quais técnicas utilizou, trazer tudo o que envolve essa expressão, inclusive a história de vida do artista (L 16).

Outro ponto em destaque para os Licenciandos, é a relação no ambiente de trabalho:

Ter escuta, diálogo, propor caminhos e a partir da criação dos estudantes trazer outros trabalhos que se relacionam e que podem ampliar referências (L 17).

Um profissional que guia seus alunos ao aprendizado das diversas linguagens da arte, com aulas teóricas na prática, sem enrolação: com infraestrutura para tal (um teatro adequado na escola, equipamentos tecnológicos, figurinos, luzes, materiais para construção de cenário pelos próprios alunos, instrumentos musicais diversos, os quais os alunos deverão cuidar e aprender a tocar... mas infelizmente isso é muito distante das escolas públicas brasileiras) (L 27).

Acredito que uma boa prática profissional depende muito de seu ambiente de trabalho, como por exemplo: equipe, espaço, materiais de ensino. Penso que todos estes quesitos e mais alguns nós fornecem uma qualidade de trabalho influenciando assim a prática profissional de maneira positiva (L 33).

Esses participantes revelam como ideal de prática profissional para a Arte Educação, uma ação que valoriza o ensino de arte por meio de atividades foco no aluno, como demonstra figura 14:

Figura 14 – Nuvem de práticas potentes: Licenciandos em Artes Visuais e Música.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Assim como no questionamento sobre as Artes Integradas, os apontamentos sobre as expectativas de mudança após a pandemia foram breves e por isto, optou-se por elaborar uma nuvem conjunta (figura acima). Contudo, se faz necessário reiterar que o questionário foi aplicado nos dois primeiros meses da pandemia e que a pergunta era de resposta aberta. Por meio das palavras e termos em destaques: sim, com certeza, EAD, Arte, valorização, disciplina, mudanças, práticas, educação, tecnologia dentre outras, é possível constatar uma percepção da maioria dos participantes positiva, em que esperam uma valorização da disciplina e da Arte como um todo e bem como um ensino que relaciona-se com tecnologia e a modalidade EaD.

O que o participante P 33 mencionou, foi justamente a opção que adotada pela Rede Municipal em que os grupo de Professores de Arte tem como lócus de trabalho. A disponibilização de atividades semanais aos estudantes que num primeiro momento apresentou-se com muitas dúvidas, todavia ao longo do processo tornou-se um rico e amplo processo de aprendizado, uma vez que os docentes foram convidados a participar do grupo intitulado “Mutirão”, destinado a elaboração de atividades de modo colaborativo. Essa ação ainda em desenvolvimento foi descrita por Aquino; Souza (2020), Aquino; Bussolotti (2020) e Silva; Bussolotti (2020), destacando o percurso e a organização de criação de atividades em Arte nas cinco “Unidades Temáticas” definidas pela BNCC (BRASIL, 2017), ou melhor, nas diversas linguagens da Arte.

O caminho de produção de união para pensar a mediação de Arte no contexto do ensino não presencial, exibiu um processo exitoso de construção do saber docente, conhecimento este estruturado “na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo” (IMBERNÓN, 2011, p. 19). A proposta colaborativa deste grupo de Professores de Arte, ressignificou no contexto desta Instituição de Educação Básica para as outras disciplinas e séries, oportunizando novas estratégias acerca da atuação profissional diante da pandemia (SILVA; BUSSOLOTTI, 2020). Essa experiência de trabalho coletivo além de propiciar a aprendizagem pelos pares como acentua Shulman L.; Shulman J. (2016, p. 126) “para desenvolver uma nova visão do ensino, o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de caso, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos acadêmicos etc.”.

O desenvolvimento profissional por intermédio da aprendizagem entre os pares é uma rica estratégia, uma vez que “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada pelo velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (ROLDÃO, 2007, p. 102). A formação docente é capaz de “[...] permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Destaca-se ainda que essa experiência de trabalho colaborativo, tornou-se ainda uma excepcional oportunidade de ampliação do capital cultural (BOURDIEU, 1999) dos professores envolvidos, estabeleceu relações dos estudantes e seus familiares.

Verifica-se que Licenciandos idealizam um planejamento e ação didática a partir do seu interesse, o que difere dos Professores de Arte que em grande maioria relataram planejar e orientar as suas práticas nas diversas linguagens artísticas. Os participantes Licenciandos esperam utilizar em suas práticas pedagógicas mais os recursos visuais/tecnológicos (vídeos, filmes) assim como dos Professores de Arte já realizam. Ao considerar as descrições de prática potente, os Licenciandos almejam um fazer docente orientando pela prática, isto é, que valoriza e reconhece as experiências dos estudantes, quando os Professores de Arte uma ação com interface com a Abordagem Triangular, que articula a leitura de imagem, a produzir e o fazer Arte, compreendendo assim o processo de criação e diante de uma educação problematizadora.

5 PONTO DE CHEGADA... PONTO DE PARTIDA

“Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” Paulo Freire

Ao longo dessa dissertação objetivou-se pesquisar sobre a complexidade da polivalência das linguagens artísticas do ensino de Arte orientado pela implementação da lei nº 13.278/2016 e da BNCC (2017), que estabeleceu as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Integradas como as linguagens que constituem o componente curricular de Arte. Tendo a pesquisa qualitativa como eixo dos caminhos metodológicos deste estudo, com o escopo de esclarecer conceitos e propor questionamentos, adotou-se os procedimentos: a análise documental e o questionário intercalado com a pesquisa bibliográfica.

Levando em consideração que o desenvolvimento profissional dos docentes não é um arcabouço de conhecimentos desconexos e, por isso, mais do que apenas questionar o que os participantes compreendem sobre polivalência, buscou-se pesquisar as relações que permeiam as expectativas dos Licenciandos em Artes Visuais e Música, assim como a realidade de Professores dessa disciplina, frente a mediação das linguagens da Arte, possibilitando um estudo sobre o processo de formação docente, como expressa Calil (2014).

Foi construído um panorama da trajetória do ensino de Arte no Brasil por meio dos marcos históricos. Verificou-se a relação da polivalência no ensino de Arte a partir da década de 1970, mapeou-se o perfil dos participantes da pesquisa, bem como investigou-se como professores e estudantes de licenciatura compreendem a sua ação docente, acerca do trabalho com as linguagens de Arte: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas.

Os desafios apontados para a real implementação do ensino de Arte que oportunize o aprender as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como proposta da lei nº 13.278/2016 e as Artes Integradas incorporado para disciplina de Arte a partir da BNCC (2017), estão para além das dificuldades dos docentes, sendo uma dificuldade do Sistema Educacional. É relevante reiterar que a formação para professores pauta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação

(DCN), publicadas em 2004 para os cursos de graduação em Dança, Teatro e Música e em 2009 para o curso de Artes Visuais, abrangendo a formação inicial destes profissionais em uma das linguagens, gerando um conflito entre a formação docente (Ensino Superior) e a atuação profissional no cotidiano escolar (Educação Básica).

Os resultados desse estudo destacaram que os participantes, os Licenciandos e Professores, dessa pesquisa foram em sua maioria: mulheres e de pele branca. Demarcou-se que os Licenciandos, bem como os Professores em maior parte apresentou licenciatura direcionado as Artes Visuais. Destaca-se ainda pelos apontamentos dos que a estrutura curricular de modo geral pouco articula teoria e prática, sendo que na percepção dos participantes essa relação amplia-se relevantemente ao considerar apenas as propostas de experimentações artísticas.

Por meio das informações coletadas, permitiu-se concluir que o ensino de Arte orientado pela lei nº 13.278/2016 apresenta grandes desafios, uma vez que por intermédio dos apontamentos foi possível verificar que a formação da prática pedagógica dos Licenciandos de Artes Visuais e Música e dos Professores de Arte fazem alusão às diversas linguagens artísticas, vale destacar que este estudo ao debruçar-se sobre o processo formativo destes participantes seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Cursos de Graduação (DCN). Por isso, que a formação destes licenciandos precisa abraçar os saberes das linguagens artísticas? Seria possível uma composição curricular para abordar as Artes Visuais, as Artes integradas, a Dança, a Música e o Teatro? Será que as propostas formativas deveriam estruturar um currículo voltado para a futura realidade dos seus licenciandos ou seguir a Diretrizes Curriculares Nacionais do Cursos de Graduação (DCN) com um Projeto Pedagógico direcionado em uma das linguagens?

Constatou-se a predominância das Artes Visuais desde a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, desde teóricos que fundamentam o documento, assim como se verificou na análise dos sites e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Música e Artes Visuais que propuseram a articulação entre os conhecimentos das linguagens da Arte, mas dedica apenas uma disciplina em sua grade curricular para abarcar toda a problemática de mediação do ensino e da aprendizagem das Artes Visuais, Artes Integradas, Dança, Música e Teatro no contexto da Educação Básica.

A respeito da mediação da polivalência das linguagens da Arte, os participantes mencionaram ser possível de modo parcial, em que os Licenciandos encaram como

um desafio e processo de aprendizagem para a sua carreira profissional, já os Professores de Arte compreendem como um direito de aprendizagem dos seus estudantes, tendo como argumento, a falta de recursos materiais, o pouco tempo destinado para as aulas de Arte semanalmente, isto é, um currículo que não potencializa o ensino de Arte como impasses para uma ação mais profunda.

Pôde-se notar, que os artistas da linguagem visual foram os mais mencionados pelos dois grupos de participantes, com pouca presença de referências artísticas contemporânea. Ana Mae foi reconhecida como a maior expoente e referencial teórico dos participantes desta pesquisa, já que além de ser a referência conceitual mais citada, o eixo de trabalho dos Licenciandos e Professores centra-se na Proposta Triangular, sendo a autoria também de Ana Mae Barbosa (IAVELBERG, 2008; BARBOSA; COUTINHO, 2011; BARBOSA, 2012). Os resultados desta pesquisa alinham-se com as pesquisas de Tardif (2013b), na compreensão de que o conhecimento profissional se consolida ao longo da carreira, por intermédio de variadas fontes, tendo como referência a prática profissional, uma vez que se nota a ampliação dos expoentes conceituais e práticas dos Professores quando comparados aos dos Licenciandos.

Vale apontar que as linguagens da Arte na BNCC (2017) foram denominadas por Unidades Temáticas, examinou-se que no Currículo Paulista (2019) o termo de linguagens foi reestabelecido. Sobre as Artes Integradas, observou-se que os participantes percebem relação entre a tecnologia e as demais linguagens artísticas, no entanto é relevante primar as inúmeras questões acerca deste conceito, tanto por ser recente como pelo modo que foi inserido e apresentado pela BNCC (2017). Percebe-se ainda na necessidade de saber quais os teóricos referências para as Artes Integradas? Quais os princípios epistemológicos? Quais os objetivos de ensino a partir das Artes Integradas? Estes e outros questionamentos marcam o percurso inicial sobre as Artes Integradas nesta pesquisa.

Aferiu-se que Licenciandos idealizam um planejamento e ação didática a partir da sua escolha, ou seja, distante da realidade em que os Professores de Arte participantes disseram possuir – necessidade de trabalho com as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, que a partir de 2019 inseriu-se as Artes Integradas. Apesar de grande parte dos Professores relatarem planejar e orientar as suas práticas nas diversas linguagens artísticas, verificou-se que as principais referências de artistas

são em Artes Visuais, além dos recursos materiais mais utilizados serem visuais e tecnológicos.

Ao levar em consideração as descrições de prática potente, os Licenciandos almejam um fazer docente orientando pela prática, isto é, que valoriza e reconhece as experiências dos estudantes, enquanto os Professores de Arte desenvolvem uma ação com a Proposta Triangular, que articula a leitura de imagem, o produzir e o fazer Arte, compreendendo assim o processo de criação diante de uma educação reflexiva. A lei nº 13.278 de 2016, que surgiu como um projeto de lei (PL) a qual esperava-se reconhecer as dimensões das linguagens artísticas como Alvarenga (2013), contudo com as implicações da prática, apresentou-se com diferentes impasses, visto que se nota que há disparidade entre o conceito e intenção legislativa com a realidade do ensino de Arte, que perpassa desde o ingresso profissional com abrangência de diferentes nomenclaturas descritas nos editais de concursos públicos (ALCÂNTARA, 2014) até do cotidianos dos docentes, em uma formação que com a implementação da BNCC (2017). Inseriu-se as Artes Integradas nessa completitude por meio de uma imposição verticalizada e pouco esclarecedora. Faz-se necessário frisar que a polivalência assim como o ensino tecnicista são ações que assolam os saberes dos profissionais dos Artes Educadores, assim como da própria área de conhecimento.

Resta-se ainda outros questionamentos acerca da implementação da lei nº 13.278/2016 e BNCC (2017), dentre eles: Qual a compreensão desta legislação e documento norteador? Quais as implicações? Como nós professores, pesquisadores, representantes de Redes compreendemos e incorporamos essas orientações externas em nossa atuação? Como absorve o novo com destaque para que é bom? Como mediar as especificidades e diversidades idealizadas pelo currículo no cotidiano profissional? Como nós Artes Educadores afetamos e transpomos para a sala de aula essas questões? Como demonstrar que cabe aos Sistemas Educacionais o ofício de implementar a lei nº 13.278/2016 e a BNCC (2017), isto é, a qual as instituições que devem possibilitar o ensino das linguagens de Arte? É possível para as Instituições Educacionais entender que os profissionais são parte e não os responsáveis por todo o processo? Será possível pensar as Artes Visuais, Artes Integradas, Dança, Música e Teatro como diálogo entre as Instituições e os profissionais? Como relacionar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes com o ensino de Arte com as várias linguagens? Entre as indagações expostas acima, diversas questões vão se

relacionando no ato de pensar, aprender, ensinar e fazer Arte, a uma que a epistemologia da prática revela os amplos prismas da ação docente.

Ressalta-se ainda que essa pesquisa não se finda neste texto, o que se foi escrito não é uma verdade absoluta, mas um fechamento provisório diante dos indicadores descritos ao decorrer do estudo, com base na pesquisa bibliográfica e análise documental e contextualizado no discurso (coletados por intermédio dos questionários) dos Licenciandos de Artes Visuais e Música da modalidade EaD da maior Universidade municipal do país e Professores de Arte da maior Rede Municipal, localizada na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP.

Abre-se para outras publicações e novos estudos em prol do mergulho acerca das dimensões do fazer docente e a polivalência no contexto das diversas linguagens da Arte, que abarque as interfaces de cada uma das linguagens e as necessidades formativas em Arte. Tais aberturas de novas investigações ocorrem a partir da relação de compreensão pesquisa e a realidade, ou seja, a pesquisa sobre o real, pesquisa do real e sobretudo de pesquisa que reverbere na realidade. Além de análises mais específicas de cada um dos grupos de participantes, a exemplo de artigo para analisar o processo formativo em cada uma das linguagens da Arte, da investigação com outros procedimentos metodológicos das Artes Integradas e ensaios sobre a formação docente a partir dos dados do Anuário Brasileira da Educação Básica (CRUZ, MONTEIRO, 2020) e Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), em que novas percepções e constatações ampliem a pesquisa em Arte Educação, em prol da valorização destes profissionais e a Arte como área do conhecimento, assim como as intenções dos participantes que se expressaram ao comentar sobre as expectativas de mudança no ensino de Arte pós-pandemia da Covid-19.

Para além de apontar inquietações, esse trabalho acentuou ações colaborativas a exemplo da construção de currículo que compreende as linguagens da Arte por campos conceituais e da produção de atividades coletivas, como desenvolvidas no contexto da Rede Municipal de Ensino pelos Professores de Arte diante da pandemia da Covid-19 ao decorrer do ano letivo de 2020, promovendo uma formação continuada reflexiva como sublinha Roldão (2007), Shulman L.; Shulman J. (2016) capaz de preparar os profissionais para o contexto da realidade docente. Imbernón (2001), num processo de aprender a ser docente e compreender como profissional da educação (NÓVOA, 2017). Ademais, espera-se que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Artes Visuais e Música possam

seres organizados em uma ação que propicie os saberes curriculares numa relação da práxis, isto é, teoria e prática unida distante do tecnicismo, assim como para o decurso da implementação do currículo municipal, em que Interdisciplinaridade é uma ação para reconhecer os saberes desses profissionais. Seria o possível elaborar interdisciplinaridade das linguagens artística em prol de um ensino e aprender em maior relação com a Vida? Seria a 'interlinguagem' uma possibilidade para a real feitura da lei nº 13.278 de 2016 e a BNCC (2017)? Como pensar a troca de saberes profissionais entre os pares?

É importante salientar o espaço de existência e fala do autor desta dissertação – e por isso, novamente abro espaço de escrita em primeira pessoa. O arte educador com formação inicial em Artes Visuais, com experiência profissional de Orientador Artístico de oficinas pintura e desenho por cinco anos em ONG e Instituições Culturais (educação não formal) e atuação em uma Rede Municipal do interior do Estado São Paulo como professor de Arte (educação formal) durante quatro anos e nos últimos meses – período entre a qualificação e a defesa – vivenciando essa experiência de Orientador de Escola Pedagógico.

Reitero o quão intenso foram esses 21 meses de mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Do Michael adolescente que iniciou o estudo de pintura em tela no contraturno na escola (atividade complementar) ao que teve que optar pela bolsa de estudo pelo PROUNI no curso de Artes Visuais da UniVap, compreendendo as suas condições financeiras e valores familiares e abrir mão da utopia da universidade pública, em especial da vaga a qual fui selecionado pelo SiSU de Licenciatura em Artes Visuais na UFMS. O sonho idealizado e fomentado no decorrer da graduação, após um tempo de preparo para a experiência, as centenas de horas de leituras, diversas noites de escrita, incontáveis momentos de revisões e gratas surpresas tornou-se realidade. A experiência de Mestrado foi muito além do que almejava, escrevo o final deste texto lembrando os sorrisos compartilhados e principalmente o quão cada instante foi primoroso.

Muito se diz da complexidade que é ser se tornar Mestre, todavia destaco o quão minucioso é o processo, observar e agir, escrever, reescrever e revisar são ações que se tornaram cotidianas. Entre viver o agora e preparar-se para o futuro, posso dizer que felizmente o excesso de futuro foi superado pelos instantes compartilhados. Se alguém me perguntar quais as principais habilidades para cursar a primeira etapa do *Stricto Sensu*, não tenho (ainda) uma lista pronta, mas ousarei

dizer: “Viva essa experiência o quanto antes e não se limite”, pois a vontade de lavar louça ou banheiro pode ser grande diante do desafio de escrever, entretanto não maior do que a intenção de Ser Mestre.

Hoje percebo alguns aspectos primordiais dos quais fiz, vale apontar que aula após aula, foi necessário controlar-se diante da ansiedade pelo amanhã, uma vez que a capacidade de leitura e apreciação orientada pela possibilidade de possível apropriação para a escrita, colocou-me por diversos momentos como aventureiro, entre as demandas dos cumprimentos dos créditos (disciplinas), a escrita da dissertação e as ideias de possíveis publicações. Para toda a jornada e com valor inestimável, saliento a habilidade de criar laços afetivos, sendo esses capazes de facilitar a jornada, já que somos humanos e ninguém é uma ilha auto suficiente.

A imersão na pesquisa com os pés demarcados no ambiente da escola, isto é, na atuação em sala de aula e posteriormente na experiência de Gestor Escolar, por mais impetuoso que possa se apresentar, foi o que fez manter-me no objetivo e felizmente finalizar antes do prazo essa experiência, que por extraordinários momentos imaginei e consolidei. Em continuidade a essa jornada, espero atravessar novos voos profissionais, tendo como escopo à docência no ensino superior, o doutorado, a permanência na gestão escolar, o íngreme processo de publicações relevantes e sobretudo um fazer pedagógico mais empoderado e consciente.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Daniel M. de. **Concursos Públicos para Docentes de Arte em Pernambuco (2003-2013)**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2014.
- ALVARENGA, Valéria M.de. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência?. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./dez. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4067/2593>. Acesso em: 29 maio 2020.
- ALVARENGA, Valéria M.; SILVA, Maria C. R. F. Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf> . Acesso em 07 jan. 2019.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 25 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- ANDRÉ, Marli E. D. A de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista eletrônica em Educação**, São Carlos, SP: UFCAR, v.1, n.1, p.119-131, set, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A de. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ARAÚJO, Gustavo C. de. A docência em artes na educação: formação e profissionalização docente **ECS**, Sinop/MT, v.3, n.1, p.123-135, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1133/813>. Acesso em 29 maio 2020.
- AQUINO, Edilaine I. F.; SOUZA, Mariana A. de. Elaboração de atividades de arte em tempos de pandemia: uma experiência com o trabalho em mutirão. In: Lamim-Guedes, Valdir (Org.). **A educação na Covid-19: A voz docente**. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4037300>. Acesso: 12 nov. 2020.
- AQUINO, Givandelson de O.; BUSSOLOTI, Juliana M. Trabalho colaborativo de professores de arte em tempo de pandemia In: Lamim-Guedes, Valdir (Org.). **A educação na Covid-19: A voz docente**. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4037300>. Acesso: 12 nov. 2020.

BARBOSA, Ana M. T. B. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana M. T. B. **Arte na Educação: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade**. 2008. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929> . Acesso em: 15 jul. 2020.

BARBOSA, Ana M. T. B. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.** vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 maio de 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>

BARBOSA, Ana M. T. B. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia**: revista do curso de Pedagogia da FUMEC. Belo Horizonte/MG: Ano 7, no. 9, p.11-29, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/1288/869>. Acesso em: 20 mar.2020.

BARBOSA, Ana M. T. B. (org). **História da Arte-Educação: a experiência de Brasília – I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação ECA/USP**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana M. T. B. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana M. T. B. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. PÓS: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. Belo Horizonte, v.7, n.13, p. 9-16, mai. 2017. Disponível em:

<https://eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/578/251> . Acesso em: 05 jan. 2019.

BARBOSA, Ana A. T. B. **O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana M. T. B. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana M. T. B. Um congresso participativo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 2019. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 20 maio 2020.
<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.94273>

BARBOSA, Ana M. T. B.; COUTINHO, Rejane G. **Ensino da Arte no Brasil – Aspectos históricos e metodológicos**. Unesp, São Paulo, 2011. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 29 abr. 2019.

BARBERO, Estela P. B. **Artes indígenas no Brasil: trajetória de contatos: história de representações e reconhecimentos**. 2010. Dissertação (Mestrado - Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. cap. IV. p. 71-79.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. Diário Oficial da União nº 118, de 22 de junho de 2017 – Seção 1 – págs. 14 a 16. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 22 de jun. 2017. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/documento/2_re_publicada-port-normativa-11_de_20.06.2017_credenciamento_e_oferta_ead.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2019

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Ensino fundamental tem 80% dos professores graduados, com licenciatura. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ensino-fundamental-tem-80-dos-professores-graduados-com-licenciatura/21206. Acesso: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 280/2007, aprovado em 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 29 maio de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (3o e 4o Ciclos)**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer nº 540 de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei n. 5.692/71. Brasília, 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.032-A, de 2010**. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Legislação Câmara dos Deputados. Brasília, 2010.

CARTAXO, Carlos. A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?. IN: **Congresso Latinoamericano e caribenho de arte/educação**. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/194289797/A-tal-polivalencia-interface-do-conhecimento-ou-especificidade-pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CALIL, Ana M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16139/1/Ana%20Maria%20Gimenes%20Correa%20Calil.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. tradutora Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COMPAGONN, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Tradução: Cleonice P. Mourão; Consuelo F. Santiago e Eurinice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COUTINHO, Clara. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In: SOUZA, Francislê N. de; SOUZA, Dayse N. de; COSTA, António P. (Org.) **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios**. Volume 2. Portugal: Ludomedia, 2015.

COUTINHO, Rejane G. A formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana M. T. B. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

CRUZ, Shirleide P. da S. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. IN: Anais... IX Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação No Brasil", Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CRUZ, Shirleide P. da S.; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, aug. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 23 jul. 2019.

CUNHA, ANA C. **Estética Relacional na Cibercultura**: visão social dos coletivos Superflex e de Geuzen a respeito da linguagem digital. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João F.. **Por que Arte-Educação?**. 22. ed. 2. reim. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje**. 2. ed. São Paulo: Publicafolha, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Afetividade ou ideologia? 2 ed. São Paulo, Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo, Paulus, 2003.

FIORIN, José L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. 1. reim. São Paulo: Contexto, 2008.

FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Maria H. C. de. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Roberto. **A proposta curricular do Estado de São Paulo**: currículo e prática. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2016.

FRANGE, Lucimar B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana M. T. B. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)**, Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GATTI, Bernardete. A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> . Acesso 22 dez. 2020.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 113, p.65-80, 2001.

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

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IABELBERG, Rosa. O ensino de Arte na educação brasileira. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76165/79910/> . Acesso em 07 jan. 2019.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. *reim*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2020.

KUMAR, Krishian. **Da sociedade pós – industrial à pós – modernidade: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAGALHÃES, Ana D. T. V.. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigo_s/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em 22 jun. 2019.

MARCELO GRACIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009b.

MINAYO, Maria. C. S. Introdução. In: MINAYO, Maria. C. S.; ASSIS, Simone. G.; SOUZA, Edinilsa. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.pp. 19-51.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

MIRANDA, Danilo S. de. Discurso de abertura do Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 149-150, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.94274>

MORAN, José M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOURA, Eduardo J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> . Acesso 20 maio 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Don Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

NUNES, Fabricio V. As artes indígenas e a definição da arte. In: **Anais** do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba, Embap, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANHOS, Ranulfo et al.. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. Tradução Ana Maria Rabaça e Luiz Filipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIBEIRO, Lindsay C. de B. **Corpo delével**: uma poética da autoimagem distorcida. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.

RODRIGUES, Maristela S.. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo**: apropriações e negociações [trans]formadoras. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo.

ROLDÃO, Maria C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, Mateus S. dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**: Etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SILVA, Michael S.; BUSSOLOTI, Juliana M. Ensino e aprendizagem em arte não presencial: escola, estudantes e família. In: Lamim-Guedes, Valdir (Org.). **A educação na Covid-19: A voz docente**. São Paulo: Editora Na Raiz, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4037300>. Acesso: 12 nov. 2020.

SILVA, Michael S.; BUSSOLOTI, Juliana M. Reflexões sobre a formação docente: a prática artística em sala de aula. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M.; MARTINS, P. C. B. (Org). **Processos de organicidade e integração da educação**

brasileira 1. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em:
<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3268>.
Acesso em: 26 jun. 2020.

SCHLICHTA, Consuelo D.; ROMANELLI, Guilherme B.; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83949/49633>. Acesso em: 29 maio 2020.
<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949>

SILVA, Edna. L.; MENEZES, Estera. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:
https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2014.

SOUZA, Eleni J. de. **Aula Como Ato Criativo e Educador Propositor**. 2016.160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2016.

SUBTIL, Maria. J. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da educação**, v. 12, n. 3, p.125-151, fev. 2013.

SUBTIL, Maria J. D. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/716/656>.
Acesso em: 29 maio 2020.

SUBTIL, Maria. J. D. Licenciatura em Música: Dilemas da Formação Docente Frente às demandas da Prática Escolar. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 10, n. 24, p 168-188, jan/abr. 2015. Disponível em:
<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/332>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SHULMAN, Lee. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013a.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400013&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 jun. 2020.

UTUARI, Solagne, et al. **Por toda parte**: 9º ano – Anos Finais. 2 ed. São Paulo: FDT, 2018.

VERAS, Luciana. Quem tem medo da arte contemporânea? Continuum Itaú Cultural. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/itaucultural/docs/revista-continuum-19> >. Acesso em: 15 jun.2020.

VENTRELLA, Rosili. **Matriz Curricular de Arte**: Rede de Ensino Municipal, v.1. São José dos Campos: Prefeitura de São José dos Campos, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Publisher, 7Letras, 2009.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística. 500 ano de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana M. T.B.. (org.). **3º Simpósio Internacional sobre ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA INFORMAÇÕES (QUESTIONÁRIO ESTUDANTE)

Prezado(a) estudante de Arte,

Você é o nosso convidado a colaborar com a pesquisa “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa” autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer: 3.696.306, realizada pelo mestrando Michael Silva, do Mestrado Profissional Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU com orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O objetivo do questionário pretende investigar a prática docente acerca das linguagens de Arte em sala de aula - artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas, destinado a coletar a sua opinião, impressão, comentários e relatos referentes aos questionamentos apresentados. Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa. Para tanto procure responder de modo individual e independente.

Desde já, agradecemos a participação!

*Tempo estimado de 30-40 minutos

Bloco 1 – FORMAÇÃO

1 Curso que frequenta:

- Licenciatura em Artes Visuais
- Licenciatura em Música

2 Modalidade do curso que frequenta:

- Semi-presencial
- EAD

3 Você já frequentou outro curso superior antes?

- Sim, completei (presencial)
- Sim, completei (semi-presencial)

- Sim, completei (a distância)
- Sim, mas não completei (presencial)
- Sim, mas não completei (semi-presencial)
- Sim, mas não completei (a distância)
- Não

4 Se sim na questão anterior, qual o nome do curso? _____

5 Você tem intenção de prosseguir estudos na área de Arte Educação (especialização, mestrado, doutorado)?

- Sim, especialização em Arte
- Sim, especialização em Educação
- Sim, mestrado e doutorado em Arte
- Sim, mestrado e doutorado em Educação
- Não
- Outros _____

6 Qual a principal razão que levou você a optar pela Licenciatura em Artes Visuais ou Música?

- Maior possibilidade de emprego
- Influência familiar
- Influência de amigos
- Amor e gratificação por poder ensinar
- A presença da Arte na Escola
- Possibilidade de relacionar a pesquisa artística com a educação
- Admiração pela carreira
- Realizar o sonho de ser professor(a)
- Realizar o sonho de ter um curso superior
- Outros _____

7 Quem lhe deu mais incentivo para cursar a graduação em Arte?

- Pais
- Outros membros da família que não os pais
- Professores
- Líder ou representante religioso
- Colegas/Amigos
- Outros _____

8 Você considera a docência em Arte?

- Vocação (dom)

- Ofício (domínio técnico)
- Profissão
- Passatempo
- Outros_____

9 Quais linguagens artísticas que seu curso aborda de modo teórico?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

10 Quais linguagens artísticas que seu curso aborda de modo prático?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

11 As linguagens integradas já fará parte do seu fazer docente?

- Sim
- Não

12 Qual o foco da sua graduação em Arte (quantidade de disciplinas, eixo de formação dos docentes do curso e trabalhos realizados por você)?

- Teorias da Educação (Pressupostos filosóficos e históricos da Educação)
- Teorias da Arte (História e crítica da Arte)
- Teorias da Arte Educação (Pressupostos e metodologias da Arte Educação)
- Práticas em Educação (Ação pedagógica)
- Práticas em Arte (Criação/poéticas artísticas-pessoais)
- Práticas em Arte Educação (Mediação de processos/poéticas artísticas-pessoais)
- O curso aborda de modo integrado Teoria e prática
- Outros_____

13 As ações artísticas do seu curso eram mais?

- Experimentação dos sentidos
- Experimentação de procedimentos artísticos (técnicas)
- Pesquisa conceitual/prática e criação artística
- Pesquisa conceitual/prática, criação artística e escrita científica
- História da Arte (análise de imagens)
- Análise de relatos e casos de ensino de Arte
- Outros_____

14 Descreva como se deu o seu contato com o universo artístico: (qual atividade cultural, em que idade e como foi esta experiência) _____

15 Descreva o que é para você ser docente em Arte: _____

16 Descreva as suas expectativas para o estágio curricular: _____

Bloco 2 - Docência e Arte

17 Como você organizará o seu tempo para planejar o seu fazer docente em Arte além dos horários em escola (Aulas com alunos, HTC/HTPC e H A)?

- Faço tudo na escola
- Além de preparar os documentos, dedico de 1 a 2 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico de 4 a 7 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico de 8 a 12 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico mais de 12 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Outros_____

18 Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicará ao fazer artístico?

- Sou/serei apenas Arte Educador
- De 1 a 3 horas semanais
- De 4 a 7 horas semanais
- De 8 a 12 horas semanais
- Outros_____

19 Em qual linguagem concentra-se o seu fazer artístico?

- Sou/Serei apenas Arte Educador
- Artes visuais
- Dança

- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Arte híbrida (integração de uma ou mais linguagem artística)
- Artes integradas (integração de uma ou mais linguagem artística e as novas tecnologias)
- Outros_____

20 Com qual frequência você participará de cursos direcionados para a sua atuação profissional?

- 1 vez por ano
- 3 vezes por ano
- 6 vezes por ano
- 9 ou mais vezes por ano
- Outros_____

21 Marque até 2 para as atividades culturais que mais participa:

- Cinema
- Espetáculos Teatrais
- Shows musicais
- Concertos Musicais
- Exposições
- Visita a acervos públicos
- Participação em coletivo
- Conferências on-line
- Festivais
- Outros

22 Com qual frequência você aprecia/participa de atividades culturais?

- Uma vez por semana
- Duas ou mais vezes por semana
- Uma vez por mês
- Duas ou mais vezes por mês
- Uma vez por semestre
- Duas ou mais vezes por semestre
- Uma vez por ano
- Duas ou mais vezes por ano

23 Marque o modo que mais representará o seu eixo de trabalho docente em Arte?

- Apreciação/leitura artística

- Contextualização/reflexão artística
- Produção/criação artística
- Apreciação/leitura e produção/criação artística
- Apreciação/leitura e contextualização/reflexão artística
- Produção/criação e contextualização/reflexão artística
- Produção/criação e apreciação/leitura artística
- Contextualização/reflexão e apreciação/leitura artística
- Contextualização/reflexão e Produção/criação artística
- Apreciação/leitura, Contextualização/reflexão e Produção/criação artística
- Outros_____

24 Quais os materiais você mais utilizará para desenvolver a sua docência em Arte? (Marque até 2 opções)

- Livros didáticos/Fôlder de museu/Coleção de livros
- Obras de Arte
- Vídeos/filmes/Recursos tecnológicos (tablet/lousa interativa)
- Sulfite/caderno de desenho, lápis de cor e Canetinha
- Jogos dramáticos/Jogos musicais/Jogos corporais/ Jogos de tabuleiros
- Papel Canson A3/Cartolina/Papeis coloridos (tipo criativo)
- Figurinos/Adereços em geral como: perucas, chapéus
- Cola/Tesoura/Régua
- Guache/Tela/Pincel/Aquarela em pastilha
- Músicas/Instrumentos musicais
- Materiais reciclados e reutilizados.
- Materiais não convencionais.
- Outros_____

25 Quais os espaços da escola você mais utilizará para desenvolver a sua docência em Arte?

- Sala de aula
- Pátio
- Quadra
- Parquinho
- Solário
- Teatro
- Outros

26 O seu planejamento englobará qual/is a/as Linguagens da Arte?

- Artes visuais

- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

27 Em seu cotidiano docente qual/is a/as que Linguagens da Arte você trabalhará?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

28 Em qual das linguagens você tem mais domínio conceitual?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

29 Em qual das linguagens você tem mais domínio prático?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

30 Quem são os profissionais que espera você encontrar mais apoio ao trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas), no seu cotidiano?

- De um colega mais experiente
- Do gestor escolar

- Orientador de ensino – Arte
- Não teve apoio
- Outros_____

31 Você espera trabalhar em colaboração com professores de outra disciplina para desenvolver seu trabalho com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas)?

- Português
- Matemática
- Geografia
- História
- Inglês
- Ciências
- Educação Física
- Enriquecimento Curricular
- Outros_____

32 Como você percebe a polivalência das linguagens artísticas, isto é, a obrigatoriedade do ensino de arte com as 4 linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas): _____

33 Você acredita que um mesmo profissional é capaz de mediar o trabalho com as 4 linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas)?

- Sim, plenamente
- Sim, em grande maioria
- Sim, algumas vezes
- Não

34 Cite os artistas que você utilizará/apresentará para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

35 Cite os teóricos que fundamentará/pautará a sua ação docente em Arte: _____

36 Descreva o que você considera por uma prática profissional potente em Arte: _____

37 Descreva quais os principais desafios enfrentados para trabalhar as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

38 Descreva o que você sente falta na sua formação inicial (graduação) para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

Bloco 3 – Docência: realidade e futuro

39 Quais fatores você considera importantes para a melhoria da qualidade da profissão docente? (Marque até 2 opções):

- Receber melhor remuneração
- Reduzir o número de alunos por turma
- Receber melhor formação
- Contar com maior apoio técnico
- Mais Arte na escola
- Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional
- Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse
- Mais atividades culturais como ações formativas
- Os professores terem vocação para esta profissão
- Ter formações continuadas com orientadores da própria Instituição
- Ter formações continuadas com especialistas externos
- Outros _____

40 O que você considera importante para valorização da carreira da profissão docente em Arte? (Marque até 2 opções):

- Respeito da comunidade escolar
- Trabalho com as 4 linguagens de arte por um único profissional
- Melhores salários
- Trabalho com as 4 linguagens de arte, cada linguagem um profissional
- Responsabilidade do professor com a sua profissão
- Apoio institucional em vários níveis federal, estadual, municipal
- Plano de carreira
- A escola ser receptiva à criação artística
- Outros _____

41 Em sua opinião o que é necessário para que um professor obtenha sucesso em sua carreira como docente em Arte? (Marque até 2 alternativas):

- Materiais pedagógicos para trabalhar
- Reconhecimento da equipe gestora
- Relacionar a ação docente com a ação artística
- Ter estudo e conhecimento sobre a área que vai atuar
- Ter profissionalismo
- Observar o envolvimento dos alunos com a Arte
- Exercer a profissão pela sua vocação
- Ser bem remunerado com a profissão docente
- Ser feliz na profissão

- Ter estabilidade profissional e uma vida tranquila
- Ter qualidade de vida exercendo a profissão
- Conseguir dar educação de qualidade para seus filhos a partir do exercício da sua profissão
- Realizar-se profissionalmente
- Conseguir um bom emprego
- Outros _____

42 Como você concebe a profissão docente em Arte no futuro? (Marque até 2 opções):

- Valorizada financeiramente
- Desvalorizada financeiramente
- Respeitada por alunos e pais da comunidade escolar
- Desrespeitada por alunos e pais da comunidade escolar
- Valorização das ações artísticas
- Desvalorizada das ações artísticas
- Com a participação de mais artistas na escola
- Com a participação de menos artistas na escola
- Com profissionais competentes, pois a exigência para a profissão será cada vez maior
- Com profissionais medianos, pois cada vez menos se exige da profissão
- Com profissionais distantes de seus alunos, na modalidade EaD, apoiado nas tecnologias de comunicação
- Com profissionais presentes em sala de aula com turmas cada vez maiores
- Com profissionais afugentados pela violência dentro da escola.
- Com profissionais com saberes multimodais, capaz de fazer as adaptações do currículo para atender a todos
- Uma profissão que dedicar-se-á apenas aos alunos com necessidades especiais
- Uma profissão com menos direitos e mais deveres
- Uma profissão feminizada, sendo a grande maioria dos professores mulheres
- Uma profissão vocacionada, professores trabalhando por amor e vocação
- Com profissionais capazes de realizar uma educação híbrida, interdisciplinar e inovadora
- Outro _____

43 O que o estimula ou desestimula a continuar/permanecer como professor (a) de Arte? ____

44 Você está atuando em algum projeto e/ou unidade escolar? Descreva os detalhes desta experiência: _____

Bloco 4 – Atuação profissional: expectativas

45 Você deseja atuar?

- Somente na rede municipal
- Somente na rede particular
- Somente na rede estadual
- Rede de ensino particular e municipal
- Rede de ensino particular e estadual
- Rede de ensino estadual e municipal
- Rede de ensino estadual e particular
- Em ambas as Rede de ensino (estadual, particular e municipal)
- Outros_____

46 Em qual segmento de ensino você deseja trabalhar?

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos – EJA
- Ensino Médio
- Ensino Superior

47 Em que momento você soube das orientações para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas)?

- Antes do curso
- Durante o curso (em aula)
- Com o estágio curricular
- Com este questionário
- Outros_____

48 Para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas) você acredita que as orientações deve ser mais acerca?

- A dinâmica da classe
- O conteúdo a ser ensinado
- As regras da escola
- A relação professor-aluno
- As relações entre as linguagens
- Aos suportes e materiais de cada linguagem
- Sem orientação

49 O que você considera por linguagens integradas: _____

Bloco 5 – Socioeconômico

50 Nome: _____

51 RG: _____

52 Número de telefone: _____

53 Qual o sexo que você se identifica?

- Feminino
- Masculino
- Outros _____

54 Você se considera:

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto
- Não quero declarar

55 Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira
- Brasileira naturalizada
- Outros

56 Qual a sua Idade?

- até 20 anos
- entre 21 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- entre 41 e 45 anos
- entre 46 e 50 anos
- entre 51 e 55 anos
- entre 55 e 60 anos
- mais de 60 anos

57 Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a)
- Separado(a) judicialmente/divorciado(a)
- Viúvo(a)

- Outro

58 Tem filhos?

- 0
- 1
- 2
- 3
- mais de 3

59 Você teve sua escolarização (Educação Básica)?

- Sempre na rede pública
- Na rede privada
- Na pública e privada

60 Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação

61 Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação

62 Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- 0.
- 1.
- 2.
- 3.
- 3
- 4
- 5
- mais de 5

63 Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 1,5 salário mínimo
- De 1,5 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4,5 salários mínimos
- De 4,5 a 6 salários mínimos
- De 6 a 10 salários mínimos
- De 10 a 30 salários mínimos
- Acima de 30 salários mínimos

Bloco 6 – Palavra aberta

64 A pandemia do coronavírus trará alguma mudança para a profissão docente em arte?

65 Você gostaria de compartilhar conosco a sua atuação/prática artística? (Caso aceite, entraremos em contato)?

- Sim, por vídeo
- Sim, por foto
- Sim, por áudio (música/podcast)
- Sim, por relato de experiência
- Não gostaria de participar
- Outros modos de divulgação

66 Após as reflexões compartilhadas, gostaria de saber as suas sugestões acerca do que foi perguntado ao longo do questionário: _____

Legenda:

_____ - Questão aberta

- Apenas uma resposta
- - Até duas opções

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA INFORMAÇÕES (QUESTIONÁRIO PROFESSORES)

Prezado(a) professor(a) de ARTE,

Você é o nosso convidado a colaborar com a pesquisa “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidades da realidade da prática educativa” autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer: 3.696.306, realizada pelo mestrando Michael Silva, do Mestrado Profissional Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU com orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O objetivo do questionário pretende investigar a prática docente acerca das linguagens de Arte em sala de aula - artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas, destinado a coletar a sua opinião, impressão, comentários e relatos referentes aos questionamentos apresentados. Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa. Para tanto procure responder de modo individual e independente.

Desde já, agradecemos a participação!

*Tempo estimado de 30-40 minutos

Bloco 1 – FORMAÇÃO

1 1ª graduação (Título do curso): _____

2 Ano de conclusão e Instituição que cursou a 1ª graduação: _____

3 2ª graduação (Título do curso): _____

4 Ano de conclusão e Instituição que cursou a 2ª graduação: _____

5 A sua graduação em Arte foi direcionada para qual linguagem?

- Artes Visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Artes Integradas

- Educação artística
- Outros_____

6 Em qual modalidade você realizou o curso superior em Arte?

- Presencial
- Semi-presencial
- A distância
- 2ª graduação
- Formação Pedagógica
- Outros_____

7 Pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)

- Especialização (em andamento)
- Especialização (concluída)
- Mestrado (em andamento)
- Mestrado (concluído)
- Doutorado (em andamento)
- Doutorado (concluído)
- Não se aplica (ainda não realiza/realizou curso de pós-graduação)

8 Mencionar Título do curso/cursos e Instituição de Pós-graduação: _____

9 Qual a principal razão que levou você a optar pela Licenciatura em Arte?

- Maior possibilidade de emprego
- Influência familiar
- Influência de amigos
- Amor e gratificação por poder ensinar
- A presença da Arte na Escola
- Possibilidade de relacionar a pesquisa artística com a educação
- Admiração pela carreira
- Realizar o sonho de ser professor(a)
- Realizar o sonho de ter um curso superior
- Outros_____

10 Quem lhe deu mais incentivo para cursar a graduação em Arte?

- Pais
- Outros membros da família que não os pais
- Professores
- Líder ou representante religioso
- Colegas/Amigos

- Outros_____

11 Você considera a docência em Arte?

- Vocação (dom)
- Ofício (domínio técnico)
- Profissão
- Passatempo
- Outros_____

12 Qual o foco da sua gradua o em Arte (quantidade de disciplinas, eixo de forma o dos docentes do curso e trabalhos realizados por você)?

- Teorias da Educa o (Pressupostos filosóficos e históricos da Educa o)
- Teorias da Arte (História e crítica da Arte)
- Teorias da Arte Educa o (Pressupostos e metodologias da Arte Educa o)
- Práticas em Educa o (A o pedagógica)
- Práticas em Arte (Cria o/poéticas artísticas-pessoais)
- Práticas em Arte Educa o (Media o de processos/poéticas artísticas-pessoais)
- O curso abordava de modo integrado Teoria e prática
- Outros_____

13 As a o es artísticas do seu curso eram mais?

- Experimenta o dos sentidos
- Experimenta o de procedimentos artísticos (técnicas)
- Pesquisa conceitual/prática e cria o artística
- Pesquisa conceitual/prática, cria o artística e escrita científica
- História da Arte (análise de imagens)
- Análise de relatos e casos de ensino de Arte
- Outros_____

14 Descreva como se deu o seu contato com o universo artístico: (qual atividade cultural, em que idade e como foi esta experiência) _____

15 Descreva o que   para você ser docente em Arte: _____

16 Descreva como se deu o seu estágio curricular: _____

Bloco 2 - Docência e Arte

17 Como você organiza o seu tempo para planejar o seu fazer docente em Arte além dos horários em escola (Aulas com alunos, HTC/HTPC e H A)?

- Faço tudo na escola

- Além de preparar os documentos, dedico de 1 a 2 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico de 4 a 7 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico de 8 a 12 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Além de preparar os documentos, dedico mais de 12 horas semanais para ver, ler e ouvir sobre Arte, bem como organizar meus estudos
- Outros_____

18 Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao fazer artístico?

- Sou apenas Arte Educador
- De 1 a 3 horas semanais
- De 4 a 7 horas semanais
- De 8 a 12 horas semanais
- Outros_____

19 Em qual linguagem concentra-se o seu fazer artístico?

- Sou apenas Arte Educador
- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Arte híbrida (integração de uma ou mais linguagem artística)
- Artes integradas (integração de uma ou mais linguagem artística e as novas tecnologias)
- Outros_____

20 Com qual frequência você participa de cursos direcionados para a sua atuação profissional?

- 1 vez por ano
- 3 vezes por ano
- 6 vezes por ano
- 9 ou mais vezes por ano
- Outros_____

21 Os cursos realizados por você são oferecidos pela Instituição na qual atua?

- Sim, plenamente
- Sim, em grande maioria

- Sim, algumas vezes
- Nenhum

22 Marque até 2 para as atividades culturais que mais participa:

- Cinema
- Espetáculos Teatrais
- Shows musicais
- Concertos Musicais
- Exposições
- Visita a acervos públicos
- Participação em coletivo
- Conferências on-line
- Festivais
- Outros

23 Com qual frequência você aprecia/participa de atividades culturais?

- Uma vez por semana
- Duas ou mais vezes por semana
- Uma vez por mês
- Duas ou mais vezes por mês
- Uma vez por semestre
- Duas ou mais vezes por semestre
- Uma vez por ano
- Duas ou mais vezes por ano

24 Marque o modo que mais representa o seu eixo de trabalho docente em Arte?

- Apreciação/leitura artística
- Contextualização/reflexão artística
- Produção/criação artística
- Apreciação/leitura e produção/criação artística
- Apreciação/leitura e contextualização/reflexão artística
- Produção/criação e contextualização/reflexão artística
- Produção/criação e apreciação/leitura artística
- Contextualização/reflexão e apreciação/leitura artística
- Contextualização/reflexão e Produção/criação artística
- Apreciação/leitura, Contextualização/reflexão e Produção/criação artística
- Outros _____

25 Quais os materiais você mais utiliza para desenvolver docência em Arte? (Marque até 2 opções)

- Livros didáticos/Fôlder de museu/Coleção de livros
- Obras de Arte
- Vídeos/filmes/Recursos tecnológicos (tablet/lousa interativa)
- Sulfite/caderno de desenho, lápis de cor e Canetinha
- Jogos dramáticos/Jogos musicais/Jogos corporais/ Jogos de tabuleiros
- Papel Canson A3/Cartolina/Papeis coloridos (tipo criativo)
- Figurinos/Adereços em geral como: perucas, chapéus
- Cola/Tesoura/Régua
- Guache/Tela/Pincel/Aquarela em pastilha
- Músicas/Instrumentos musicais
- Materiais reciclados e reutilizados.
- Materiais não convencionais.
- Outros_____

26 Quais os espaços da escola você mais utiliza para desenvolver docência em Arte?

- Sala de aula
- Pátio
- Quadra
- Parquinho
- Solário
- Teatro
- Outros

27 Você tem um espaço/local específico para as suas aulas?

- Sim
- Não

28 O seu planejamento engloba qual/is a/as Linguagens da Arte?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

29 Em seu cotidiano docente qual/is a/as que Linguagens da Arte você trabalha?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

30 Em qual das linguagens você tem mais domínio conceitual?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

31 Em qual das linguagens você tem mais domínio prático?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro/Artes Cênicas
- Todas as Linguagens
- Nenhuma
- Outros_____

32 Quem são os profissionais que você mais encontrou apoio para trabalhar com as 4 linguagens da arte?

- De um colega mais experiente
- Do gestor escolar
- Orientador de ensino – Arte
- Não teve apoio
- Outros_____

33 Você trabalha em colaboração com professores de outra disciplina para desenvolver seu trabalho com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas)?

- Português
- Matemática
- Geografia

- História
- Inglês
- Ciências
- Educação Física
- Enriquecimento Curricular
- Outros _____

34 Você acredita que um mesmo profissional é capaz de mediar o trabalho com as 4 linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas)?

- Sim, plenamente
- Sim, em grande maioria
- Sim, algumas vezes
- Não

35 Como você percebe a polivalência das linguagens artísticas, isto é, a obrigatoriedade do ensino de arte com as 4 linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes Cênicas): _____

36 Cite os artistas que você utiliza/apresenta para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

Cite os teóricos que fundamentam/pautam a sua ação docente em Arte: _____

37 Descreva o que você considera por uma prática profissional potente em Arte: _____

38 Descreva quais os principais desafios enfrentados para trabalhar as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

39 Descreva o que você sente falta na sua formação inicial (graduação) para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas): _____

Bloco 3 – Docência: realidade e futuro

40 Quais fatores você considera importantes para a melhoria da qualidade da profissão docente? (Marque até 2 opções):

- Receber melhor remuneração
- Reduzir o número de alunos por turma
- Receber melhor formação
- Contar com maior apoio técnico
- Mais Arte na escola
- Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional
- Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse
- Mais atividades culturais como ações formativas
- Os professores terem vocação para esta profissão
- Ter formações continuadas com orientadores da própria Instituição

- Ter formações continuadas com especialistas externos
- Outros _____

41 O que você considera importante para valorização da carreira da profissão docente em Arte? (Marque até 2 opções):

- Respeito da comunidade escolar
- Trabalho com as 4 linguagens de arte por um único profissional
- Melhores salários
- Trabalho com as 4 linguagens de arte, cada linguagem um profissional
- Responsabilidade do professor com a sua profissão
- Apoio institucional em vários níveis federal, estadual, municipal
- Plano de carreira
- A escola ser receptiva à criação artística
- Outros _____

42 Em sua opinião o que é necessário para que um professor obtenha sucesso em sua carreira como docente em Arte? (Marque até 2 alternativas):

- Materiais pedagógicos para trabalhar
- Reconhecimento da equipe gestora
- Relacionar a ação docente com a ação artística
- Ter estudo e conhecimento sobre a área que vai atuar
- Ter profissionalismo
- Observar o envolvimento dos alunos com a Arte
- Exercer a profissão pela sua vocação
- Ser bem remunerado com a profissão docente
- Ser feliz na profissão
- Ter estabilidade profissional e uma vida tranquila
- Ter qualidade de vida exercendo a profissão
- Conseguir dar educação de qualidade para seus filhos a partir do exercício da sua profissão
- Realizar-se profissionalmente
- Conseguir um bom emprego
- Outros _____

43 Como você concebe a profissão docente em Arte no futuro? (Marque até 2 opções):

- Valorizada financeiramente
- Desvalorizada financeiramente
- Respeitada por alunos e pais da comunidade escolar

- Desrespeitada por alunos e pais da comunidade escolar
- Valorização das ações artísticas
- Desvalorizada das ações artísticas
- Com a participação de mais artistas na escola
- Com a participação de menos artistas na escola
- Com profissionais competentes, pois a exigência para a profissão será cada vez maior
- Com profissionais medianos, pois cada vez menos se exige da profissão
- Com profissionais distantes de seus alunos, na modalidade EaD, apoiado nas tecnologias de comunicação
- Com profissionais presentes em sala de aula com turmas cada vez maiores
- Com profissionais afugentados pela violência dentro da escola.
- Com profissionais com saberes multimodais, capaz de fazer as adaptações do currículo para atender a todos
- Uma profissão que dedicar-se-á apenas aos alunos com necessidades especiais
- Uma profissão com menos direitos e mais deveres
- Uma profissão feminizada, sendo a grande maioria dos professores mulheres
- Uma profissão vocacionada, professores trabalhando por amor e vocação
- Com profissionais capazes de realizar uma educação híbrida, interdisciplinar e inovadora
- Outro _____

44 O que o estimula ou desestimula a continuar/permanecer como professor (a) de Arte?

Bloco 4 – Atuação profissional

45 Há quanto tempo você trabalha como professor? (Considerar o tempo de serviço nas redes Municipal, Estadual e Particular)?

- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 14 anos
- 15 a 24 anos
- 25 a 34 anos
- Mais de 35 anos

46 Qual a sua carga horária semanal de trabalho oficial?

- 10-20 horas
- 21-30 horas

- 31-40 horas
- Mais de 40 horas

47 Situação profissional?

- Professor efetivo
- Professor por Prazo determinado/contrato
- Professor eventual

48 A sua experiência como professor até hoje se deu?

- Somente na rede municipal
- Somente na rede particular
- Somente na rede estadual
- Rede de ensino particular e municipal
- Rede de ensino particular e estadual
- Rede de ensino estadual e municipal
- Rede de ensino estadual e particular
- Em ambas as Rede de ensino (estadual, particular e municipal)
- Outros_____

49 Em qual segmento de ensino você trabalha?

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos – EJA
- Ensino Médio
- Ensino Superior

50 O que o estimula ou desestimula a continuar/permanecer como professor (a) de Arte?

51 Em que momento você recebeu as primeiras orientações para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas)?

- 1990-1999
- 2000-2004
- 2005-2009
- 2010-2014
- Após 2015
- Outros_____

52 Ao chegar às orientações para trabalhar com as 4 Linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro/Artes cênicas), estas orientações são mais voltadas para?

- O conteúdo a ser ensinado
- A dinâmica da classe
- As regras da escola
- A relação professor-aluno
- As relações entre as linguagens
- Aos suportes e materiais de cada linguagem
- Não teve orientação inicial

53 O que você considera por linguagens integradas: _____

54 As linguagens integradas já fazem parte do seu planejamento?

- Sim
- Não

55 As linguagens integradas já fazem parte do seu fazer docente?

- Sim
- Não

Bloco 5 - Atuação profissional na Rede Municipal de SJC

56 Há quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 14 anos
- 15 a 24 anos
- 25 a 34 anos
- Mais de 35 anos

57 Você atua:

- Ensino Regular
- Efeti -Arte
- Projeto Coral
- Outros

58 Como você avalia as formações referentes às linguagens artísticas oferecidas pela Rede Municipal? _____

59 Você realiza a transposição destas formações oferecidas para a sua ação docente?

- Sim, plenamente
- Sim, grande maioria
- Sim, algumas vezes
- Nunca

- Outros

60 Cite opções de formações que você sugere para a Rede Municipal oportunizar em HTC:

61 Cite opções de formações que você sugere para a Rede Municipal oportunizar fora do horário de trabalho: _____

62 Você acredita que formações continuadas em serviço devem ser realizadas por tempo de atuação profissional?

- Sim, pois reduz a quantidade de pessoas nos encontros formativos
- Sim, pois pode oportunizar parcerias mais produtivas no estudo com pessoas da mesma fase de atuação
- Sim, quando aborda conteúdo/orientações repetidos em anos anteriores e/ou por grupo de interesse
- Não, pois é necessário atualizar as formações independente do tempo de atuação profissional
- Não, pois a integralidade do grupo colabora para novas experiências
- Não, pois pode oportunizar parcerias mais produtivas no estudo com pessoas de fases diferentes de atuação
- Outro

63 Qual o plano de carreira você pertence?

- Lei Complementar nº 056/92, de 24 de julho de 1992 (antigo)
- Lei complementar nº 454, de 08/12/2011 (novo)

64 O plano de carreira estimula a continuar/permanecer na Rede Municipal de Educação com professor (a) de Arte?

- Sim
- Não

65 Como você avalia o atual plano de carreira do magistério da Rede Municipal?

Bloco 6 – Socioeconômico

66 Nome: _____

67 RG: _____

68 Número de telefone: _____

69 Qual o sexo que você se identifica?

- Feminino
- Masculino
- Outros _____

70 Você se considera:

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto
- Não quero declarar

71 Qual a sua nacionalidade?

- Brasileira
- Brasileira naturalizada
- Outros

72 Qual a sua Idade?

- até 20 anos
- entre 21 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- entre 41 e 45 anos
- entre 46 e 50 anos
- entre 51 e 55 anos
- entre 55 e 60 anos
- mais de 60 anos

73 Qual o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a)
- Separado(a) judicialmente/divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro

74 Tem filhos?

- 0
- 1
- 2
- 3
- mais de 3

75 Você teve sua escolarização (Educação Básica)?

- Sempre na rede pública
- Na rede privada
- Na pública e privada

76 Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação
- Sem informação

77 Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação
- Pós-graduação
- Sem informação

78 Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- 0.
- 1.
- 2.
- 3.
- 3
- 4
- 5
- mais de 5

79 Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 1,5 salário mínimo
- De 1,5 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4,5 salários mínimos
- De 4,5 a 6 salários mínimos
- De 6 a 10 salários mínimos

- De 10 a 30 salários mínimos
- Acima de 30 salários mínimos

Bloco 7 – Palavra aberta

80 A pandemia do coronavírus trará alguma mudança para a profissão docente em arte?

81 Você gostaria de compartilhar conosco a sua atuação/prática artística? (Caso aceite, entraremos em contato)?

- Sim, por vídeo
- Sim, por foto
- Sim, por áudio (música/podcast)
- Sim, por relato de experiência
- Não gostaria de participar
- Outros modos de divulgação

82 Após as reflexões compartilhadas, gostaria de saber as suas sugestões acerca do que foi perguntado ao longo do questionário: _____

Legenda:

_____ - Questão aberta

- - Apenas uma resposta
- - Até duas opções

APÊNDICE III – GRADE CURRICULAR DA GRADUAÇÃO DE ARTES VISUAIS

Disciplina	Carga Horária
1. A Arte e suas Linguagens	80
2. Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem	80
3. Fundamentos da Didática	80
4. Gestão Escolar e o Projeto Político-Pedagógico	80
5. Escola e Currículo	80
6. Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Procedimentos	60
7. História da Arte: da Pré-História à Modernidade	80
8. História da Arte: da Arte Contemporânea à Atualidade	80
9. Estudos da Língua Portuguesa	60
10. Matrizes Culturais da Arte no Brasil	80
11. História da Arte: da Arte na América Latina	80
12. Avaliação Educacional e os Indicadores Institucionais do Desempenho Escolar	60
13. A criança a Arte e o Lúdico	80
14. Gestão de Sala de Aula	80
15. Educação Inclusiva e Libras	80
16. O Ensino da Arte para a Educação Inclusiva	80
17. Avaliação em Artes Visuais	80
18. Ateliê de Artes Visuais: Linguagem Bidimensional	100
19. Metodologias do Ensino em Artes Visuais	80
20. Disciplina Optativa I*	60
21. Filosofia da Arte	60
22. Ateliê de Artes Visuais: Linguagem Tridimensional	100
23. Fundamentos da Ideias e Práticas Pedagógicas	80
24. Cultura e Mídias Contemporâneas	60
25. Processos Criativos em Arte	60
26. Disciplina Optativa II*	60
27. Educação Ambiental para a Sustentabilidade	80
28. Ateliê de Artes Visuais: Linguagem Gráfica e Digital	100
29. Arte Contemporânea Brasileira	80
30. Educação Juventude e Sociedade	60
31. Ateliê de Artes Visuais: Relações Intertextuais	100
32. Políticas Públicas Educacionais e Profissão Docente	80
33. Políticas Educacionais para o Ensino de Arte no Brasil	80
34. Docência e Pesquisa em Artes Visuais	60
35. Produção e Gestão Cultural	60
36. Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas	60
Carga horária das disciplinas	2720
Atividades Teórico- Práticas de Aprofundamento – ATPA	200
Estágio Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
Carga horária dos componentes curriculares	660
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3380

Fonte: EAD UNITAU, 2020 (Elaborado pelo autor, grifo nosso).

APÊNDICE IV – GRADE CURRICULAR DA GRADUAÇÃO DE MÚSICA

Disciplinas	Carga horária
1 . A arte e suas linguagens	100
2. Escola e Currículo	80
3. Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem	80
4. Fundamentos das Ideias e Práticas Pedagógicas	80
5. Fundamentos da Didática	80
6. Estudos da Língua Portuguesa	60
7. Gestão Escolar e o Projeto Político-Pedagógico	80
8. História da Música: da Antiguidade ao Renascimento	80
9. Matrizes Culturais da Arte no Brasil	80
10. História da Música: do Barroco ao Pós-Romantismo	80
11. Gestão de Sala de Aula	80
12. História da Música Brasileira	80
13. Educação Inclusiva e Libras	80
14. O Ensino de Arte para a Educação Inclusiva	80
15. A Criança, a Arte e o Lúdico	80
16. Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas Educativas	60
17. História da Música: do Século XX à Atualidade	80
18. Metodologias do Ensino em Música	80
19. Filosofia da Arte	60
20. Oficina de Música: Teoria e Percepção dos Ritmos, Melodia e Harmonia	100
21. Educação Ambiental e Sustentabilidade	80
22. Processos Criativos em Música	80
23. Arte, Ciência e Meio Ambiente	80
24. Culturas e Mídias Contemporâneas	80
25. Oficina de Música: Conjuntos Musicais	100
26. Políticas Educacionais para o Ensino de Arte no Brasil	60
27. Docência e Pesquisa em Música	60
28. Produção e Gestão Cultural	80
29. Oficina de Música: Conjuntos Vocais	100
30. Disciplina Optativa I *	60
31. Avaliação Educacional e os Indicadores Institucionais do Desempenho Escolar	60
32. Educação, Juventude e Sociedade	60
33. Arte, Cultura e Educação	80
34. Oficina de Música: Musicalização	100
37. Disciplina Optativa II	60
38. Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Procedimentos	60
39. Políticas Públicas Educacionais e Profissão Docente	80
40. Linguagem Contemporânea: Imagem e Movimento	80
41. Legislação e Produção Musical	80
42. Oficina de Música: Práticas Instrumentais	100
CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	3120
Atividades Teórico- Práticas de Aprofundamento – ATPA	200
Estágio Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
Carga horária dos componentes curriculares	660
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3780

Fonte: EAD UNITAU, 2020 (Elaborado pelo autor, grifo nosso).

ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LINGUAGENS DA ARTE E A DOCÊNCIA: dilemas e complexidades da prática educativa

Pesquisador: MICHAEL SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24422519.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.696.306

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado tem como escopo investigar o contexto e as inquietações sobre a polivalência do ensino de arte a partir das percepções de universitários e egressos em Artes Visuais e Música e professores de arte. Para alcançar este escopo mais amplo, pretende-se examinar a trajetória da legislação acerca do ensino de arte no Brasil e estabelecer relações entre a polivalência no ensino de arte da década de 1970 com a lei 13.278/2016; caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos de Licenciatura Artes Visuais e Música na modalidade EaD e professores de arte no ensino fundamental); estabelecer relações entre a formação profissional (inicial e continuada) e a ação docente diante das 4 (quatro) linguagens de arte; discutir como professores e universitários de licenciatura concebem a sua ação docente, acerca do trabalho com as 4 (quatro) linguagens de arte em sala de aula. Os sujeitos que participarão da referida pesquisa serão por modo voluntário. Pretende -se fazer uma pesquisa de enfoque qualitativo, utilizando-se de questionário e análise documental. A análise de dados será feita com base na Análise de discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o contexto e as inquietações da polivalência do ensino de arte, a partir das percepções de universitários em Artes Visuais e Música e professores de arte.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidades da prática educativa”, sob a responsabilidade do pesquisador Michael Santos Silva. Nesta pesquisa pretendemos investigar o contexto e as inquietações da polivalência das linguagens artísticas no ensino de arte, a partir das percepções de Licenciandos em Artes Visuais e Música e Professores de Arte através da realização de uma pesquisa aplicada com objetivo descritiva e exploratória, abordagem qualitativa, tendo como procedimento o questionário.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento do questionário. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo destinado a responder o questionário ou até constrangimento pelo teor das questões. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que as Informações por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar, contribuirá para a verificação acerca das percepções sobre o ensino de arte com as linguagens das Artes Visuais, Música, Teatro, Dança Artes Integradas.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. As informações e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação, o Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3933-1977 ou (12) 98216-4842 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: michaelsjc.silva5@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

São José dos Campos, abril de 2020.

Michael Santos Silva – Pesquisador Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Linguagens da Arte e a docência: dilemas e complexidades da prática educativa” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. _____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante.