



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**GRASIELA CARDOSO CECHINEL DOS SANTOS**

**PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DIANTE DA PRÁTICA POLIVALENTE NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAPIVARI DE  
BAIXO/SC**

Tubarão  
2024

**GRASIELA CARDOSO CECHINEL DOS SANTOS**

**PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DIANTE DA PRÁTICA POLIVALENTE NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAPIVARI DE  
BAIXO/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Flavia Wagner, Dra.

Tubarão

2024

S23 Santos, Grasiela Cardoso Cechinel dos, 1979-  
Professores de artes visuais diante da prática polivalente no ensino fundamental II, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC / Grasiela Cardoso Cechinel dos Santos. – 2024.  
135 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.  
Orientação: Prof. Dra. Flávia Wagner

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Professores de ensino fundamental - Santa Catarina. 3. Artes visuais. 4. Polivalência. I. Wagner, Flávia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372.5

**GRASIELA CARDOSO CECHINEL DOS SANTOS**

**“PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DIANTE DA PRÁTICA POLIVALENTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II, NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAPIVARI DE BAIXO/SC”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

*Assinatura restrita (Proteção de Dados)*

---

Dra. Flavia Wagner - Presidente da Sessão

*Presente por videoconferência*

---

Dra. Carline Santos Borges - Examinadora Externa

*Presente por videoconferência*

---

Dra. Micheline Raquel de Barros - Examinadora Externa

*Presente por videoconferência*

---

Dr.<sup>a</sup> Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Examinadora Interna

## RESUMO

A presente pesquisa faz parte da área da educação, na linha de história, política e educação, sobre a temática do ensino de arte, em especial sobre a atuação de professores de Artes Visuais diante da prática da polivalência na Educação Básica. Versa sobre a seguinte problemática: qual o impacto da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC? Para responder a tal questão, o objetivo geral do estudo é analisar os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC. Os objetivos específicos da presente pesquisa abordam as seguintes premissas: a) identificar a origem e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil. b) investigar os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional; c) caracterizar e levantar as consequências da prática polivalente no ensino de Artes Visuais, diante do exercício docente para a formação dos estudantes no ensino fundamental II; d) reconhecer as perspectivas da continuidade ou não da polivalência sob o enfoque da Lei 13.278/16; e) identificar a atuação do professor de Artes Visuais, diante dos interesses políticos e econômicos neoliberais presentes nas políticas públicas para educação. Como aporte teórico foram utilizados os seguintes autores/pesquisadores: Barbosa (2012, 2014, 2015), Barbosa e Cunha (2010), Iavelberg (2017, 2018), Libâneo (2011, 2016) e Saviani (2008, 2021). Como aporte teórico buscou-se aspectos relevantes da História da Educação e da História do Ensino de Artes Visuais no Brasil; como também, o ensino de Arte na Educação Básica, investigando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC - Formação e a Arte no Currículo Base do Estado de Santa Catarina; e a formação inicial dos professores de Artes Visuais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Após a inclusão desses debates, a metodologia da pesquisa utilizada será exploratória, com fim explicativo e abordagem qualitativa. Como instrumento de pesquisa, será aplicada uma entrevista com quatro professores que lecionam no Ensino Fundamental II e que atuam na rede estadual de ensino no município de Capivari de Baixo/SC, na disciplina de Artes Visuais. Tal entrevista será semiestruturada para analisar as opiniões dos professores em relação ao tema. A análise de dados seguirá os estudos de Bardin (2020), utilizando a análise de conteúdo para criar as categorias de análise. A pesquisa será descritiva e interpretativa, possibilitando compreensão

do fenômeno estudado, propondo comparações, discussões e reflexões diante da continuidade da prática da polivalência no ambiente escolar nas aulas de Arte.

Palavras-chave: Ensino de arte. Professor da educação básica. Santa Catarina. Artes visuais. Polivalência.

## **ABSTRACT**

This research is part of the area of education, in the line of history, politics, and education, on the theme of art teaching, in particular on the performance of visual arts teachers in the face of the practice of polyvalence in Basic Education. It deals with the following problem: what are the impact of the multipurpose practice of Visual Arts teachers in elementary school II of Basic Education, in state schools in Capivari de Baixo/SC? To answer such question, the general target of this study is to analyze the impacts of the multipurpose practice of Visual Arts teachers in elementary school II of Basic Education, in state schools in Capivari de Baixo/SC. The specific objectives of this research address the following assumptions: a) identify the origin and interests of multipurpose teaching in arts education in Brazil. b) investigate the challenges faced by Visual Arts teachers in the face of the routine exercise of multipurpose considering the diversity of contents and artistic languages present in the educational context; c) characterize the multipurpose practice in the teaching of Visual Arts; d) raise the consequences of the course of multipurpose in the education of Visual Arts for the teaching practice and the training of students; e) recognize the perspectives of continuity or not of polyvalence. The following authors/researchers were used as theoretical support: Barbosa (2012, 2014, 2015), Barbosa and Cunha (2010), Iavelberg (2017, 2018), Libâneo (2011, 2016) and Saviani (2008, 2021). The manuscript was constructed in three chapters, the first on relevant aspects of the History of Education and the History of Visual Arts Teaching in Brazil. Then, we sought to understand the teaching of Art in Basic Education by investigating the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), BNC - Training and Art in the Base Curriculum of the State of Santa Catarina. Finally, the initial training of Visual Arts teachers was discussed based on the National Curriculum Guidelines. After the inclusion of these discussions, the research methodology used here will be exploratory with an explanatory purpose and a qualitative approach. As a research instrument, an interview will be applied with six teachers who teach in Elementary School II and who work in the state education network in the municipality of Capivari de Baixo/SC, in the discipline of visual arts. Such an interview will be semi-structured to analyze the opinions of teachers in relation to the subject. Data analysis will be descriptive and interpretative, allowing the understanding of the studied phenomenon, and proposing comparisons, discussions, and reflections on the continuity of the practice of polyvalence in the school environment in Art classes.

Keywords: Art teaching. Teacher of basic education. Santa Catarina. Visual arts.  
Multipurpose.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental – Santa Catarina, 2021 .....	49
Quadro 1 - Frequências.....	87
Quadro 2 - Categorias de Pesquisa.....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OFPEA/BRARG	Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
UnB	Universidade de Brasília
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
USP	Universidade de São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade de Goiânia
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
FECAM	Federação Catarinense de Municípios
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS...21</b>	<b>21</b>
2.1	ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	22
2.1.1	<b>Semana de Arte Moderna.....</b>	<b>29</b>
2.1.2	<b>Pós-Modernismo: Década de 1970 e 1980 - movimentos sociais e luta pela conquista.....</b>	<b>31</b>
2.2	ABORDAGEM TRIANGULAR E ALGUMAS TENDÊNCIAS/CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE .....	37
<b>3</b>	<b>PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DIANTE DA PRÁTICA POLIVALENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>41</b>
3.1	POLIVALÊNCIA: ORIGEM E CONCEITO .....	41
3.2	FORMAÇÃO INICIAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS.....	44
3.3	PERFIL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS .....	53
<b>4</b>	<b>ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>59</b>
4.1	REFLEXÕES SOBRE A ARTE NOS PCNS E NA BNCC .....	59
4.2	A ARTE E O CURRÍCULO BASE DE SANTA CATARINA.....	63
4.3	A ARTE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II .....	65
4.4	A LEI Nº 13.278 DE 02/05/2016: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	68
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>72</b>
5.1	ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A ARTE .....	72
5.1.1	<b>Abordagem Histórico-cultural e a Proposta Curricular de Santa Catarina .....</b>	<b>75</b>
5.2	ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA E A ARTE.....	77
5.3	NATUREZA DA PESQUISA.....	79
5.3.1	<b>Dos objetivos .....</b>	<b>79</b>
5.3.2	<b>Do tempo: Transversal.....</b>	<b>79</b>
5.3.3	<b>Das fontes teóricas .....</b>	<b>80</b>
5.3.4	<b>Procedimentos e Abordagens .....</b>	<b>81</b>
5.3.4.1	Quanto aos procedimentos metodológicos: Exploratória/ explicativa .....	82
5.3.4.2	Quanto à abordagem metodológica: Qualitativa .....	82
5.4	CAMPO DE PESQUISA .....	83

5.4.1	Sujeitos da pesquisa.....	84
5.4.2	Instrumento de pesquisa .....	85
5.4.3	Coleta e análise de dados .....	89
5.4.4	Esquema da metodologia .....	90
6	<b>POLIVALÊNCIA NA DOCENCIA DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RESULTADOS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>91</b>
6.1	FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS POLIVALENTES .....	91
6.2	PLANEJAMENTO POLIVALENTE E RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS .....	106
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores de artes do ensino fundamental II da educação básica da Rede Estadual de Santa Catarina, que atuam no município de Capivari de Baixo .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE B – Tabela de codificação e categorização de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2020).....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em arte, logo refletimos sobre suas distinções e profundidade. Ela é simultaneamente expressão individual e coletiva, representação da realidade e veículo de simbolismo. Através dela, questionamos, transformamos e refletimos sobre a sociedade e “buscamos não apenas manter a vida (biológica), mas fundamentalmente a sua *coerência* – a coerência num mundo simbólico” (Duarte Jr, 2012, p. 19). A arte é um espelho multifacetado que nos convida a explorar o visível e o invisível, conectando-nos à essência da experiência humana. Ao falar de experiências: e as aulas de Arte na escola, ou melhor, as aulas de Educação Artística, alguém lembra? Como eram ministradas essas aulas? Poderiam descrever sua professora? Havia algum espaço na sua escola direcionado às aulas de Educação Artística ou de Arte?

Minhas lembranças referentes às aulas de Arte resumem-se ao ambiente da sala de aula, nós, alunos enfileirados, ao modo tradicional, nada novo. No caderno, os desenhos eram “livres”, um termo usado para desenharmos o que viesse a nossa mente. Geralmente casinhas, morros, paisagens rurais ou urbanas, visualizações de nossa época. Não tínhamos professores de dança, música ou teatro. Nosso canto, teatro ou dança também eram resumidos ao improvisado para alguma apresentação referente a alguma data comemorativa e ministrados pela mesma professora de Educação Artística ou Arte.

Sempre tive afinidade com esta área do conhecimento. A Arte me faz sonhar. Mexia com minha imaginação e o poder das cores, é fantástico. Meu primeiro contato com a Arte está no seio familiar paterno. Meu pai toca violão e “arranha”, isto é, canta algumas canções daquelas antigas, do tempo de nossos avós e bisavós, algumas mais modernas num sertanejo que ‘poeticamente’ embalam lembranças da família, que é muito ligada ao trabalho rural e ao trabalho operário. Quando visitávamos a irmã de meu pai no interior do litoral Sul de Santa Catarina, a comilança e a cantoria eram regadas ao som da gaita, da viola e do violão. A música foi meu primeiro contato com a Arte e até hoje me encanto com esta linguagem artística.

Ao analisar a história da pesquisadora e de acordo com Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural, podemos observar algumas características como relação indivíduo/sociedade, origem cultural das funções psíquicas, isto é, “a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá pela internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (Rego, 1995, p. 42). Portanto, a primeira base cultural da pesquisadora se fez no âmbito familiar, em uma transmissão de conhecimento, crenças, tradições e cultura.

Ainda sob a ótica histórico-cultural, podemos observar a ‘mediação’ presente em toda atividade humana. Essas características resultam de uma interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Dermeval Saviani defende a “intermediação” entre as duas teorias, afirmando que uma se fundamenta na outra, revelando seu ponto de conexão pela *mediação*.

Na análise da história da pesquisadora, percebemos que a teoria histórico-cultural de Vygotsky e o conceito de mediação estão intrinsecamente entrelaçados. A base cultural da pesquisadora, transmitida no âmbito familiar, reflete a influência da sociedade e da cultura na formação de suas funções psíquicas. Essa internalização cultural, conforme proposta por Vygotsky, é mediada pela interação constante entre o indivíduo e seu meio sociocultural. Dermeval Saviani, ao conectar essas duas teorias, reforça a importância da mediação como o elo que une as dimensões individuais e sociais do desenvolvimento humano. Assim, a perspectiva histórico-cultural e o conceito de mediação convergem, revelando como a cultura molda nossa psicologia e como essa mediação permeia todas as atividades humanas.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 99).

Enquanto que a teoria histórico-cultural busca entender as vivências da pesquisadora e todo seu conhecimento adquirido pelo convívio familiar, a teoria histórico-crítica busca compreender as experiências comuns e seu relacionamento com experiências de conhecimento sistemático adquiridos no ambiente escolar.

A prática da polivalência pode limitar a oportunidade dos professores de arte em explorarem plenamente sua criatividade e expressão artística, já que precisam se adequar a diferentes currículos e conteúdos programáticos de outras unidades temáticas. Observa-se a importância de uma atuação efetiva dos professores, diante dos desafios e fragilidades que o exercício da polivalência apresenta aos docentes em Artes Visuais. Para tal, é necessário propor ações que viabilizem reflexões, discussões e propostas de aprimoramento, visando a uma evolução, no sentido de aprendizado e contextualização do ensino da Arte, buscando qualificar o ensino de Artes Visuais na Educação Básica, que seja adequada às realidades escolares de cada região, do Estado de Santa Catarina.

Quanto ao conceito de polivalência em Artes, subentende-se o fenômeno como sendo uma prática da qual um único profissional, independentemente de sua formação inicial, administre aulas abordando conhecimentos de outras linguagens artísticas. Conforme Alvarenga e Silva (2018, p. 1010), “a polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, trata-se de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa”. É justamente no contexto da Reforma Educacional de 1971 que se encontra a reformulação curricular, nessa época a disciplina de Educação Artística passa a proporcionar a experiência de atividades educativas no contexto escolar.

Como o professor desempenhava um papel polivalente, segundo a Lei 5.692/71, conseqüentemente, os conteúdos eram ministrados de forma superficial. Saviani (2021b, p. 44-45) defende a ideia de “aprimoramento do ensino, destinado às camadas populares”, isso significa ir contra o “aligeiramento do ensino”, ou melhor, priorizar os conteúdos destinados à disciplina, sendo contrário à redução de conteúdos propostos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nas aulas de Arte, a prioridade deve ser os conteúdos segundo a formação inicial do professor, assegurado pela Lei 13.278/16, que defende a contratação de profissionais formados nas quatro linguagens artísticas.

Nesse sentido, com o tempo, além de observar a prática de outros colegas, vivenciei e continuo a ter experiências como professora de arte polivalente. Abordar o tema sobre a atuação de professores de artes visuais diante da prática da polivalência na Educação Básica é polêmico e complexo. Como professora/mediadora entre o conhecimento a ser transmitido aos meus alunos, é frustrante trabalhar outras linguagens artísticas como música, dança e teatro, sem aprofundamento, causando superficialidade dos conteúdos a serem compreendidos.

O retorno às experiências acadêmicas, principalmente no campo da pesquisa científica, sob orientações da professora Dra. Flávia Wagner, proporcionou-me uma visão ampla de conhecimento com relação ao meu trabalho: a minha experiência como professora de Artes e, no momento, como pesquisadora. Observei que minha atuação e os conhecimentos, até então, adquiridos necessitavam de um aprofundamento, principalmente no âmbito da prática da polivalência. Como esse fenômeno envolve questões sociais, políticas e econômicas, “possui um movimento real e histórico e pode, portanto, ser apreendida pela investigação científica” (Agostinho, 2022, p. 11).

Para desenvolver esta pesquisa, levantou-se a seguinte problemática: qual o impacto da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC? O presente trabalho tem como objeto

de pesquisa analisar os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC.

Os objetivos específicos da presente pesquisa abordam as seguintes premissas: a) identificar a origem e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil; b) investigar os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional; c) caracterizar e levantar as consequências da prática polivalente no ensino de Artes Visuais, diante do exercício docente para a formação dos estudantes no ensino fundamental II; d) reconhecer as perspectivas da continuidade ou não da polivalência, sob enfoque da Lei 13.278/16; e) identificar a atuação do professor de Artes Visuais, diante dos interesses políticos e econômicos neoliberais presentes nas políticas públicas para educação.

Diante desse cenário, vários motivos impulsionaram a escolha pelo tema abordado, motivos pessoais, profissionais, sociais e científicos. Os motivos pessoais dizem respeito às experiências e vivências adquiridas durante a infância e adolescência nas aulas de arte, que desde muito cedo me sensibilizaram para a importância das artes no desenvolvimento humano. A arte como dimensão humana usa diferentes formas de expressão e linguagens que auxiliam no autoconhecimento e na expressão das emoções.

Além disso, a arte nutre a criatividade inata que habita em cada um de nós. Portanto, a arte não se limita ao indivíduo, ela cria laços sociais e conexões entre as pessoas. Eventos culturais e artísticos reúnem comunidades e promovem um senso de pertencimento. Esse é um tema fascinante, surpreendente e reflexivo, do qual hoje é parte da profissão que exerço. A arte é atuante em minha vida e foi além de expectativas pessoais, tornando-se profissão.

A escolha deste tema revela uma necessidade premente de explorar os motivos profissionais que levam os professores de artes visuais a enfrentar os desafios da prática polivalente na educação básica. A insatisfação faz parte das experiências e do cotidiano escolar vivenciado pelos professores de Artes que atuam nas escolas estaduais do município de Capivari de Baixo/SC. Reflete não apenas a complexidade inerente à polivalência, mas também a busca por uma educação mais significativa e abrangente.

A experiência como professora levou-me a questionar os desdobramentos e consequências da prática polivalente, principalmente a precarização do trabalho e desvalorização das aulas de Artes no currículo base. Os motivos sociais estão justamente ligados não somente à comunidade escolar (pais, professores, gestão escolar e moradores do município), mas em contribuir com a comunidade científica. Os motivos científicos estão

pautados na abertura de reflexões, debates e diálogos, que venham a contemplar novos saberes por meio do ensino de Arte, na temática dos professores de Artes Visuais, diante da prática polivalente na Educação Básica, em especial na formação e profissionalização dos professores de Artes Visuais.

Como hipótese de pesquisa temos o seguinte entendimento: A prática polivalente ainda continua fazendo parte do trabalho do professor de Artes Visuais. Quando um professor é responsável por várias áreas, torna-se difícil garantir um conhecimento aprofundado e uma abordagem adequada em cada uma delas. Existe uma desqualificação do trabalho no ensino de artes e uma precarização de condições de trabalho.

Dentro desse cenário, outros desafios fazem parte do cotidiano do professor, como a falta de espaços físicos e materiais adequados dentro das escolas para qualificar as aulas; número de horas-aula são mínimos dentro do currículo base escolar para que possa ser desenvolvido um trabalho com maior profundidade. As atribuições do professor de Arte dentro da escola também ficam de forma genérica, tendo que trabalhar todas as linguagens artísticas (artes cênicas, dança, música e artes plásticas), gerando superficialidade ou até mesmo ausência de conhecimento a ser trabalhado com os estudantes. Enfim, a formação inicial do professor de Artes também precisa ser revista para dar suporte à atuação do ensino nas escolas.

Justifica-se a importância deste tema de pesquisa pela revisão sistemática realizada<sup>1</sup>. O objetivo dessa revisão foi identificar, por meio de trabalhos, pontos em comum com a presente pesquisa, com a premissa de buscar dados que abordem a prática da polivalência na Educação Básica. Foram utilizados para a pesquisa o Portal de Periódicos CAPES e o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG).

Antes de atermos sobre a revisão sistemática do tema em discussão, é importante frisar a importância da escola, ou melhor, a função da escola diante do conhecimento e do processo de aprendizagem, principalmente no ensino de Arte. É importante entendermos e compreendermos o porquê não devemos aderir às sugestões atuais propostas na BNCC e ao Currículo Base Catarinense, na forma de conteúdos mínimos, criando situações favoráveis a prática polivalente. Saviani (2011), em sua obra “Pedagogia Histórico-crítica”, deixa claro a

---

<sup>1</sup> Cujo objetivo principal foi identificar trabalhos que apresentam um ou mais itens de interesse relacionados ao tema. Mattar e Ramos (2021, p. 50) mencionam que “uma revisão sistemática resume as melhores evidências disponíveis sobre uma questão, utilizando procedimentos transparentes para localizar, avaliar e integrar os resultados de pesquisas relevantes”. Por sua vez, a revisão tradicional demanda uma atenção menor, todavia, não menos importante para o pesquisador. No entanto, a revisão sistemática consiste em disponibilizar dados relevantes sobre o tema a ser desenvolvido.

reflexão sobre as *formas e os conteúdos*, bem como a *sistematização dos saberes* no ambiente escolar, assim como esclarece a função da escola diante desse processo de aprendizado em que o aluno é o ponto central.

A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2011, p. 67).

O conteúdo sistematizado só fará sentido caso haja a conexão entre as formas, o processo e o método. Trata-se de como o professor pode fazer para progredir o aluno. Nessa situação temos outro ponto em questão que Saviani também nos esclarece sobre a socialização do saber que se transforma no contexto escolar, isto é, denota-se uma função da escola, nesse sentido e de que forma ela não seja exclusiva somente à classe dominante, “falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, esse dizia que a função da escola é socializadora” (Saviani, 2011, p. 66).

Cabe aqui enfatizar os saberes referentes às Artes e ao conhecimento pertinente a essa área. A escola deve oportunizar o aprofundamento dos conteúdos, assim como o professor não deve seguir as instruções, seguindo fielmente a proposta advinda da BNCC quanto ao ensino de Arte: “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (Saviani, 2011, p. 69-70).

O recorte temporal foi delimitado entre os anos de 2016 a 2022, em um espaço de tempo correspondente a 7 anos necessários para detectar dados a respeito do tema. Escolhemos a partir do ano de 2016 por marcar atos do poder legislativo, divulgando as respectivas alterações do § 6º do art. 26 da Lei 9.394/1996, que fixam as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. A Lei 13.278/16, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, entrou em vigor a partir de 03 de maio de 2016, tornando-se referência e uma segurança o ensino de Arte e para os profissionais da área (Brasil, 2016). A referida lei propõe extinguir a prática polivalente no contexto do ensino de Arte. Prescreve um prazo para que Estados e Municípios se adequem, proporcionando e oportunizando formações docentes destinadas às quatro linguagens artísticas, suprimindo a demanda por aulas específicas em música, dança e teatro, além das tradicionais aulas de Artes Visuais. Passados o prazo de 5 anos para as devidas adequações, Alvarenga e Silva ressalvam:

Sabe-se que ainda não há professores de Arte suficientes; em cinco anos, nem todas as escolas terão o ensino integral implantado; nem, ao menos, conseguiu-se incorporar nos currículos as quatro linguagens artísticas; e ainda será preciso encontrar um meio alternativo para os professores que possuem formação polivalente (Alvarenga; Silva, 2018, p. 1022).

Analisando a referida citação, o término do prazo expirou em 2021. Passados então 7 anos desde a promulgação da Lei 13.278/16, esbarramos em situações antigas. Estados e Municípios não cumpriram com as devidas mudanças. A polivalência continua fazendo parte da *práxis* do ensino de Arte no Ensino Fundamental II. Outra situação é referente às contratações de professores em linguagens artísticas distintas, asseguradas pela lei, porém, não colocado em prática. Um modelo a ser seguido como exemplo é o município de Florianópolis, que colocou em prática as mudanças advindas com a Lei supracitada. Importante enfatizar que o município de Florianópolis iniciou seu processo de discussões sobre o ensino de Arte nos anos de 1997. Além da contratação de professores formados nas diferentes linguagens artísticas, reformulou e adaptou a grade curricular do ensino fundamental, garantindo aos estudantes acesso à cultura com aprofundamento e extinguiu a prática polivalente no ensino de arte.

Foram encontrados seis artigos, todos esses documentos mencionam a prática da polivalência e sua interpretação diante da LDB e suas atualizações. Os artigos também destacam a relação da polivalência com o Ensino Superior e a formação inicial para professores de Artes Visuais. Outro ponto de relevância encontrado nos documentos é a ligação da prática polivalente com a utilização da BNCC, além de pontuar seu vínculo com políticas públicas educacionais, destacando a importância da atuação do professor de Artes diante desse contexto.

Alvarenga e Silva (2018), em seu artigo “Formação Docente em Arte: percurso e expectativas”, contextualizam e problematizam a formação docente em Arte mediante a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Nesse trabalho as autoras destacam a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), pontuando a polivalência como marca da lei citada. Também mencionam que após 45 anos o tema polivalência foi questionado no âmbito de todas as linguagens artísticas que fazem parte do ensino de arte nas escolas. Essa obra é de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa, sua contribuição vai além das abordagens sobre as referidas leis e de como essas leis são intrínsecas às políticas públicas educacionais que envolvem não somente a formação do professor, mas também que tipo de cidadão o professor de arte irá formar no Ensino Básico.

No artigo intitulado “O Ensino de Arte para a Educação Básica à Luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise”, Cunha e Lima (2020) abordam a integração das artes na formação de professores de Arte da Educação Básica no Brasil. O referido trabalho traz um aporte teórico histórico referente ao Ensino Superior, direcionado às licenciaturas em Arte e a

atuação polivalente no Ensino Fundamental. A crítica dos autores sobre o ensino polivalente em Arte abre reflexões sobre a BNCC e sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, que valorizam as formações das linguagens artísticas individualmente.

Lima (2021) traz em seu artigo, dentro de uma contextualização que envolve também a formação docente de professores de Artes Visuais, uma análise de dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018a), além de fazer reflexões sobre as Leis nº 5.692/71 (Brasil, 1971), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nº 13.415/17 (Brasil, 2017), mencionando a reforma no Ensino Médio. No referido artigo a autora traz dados quantitativos relevantes, além de críticas e reflexões referentes à prática polivalente, sugerindo novas discussões sobre as leis para as futuras formações docentes e também ao trabalho do professor diante das realidades escolares.

No artigo “A Formação de Professores de arte: Políticas, mercado e suas reverberações” de Silva e Hillesheim (2022), onde a crítica das autoras é referente à atuação do professor e as formações iniciais generalizadas que vem ao encontro de interesses neoliberais capitalistas, cujo objetivo é justamente um professor que desempenhe conteúdos mínimos, pouco aprofundados, caracterizando a prática da polivalência.

No artigo de Buján (2022), intitulado “A Política, As Políticas, O Político: O sentido pedagógico no centro do debate”, faz-se menção do mesmo tema relacionado às políticas públicas e ao Ensino Superior direcionado às licenciaturas de Artes, chamando a atenção para um trabalho coletivo, envolvendo professores, associações e universidades, em prol de mudanças efetivas para uma formação digna.

No artigo de Azevedo (2022), “Políticas Públicas Educacionais e Culturais: Ensino de arte e formação docente”, a autora crítica e traz reflexões sobre a BNCC, interligando aspectos relevantes, como a polivalência, as políticas públicas, a formação docente e a forma como são utilizados os livros didáticos, comumente caracterizados de forma polivalente. Ademais, cabe destacar que Azevedo (2022) chama atenção para esses pontos e como eles interferem na atuação do professor, trazendo sugestões de aproximar essas políticas públicas para uma formação digna e adequada, sendo relevante para o contexto que estamos vivenciando.

As pontuações que os artigos revisados abordam é justamente o quanto a prática polivalente está intrinsecamente ligada a outros setores, como as políticas públicas, o envolvimento coletivo dos professores, o quanto as formações docentes carecem de atenção e sobre a relevância da BNCC como documento regulador, em específico para o ensino de Artes na Educação Básica.

Para esta pesquisa, foram construídos quatro capítulos. O primeiro capítulo recebe a introdução deste trabalho conforme a normas atuais da ABNT. O segundo capítulo foi abordado

a Arte e a Educação no Brasil a partir de aspectos históricos, incluindo a contribuição da professora e pesquisadora referência na área de Artes, Ana Mae Barbosa. No terceiro, descrevemos sobre a atuação de professores de Artes Visuais diante da prática polivalente na Educação Básica e compreender a formação inicial dos professores de Artes Visuais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), buscando entender conceitos e contextualizações sobre a prática da polivalência no exercício do trabalho dos professores de Artes Visuais.

No quarto capítulo procuramos analisar o ensino de arte na Educação Básica, a fim de trazer reflexões sobre a Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Currículo Base de Santa Catarina, bem como, destacar o ensino de arte nas séries finais do Ensino Fundamental II e as considerações a partir da Lei nº 13.278/16, que fixa as diretrizes e bases para o ensino da arte. No quinto capítulo apresentamos a metodologia que será empregada para a elaboração do projeto, que ainda se encontra no processo de desenvolvimento.

A metodologia da pesquisa terá uma abordagem teórico-conceitual, com ênfase na teoria histórico-cultural de Vygotsky. O método histórico-cultural de Vygotsky, também conhecido como teoria sociocultural, é uma abordagem de pesquisa e prática que se baseia e se concentra em entender como o desenvolvimento de uma pessoa é moldado pelas interações sociais e pelo contexto cultural em que ela vive. No contexto do ensino de Arte, a *prática da polivalência* é um fenômeno, possui características peculiares que surgiram por meio do tempo, desenvolvidas justamente pela interação, relação, transmissão de conhecimento e troca de experiências sociais.

A análise de dados será descritiva e interpretativa durante o desenvolvimento do trabalho, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado, propondo comparações, discussões e reflexões diante da continuidade da prática da polivalência no ambiente escolar nas aulas Arte. Após a qualificação, apresentamos o projeto de pesquisa junto ao comitê de ética, após a aprovação, fizemos a coleta de dados para então construir os capítulos de análise dos resultados e as considerações finais. Como resultado da pesquisa pretendemos evidenciar os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais na prática polivalente do ensino de Artes de professores que atuam no município de Capivari de Baixo/SC.

## 2 ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Para compreendermos o ensino atual de Artes, principalmente nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, é necessário buscarmos as raízes históricas de seu surgimento no Brasil. Houve certa dificuldade em conseguir referenciais teóricos sobre o assunto, poucos autores/teóricos produzem ou produziram estudos sobre o processo de desenvolvimento do ensino de artes, principalmente um referencial histórico confiável.

Quando há uma referência sobre o conteúdo, segue em linhas gerais com dados superficiais. Conforme Ana Mae Barbosa cita, “não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino de Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral da Arte em nível superior no século XX” (Barbosa, 2012, p. 13). A descrição da autora evidencia uma fragilidade para o ensino de Arte, por falta de dados e de contextualização histórica que respalde sua identidade como uma disciplina.

Descrever sobre a História do Ensino de Artes Visuais no Brasil é desafiador em relação à bibliografia e referenciais teóricos que sustentem a historicidade do ensino de arte no Brasil. Que seja estimulante, para que posteriormente outros investiguem e contribuam para preencher essa lacuna, essa falta de dados e fatos que correspondam com o tema. Neste capítulo os referenciais teóricos estão embasados nos estudos de Alambert (2012), Barbosa (2012, 2015), Brasil Junior, Schwarcz e Botelho (2022), Cardoso (2022), Nascimento (2015), Paiva (2015) e Paula e Nogueira (2017).

Nesse sentido, busca-se responder algumas questões, tais como: dentro da história da Educação no Brasil, quando surge respectivamente a Arte como disciplina? O que se entende por Arte no modelo de ensino jesuítico? Que tipo de preconceito envolve o ensino de arte no Brasil e por que está ligada ao ensino de desenho? Qual a importância da Semana de Arte Moderna, e seu impacto social e político? Nas décadas de 70 e 80 houve lutas na área da educação, quais foram as mudanças que influenciaram na área de arte? Quais são as bases conceituais: proposta triangular e quais as bases conceituais de Ana Mae Barbosa, referência no campo da Arte no Brasil?

Nesse sentido, faz-se necessária uma breve análise dos pontos elencados acima, dentro da historiografia da Arte e da Educação no Brasil, em seus diversos contextos históricos. Sabe-se que essa análise histórica pode ser cansativa e complexa, pois requer atenção e muita leitura, contudo, sem esse estudo analítico, torna-se difícil compreender o surgimento da arte como disciplina e entender as dificuldades que assombram as aulas de Artes Visuais nas escolas

estaduais, bem como, de encontrar soluções dentro das necessidades de formação dos professores de Artes Visuais.

## 2.1 ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Companhia de Jesus, liderada por padres jesuítas, que já tinha atracado em terras brasileiras muito antes da Missão Francesa desembarcar no Brasil, desempenhou um papel fundamental, moldando desde o início o modelo de educação e a forma como o ensino no Brasil se desdobrou e se estende até os dias atuais. Segundo a historiografia, a Companhia de Jesus deixou seu legado educacional. Forjaram a trajetória da Educação Brasileira de acordo com sua rigidez e amparados por uma concepção religiosa de mundo moldaram aos poucos de forma organizada o modo de ensinar. Citando Durkheim, Paiva ressalva:

Como afirmou Durkheim (1952), a arte e a originalidade da pedagogia dos jesuítas constituíram uma verdadeira revolução, que os colocou na perspectiva de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna. Indo além do que preconizava o método escolástico, era comum o uso da música e do teatro para o ensino das letras e das artes, assim como o desenvolvimento das manufaturas para despertar o gosto geral pelos estudos (Paiva, 2015, p. 208).

O modelo de ensino jesuítico se estruturou de tal forma que mesmo depois da expulsão da Companhia de Jesus não houve outro modelo a ser adotado ou pelo menos outro que tivesse a mesma eficácia. É a partir desse contexto que o artista, já de certa forma consolidado na sociedade brasileira, possuía pouquíssima importância e pouco prestígio, diferente do poeta ou escritor que detinham certa fama na época. É desse ponto que a escrita literária possui mais importância do que os trabalhos manuais em si, característica oriunda das artes plásticas.

Para entendermos o contexto é necessário analisarmos a estrutura do modelo de ensino jesuítico que era composta por quatro cursos planejados no *Ratio Studiorum*, criado em 1599, onde estava contido o currículo, a orientação e como seria a administração e o sistema de educação a ser seguido, ou seja, eram as diretrizes para organizar e consolidar seus objetivos por meio do ensino.

No Brasil o que se propagou foi o curso de letras humanas, dividido em três partes: gramática, retórica e humanidades, correspondentes ao *Trivium*, pertencente ao currículo das artes literárias ou letras e o *Quadrivium*, correspondente ao currículo de Ciências. Ao analisar o modelo de ensino jesuítico, podemos observar a origem e valorização das artes literárias,

contrapondo-se a Arte desenvolvida principalmente por artistas brasileiros de camadas simples da sociedade e as ideias neoclássicas, modelo transmitido pela Missão Francesa.

Rigidamente amparado numa concepção religiosa de mundo, o período forjou uma escola de racionalidade dedutiva, que defendia o ensino das verdades consagradas pelo cânone escolástico, complementado, sobretudo, pelo currículo das sete artes liberais (*trivium* e *quadrivium*), bem como de algumas atividades práticas (Paiva, 2015, p. 202).

A respeito do método pedagógico da Companhia de Jesus, é importante mencionar que Saviani (2011, p. 57), ao citar Alves (2005), ressalva: “de forma semelhante nos colégios jesuítas coexistiam padres com formação comum, concebida mediante o primado do artesanato, daí a capacidade que qualquer um deles revelava para atuar nas mais diferentes áreas do plano de estudos”. Não diferente ao professor polivalente da atualidade, padres jesuítas ocupavam o cargo ou melhor a função de professor, dispondo-se de pouco conhecimento para transmitir conteúdos mínimos, com aprofundamento raso, de modo a seguir o currículo estabelecido nos colégios da ordem.

De acordo com Paiva (2015), os jesuítas estavam mais propensos a uma didática fundamentada nas relações coletivas, equiparadas ao trabalho manufatureiro. Dessa forma, a Companhia mantinha seus interesses e os interesses políticos da época, afinal, a manufatura marcava o início de uma industrialização tímida em terras brasileiras. Assim, previam a organização dos alunos por classes e por faixa etária ou ainda por nível de conhecimento. “O Plano de Estudos da Companhia de Jesus, como um código de ensino elaborado para ser seguido em todo o mundo, resultou de sucessivas versões, culminando com a redação final de 1599” (Paiva, 2015, p. 208-209).

Analisando o modelo de ensino implantado pelos jesuítas desde a ‘descoberta’ do Brasil até 1759, ano da expulsão da Companhia de Jesus, é possível observar um prolongamento de seu legado. Durante este tempo e com a implantação dos Colégios de ordem jesuíticas, a Arte tinha uma outra conotação e foi incluída nos currículos da Ordem Jesuítica, isto é, relacionados com o Desenho e as aulas de Geometria. Essa visão da Arte atrelada ao Desenho e à Geometria, associados a problemas de ordem social e estéticos, desvalorizam a Arte e o próprio ensino da Arte. De acordo com Barbosa (2012, p. 26), “não chegaram a atenuar o horror ao trabalho manual”.

Sobre o referido currículo e a obrigatoriedade das aulas de Arte, esse período marca a permanência dos jesuítas e a fundação dos colégios pela Companhia de Jesus. Com a Reforma Pombalina, seu idealizador, o Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas do Brasil. No entanto, a

Reforma Pombalina em terras brasileiras não produziu um efeito esperado, não passando de uma pequena reformulação metodológica. A esse caso, Paula e Nogueira afirmam que:

A essa época, ainda vivíamos sob os efeitos e a organização da reforma do ensino promovida pelo Marquês de Pombal, provavelmente por seu sucesso naquilo a que ela se propunha, ou seja, criando as condições para que o Estado passasse a atuar diretamente na educação, retirando da Igreja a primazia do ensino. Assim, não se via urgência de uma nova modelagem para o ensino (Paula; Nogueira, 2017, p. 5)

Isso serve para analisarmos outro fator que, posteriormente, torna-se necessário para o advento industrial brasileiro: o número de pessoas analfabetas, pois o acesso à educação ainda era um privilégio de poucos. Houve, então, a necessidade de alfabetizar as camadas mais inferiores. Referindo-se ao quadro descrito acima, Barbosa salienta que:

O apelo a formas coercitivas para obrigar o público a se integrar aos novos modelos educacionais revela a apatia e desinteresse que despertavam os esparsos reflexos da reforma de Pombal na colônia, que só iriam atingir mais intensa e extensivamente a sociedade brasileira com a transferência de D. João VI, para o Brasil (1808) (Barbosa, 2012, p. 24).

Em Paula e Nogueira (2017, p. 9) podemos perceber a relação da libertação dos cativos escravos e da necessidade de alfabetizar a camada popular menos desfavorecida, que vem ao encontro com o fator político e econômico, nada se não pensado em favor da classe dominante, a esse detalhe afirmam que as ações a serem tomadas “seriam cessar o tráfico de negros para o Brasil e parar de promover a guerra contra o indígena”. No entanto, os autores afirmam que no projeto de José Bonifácio, “a responsabilidade da educação dos libertos se restringe ao cuidado com o filho do senhor com sua escrava” (Paula; Nogueira, 2017, p. 10).

O ensino de Arte, de certa forma intrínseco aos primórdios do surgimento da Educação no Brasil, possui profundas relações com o início da alfabetização e como esse processo educacional veio se constituindo ao longo do tempo. Nesse sentido, Barbosa relata:

[...] dada a indigência de nossa cultura, espantava os viajantes estrangeiros que, como Von Martius, chamavam a atenção para a ilogicidade de se querer ensinar Belas-Artes num país onde faltavam os alicerces de civilização e também de economia que lhe eram necessários, refletindo com esta observação uma concepção da arte como adorno (Barbosa, 2012, p. 25-26).

Barbosa (2012), em sua obra “Arte-Educação no Brasil”, relata que o preconceito contra o ensino da Arte no Brasil surgiu antes mesmo da chegada da Missão Francesa, em 1816.

Lebreton<sup>2</sup> foi responsável e encarregado de reunir os artistas franceses com o intuito de organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil. Portanto, o mês de março do ano de 1816 marca a chegada da Missão no Rio de Janeiro, e com ela alguns dos mais importantes artistas, como Jean-Baptiste Debret (1768-1848), Taunay (1755-1830), entre outros.

A partir dessa fase histórica a Arte esteve vinculada ao ideário das aulas de desenho muito comuns na Europa durante o século XIX. Aqui no Brasil, por meio de Lebreton, seria implantada uma maneira de aplicar as Artes no meio industrial, já em processo inicial. As técnicas ligadas à chamada “classe obreira” em crescente número, os recém-libertos, atuaram ajudando a alavancar a economia, “esse casamento feliz entre Belas Artes e as indústrias que Le Breton pretendia para o Brasil” (Barbosa, 2015, p. 41).

Analisando essa afirmativa de Barbosa, foi possível perceber que o ensino de arte, especialmente aquele vinculado à Escola de Ciências, Artes e Ofícios, criado pelo decreto de 12 de agosto de 1816, logo revelaria o caráter divisório da sociedade brasileira. Afinal, o objetivo educacional da escola em questão era preparar formalmente uma elite cultural para movimentar a corte, assim dificultaria o acesso das camadas mais populares, não somente na educação, mas também na produção artística.

A Academia Imperial de 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 de específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica (Barbosa, 2015, p. 41-42).

Na realidade, segundo a autora, esta parte histórica enfatiza uma preferência pelo Ensino Superior, antes mesmo da organização do ensino primário e secundário no Brasil, uma forma de manter as necessidades da elite, com a enfadonha ideia de que a mesma elite defendesse a Colônia (Brasil) de seus inimigos ou invasores.

Em sua obra (Barbosa, 2012) é possível observar e compreender que as primeiras instituições de ensino (Superior) foram escolas militares, cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes, durante os primeiros anos do período do Reinado. Após a Proclamação da República passa a se chamar Escola Nacional de Belas-Artes. Já as faculdades de Direito antecedem o período político ou seriam, como a autora descreve, a “preparação para a

---

<sup>2</sup> Nascido em 7 de abril de 1760, em Saint-Meen de Gael, na Bretanha, foi o chefe e idealizador da Missão Artística de 1816, que veio para o Rio de Janeiro contratada por D. João VI, a fim de criar-se a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, posteriormente denominada Academia Imperial de Belas Artes e hoje Escola Nacional de Belas Artes. Lebreton foi, pois, o planejador da vinda da Missão Artística Francesa de 1816 ao Brasil e da criação de uma escola superior de artes e de ofícios no Rio de Janeiro. (Barata, 1960, p. 469).

República”, passando a ter notória importância no cenário político brasileiro, formando e orientando a nova elite para o período republicano.

Referente ao preconceito do qual a autora menciona em sua obra, não está somente ligado ao surgimento da Academia Imperial de Belas-Artes, mas ao contexto político que a envolve. Primeiro está relacionado à vinda da Família Real para o Brasil por motivos políticos, criando um desagradável impasse entre Portugal e Inglaterra, importante lembrar: D. João VI havia oficialmente patrocinado a vinda da Missão Francesa ao Brasil.

Diante desse fato, subentende-se que no mesmo decreto de criação da Academia que aproveitou a vinda de estrangeiros beneméritos, na sua maioria franceses, que procuravam proteção, com a ideia equivocada de que a perseguição aos bonapartistas não atingiria a América do Sul, “portanto, a posição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil” (Barbosa, 2012, p. 18).

Outra situação relacionada à aversão ao ensino da arte no Brasil e que de certa forma contribuiu para o ofuscamento da arte de origem popular foi o fator de ordem estética, já que antes da vinda da Missão Francesa vivenciávamos e experimentávamos a arte marcada pelo barroco/rococó. Essa arte era elaborada e adaptada por artistas locais e pessoas simples, foi abruptamente silenciada ou melhor, tiveram a sua arte apagada pelo modelo artístico neoclássico, advindo com a Missão Francesa.

Não é intenção desvalorizar a bagagem cultural e as técnicas transmitidas pelos artistas franceses, nem tão pouco criticar a importância da Missão Francesa e sua contribuição para a Arte brasileira. Nosso objetivo, neste caso, é esclarecer o fato de que mesmo a técnica do Barroco tendo sua origem europeia, ele adapta-se, desenvolvendo características únicas em território brasileiro. Nesse sentido, Barbosa (2012, p. 19) aponta:

Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira.

Ainda sobre as peculiaridades do barroco brasileiro, na mesma obra *Arte-Educação no Brasil* (Barbosa, 2012), é possível observar a contribuição do sistema escravista para um avanço da desigualdade social, principalmente em território brasileiro, que, posteriormente atrelado ao um cenário pós-abolicionista, coloca uma parte da sociedade brasileira, composta por ex-escravos, à margem de muitos setores, sendo um deles o acesso à escola.

No entanto, houve o início de um processo de valorização e respeito quanto ao trabalho manual, “isso coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos pré-conceituais” (Barbosa, 2012, p. 30).

O legado do trabalho escravo, principalmente aqueles cujos trabalhos manuais variavam dos mais delicados e requintados até os mais pesados, de maneira equivocada foram correlacionados à Arte e a uma classe social fragilizada social e economicamente. A indiferença, tanto de ordem social quanto de estética ao modelo de educação tradicional, que ainda vigora em dias atuais, de característica jesuítica e fatores políticos internos, aos poucos molda o sistema educacional e a inserção do ensino de arte no Brasil.

É importante ater-se a um detalhe que vem a contribuir para esse quadro de desvalorização da arte e, posteriormente, à desvalorização do ensino da arte, o modelo artístico do neoclássico viria atender os anseios da burguesia, como forma de ascensão e classificação. Portanto, fomentando ainda mais a aversão de que a arte está associada a algo supérfluo.

Antes dessa transformação da sociedade brasileira após a abolição, é importante destacar o início da industrialização e a chegada de D. João VI, no ano de 1808, em confluência à inclusão das aulas de Arte e do Desenho nos currículos dos colégios, a pauta dos políticos na época era o progresso econômico. Portanto, as aulas de Arte e Desenho estavam ligadas à ideia de preparação para o trabalho. A defesa nos discursos políticos era do ensino de Desenho e da alfabetização, para suprir a demanda de mão de obra nessa Virada Industrial. “A virada Industrial também pode ser chamada Virada da Alfabetização” (Barbosa, 2015, p. 17).

Desde a chegada dos jesuítas no início da ‘descoberta’ até sua expulsão, a vinda de D. João VI para o Brasil (1808), a Missão Francesa (1816), até a Abolição (1888), foram períodos sem muitas mudanças significativas para a Educação brasileira e para o ensino de Arte, ou melhor dizendo, para o ensino do desenho. É necessário recapitular essa parte da historiografia da Educação e, por que não, da Arte, pois foi justamente nesse período em que nada de extraordinário se desenvolveu em prol da Arte, tal qual como a entendemos atualmente.

Historicamente, desde o início da conjuntura política e econômica de nosso país, observa-se que a área da educação sempre se espelhou nos modelos Europeus, principalmente aqueles vinculados à Arte e técnicas exportadas, nada original, apenas um estilo barroco brasileiro ofuscado com o neoclássico imposto por meio da Missão Francesa. O “dilema” relatado por Barbosa arrasta-se até os dias atuais, quando a educação de qualidade e o domínio do conhecimento cultural e artístico proveniente e exclusivo pertence a uma classe elitista. Nesse sentido, a educação produz essa dualidade, Libâneo (2016, p. 40) enfatiza que:

Os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são recorrentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.

De acordo com mesmo autor (Libâneo, 2016), é possível analisar no âmbito das políticas ‘oficiais’ educacionais aplicadas nas escolas, principalmente em escolas públicas, que durante as últimas décadas foram influenciadas e gerenciadas por organismos internacionais os quais repercutem resultados e impactos negativos nas concepções de escola e de conhecimento escolar e, principalmente, na formulação de currículos.

Podemos concluir nesta primeira parte que houve uma fase da Arte ligada ao Desenho Geométrico e ao ensino técnico, entretanto, os métodos empregados para seu uso nessa fase até a Abolição (1888) são pouco comentados. Observa-se muito o apelo político e econômico voltado ao que se concebia como Arte, uma visão técnica e prática. O preconceito foi um fator relevante nesse caso.

O trabalho manual, característica das artes plásticas, estava ligado ao trabalho escravo e, de certa forma, a ideia foi reforçada pela pedagogia jesuítica. De acordo com o ensino jesuítico, o valor do artista estava remetido aos poetas e à literatura, esses fatores foram decisivos para uma demora no desenvolvimento do ensino de arte e sua real finalidade. Como já foi citado no corpo desse texto e de acordo com Barbosa (2012, p. 30), “com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual”. Ainda que longo, acende uma esperança.

Em suma, a Companhia de Jesus e a Missão Francesa desempenharam papéis cruciais na construção do sistema educacional brasileiro, cada uma em seu período, moldando o ensino religioso, técnico e acadêmico e influenciando a educação artística e cultural no Brasil ao longo dos séculos. Porém, nem tudo são rosas como diz o dito popular. Além de moldarem a educação brasileira por meio do método de ensinar, a ordem jesuítica também atendeu aos interesses políticos e econômicos da época. A missão francesa trouxe uma abordagem acadêmica e artística para a educação brasileira, além disso, a Missão Francesa documentou a vida e a cultura brasileiras, deixando um legado valioso de registros etnográficos e históricos. Com toda essa contribuição, questiona-se: quem realmente se beneficiou com tais conhecimentos de maneira aprofundada?

Ambos os acontecimentos abriram alguns precedentes que atingiram não somente a Educação em geral, mas, principalmente, o Ensino de Arte. No período histórico compreendido pela atuação da Companhia de Jesus, a formação comum revelou a capacidade e as habilidades

que os religiosos adquiriram para lecionar nas diferentes áreas do currículo escolar. E a Missão Francesa apenas revelou e reforçou o caráter elitista, ao transmitir as técnicas para desenho e pintura apreciados na época.

Atualmente e não diferente, a formação inicial do futuro docente não possui o aprofundamento de conhecimento necessário para que se possa trabalhar de maneira efetiva o conhecimento das Artes. Os cursos oferecidos são de curta duração, afetam a qualidade da aprendizagem do futuro docente que implicará na formação do aluno no ensino fundamental II. Já o caráter elitista da Arte está na forma e nos processos de como ela é adquirida e nas oportunidades que são proporcionadas aos alunos de escolas públicas, “assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas, por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (Saviani, 2011, p. 20).

A polivalência se caracteriza pela competência que o professor de artes visuais desenvolve ao lecionar outras linguagens artísticas. Porém, sabe-se que ao abordar outros conteúdos, além do seu de formação inicial, esse professor polivalente corre o risco de transmitir os conhecimentos de forma rasa, assim os alunos perdem a oportunidade do saber sistematizado e da cultura erudita e a escola com o tempo perde sua finalidade (Saviani, 2011, p. 20 e 57).

### **2.1.1 Semana de Arte Moderna**

É com base no espírito da originalidade que surge a questão da Semana de Arte moderna. Em 2022, a “Semana” completou 100 anos de existência, ou permanência na história do Brasil. As comemorações dos 100 anos foram debatidas justamente em uma época marcada por eleições conturbadas, confusão entre outros fatores sociais, que ficarão registrados na memória de muitos brasileiros (Brasil Junior; Schwarcz; Botelho, 2022).

Cabe aqui mencionar que entre as reflexões que podemos tirar como lição, é que o passado assombra o presente. O ano de 2022 é marcado pelos 200 anos de Independência do Brasil. Quero mencionar que ambas as comemorações estão vinculadas a fatos sociais e de interesses políticos ligados à escravatura, ideais burgueses e lutas de classes. Qualquer semelhança desse passado histórico com o presente vivenciado não é coincidência. A semana de arte moderna de 1922 também mexe com o conceito de capital cultural, o que sabemos sobre o capital cultural? Qual nível de apropriação de capital cultural temos como brasileiros?

Analisar a Semana de Arte Moderna de 1922 tem sua importância e relevância nos Estudos da Arte, difícil não vincular o processo histórico que envolve o evento com a

atualidade, especialmente quando o contexto envolve acordos políticos entre as classes, ou melhor, entre as elites brasileiras da época. Nesse sentido, verificou-se um jogo de interesses que arremessou para longe a maior parte da população brasileira (composta por silvícolas, escravizados e mestiços), no falso e ilusório discurso de cidadania e liberdade. Brasil Junior, Schwarcz e Botelho (2022, p. 4) mencionam que:

O evento representa, também, a expressão visível de uma série de tensões e arranjos que se colavam à crise do sistema colonial e do absolutismo, tão característicos do final do período moderno. Era todos o Antigo Regime que se desintegrava, e com ele as bases do colonialismo mercantilista. E se uma nova política foi implantada, prevaleceu uma noção estreita de cidadania, que alijou do exercício da política vasta parte da população, sobretudo um extenso contingente de escravizados. Com isso, noções frouxas de representatividade das instituições políticas se impuseram, mostrando como a independência criou um Estado, mas não uma nação.

O jogo de interesses leva-nos a outro questionamento: qual a importância da semana de arte moderna e seu impacto social e político? Para sermos breves quanto à contribuição histórica, toda essa reflexão sobre os interesses que rolaram nos bastidores da “independência” leva-nos ao início do capítulo no que tange às contribuições do ensino jesuítico e à vinda a Família Real para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Pois bem, quando Libâneo (2016, p. 40) apresenta-nos a ideia de que há uma dualidade na educação, isto é, a educação de pobres e ricos, conhecimento *versus* mão de obra, “os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação”. Todo esse aspecto político se deve justamente ao fato de estarem ligados aos interesses de grupos externos as necessidades brasileiras, incluindo as relações de poder nacionais e internacionais que afetam as práticas educativas.

Então, a contribuição da Semana de Arte Moderna se deve, mesmo dentro de contradições e de interesses mais pessoais do que até políticos por parte, de nossos renomados artistas e poetas envolvidos. A ideia de nacionalidade, de um produto brasileiro, ou melhor, originariamente brasileiro, implicaria conceber créditos justamente às camadas populares e ao contingente de ex-escravos que ainda se encontravam em sérias condições econômicas na época.

O fator nacional, vinculado às apresentações da Semana de Arte Moderna, coloca em xeque toda a nossa história ‘política e social’ na década de 20 e 30, até chegarmos à década de 1970. Para compreendermos, Cardoso (2022, p. 20) enfatiza que:

Mesmo na evolução posterior do movimento modernista – tanto no verde-amarelismo do grupo da Anta como nas pesquisas etnomusicológicas de Mário, e ainda na

Antropofagia -, a questão racial aparece quase sempre em papel secundário (Toller Gomes, 1999, p. 249-59). Ela costuma ser subordinada ao nacional, resumida ao folclore ou instrumentalizada como primitivismo, quando não é relegada ao deboche e ao estereótipo. Foi na década de 1930 que os meios modernistas passaram a dar maior atenção ao legado afro-brasileiro.

A ‘Semana’ traz à tona reflexões de um passado que assombra o presente e que precisa ser repensado. No paradoxo da época vivenciada por nossos artistas e poetas/políticos, encontramos algum consolo em Oswald de Andrade, quando, em uma de suas viagens a Paris, encontra a resposta a qual estava bem abaixo do seu nariz. Precisou passar um tempo fora do Brasil para enxergar o óbvio, o que temos de mais rico é ‘o primitivo’, que para nós é algo comum, pois já é parte de nossa cultura.

Por meio de outras culturas, principalmente de origens africanas e indígenas, “redescobre-se o nacional popular” (Nascimento, 2015, p. 388). É primordial ressaltar que essa seria uma das principais, ou a principal contribuição da Semana de Arte Moderna. É diante das comemorações do seu centenário que ocorre a reflexão sobre uma identidade cultural brasileira com origens em povos nativos e africanos, fazendo-se necessário reavaliar nossas relações culturais com a Europa.

### **2.1.2 Pós-Modernismo: Década de 1970 e 1980 - movimentos sociais e luta pela conquista**

Antes de adentrarmos na década de 1970 e 1980, é necessário compreender o contexto da Arte Visual, ou da Arte como disciplina, descrever alguns cortes do período anterior e destacar aspectos sobre a criação e o advento das “Escolinhas de Arte”, que se multiplicaram por todo Brasil. As conquistas que envolveram o advento das ‘Escolinhas de Arte’ fazem parte de algumas mudanças significativas no âmbito do ensino de arte.

Quando falamos de mudanças, refere-se a algo novo, que, nesse caso, venha a reforçar as bases para o ensino de Arte, principalmente no ensino público. Diante desse novo cenário, questiona-se: quais mudanças reverberaram nas décadas entre pós Semana de Arte Moderna e as décadas de 1970 e 80 que influenciaram ou denotaram avanços na área de arte?

Anteriormente, ao falarmos de aspectos históricos e analisarmos a Semana de Arte Moderna e suas contribuições, alguns fatos merecem maior atenção: o fator Estético – antes da vinda da Missão Francesa, o Brasil já vivenciava um campo artístico com bases no barroco/rococó, originalmente brasileiro, um estilo único, fruto da criação de artistas/artesãos locais, silenciado e amortecido e quase esquecido, dando lugar ao estilo neoclássico.

O preconceito – do trabalho manual, por estar ligado às classes desfavorecidas e aos escravos, quando se criou um estigma preconceituoso, passando a ideia de pouco valor, enquanto que os aspectos literários possuíam valor diante da sociedade; a superficialidade ou a ideia que se concebia a respeito; na época, a arte estava associada ao desenho e suas técnicas, e sua aceitação estava justamente em paralelo com a ideia de industrialização e mão de obra especializada.

De herança jesuítica – a literatura, escrita e leitura, além de serem consideradas arte, tinham melhor adesão entre a elite brasileira; e o sistema escravista – que contribuiu para essa desigualdade, principalmente na Educação. O desenho, a matemática e a literatura tornaram-se elitizadas, enquanto os ofícios, pouco valorizados por seu estigma de “trabalho manual escravo”, caíram nas graças do povo.

Todos esses pontos têm em comum o vislumbre que Oswald de Andrade teve ao viajar para Paris, que nossa brasilidade e originalidade estão conectadas as nossas raízes indígenas e africanas, mas, infelizmente, constam como produto secundário (Cardoso *apud* Gomes, 2022). Toda essa pauta social/política, por assim dizer, é, na realidade, um dos motivos dentro do ideário de nossos artistas, antes mesmo da realização da Semana de Arte Moderna, apresentam seus dilemas egocêntricos para se tornarem conteúdo de discussões e reflexões em pleno século XXI.

No final da década de 1930, Mario de Andrade teve sua parcela de contribuição na história da educação brasileira, principalmente na Arte, um exímio escritor foi grande influenciador, por meio de seus artigos publicados no jornal, valorizando a atividade artística, preferencialmente ligada ao Ensino Infantil (Barbosa, 2014), dessa forma, abriu também reflexões a respeito da formação daquele profissional dedicado às artes.

Após o primeiro período ditatorial vivenciado no Brasil entre 1937 e 1945, que resultou no fechamento da Universidade do Distrito Federal, notáveis personalidades como Mario de Andrade e Portinari ministraram aulas em suas instalações. Eles foram professores do então primeiro curso de professores de desenho, idealizado e organizado por Anísio Teixeira.

Na época os alunos foram colocados em uma situação desagradável para adquirirem seus diplomas, obrigando-os a finalizarem o curso em dois lugares distintos, nas dependências da Escola Nacional de Belas Artes e no curso de Pedagogia (Barbosa, 2014). O fato resultou no desconforto e falta de apoio, no que seria então uma das primeiras formações para suprir as necessidades de profissionais na área de arte.

Outro fator, de importante análise e que anteriormente já mencionado, é a visão do que é arte para nós brasileiros e como ela estava relacionada ao desenho e à geometria. Esse vínculo

está relacionado não somente ao desenvolvimento econômico, advindo dos anos de 1870, mas também à abertura e início de uma industrialização, exigindo novas demandas de mão de obra e que também exigiam níveis de escolaridade e mão de obra especializada, num país caminhando a passos muito lentos na área da educação.

Isso justifica, de certo modo, a preferência por cursos universitários na área do desenho, e com o fechamento da Universidade do Distrito Federal, abriram-se possibilidades e espaço para a criação desses cursos, que passaram a ter alta procura na década de 1960, e, posteriormente, em 1971, foram substituídos por cursos de Educação Artística. Ainda vale ressaltar, conforme descrito por Barbosa (2014), que entre os anos de 1960 e 1965, no Distrito Federal, e sob tutela e idealização de Anísio Teixeira, fora organizado na Universidade de Brasília (UnB) um curso de arte interdisciplinar, com parceria de ateliês e de ‘Escolinhas de Arte’ espalhados pelo país, pertencentes a renomados artistas.

Esses vínculos com ateliês e escolinhas para uma prática escolar pública só se tornaram possíveis por meio de uma Lei Federal a qual regulamentou as classes experimentais, entre os anos de 1958 e 1959. A Portaria nº 1, de 03 de janeiro de 1959, autoriza o funcionamento de Classes Experimentais, foi permitido que aulas de arte fossem introduzidas nas escolas públicas, criando a parceria, de certa forma oficializada pelo Ministério da Educação (MEC).

O método utilizado nas aulas de arte ministradas nas ‘Escolinhas’ constituía em uma multiplicidade de técnicas artísticas, muitas dessas tornaram-se conteúdos de livros organizados por brasileiros, em sua maioria, lecionaram e tiveram suas primeiras experiências na formação com professores de arte nas dependências dessas instituições. As produções com características de livros de receitas foram efetuadas entre os anos de 1960 e 1970, seu conteúdo artístico, histórico e estético ficou restrito a tais técnicas, muitas ainda são utilizadas atualmente em nossas salas de aula.

Essa característica de aulas complementares estendeu-se até 1971, lembrando, antes na década anterior com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, ficou clara a ideia de complemento e de iniciação artística, fragilizando a tentativa de introduzir aulas de arte na escola pública. Outro fator histórico relevante foi o Golpe que ocorreu em 1964, quando foi instituída uma péssima qualidade de ensino na educação pública, arrastando-se até os dias atuais.

Segundo Barbosa (2014) esse fator pode ser visto como uma estratégia, ‘um mascaramento humanístico’, já que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, possuía características tecnicista. A ideia, de acordo com a expansão da industrialização no país, era garantir a profissionalização aos jovens em Escolas Médias. No entanto, poucos investimentos

foram feitos com relação a estruturas adequadas, as quais deveriam assemelhar-se aos ambientes industriais da época. O resultado da falta de investimentos ocasionou em uma nulidade no aumento de empregabilidade para os jovens.

Esse empobrecimento estrutural das escolas públicas também repercutiu nas salas de aula, com professores pouco qualificados, com formações frágeis, apresentando conteúdos restritos e poucos explorados, ou seja, de maneira superficial. Enquanto isso, as escolas particulares mascaravam o tecnicismo, preparando seus alunos para o vestibular. Já o Ensino Médio público nem preparava para o acesso à universidade, nem formava técnicos assimiláveis para o mercado (Barbosa, 2014).

Quanto à formação de profissionais durante essa época, as Universidades ofereciam cursos que se caracterizavam com as conhecidas Licenciaturas Curtas, já que o período de formação era pequeno, preenchendo as necessidades de professores desejosos em adquirir seus certificados rapidamente. Esse abismo entre escola pública e escola particular, e tudo que diz respeito à qualidade da Educação no Brasil, ficou evidente durante o período da Ditadura Militar, entre as décadas de 1970 e 1980, onde surgiram os primeiros debates na busca por medidas que garantissem os direitos dos alunos nas escolas.

Então, segundo Libâneo (2011, p. 2), “para os efeitos deste texto, é interessante rememorar o período em que foram planejadas políticas de expansão e universalização do atendimento escolar, entre 1970/1980, no regime militar”.

Libâneo (2011, p. 2) aponta que “os estudos realizados a partir desse período da vida política do país em que se deu início à expansão das matrículas no Ensino Fundamental destacaram um aspecto pontual dessa política, a problemática relação entre qualidade e quantidade”. Notoriamente, em concordância com o referido autor, toda essa movimentação para expansão do Ensino Fundamental implicaria outras situações, como o aumento do número de salas de aula, mais cursos de licenciaturas e, claro, mais investimento financeiro.

O mesmo problema que ocorre na atualidade quando se fala em investimentos na área da educação. Nesse período isso não ocorreu de forma diferente, pois somos sustentados e regidos por interesses internacionais, diante desse fato, o investimento na educação é restrito, influenciando até mesmo nas finalidades da escola, que toma um caráter assistencialista, enquanto os conteúdos tornam-se mínimos para as necessidades de expansão social e econômica.

Quanto à arte, onde ela se encaixa nesse contexto? O Ensino de Arte entra em cena a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, de 11 de agosto de 1971, onde, em seu artigo 7º, esclarece a sua obrigatoriedade nos currículos das escolas públicas. Assim, a arte sai

de sua forma complementar e entra como disciplina obrigatória. Na prática, o professor passou a exercer a disciplina de forma polivalente, ou seja, ensinava as três linguagens: música, dança e artes plásticas. Essa característica da polivalência ainda se prolonga nos recônditos escolares na atualidade.

Observem que há muita especificidade e distinção entre as linguagens artísticas das quais um professor deveria desempenhar, são conhecimentos com aplicabilidades e práticas diferentes, hoje exigirá do professor mais de uma formação universitária. Nesse caso, não se trata somente da aplicabilidade da lei ou a garantia que ela transparece, para que haja aulas distintas é também necessário que as escolas se adequem e acompanhem ações, no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo as recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (Martins, 2014).

Sabemos que há uma grande distância entre políticas educacionais e políticas para a escola (Libâneo, 2011), e a arte encontra-se nesse contexto, tentando encaixar-se. No entanto, em relação à formação de professores, o que foi organizado para preencher as novas expectativas da LDB de 1971?

A criação e organização de novos cursos ofertados para a nova demanda ocorreram a partir de 1973, cuja ideia era preparar professores que abrangessem a polivalência. A partir de então, o nome Educação Artística passou a designar as demandas dos cursos ofertados e estendeu-se às áreas de música, dança e artes plásticas. Para aqueles professores que já tinham formação em desenho, era necessário voltar ao curso por mais dois anos para completar ou atualizar seus currículos, agora em Educação Artística (Barbosa, 2014).

Referente às lutas e engajamentos necessários para o fortalecimento da Arte, segundo Barbosa (2014), houve o “1º Encontro Latino-Americano de Arte Educação”, em 1977, onde foram reunidos aproximadamente 4 mil professores. Nesse encontro foi pauta a ausência de pesquisa na área de Arte, pois os registros que se tinham eram de cunho histórico, com pouca referência bibliográfica e documentos firmados em depoimentos.

Ainda, apesar dos esforços, a parte política da causa foi, de certa forma, ‘embargada’, pois era vista como difícil a exposição de ideias políticas voltadas para a escola pública e em específico para a Arte, já que a organizadora era esposa de um político, na época, comprometido com a Ditadura Militar, o então senhor Chagas Freitas. Sob domínio da ditadura ocorreram fechamentos de ‘Escolinhas’, e as que não eram fechadas tornaram-se iguais, com estereotipação dos currículos e com perseguições a vários professores na época.

Esse fator, no tocante às escolas públicas, dificultou o ensino de arte, tornando-o restrito, com conteúdos reduzidos a temas cívicos, religiosos e baseados em datas comemorativas. Cabe

frisar que a arte fazia parte do currículo de escolas de prestígio, em sua maioria escolas particulares, enquanto as escolas públicas sobreviviam com currículos restritos. Referente ao nível universitário, foram subtraídas todas as experiências possíveis referentes à arte e sua aplicabilidade em conjunto, não somente com as ‘Escolinhas’, mas as experiências adquiridas com a Bauhaus, que foram engolidas pela Ditadura.

Todo mérito da existência e permanência da arte em si deve-se às lutas em paralelo, de grandes professores e estudiosos da área (Noêmia Varela, Margaret Spencer, Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim, Rosa Maria Sampaio e Lúcia Brito, Michael Launay, Maria Inez Cabral, entre outros), que, pela insistência, principalmente em uma continuidade com as ‘experiências’, vivências e projetos de formação continuada foram adquiridos nos recônditos das ‘Escolinhas de Arte’, localizadas em diversas cidades e Estados Brasil (Barbosa, 2014).

Outro evento de grande importância ocorreu em 1980, colocando em pauta vários aspectos políticos sobre a arte/educação. A Semana de Arte e Ensino teve como resultado a fundação do Núcleo Pró Associação de Arte-Educadores de São Paulo, o qual fortificou politicamente a arte e os educadores, possibilitando um salto positivo referente às formações continuadas. Por meio desse evento, foi possível a criação de pós-graduações (mestrado, doutorado e especializações), com linhas de pesquisas direcionadas em Arte Educação, na Universidade de São Paulo (USP), e outra linha de pesquisa em Arte/Educação (visual), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Não demorou muito, nos anos que se seguiram oportunidades de mestrado e doutorado se estenderam para Goiânia (Universidade de Goiânia – UFG), Florianópolis (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC), Brasília (Universidade de Brasília – UnB) e Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). Muito se deve às pesquisas desenvolvidas nas pós-graduações, sem elas não haveria possibilidades de permanência da própria disciplina no currículo escolar público. Segundo Barbosa (2014, p. 13):

Para dar exemplo da intensidade da produção em arte/educação no Brasil, oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no país entre 1981 e 1993 e nos últimos dez anos este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias. Muitas dessas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Proposta Triangular.

Conclui-se com análise de vários fatores que se entrelaçam nas lutas políticas em prol da Arte e do ensino de Arte nas escolas públicas, bem como a busca por referenciais que dessem respaldo às necessidades de formações para professores de Arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 destaca-se como luta de maior importância para a área de Arte

e para todo o contexto histórico vivenciado, “pois estabelece a obrigatoriedade da disciplina e, sobretudo, representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola.

A partir dela cria-se a oportunidade do resgate do ensino de Arte no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com a Lei, a disciplina passa a ser um componente importante do currículo” (Martins, 2014, p. 36). Quanto à formação, a Lei deixa claro, no artigo 62, ou seja, sustenta-se que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996).

## 2.2 ABORDAGEM TRIANGULAR E ALGUMAS TENDÊNCIAS/CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE

Quais são as bases conceituais: abordagem triangular e quais as bases conceituais de Ana Mae Barbosa, referência no campo da Arte no Brasil? Para chegar às respostas necessárias ao questionamento acima exposto, encontramos respaldo nos fatores históricos. Menciona-se o fato desse processo investigativo ser denso, não difícil, mas denso por conter informações demasiadamente correlatadas a fatos e situações prescritos com datas/registros, dos quais se conectam e fazem desse subtítulo algo especial.

Aqui, serão relatados de forma breve os pontos mais importantes da trajetória dos estudos e pesquisas de Ana Mae Barbosa, e sua contribuição por meio de fundamentos metodológicos e epistemológicos para professores da área das artes. Diante das necessidades de formação continuada dos professores de Artes Visuais nas escolas estaduais de Capivari de baixo/SC, abre-se um espaço para uma breve reflexão sobre a Abordagem Triangular no ensino de Artes e sua interpretação diante dos PCNs e da BNCC.

Essa abordagem é mencionada e difundida por Ana Mae Barbosa, sobre a premissa da aprendizagem e aquisição de conhecimento, além das teorias, partindo do fator linguagem visual. Nesse referencial epistemológico, metodológico e teórico, Ana Mae Barbosa coloca-nos frente a reflexões e problemas sobre a necessidade de uma prática de ensino, com um olhar para o pós-moderno, no que tange a Arte e a busca por novas alternativas para a livre expressão do ensino, que já não corresponde às necessidades atuais, principalmente de nossos alunos.

No engodo das pressões, mais internacionais do que nacionais, encontra-se o surgimento dos PCNs, que, de certa forma, na realidade vivenciada, a sua aplicabilidade não faz muita diferença, mas implicitamente, os PCNs têm dado o reconhecimento da disciplina de Arte. Não equiparando, mas num *ranking* de importância, a disciplina ocupou um grau de relevância junto

às outras dentro do currículo base, mesmo que esses reduzam e ainda sugiram que o professor deva ensinar em sala de aula tudo reduzido e fracionado, soando como um aprisionamento do ‘criativo’, da liberdade de crítica e liberdade do professor como mediador do conhecimento.

Embora os PCNs façam parte das mudanças e melhorias na Educação brasileira, e sejam redutores de conteúdos e conhecimento, Barbosa (2012, p. 14) faz crítica dizendo que “estão resultando muito pouco”. A autora ainda descreve como: “Nunca fui a defensora de currículos nacionais” (Barbosa, 2012, p. 14) e isso deve-se à formação do próprio professor, que de acordo com sua visão, “o professor pode tornar a arte ingrediente essencial” e fundamental para a formação integral do aluno como cidadão.

A ideia de leitura de imagem surgiu quando a própria Ana Mae Barbosa adquiriu suas experiências como professora de Arte e também como aluna de Paulo Freire. A Pedagogia de Paulo Freire possui conexão importante com a cultura e a Arte. Foi inspirada nas ideias de Freire que Ana Mae Barbosa passou a desenvolver uma metodologia direcionada aos arte/educadores brasileiros: a Abordagem Triangular.

Mas foi John Dewey, cujas teorias e estudos acerca da educação e da Arte como um todo preenchem melhor os dilemas vivenciados pela sociedade pós-moderna, uma delas é a forma como estamos lidando com o ‘criativo’ ou com a criatividade’ nos dias atuais e como difundimos esse ensinamento para a sala de aula, assim, dessa forma, Barbosa (2015, p. 10) ressalva, citando “para Dewey, a imaginação seria a capacidade humana de discernir oportunidades inerentes ao presente, mas ainda não realizadas pelo meio atual”.

Esse olhar profundo do qual os professores ou melhor dizendo os arte/educadores devem se ater, não somente com suas experiências extraclasse, devem possibilitar esse olhar aos educandos, levando para a sala de aula possibilidades que vão além dos conteúdos minimalistas registrados nos PCNs. Essa visão mais ousada encaixa-se nas teorias defendidas por Dewey. De acordo com Barbosa (2015, p. 16):

Mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente. [...]

O internacionalismo de Dewey e de um Foucault pode produzir sentido no sistema educacional brasileiro se respeitarmos as condições da ecologia cultural de nosso país, não importa que seja um americano e o outro francês.

Analisando as bases conceituais de Ana Mae Barbosa, observamos sua inclinação para as ideias freirianas, assim como, sua inclinação as bases teóricas de Dewey, dessa forma, podemos compreender que a partir dessa base, Barbosa constrói uma visão de arte e que, em

seu entendimento, ela não pode ser limitante, até mesmo em nossa base curricular, por isso a crítica quanto às formações, levando-nos a compreender que o arte/educador possui uma responsabilidade ao difundir os conteúdos e possui também a tarefa de não ser um limitador.

A Abordagem Triangular, antes nomeada de Metodologia Triangular e Proposta Triangular, preserva ideias da ‘pedagogia problematizadora’ defendida por Freire, por isso a ideia de ‘leitura’ vem da atividade de contextualizar ou da contextualização do que se lê em uma obra de arte. É essa prática que os arte/educadores devem se apropriar e desenvolvê-la com seus alunos. Aqui observamos dois pontos que embasaram todo estudo de Ana Mae Barbosa referente a Abordagem Triangular, os quais são: a contextualização com base na ‘pedagogia problematizadora’ e o fator histórico.

O conhecimento histórico é uma das grandes preocupações da educadora, principalmente em “promover o sentido de pertencimento a uma história, a uma cultura, a uma comunidade” (Barbosa; Cunha, 2010, p. 32). Portanto, para compreendermos a preocupação de Barbosa diante dos fatos, basta analisarmos a seguinte citação:

A alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa – sem acaso, familiar a de Paulo Freire – se realiza pelo exercício de “leitura” como análise crítica articulada ao contexto. Esse seria o caminho para o exercício de desenvolvimento de um “olhar ativo” sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido o aluno é considerado leitor, intérprete e autor (Barbosa; Cunha, 2010, p. 35).

Observa-se que ao longo dos anos, a Abordagem Triangular passou por várias correções que a própria autora fez questão em aprimorar, assim, entende-se a Abordagem não como Metodologia e nem como Proposta, mas uma concepção fundamentada com caráter “dialogal” (Barbosa; Cunha, 2010), pois sua aplicabilidade torna-o flexível, proporcionando liberdade de problematizar e contextualizar uma ‘leitura’ de obra, seja ela clássica ou contemporânea. A Abordagem Triangular atualmente não é a única concepção a ser explorada e contextualizada entre arte/educadores no ambiente escolar. Outras tendências emergiram ao longo dos anos, algumas remanescentes transitando entre modernistas e pós-modernistas.

Psicólogo e educador, Lowenfeld desenvolveu a *teoria do desenvolvimento da arte*. Ele enfatizou a importância de considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos ao ensinar arte. Segundo Iavelberg (2017, p. 170) “Lowenfeld anteviu um aspecto do currículo contemporâneo de ensino sobre a diversidade cultural”. Isso significa que o conhecimento em arte abrange um aprendizado de diferentes grupos étnicos e tempos históricos distintos, repensando a identidade cultural desconstruindo conceitos para construir novos e isso foi possível através da globalização.

Outro expoente da arte, foi o teórico Elliot Eisner apresentando relações entre a arte e a cognição, “afirma que é necessário ao aluno assimilar conteúdos conceituais e técnicos, para que possa transformar seu mundo de ideias, de símbolos e da imaginação em formas artísticas” (Iavelberg, 2017, p. 163). Nesse sentido, segundo a autora Iavelberg (2017), o teórico associava o processo criativo de grandes artistas ao dos alunos no momento de fazer arte. Elementos como a investigação, a expressão ajuda a moldar esse processo criativo que sai do âmbito individual para o coletivo, tornando as ideias artísticas públicas.

Ao reconhecer o potencial da arte como um conhecimento estruturador, somos desafiados a considerar como a arte pode ampliar a cognição. A apreciação e prática da arte, potencializam o desenvolvimento de habilidades, de pensamento crítico, criatividade e empatia, que são essenciais para uma compreensão profunda e significativa de mundo. Nesse sentido, a arte não só nos convida a contemplar a beleza e a expressão artística, mas também a refletir sobre questões mais amplas relacionadas à cultura, sociedade e experiência humana.

Existem outras abordagens que podem ser analisadas, desenvolvidas e utilizadas no contexto escolar, nossa intenção não é o aprofundamento de cada uma delas, mas indicar algo além da Abordagem Triangular, tão difundida entre os professores de arte na década de 1990. Assim, finalizamos este item com as considerações de Iavelberg (2017, p. 185) afirmando que: “na formação dos professores e nos desenhos curriculares, hoje, acredita-se que a apropriação de teorias e das práticas de arte/educação em sua historicidade é aspecto fundamental para que os professores possam promover a aprendizagem em arte nos âmbitos do fazer e do compreender”.

### **3 PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DIANTE DA PRÁTICA POLIVALENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O presente capítulo aborda a relação de insatisfação entre os professores de Artes Visuais e a prática polivalente na Educação Básica, analisando diferentes aspectos que impactam de forma negativa na dinâmica de trabalho do professor de arte. No contexto da Educação Básica, a prática polivalente tem se tornado uma abordagem cada vez mais presente evidenciando a precarização e o empobrecimento do ensino de arte. Nesse sentido, os professores de Artes Visuais se deparam com desafios ao enfrentar a demanda de ensinar não apenas Artes Visuais, mas também outras linguagens artísticas.

O objetivo deste capítulo é evidenciar a experiência dos professores de Artes Visuais diante da prática polivalente na Educação Básica, expondo as implicações, os desafios e as estratégias adotadas por esses profissionais no ensino fundamental II. Para uma compreensão mais aprofundada desse contexto, serão discutidos alguns elementos relevantes, como a importância da formação inicial docente em Artes Visuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a permanência e o funcionamento dos cursos de graduações em Artes Visuais.

Buscaremos, também, compreender os aspectos relacionados ao perfil do professor de Artes Visuais no Brasil, bem como compreender alguns aspectos referentes às políticas de formação e do perfil do professor de Artes Visuais. E por fim, refletir sobre a prática da polivalência, considerando sua origem e alguns conceitos, de modo que possa contribuir não somente com o fortalecimento do ensino de Artes Visuais, mas para o aprimoramento da formação e do trabalho docente nesse campo.

#### **3.1 POLIVALÊNCIA: ORIGEM E CONCEITO**

De maneira geral, poderíamos conceituar a polivalência baseados em experiências pessoais, descrevendo a polivalência no ensino de Artes como a capacidade do professor em abordar múltiplas linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), nas suas práticas educacionais. Isso leva-nos aos motivos para o desenvolvimento desta pesquisa e aos rumos que ela teve no decorrer do processo de seu desenvolvimento.

A princípio, o tema da pesquisa tinha seu foco nas necessidades de formações continuadas para professores de Artes Visuais, no entanto, outro objeto começou a tomar forma,

destaque e corpo em todo ponto a ser desenvolvido na pesquisa. E esse novo objeto é a polivalência.

Hoje o tema principal deste trabalho está focado em: Professores de Artes Visuais diante da prática polivalente no Ensino Fundamental II nas escolas Estaduais de Capivari de Baixo/SC. Essa prática, infelizmente, ainda que de forma mascarada ou inconsciente, faz parte do trabalho do professor de Artes nos contextos escolares no Ensino Básico. Como foi mencionado anteriormente, a maioria dos cargos ocupados por professores na área de Arte são de professores com formação inicial em Artes Visuais, e essa realidade faz parte das Escolas de Educação Básica Estaduais de Ensino Fundamental, no município de Capivari de Baixo, Litoral Sul de Santa Catarina.

Voltamos ao conceito e origens da prática da polivalência, segundo Barbosa (2014), essa está ligada à reforma educacional ocorrida no ano de 1971. Nessa reforma se estabeleceu um novo conceito de ensino de arte, justamente voltado à prática polivalente. A crítica da autora está fundamentada na LDB (Lei nº 5.692/71) e que segundo Alvarenga e Silva (2018) a polivalência é marca da lei supracitada. A promulgação da referida lei provocou precedentes negativos, principalmente no que diz respeito às aulas práticas de artes. Uma das principais críticas à polivalência é que ela pode resultar em uma superficialidade na abordagem das diferentes linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro.

Ao tentar cobrir um amplo espectro de disciplinas, os professores podem não ter tempo suficiente para aprofundar adequadamente cada área artística, prejudicando a compreensão e o desenvolvimento dos estudantes em relação a uma forma específica de expressão. Outro ponto que gostaríamos de chamar a atenção é que a polivalência pode levar a uma fragmentação do conhecimento artístico, isso porque ao tratar as diversas linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) pode limitar a visão dos estudantes e impedir a compreensão mais profunda do conhecimento das artes. Alinhado ao pensamento de aprofundamento adequado de conteúdos, Saviani (2021b, p. 45) menciona:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses.

Outra questão é a falta de especialização dos professores em áreas específicas da arte como formação adequada em Artes Visuais, Música, Dança ou Artes Cênicas (Teatro). Espera-se que um professor polivalente tenha conhecimentos e habilidades em diversas áreas artísticas,

o que pode ser um desafio significativo, e na realidade das aulas no contexto escolar, pode significar um modelo inapropriado na sua integralidade. Nem todos os educadores têm a mesma experiência e formação em todas as linguagens artísticas, o que afeta a qualidade do ensino em determinadas áreas. Além disso, a polivalência negligencia a singularidade de cada linguagem artística.

Cada disciplina artística tem suas próprias técnicas, histórias e conceitos distintos que merecem uma atenção dedicada. Ao tentar abranger todas as áreas, há o risco de diluir a riqueza e a profundidade de cada forma de expressão artística. Vale aqui lembrar da meta dos governos, que não foi cumprida, de agilizar as mudanças da atual Lei nº 13.278/16, que previa, no prazo de cinco anos, novas contratações de professores em áreas específicas.

Passados os 5 anos, verifica-se a descontinuidade das políticas públicas para a Educação Básica, pautadas em interesses neoliberais, diante da crise que afeta a Educação, e passando a ideia de que a Escola é o alvo por trás desses interesses. Recai sobre nós dúvidas sobre o papel do Estado frente à conjuntura política e educativa, com embaraços e dificuldades causados por entraves de um Legislativo ineficaz, que ora regulamenta e ora desregulamenta o Decreto ou Lei, tornando-os suscetíveis a várias interpretações, e quiçá, desfavorecendo ou atrasando o trabalho docente, principalmente dos professores de Arte.

Reforçando a ideia de que a prática da polivalência causa uma superficialidade de conteúdo e leva a pouco aprofundamento no conhecimento da Arte. A desqualificação do Ensino na rede pública é outro ponto que nasce desse contexto neoliberal e do papel do Estado diante das políticas públicas frente à crise na Educação que se agrava. Silva (2019, p. 47) ressalva:

[...] há uma paulatina intenção de esvaziamento da formação, tanto para professores, quanto para os estudantes. Nesse cenário, o conhecimento prático ganha espaço em detrimento do conhecimento científico, rompendo com a dialética entre teoria e prática. Nesse processo de precarização da formação, os slogans, os processos de reconversão (ampliação e acúmulo das tarefas dos docentes) alimentam a alienação dos professores e, por consequência, ocorre a ampliação do consentimento ativo, construindo-se uma adesão consentida ao projeto da fração empresarial.

Essa precarização da formação se reflete em uma desvalorização do embasamento teórico e da reflexão crítica, substituídos por uma ênfase excessiva em habilidades práticas e aplicação imediata do conhecimento. Essa abordagem, embora possa ter sua relevância em certos contextos, pode levar a uma superficialidade no processo educativo, pois desconsidera a necessidade de compreender e analisar profundamente os fundamentos teóricos subjacentes às práticas.

O aumento nos slogans, de que trata a citação, e os discursos simplificados que tendem a substituir o pensamento crítico e a análise complexa é uma tendência, muitas vezes impulsionada por agendas políticas ou interesses empresariais que contribuem para a alienação dos professores, que são incentivados a adotar abordagens pedagógicas superficiais e padronizadas. De acordo com Saviani (2008, p.15):

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Dentro desse projeto, onde o Estado se torna um aliado fundamental do capitalismo, a contratação de novos professores não é vista como lucrativa para o Estado. A ampliação e acúmulo de tarefas dos docentes, como parte dos processos de reconversão, também colaboram para a precarização da formação. A sobrecarga de trabalho dificulta a dedicação de tempo e energia necessários para aprofundar conhecimentos e se manter atualizado em relação às práticas e pesquisas mais recentes. Isso contribui para a perda de qualidade na educação e para a frustração dos professores, que se veem cada vez mais distantes de uma prática pedagógica sólida e enriquecedora.

Em resumo, há uma preocupante tendência de esvaziamento da formação, tanto para professores quanto para estudantes, caracterizada pelo declínio do conhecimento científico, a ruptura da relação entre teoria e prática, a precarização da formação, a alienação dos professores e a adesão consentida aos interesses empresariais. É fundamental reconhecer e combater esses desafios, buscando promover uma formação sólida, crítica e reflexiva, que valorize a integração entre teoria e prática e priorize o desenvolvimento integral dos estudantes.

Uma dessas adesões é justamente ligada ao reforço e união dos professores, principalmente dos professores de Arte. É necessário citarmos novamente a palavra-chave: coletivo. Para que haja uma conscientização sobre a prática polivalente é importante, também, participação eficaz, madura e contínua dos professores diante das políticas públicas para a Educação e para o Ensino de Arte direcionado as séries finais no Ensino Fundamental.

### 3.2 FORMAÇÃO INICIAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS

Inicialmente, gostaríamos de descrever que os desafios enfrentados pela escola pública têm sido objeto de estudo por pesquisadores da área, como Libâneo (2011), por exemplo, que busca entender suas causas em diferentes momentos da história da educação. Nesse contexto, é relevante recordar o período compreendido entre 1970 e 1980, durante o regime militar, quando foram planejadas políticas de expansão e universalização do atendimento escolar. Essas políticas foram concebidas com o objetivo de ampliar o acesso à educação, garantindo que um número maior de estudantes tivesse acesso à escola.

No entanto, é importante destacar que o resultado dessas políticas não foi uniformemente positivo. O raciocínio era muito simples: se a escola da população em geral pode ter qualidade inferior, os prédios escolares, os livros, os professores também podem ter qualidade inferior (Libâneo, 2011). Embora tenham contribuído para aumentar a taxa de matrículas nas escolas, houve desafios na manutenção da qualidade do ensino.

Algumas dessas dificuldades podem ser atribuídas a problemas estruturais e deficiências na formação e valorização dos professores, falta de investimentos adequados na infraestrutura escolar e ausência de políticas educacionais consistentes, situações que persistem em dias atuais. Há uma certa dificuldade por parte do governo em investir nas escolas, e quando há o investimento, esses chegam tardiamente e com muita demora.

Recentemente a Unesco lançou um documento intitulado de: *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, indica uma preocupação com relação à educação a qual poderá afetar futuramente o destino de muitos estudantes no mundo todo. Uma dessas preocupações está relacionada à formação inicial de futuros docentes, bem como o trabalho do professor experiente e atuante

Esse ato de reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes. O novo contrato social para a educação deve nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, esse contrato deve, assim como faz este Relatório, defender o papel desempenhado pelos professores. (Unesco, 2022, p. xi).

O documento descreve situações que exigirão um “esforço colaborativo” entre os profissionais, para que haja as devidas transformações na educação e no campo social. Reiteramos que, antes de haver a forma ‘colaborativa’, é necessário o sentido do ‘coletivo’ (Buján, 2022) entre os professores.

A respeito da formação inicial docente, Libâneo (2011) fez uma análise interessante a respeito dessas formações, o autor relata o baixo interesse por cursos de licenciaturas.

Geralmente os cursos de licenciaturas possuem um custo-benefício barato, financeiramente cabem no orçamento, tornando acessível o ingresso de alunos interessados. A pesquisa revela que a maioria dos estudantes optam por universidades particulares e que, segundo o autor, possuem índices de qualidade de ensino abaixo da média.

Ainda nesse contexto, Libâneo (2011) ressalva a respeito da formação inicial de professores das séries iniciais, em contraponto à formação inicial dos professores de séries finais, ou seja, enquanto há pouca preocupação em como e o que realmente ensinar. Nas formações, o futuro professor passa de três anos e meio a quatro estudando uma única disciplina, mostrando insuficiência de conhecimentos ligados à formação profissional, “a conclusão a que se chega após essa pequena amostra de informações é de que se tem no Brasil uma expansão sem qualidade” (Libâneo, 2011, p. 6).

Podemos buscar entender a formação inicial do professor de artes pela Lei nº 13.278/16. Alvarenga e Silva (2018) contextualizam e problematizam a formação docente em Artes destacando o percurso, expectativas, além das mudanças que transformam de modo significativo a atuação de professores que trabalham em áreas específicas da Arte. Mediante a lei citada. Outro destaque do artigo é a polivalência, que veremos adiante em profundidade.

De acordo com as autoras, a formação docente é tema de políticas públicas, levando-nos a refletir que há pouco envolvimento, tanto científico quanto político por parte dos profissionais da área de Artes. Assim, “é necessário persistir investigando sobre como as políticas públicas educacionais interferem na formação docente e no ensino de Arte” (Alvarenga; Silva, 2018, p. 1012). Cabe aqui ressaltar que estamos à mercê de decisões de quem nunca vivenciou ou teve a experiência de trabalhar em uma escola, muito menos como professor titular da disciplina de Arte nas séries finais na Educação Básica.

No momento, torna-se de grande importância que seja mais atuante o posicionamento dos professores de Arte, o reconhecimento de políticas públicas educacionais e um aprofundamento sobre a interferência delas na formação dos professores de Arte. Um engajamento maior e mais participativo é um diferencial para que a categoria se fortifique diante de tantas adversidades e percalços. “A docência é uma vocação complexa, intrincada e desafiadora que trabalha nas tensões entre o público e o pessoal” (Unesco, 2022, p. 78).

A ação e reivindicação do cumprimento da lei que não se efetiva sozinha, mas é posta em prática com a ação dos professores, sendo o coletivo a palavra-chave. Nesse caso, vale aqui lembrar que a Lei nº 13.278/16, que trata as alterações na Lei nº 9.394/96 (LDB), estipulou um prazo de 5 anos para as novas adequações, incluindo contratações de professores em áreas específicas das linguagens artísticas (Alvarenga; Silva, 2018).

A ação coletiva e conjunta por meio de associações destinadas aos profissionais da área, um aprofundamento na área da pesquisa, uma conexão de informações entre as graduações e programas de pós-graduações nas diferentes linguagens artísticas fortalecem pontualmente arte/educadores. Um exemplo de ação coletiva é a Associação de Arte Educadores de Santa Catarina (AAESC).<sup>3</sup>

Sabe-se que na década de 1971, após a promulgação da Lei nº 5.692/71 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade, ou melhor, a inclusão da Educação Artística, a criação de cursos, principalmente de curta duração, as famosas licenciaturas curtas deixaram marcas profundas não somente pelo tempo de formação, mas na estruturação desses cursos chamados polivalentes (Alvarenga; Silva, 2018).

Não só preencheram a lacuna pela demanda de professores na área, mas deixaram uma ‘ferida’ que não cicatriza atualmente: a generalização ou melhor, pouco aprofundamento dos conteúdos de Arte, já que a prática levava e ainda leva ao conhecimento superficial dos conteúdos de artes plásticas, dança, educação musical e artes cênicas.

Quando Libâneo (2016) comenta que a educação, tão fundamental, passa a ser “instrumento indispensável” de mudanças e decisões levadas a efeito do capitalismo globalizado e para êxito e, posteriormente, a lucros da economia global, é válida sua colocação para as formações de futuros professores, e isso inclui a área de Arte. Assim, cabe aqui refletirmos sobre as leis e sobre algumas políticas públicas educacionais e de que forma elas estão materializadas, para qual grupo social estão direcionadas a dar resultados que não sejam lucrativos ou resultem em disputa de poderes. Isto é, essas oportunizam interesses para a escola ou para o Estado? (Alvarenga; Silva, 2018).

Silva e Hillesheim (2022, p. 14) em uma análise sobre as políticas públicas educacionais e sobre as alterações na LDB nos últimos anos, criticam a passividade dos professores diante das mudanças. De acordo com as autoras, “com o passar dos anos muitos outros documentos legais foram sendo materializados para, ao invés de qualificar a educação nacional, submetê-la ao jugo expropriante do capitalismo”.

As políticas criadas por governos neoliberais na América Latina buscam conformar os professores tornando-os permeáveis a essa política. Sobre a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de

---

<sup>3</sup> Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina é uma entidade sem fins lucrativos e tem como finalidades básicas: O interesse dos professores de arte; A valorização do ensino de arte; Representação dos profissionais da área perante o poder público, entidades e instituições. Preocupa-se também com a mobilização dos profissionais da área em torno de questões que sejam conflitantes com os interesses básicos do ensino de arte. Por meio de sua ação, a entidade visa a contribuir para a qualificação da formação, bem como, intercâmbios, atividades culturais, congressos, círculos de estudos, e diversas atividades pedagógico-científicas, artísticas e culturais. Fonte: [https://aaesc.org/?page\\_id=20](https://aaesc.org/?page_id=20)

dezembro de 2019, fazem crítica sobre a BNCC, a vista disso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos atuais que buscam adaptar a educação brasileira aos ditames neoliberais que se fortificam dentro de um processo contínuo de conformação dos trabalhadores, atuantes e ou em formação aos interesses capitalistas.

O documento BNCC – Formação que está estritamente vinculado à BNCC, concordamos acerca do problema das “competências”, levantados pelas autoras. Fica evidente que a intencionalidade capitalista do discurso que envolve a BNCC – Formação, quanto a própria BNCC direcionadas às formações iniciais docentes, principalmente as Licenciaturas. Infelizmente o discurso é totalmente voltado aos interesses dos grupos capitalistas, cuja visão econômica é tão somente o lucro.

Daí surge a crítica da ‘formação de professores que se adaptem às necessidades da educação pública no capitalismo’, na qual “evidenciamos que a política parte da ideia de competências, um jargão característico da concepção pedagógica tecnicista, baseada na lógica de funcionamento da indústria, uma lógica produtivista que é bastante nociva à escola” (Silva; Hillesheim, 2022, p. 15). Dessa forma, fica claro na presente Resolução a ideia distorcida, isto é, uma valoração de forma pejorativa ou negativa das teorias, que, segundo as autoras Silva e Hillesheim (2022), envolvem as pedagogias do “aprender a aprender”.

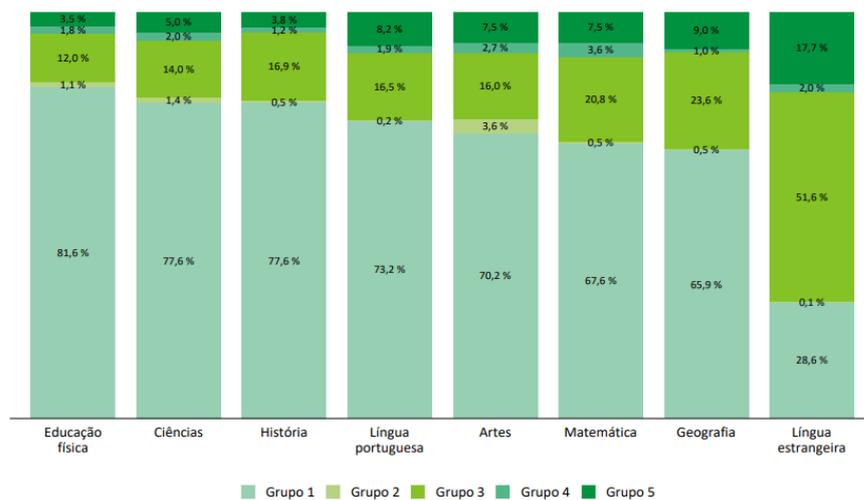
Quanto às formações e a respeito das análises das autoras supracitadas, gostaria de salientar que além de sugerir um percurso de conteúdos mínimos contidos na BNCC, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 estabelece o mínimo de tempo para contemplar todo o conhecimento de que necessitamos para lecionar, principalmente aos futuros docentes de Artes no Ensino Fundamental na Educação Básica. De acordo com Libâneo (2011, p. 90), “as universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos”.

Isso significa que diante das políticas públicas educacionais há pouca participação e atuação dos professores, quando há pouco envolvimento dos professores abre-se prerrogativas e caminhos para que outros órgãos, principalmente órgãos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, estabeleçam normas, leis e organizem a vida e o contexto escolar. Quando as próprias instituições, ou melhor dizendo, quando há um desinteresse por parte dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas, logo, não só os professores saem despreparados para o exercício da profissão, mas futuramente toda rede básica de ensino é prejudicada, pois resultará em profissionais que não saberão enfrentar as mudanças gerais que ocorrem na sociedade contemporânea.

A respeito das Formações Iniciais, respectivamente, sobre as Licenciaturas, podemos observar a Figura 1, que traz um demonstrativo geral da Formação docente inicial no Estado de

Santa Catarina, em um recorte temporal de 2017 a 2021. É possível analisar em porcentagem, de forma quantitativa, as turmas atendidas por profissionais da área de Artes que atuam com formação completa. O gráfico explana as disciplinas que compõem a grade curricular para as séries finais no Ensino Fundamental, entre elas temos a disciplina de Artes.

Figura 1 - Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental – Santa Catarina, 2021



Fonte: Inep (2022, p. 42).

No **Grupo 1** podemos observar o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica), na mesma área da disciplina que lecionam. Observando o **Grupo 2** podemos visualizar o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica), na mesma área da disciplina que lecionam. Já no **Grupo 3**, observamos o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica), em área diferente daquela que lecionam. No **Grupo 4** podemos verificar que o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerados nas categorias, e por último, no **Grupo 5**, verificamos o percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

De acordo com a Figura 1, podemos observar que 70,2% das turmas são atendidas por professores formados na disciplina de Artes e que possuem formação completa, seja Licenciatura ou Bacharelado.

De acordo com o Censo Nacional, nos dados gerais obtidos sobre as formações com recorte temporal de 2018 a 2022, somente 48,6% das turmas são atendidas por professores

formados na disciplina de Artes e possuem formação completa, seja Licenciatura ou Bacharelado. Restando uma diferença entre os Censos realizados (Brasil e Santa Catarina) de 21,6%, levando-se em conta a diferença de um ano entre os indicadores demonstrados pelo INEP (2022). Outro ponto que chama atenção no indicador é o percentual do **Grupo 3** de 16,0%, de aulas ou turmas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica), em área diferente daquela que lecionam.

No entanto, para compreender plenamente essa formação, é necessário contextualizá-la dentro do conjunto de preceitos legais que regem a educação no país, incluindo as determinações que estabelecem o funcionamento da disciplina no sistema escolar brasileiro. No Brasil, a formação de professores de Arte é guiada por diretrizes e legislações específicas. O Estado de Santa Catarina apenas cumpre com a Leis e Diretrizes quanto às legislações estabelecidas.

O MEC é responsável por estabelecer as DCNs para a formação de professores, que abrangem diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Arte. Essas diretrizes estabelecem os princípios, objetivos e competências que os professores de Arte devem desenvolver ao longo de sua formação. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um marco fundamental na legislação educacional brasileira. Ela estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, garantindo que essa disciplina seja parte integrante do currículo escolar.

Além da exigência mínima de formação no ensino superior, a necessidade de políticas para garantir um processo de formação em Licenciatura, voltado para a área em que o professor leciona, ainda se faz presente no contexto educacional, em vista da estrutura curricular e dos conteúdos das disciplinas da Educação Básica (Lima, 2021, p. 3).

Em resumo, a formação de professores de Arte no Brasil só pode ser plenamente compreendida quando analisada dentro do contexto dos preceitos legais que regulam a educação brasileira. A legislação estabelece a importância da formação docente, incluindo a preparação específica na área de Arte, e ressalta a relevância da disciplina como parte integrante da Educação Básica. No entanto, é necessário superar desafios e investir em políticas que fortaleçam a formação e valorização dos professores de Arte, a fim de proporcionar uma educação artística de qualidade aos estudantes brasileiros.

No contexto mais amplo, as políticas educacionais devem promover a integração entre as esferas governamentais, as instituições de ensino superior, as escolas e a sociedade civil,

buscando uma formação docente em artes de qualidade. Isso implica investimentos adequados, em condições favoráveis para a pesquisa e a produção acadêmica, e em espaços de diálogo e colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

A reflexão sobre as políticas educacionais para a formação docente em artes vai além da legislação e do currículo, abrangendo as dimensões políticas e institucionais que afetam a formação dos professores e professoras de arte “e ainda continuam sendo eixos principais de nossas pesquisas e debates” (Buján, 2022, p. 25). Compreender e abordar esses aspectos é fundamental para promover uma formação de qualidade, incentivando a pesquisa, a inovação e o fortalecimento da área de educação artística.

Outro ponto a se considerar é o que Saviani (2008, p. 11) chama de “descontinuidade nas políticas educativas”. Essa descontinuidade se manifesta de várias maneiras, mas uma das formas mais evidentes é a quantidade excessiva de reformas pelas quais a história da educação brasileira tem sido marcada. Isso significa que ao longo do tempo têm ocorrido frequentes mudanças nas políticas e nos programas educacionais, resultando em uma sucessão de reformas, que, muitas vezes, não são implementadas de forma consistente ou não têm tempo suficiente para serem efetivamente avaliadas e aprimoradas. Isso acaba sendo um agravante sério no âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil.

Essa prática da descontinuidade e excesso de reformas pode ter impactos negativos na área da educação. Por exemplo, pode gerar dificuldades para o planejamento a longo prazo, falta de estabilidade para os profissionais da educação e inconstância nos currículos e métodos de ensino adotados. Além disso, as mudanças frequentes podem dificultar a implementação efetiva de políticas educacionais e a obtenção de resultados consistentes ao longo do tempo.

Além dessas problemáticas conjunturais, a arte-educação enfrenta desafios próprios, como a ameaça em relação à sua existência e permanência no currículo escolar. Muitas vezes, há uma perda de sua especificidade, com a ameaça representada pelo modelo da polivalência, em que os professores são designados para ensinar diversas disciplinas, reduzindo o tempo e o espaço dedicados às artes. Além disso, as artes frequentemente são relegadas a um lugar secundário dentro do sistema educacional, recebendo menos valor e recursos em comparação a outras áreas do conhecimento.

Em muitas instituições educativas, as artes são vistas de forma decorativa, sem a devida importância atribuída ao seu potencial educativo. Existe uma nova concepção tecnicista da educação que busca ser imposta, em que o senso crítico é visto como uma ameaça. Nesse cenário, o campo da arte-educação é percebido como uma séria ameaça a essa imposição, pois

a arte-educação incentiva a criatividade, a reflexão crítica e a expressão individual, elementos que não se alinham facilmente com a abordagem tecnicista. Segundo Buján (2022, p. 25):

Não poderia ser de outra maneira, pois as condições de desenvolvimento da área estão ameaçadas permanentemente num contexto hostil que não deseja nem tolera as propostas de pensamento crítico e divergente, de sensibilização estética, de desenvolvimento de práticas verdadeiramente transformadoras, nem a reflexão séria e profunda sobre as condições históricas e culturais que levaram (e levam) à exclusão social.

Dessa maneira, podemos dizer que a falta de valorização e o desgaste da profissão docente comprometem a qualidade do ensino de arte, afetando tanto os professores quanto os estudantes. A perda de especificidade da arte-educação e sua posição marginalizada no currículo podem diminuir as oportunidades de desenvolvimento criativo e cultural dos estudantes. Essas problemáticas exigem um esforço coletivo para promover a valorização da profissão docente, a defesa da arte-educação como área de conhecimento essencial e a luta pela inclusão das artes em uma posição central no sistema educacional.

O sistema educativo, como parte da política (enquanto sistema), funciona a partir das necessidades sociais de um momento histórico e em atenção às concepções que o sistema interpreta como necessárias para a formação cidadã em um contexto em particular (Buján, 2022). Muito laborioso, Saviani (2021a, p. 26) coloca-nos a reflexão sobre o uso e existência do termo “sistema”, considerando neste enfoque a educação sistemática no contexto institucional em que se ‘realiza a educação’, isto é, “o sistema, qualquer que ele seja, está sempre referido à realidade humana”.

Desse modo, a realidade que ainda permanece diante do trabalho do professor de Arte é a prática da polivalência no contexto escolar e profissional. Dentro desse contexto, a atenção volta-se para a colaboração entre professores, pesquisadores, gestores educacionais e a sociedade como um todo, essa conscientização é fundamental para enfrentar esses desafios e garantir que a arte-educação mantenha seu papel relevante na formação dos indivíduos.

As políticas públicas educacionais para o ensino de Artes têm como objetivo promover a valorização e o fortalecimento da educação artística nas escolas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação integral que inclua as linguagens artísticas, como Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

Essas políticas, levando em consideração esse chamado ao encontro e movimentação de uma participação mais efetiva por parte dos arte/educadores, visam a reconhecer a importância das artes na formação dos indivíduos, estimulando a criatividade, a expressão, a sensibilidade

estética e a apreciação artística, além de reivindicar com apoio da lei e diretrizes a permanência da disciplina no âmbito do Ensino Fundamental.

[...] desde o nível das micropolíticas na sala de aula, os processos políticos se desenvolvem na prática educativa mesma, na formação concreta dos futuros professores e professoras de arte, desdobrando práticas pedagógicas críticas e reflexivas que contribuem à formação de docentes comprometidos com o seu rol social, sensíveis aos contextos e sensíveis, principalmente, aos sujeitos. A formação docente em artes, desse modo, se orienta em direção a novos horizontes de sentido, dialogando de maneira comprometida com o seu tempo e com o seu contexto histórico, num espaço de trabalho pedagógico que se torna, assim, num espaço de construção política (Buján, 2022, p. 33).

É importante destacar que apesar dos avanços nas políticas públicas para o ensino de Artes, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a falta de recursos, a carência de formação adequada para os professores e a desvalorização da disciplina no currículo escolar. Portanto, é necessário um contínuo investimento em políticas que promovam a valorização das artes na educação, garantindo uma formação artística de qualidade para todos os estudantes, sejam eles graduandos em licenciaturas ou o estudante da rede pública do Ensino Fundamental.

### 3.3 PERFIL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Quando se questiona quem é o professor de Arte, vem a nossa mente uma descrição de características de cunho popular, como: é aquele professor criativo, alegre, está sempre envolvido em eventos escolares temáticos, enfim, essa é a maneira como o professor é observado empiricamente, baseado nas experiências de alunos e da própria comunidade envolvida com as instituições escolares. Mas afinal, qual é o perfil do professor de Arte?

O perfil do professor de artes abrange uma variedade de características, habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar com excelência a função de ensinar e orientar os estudantes nas diferentes linguagens artísticas. Embora haja variações, já que dependerá muito da particularidade de cada professor, na práxis educativa no ambiente escolar, espera-se do arte/educador algumas premissas como: formação acadêmica, conhecimento da área escolhida, criatividade, sensibilidade estética e atualização constante.

Nesse sentido, ainda é necessário que o professor de Arte saiba sistematizar os saberes, já que além de suas experiências particulares e profissionais, o professor receberá outras experiências advindas de seus alunos (Barbosa, 2012). Lembrando que o professor é um mediador, seu papel como educador no espaço escolar é fundamental para a objetivação do conhecimento para os estudantes.

De acordo com Azevedo (2022, p. 153):

Os documentos brasileiros que norteiam o ensino de arte nas escolas de Educação Básica são, há mais de duas décadas pautados no argumento de quatro áreas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música), a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atua como principal regulador da educação no país nos últimos anos.

Fica evidente que o perfil do professor de Arte no Brasil ainda permanece como sendo polivalente. Nesse caso, voltamos à Lei nº 5.692/71, quando a Educação Artística se tornou formação necessária a um profissional que deveria desempenhar e ser capaz de lecionar artes plásticas, educação musical e artes cênicas. Na realidade da sala de aula esse modelo nunca se consolidou na prática integral, pois a formação inicial instituída e autorizada pelo governo a esses profissionais eram apenas de 2 anos, caracterizando uma formação generalista, pois ao abranger conhecimentos de outras linguagens artísticas, o aprofundamento de tais conhecimentos específicos se torna superficial.

Outro demonstrativo do perfil do professor de Arte pode ser observado na Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, onde especifica de certa forma o perfil do professor de arte:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, 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 através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras (Brasil, 2009).

Outro documento que evidencia o perfil do formando em Artes Visuais é o Parecer CNE/CES nº: 280/07, que destaca que:

Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, "devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais" e sua formação deve contemplar "o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual" (Brasil, 2007, p. 4).

Não é intenção prolongar a citação, mas o referido documento ainda faz menção sobre Competências e Habilidades as quais o formando deve possuir para se tornar um profissional habilitado na área de artes. Vale ressaltar que os cursos de Artes Visuais são os mais procurados, talvez por serem cursos mais presentes em Instituições de Ensino Superior, como relata Lima:

Isso pode ser explicado pelo seguinte fato: embora Música tenha mais cursos superiores no Brasil, ela fica atrás de Artes Visuais na quantidade de vagas ofertadas, porque Artes Visuais está presente em mais instituições de ensino superior, com maior número de inscritos para novas vagas, mais matrículas e, por conseguinte, mais concluintes (Lima, 2021, p. 14).

Editais para concurso público são documentos que contêm descrito o perfil desejado para lecionar como professor de Artes. Podemos observar que não há exigência quanto à formação inicial para ocupar o cargo de professor de Artes. São os Editais para concursos, nesse caso, os concursos para contratações do Estado que infelizmente proporcionam aberturas para a prática polivalente, lembrando que se passaram os 5 anos, prazo estipulado, de acordo com a Lei 13.692/16 para as novas contratações de profissionais da Arte. Ressaltamos a importância das associações como a AAESC, realizando um trabalho de fiscalização, como em casos de denúncias elas orientam as elaborações de editais para os respectivos concursos.

Com o discurso de que não há profissionais habilitados e formados para cobrir a demanda, esse seria o argumento impossibilitando novas contratações, de acordo com a lógica da prática governamental, direcionando a “descontinuidade nas políticas educativas” (Saviani, 2008). O Edital nº 21/2012/SED, em seu capítulo 3.4, trata das disciplinas e a habilitação profissional mínima exigida para ocupar a vaga de Arte.

A habilitação do professor é exigida da seguinte maneira: para ocupar a vaga de Artes é necessário apresentar Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes ou Educação Artística. Porém, ao observar a nomenclatura Artes, nessa não fica específico demais formações como Música, Teatro ou Dança. No caso da nomenclatura Educação Artística, já se sabe que ainda carrega a prática polivalente, possibilitada pela Lei nº 5.692/71, e que mesmo ao mudar a nomenclatura com a Lei nº 9.394/96, o perfil polivalente ainda é contínuo no exercício docente.

Ao observarmos o Edital para Concurso Público de 2017, sobre a exigência mínima para formação docente, é descrito ser necessário apresentar Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes; ou Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Curso de Licenciatura Plena em Dança.

Nesse caso, fica caracterizada a contratação de professor polivalente, já que no Edital de 2017, assim como o de 2012, não especificam abertura de vagas para cargo de professores de Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Nesse caso, não importará a formação inicial do

professor. Ao se familiarizar com o ambiente escolar, logo desempenhará a prática polivalente, mesmo inconsciente.

Para tanto, mesmo não sendo o Ensino Médio um dos objetos desta pesquisa, mas sim as Séries Finais do Ensino Fundamental na rede básica e pública, tomamos por exemplo de ‘descontinuidade’ na forma da Lei nº 13.415/17, a qual regulamenta o ensino de Arte no Ensino Médio, restringindo as Artes a temas transversais, que poderão ser trabalhados em forma de projetos, e ou pesquisas, como respaldo pela BNCC (Lima, 2021). A crítica que se faz sobre a BNCC é referente ao seu teor e intenções neoliberais quando o assunto é Arte e em uma possível retomada, já atuante, de forma disfarçada da prática polivalente no ambiente escolar. Diante do contexto descrito, será que a polivalência foi realmente superada?

O que chama muito nossa atenção é o fato de se passarem 7 anos após a promulgação da referida Lei 13.278/16 e ainda presenciarmos situações do exercício polivalente nos ambientes escolares. A Lei está à disposição dos professores de Arte, no sentido jurídico enfatiza a importância dos profissionais de cada linguagem artística. Mas então o que falta para sua total eficácia? Por que ainda continuam sendo ministradas aulas com teor polivalente? Mesmo que o professor conscientemente diga não trabalhar de forma polivalente, inconscientemente o professor realiza tal fato.

No que concerne aos processos seletivos e valorização do perfil do professor de arte como um todo, temos o caso do município de Florianópolis, desde 1994 vem implementando mudanças significativas e positivas no âmbito do ensino de Arte, dessa forma incorporou juridicamente a Lei 13.278/16, não só valorizando o profissional de Artes Visuais, mas incluindo em sua rede municipal de ensino, por meio de concurso público, a inserção dos profissionais das outras linguagens artísticas como a contratação de professores de música, dança e teatro, além de proporcionar estruturas físicas adequadas nas escolas, oportunizando aos alunos espaços para que seja trabalhado cada linguagem.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir de 1997, iniciou um processo de discussão sobre o ensino das Artes nas escolas de Ensino Fundamental. Uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, através do Centro de Artes – CEART, foi estabelecida com o objetivo de discutir direcionamentos para o ensino das Artes, entendendo a necessidade de revisão das propostas curriculares a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96. Gestores da educação municipal e professores/as das áreas de Artes Visuais, Música e Teatro discutiram amplamente a possibilidade de implantação de novas propostas para o ensino das Artes (Florianópolis, 2016, p. 105).

Os resultados almejados pela UDESC/CEART, ao desenvolver o projeto e uma proposta curricular que contemplassem os professores das 4 linguagens artísticas, possibilitando suas contratações e atuações atendendo as escolas da rede municipal de ensino, foram encontrar uma forma que superasse o exercício polivalente no ambiente escolar. Nesse caso, podemos observar a Lei em sua aplicabilidade, exercitada na prática. Salienta-se que tal fato foi possível por meio da luta, da atuação dos professores em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), um significado para uma atuação dos professores da área de Artes, diante das políticas públicas educacionais dando sentido ao ‘coletivo’ (Buján, 2022).

A falta de conhecimento e aprofundamento da legislação e de uma participação efetiva dos professores de Artes referentes às políticas públicas para educação produzem movimento contrário à negação da prática da polivalência. A presença desses dois condicionantes implica a falta de adequações necessárias da qual a Lei prescreve e continua abrindo espaço para a prática da polivalência no ensino de Arte. Em suma, ambos os fatores abrem precedente para outra situação desagradável e problemática, o desvio de função, isto é, quando outro professor assume as aulas de arte com formação inicial diferente da disciplina da qual vai lecionar. Portanto, “Arte, Filosofia, Sociologia, História, Ensino Religioso – qualquer um pode ministrar essas disciplinas. Esse parece ser o entendimento que os dirigentes da educação têm sobre isso, a importância que é dada para estas áreas do saber” (Marques *et al.*, 2021, p. 29830).

Saviani (2021b) traz à luz sobre a apropriação dos conteúdos e do quanto são importantes para o profissionalismo dos arte/educadores, quanto para a formação do aluno e do porquê devemos negar a polivalência na prática educativa em Artes. Segundo o autor, os conteúdos são fundamentais e sem eles a aprendizagem deixa de existir. A prioridade de conteúdos é essencial para que se evite a ‘farsa do ensino’, ou seja, o domínio dos conteúdos está intrínseco com o domínio da cultura e são instrumentos indispensáveis para a participação política do povo, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”. (Saviani, 2021b, p. 44-45). Enquanto houver a prática da polivalência no ensino de Arte, corremos o grande risco, dando oportunidade para o enfraquecimento da disciplina, e como Marques *et al.* (2021) menciona ‘qualquer um pode ministrar a disciplina’ e esse é o tipo de desqualificação o qual não o desejamos.



## **4 ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A inserção do ensino de arte na Educação Básica é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois ajuda a promover a expressão criativa, a apreciação estética, a autoria e o pensamento crítico, além de se apropriar de conhecimentos sobre as diferentes culturas e suas manifestações. Também, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de reconhecer sentimentos, de exercitar a autoexpressão, a colaboração e a resolução de problemas. O currículo de arte na Educação Básica abrange uma ampla gama de disciplinas, como Artes Visuais, música, dança e teatro. Cada uma dessas formas de expressão artística oferece oportunidades únicas para os alunos explorarem e se envolverem com a arte de maneira significativa.

O currículo de arte não se limita apenas ao aprendizado técnico, mas também enfatiza a compreensão da história e da cultura artísticas, a análise crítica de obras de arte e a experimentação criativa. Ao proporcionar uma educação artística abrangente, o currículo de arte na Educação Básica contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos alunos.

As aulas de arte estimulam a imaginação e a criatividade, permitindo que os estudantes se expressem de maneira única e original. Além disso, a arte oferece um meio de comunicação não verbal, permitindo que os alunos se expressem além das limitações da linguagem verbal. Ao explorar diferentes formas de arte, os estudantes desenvolvem a capacidade de apreciar e interpretar obras de arte, bem como de refletir sobre seu impacto na sociedade e na cultura. Isso promove a consciência estética e a sensibilidade cultural, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos culturalmente informados e engajados.

No entanto, embora reconheçamos a importância do ensino de arte na Educação Básica, existem alguns desafios, como: a falta de recursos, a fragilidade na formação dos professores e o limite de horas dedicado às artes dentro do currículo. Portanto, é fundamental promover políticas e investimentos que fortaleçam e valorizem o ensino de arte nas escolas. Neste capítulo, abordaremos como a Arte está introduzida nos documentos dos PCNs, na BNCC e no Currículo Base Catarinense. Ademais, descreve-se a Arte no Ensino Fundamental II e algumas considerações sobre as Leis nº 13.278/2016 e nº 13.415/2017.

### **4.1 REFLEXÕES SOBRE A ARTE NOS PCNS E NA BNCC**

Antes de nos familiarizarmos com a BNCC, é importante relatar que anterior a sua homologação, em 2017, vigorou por 20 anos (1998-2017) os PCNs no Brasil, que orientavam o planejamento dos professores, incluindo os arte/educadores. Existem divergências entre estudiosos da área de educação, precisamente na área de Arte sobre os PCNs (Brasil, 1998), há diferentes aceitações referentes a sua eficácia e normatividade como condutores didáticos/curriculares.

Barbosa (2012) se posiciona dizendo que não é defensora dos currículos nacionais e afirma que “os PCNs brasileiros são dirigidos por um educador espanhol, não narram historicamente nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional” (Barbosa, 2014, p. 15).

Faz crítica ao referido documento, como esse sendo um livro de receitas o qual viria a facilitar o trabalho de arte/educadores, além de relatar que o documento em questão enfatizava a Educação Bancária criticada e rejeitada por Paulo Freire. E ainda esclarece que no Brasil, a mera obrigatoriedade e nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.

Já no livro Metodologia do Ensino de Arte, Ferraz e Fusari (2018) evidenciam sua posição e reiteram que os PCNs possuem importância relevante, mencionando uma interpretação errônea por parte de muitos professores a respeito da polivalência. O que as autoras afirmam em relação aos documentos é que eles não sugerem ‘a retomada da polivalência’. Em discordância com a afirmativa das autoras, não acreditamos na possibilidade do professor de Arte integrar demais conhecimentos de outras áreas distintas como: dança, música e teatro.

Tão pouco há concordância na ideia das autoras supracitadas quando mencionam que a escola deva ‘possibilitar a presença de professores habilitados’ de forma que assumam aulas nas respectivas áreas da Arte. Nesse caso, não é de responsabilidade da escola pública a forma de contratação de professores que seguem leis e regulamentos próprios para contratos e vínculos empregatícios com o Estado.

Além disso, seria necessário que o próprio Estado criasse dispositivos legais possibilitando abertura de vagas e, posteriormente, contratações de profissionais da área de Artes com habilidades e licenciaturas distintas para dança, música e teatro. Essa é uma realidade que ainda reforça a presença do professor ou arte/educador polivalente no ambiente escolar.

Ao analisarmos o artigo de Martins (2014), a autora traz um exemplo de que trata o assunto acerca das realidades que envolvem a polivalência. Em seu texto constata-se que em

2004 houve mobilização para incluir aulas de música no currículo escolar. Devido ao esforço por parte dos profissionais na época, uma nova alteração ocorreu no artigo 26 da LDB.

A alteração manteve-se vigente dando obrigatoriedade ao ensino de música, mas que essa não seria exclusiva do componente curricular de que trata o parágrafo 2º do artigo em questão. Além desse fator, a lei deixa claro que esse profissional precisa ser habilitado na área específica e ainda reitera que os sistemas de ensino devem se adaptar a tais exigências.

Nesse caso, não é somente a entrada em vigor da lei que garantirá o acesso às aulas de música, é necessário que sejam ou façam parte da política de governo e para isso também é necessário que os profissionais da área se envolvam, fiscalizem e exijam o cumprimento da lei.

Dentro dessa temática, temos o artigo de Iavelberg (2018) que propõe uma análise justamente no que vem ao encontro com a referida pesquisa, o registro da arte na BNCC em contraste com o PCN Arte, levando-nos a compreender como a Arte está inserida nesses documentos. A autora reflete sobre a forma de como a Arte é ‘tratada’ nos documentos pesquisados, fazendo referência aos PCNS que reconhecem a Arte como área de conhecimento, pondo-a em igualdade com a demais disciplinas. Enquanto na BNCC a Arte é colocada como componente.

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

A respeito da estruturação dos documentos PCNs *versus* BNCC, relacionado à pesquisa de Iavelberg (2018), na BNCC não se explicam mais eixos de aprendizagem significativa muito bem descritos nos PCNs como: *fazer, fruir e refletir*. Na contramão, a proposta da BNCC está focada em seis dimensões do conhecimento, tais como: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*.

No entanto, mesmo havendo divergências entre os textos dos PCNs e da BNCC, Iavelberg (2018, p. 76) menciona que “apesar de o fazerem de formas diversas, orientam-se por ações de aprendizagem relacionadas à Abordagem Triangular, defendida pela Profa. Ana Mae Barbosa”. Ou seja, a Abordagem Triangular é um instrumento importantíssimo para a construção de saberes, é referência para percursos metodológicos para muitos professores brasileiros na área de artes.

Concordamos com a autora quando faz menção aos limites impostos aos avanços e pesquisas sobre a BNCC, limites de ordem política e econômica que “marcaram a escrita do documento, na medida em que, como se sabe, não existiu investimento para equipes de elaboradores da referida versão” (Iavelberg, 2018, p. 82). Em sua pesquisa, após contagem minuciosa em número de páginas em um comparativo dos documentos: BNCC e PCNs, Iavelberg (2018, p. 75) salienta que:

[...] há um equilíbrio maior entre a extensão do texto de Arte e os demais textos nos PCN em relação à BNCC. Essa descontinuidade denota uma desvalorização da Arte no currículo escolar e está em consonância com a exclusão do componente das avaliações das aprendizagens dos sistemas de ensino.

Assim a pesquisadora respalda e acredita que se revela o “caráter instrumental nos textos da BNCC” (Iavelberg, 2018 p. 76). Com isso, fica evidente mais uma vez a fragilidade em que se encontram as formações, do aluno e a formação do próprio professor arte/educador como articulador do conhecimento em Arte. Esse “caráter instrumental” mostra outro ponto, além de estar relacionado à fragilidade da formação docente e continuada do professor, mostra sua ligação com a formação do aluno como futura mão de obra para o mercado de trabalho.

Diante da afirmação mencionada acima, salienta-se que existe um desequilíbrio na extensão dos textos relacionados à Arte, em comparação com os textos sobre outras disciplinas PCNs em relação à BNCC. Essa discrepância pode ser interpretada como uma falta de valorização da Arte no currículo escolar e pode estar relacionada à exclusão da disciplina das avaliações realizadas pelos sistemas de ensino.

Além disso, a exclusão da Arte das avaliações das aprendizagens realizadas pelos sistemas de ensino pode contribuir para uma diminuição da importância atribuída à disciplina. As avaliações são uma ferramenta importante para medir o progresso e o domínio dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, e ao excluir a Arte dessas avaliações, pode-se transmitir a mensagem de que a disciplina não é considerada igualmente relevante ou essencial como outras áreas curriculares.

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (Libâneo, 2016, p. 47).

O autor sugere que nesse modelo de educação, a ênfase está na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, deixando de lado a importância do conhecimento científico e do desenvolvimento do pensamento crítico. Os conteúdos curriculares são reduzidos a um mínimo necessário para atender às exigências imediatas do mercado, o que pode limitar a abrangência e a profundidade do aprendizado dos alunos.

Diante dos fatos expostos e em conformidade a pesquisa de Iavelberg (2018), analisamos também o ensaio desenvolvido por Oliveira e Sobreira (2022), cuja pesquisa está voltada para análise dos textos referentes ao Componente Arte na BNCC. Nesse sentido, é possível observar outra fragilidade que denota total atenção por parte dos profissionais em Arte: ao trazer Artes Integradas como nova unidade temática, a BNCC estaria propondo uma “nova área”? Poderá, em um futuro não muito distante, haver uma troca da disciplina de Artes Visuais pela nova unidade temática: Artes Integradas? Essa fragilidade poderia mascarar as práticas polivalentes? Dessa forma, Oliveira e Sobreira (2022, p. 10) apontam que:

Se já lidamos, pela própria inerência dos processos de significação, com as possibilidades de formações discursivas que tomam direções que não esperávamos, quando não questionamos o caráter normativo de uma política de currículo das dimensões de uma BNCC, esses riscos se agravam.

Por conseguinte, queremos apontar que a BNCC propõe uma "nova área" ao equiparar as unidades temáticas com as áreas artísticas, o que contradiz a definição das linguagens artísticas estabelecida pela LDB. No entanto, a LDB estabelece as linguagens artísticas, como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como componentes do ensino de Arte.

Portanto, ao sugerir uma "nova área" por meio das unidades temáticas, a BNCC poderia estar indo além do que é definido na legislação educacional. A promoção de uma discussão aberta e inclusiva, envolvendo especialistas, educadores e demais atores envolvidos na educação, pode contribuir para um processo mais refinado e coerente de desenvolvimento curricular, incluindo documentos tão importantes como a BNCC.

#### 4.2 A ARTE E O CURRÍCULO BASE DE SANTA CATARINA

A Arte e o Currículo Base de Santa Catarina são dois aspectos relevantes da educação no Estado. O Currículo Base de Santa Catarina (Santa Catarina, 2019) é um documento que estabelece as diretrizes e orientações para a organização do currículo nas escolas da rede estadual de ensino. Ele define os objetivos de aprendizagem, as competências a serem

desenvolvidas pelos estudantes e as áreas de conhecimento que devem ser contempladas. Dentro desse contexto, a disciplina de Arte é considerada uma das áreas de conhecimento presentes no Currículo Base. A Arte tem como objetivo principal promover o desenvolvimento das habilidades artísticas, estimular a sensibilidade estética, a criatividade e a expressão individual e coletiva dos estudantes. Além disso, ela contribui para a compreensão da diversidade cultural, histórica e social.

A proposta neste caso não é trazer um aprofundamento do Currículo Base Catarinense, mas, de certa forma, elucidar a respeito do Componente Arte inserido no documento, e de como ele está alicerçado pela BNCC. Segundo o texto de apresentação que rege o documento, o trabalho conduzido pela Secretaria Estadual de Educação, em regime de colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM), assegurou, de forma democrática, consolidando o compromisso do governo do Estado, sua preocupação com o processo de elaboração e atualização do currículo.

Esse processo foi iniciado em 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC; em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração (SED, UNDIME/SC, CEE e UNCME). Em 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário, no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo (Santa Catarina, 2019, p. 15).

O trecho retirado do documento afirma sua retomada no processo de implementação junto à BNCC, do qual sistematizou e finalizou o currículo, distribuindo-o em toda rede de educação do Estado Catarinense. Segundo a Secretaria de Estado da Educação (Santa Catarina, 2019, p. 17), “a BNCC é o documento que trouxe possibilidade de regime de colaboração e de inclusão no que refere às premissas de respeito à heterogeneidade de trajetórias educacionais que se configuram no cenário educacional atual”.

Embora o Currículo Base de Santa Catarina seja uma adaptação das orientações da BNCC, ele também pode apresentar particularidades e ênfases específicas que se alinham às necessidades e contextos educacionais do Estado. Ele detalha as diretrizes e orientações para a organização curricular, incluindo a distribuição das áreas do conhecimento, a sequência de conteúdos e as estratégias de ensino.

O Currículo Base Catarinense faz menção sobre a legitimidade da Arte como disciplina, descrevendo todo percurso histórico baseado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em um recorte temporal de 1971 até 1996, finalizando o corpo do texto informando as últimas atualizações da LDB e suas respectivas alterações.

A partir da Lei Nº 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no sentido de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, evitando equívocos, como a exigência da polivalência no âmbito escolar, impossibilitando, por vezes, a garantia das manifestações para reconhecimento e legitimidade das linguagens artísticas específicas (Santa Catarina, 2019, p. 251).

Todo currículo escolar envolve escolhas epistemológicas e metodológicas que estão alinhadas com as concepções sobre os sujeitos, seu contexto e as relações construídas. No caso específico do Currículo do Território Catarinense, ele foi desenvolvido levando em consideração a BNCC, aprovada em dezembro de 2017.

Desse modo, segundo a Secretaria de Estado da Educação, “a metodologia se constitui em uma importante etapa do currículo, o qual está em constante diálogo com os processos de ensino e de aprendizagem em Arte, pois sinaliza alguns caminhos necessários para as práticas educativas” (Santa Catarina, 2019, p. 254).

Detalhe muito relevante, o espelhamento do Currículo Base de Santa Catarina na BNCC, leva-nos a refletir novamente sobre a inclusão da nova unidade temática: Artes Integradas. As Artes Integradas podem ser confundidas com práticas polivalentes, isso indica que sua abordagem e características podem não ser claramente diferenciadas, e como a própria BNCC o documento Catarinense também não deixa claro ou não explica sobre as Unidades Temáticas do Componente Arte que devem ser articulados tanto os conhecimentos quanto suas práticas, induzindo a prática do professor polivalente.

#### 4.3 A ARTE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica no Brasil e tem como objetivo proporcionar uma educação geral para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. O processo de aprimoramento e obrigatoriedade do Ensino Fundamental vincula-se aos processos históricos do Brasil, que também estão ligados ao processo político social mais importante de nosso país, o estado democrático. Segundo Davis *et al.* (2013, p. 2), “a análise da atual configuração do Ensino Fundamental II no Brasil requer que se compreenda que sua constituição se deu no processo de democratização do ensino público”.

Esse período foi caracterizado pelo esforço de expandir a oferta de vagas escolares e buscar maior igualdade no acesso à educação. Isto é, a partir da década de 1990, o país adotou políticas e ações que buscavam promover a universalização do Ensino Fundamental, garantindo que todas as crianças e adolescentes tivessem o direito à Educação Básica.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental II foi constituído como uma etapa da Educação Básica destinada aos estudantes do 6º ao 9º ano, com o objetivo de ampliar a duração da escolaridade obrigatória e proporcionar uma continuidade ao processo educacional iniciado no Ensino Fundamental I. A Escolha do Ensino Fundamental II como campo de pesquisa se justifica pelo fato de concentrar o maior número de aulas que leciono como professora de Artes Visuais.

Além desse fator, nas séries finais no Ensino Fundamental há um professor por disciplina curricular, de forma que contribua para independência e senso de responsabilidade do aluno. Referente à disciplina de Arte de 6º a 9º, ano geralmente são distribuídas 2 aulas semanais por turma, que poderá ser apenas uma, de acordo com a instituição escolar. Quanto à aprendizagem, possui conteúdos curriculares que, posteriormente, serão aprofundados no Ensino Médio.

A legislação brasileira estabelece que essa etapa do ensino é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado. O Ensino Fundamental é dividido em duas partes: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Durante as séries finais do Ensino Fundamental, os alunos aprofundam seus conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês). Além disso, são desenvolvidas habilidades cognitivas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação.

A disciplina de Arte nas séries finais em Santa Catarina é parte integrante do currículo escolar, tendo como objetivo principal desenvolver habilidades e competências artísticas nos estudantes. De acordo com a BNCC, a disciplina de Arte deve contemplar as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, promovendo uma formação integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento de sua sensibilidade, criatividade e imaginação.

A principal meta do ensino de Artes Visuais hoje é ajudar os estudantes que passam pela escola a entender criticamente a sociedade e a cultura. Arte/educadores contemporâneos, defendem também a ideia de que o ensino da Arte é um poderoso instrumento para resgatar a autoestima, fortalece a identidade, ao mesmo tempo em que pode contribuir e propiciar a inclusão social e a educação para a cidadania e a democracia, o que inclui a preparação dos estudantes para as profissões relacionadas com as visualidades (Franz, 2007, p. 307).

De acordo com Franz (2007), a resposta é sim, a Arte é um poderoso instrumento para resgatar não somente a autoestima, mas, em nosso ponto de vista, revolucionar o modo de pensar e observar o mundo. Nós, arte/educadores contemporâneos reconhecemos que o ensino da Arte vai além da mera transmissão de habilidades técnicas, ou seja, eles enfatizam a importância de fornecer aos estudantes ferramentas para analisar e interpretar criticamente as mensagens e significados presentes nas obras de arte. A nossa função como professores de Arte, nesse aspecto, é permitir que os estudantes compreendam e questionem as estruturas e valores sociais, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e consciente.

Falando em desenvolvimento e senso crítico consciente, a união dos profissionais em associações como a AAESC, é outro fator fortalecedor, como professores comprometidos em aprofundar sua linguagem artística é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades criativas e expressivas dos educadores no campo das artes. Essas associações proporcionam um ambiente colaborativo e de apoio mútuo, onde os professores podem compartilhar conhecimentos, experiências e técnicas, além de explorar novas abordagens para o ensino e prática artística.

Mas a queixa maior, principalmente quando a disciplina é ministrada nas séries finais do Ensino Fundamental II, está relacionada à redução de conteúdos e ao fator polivalente que ainda assombra muitos professores de Artes na rede Estadual de Ensino. Um fator importante a ser considerado é a falta de professores com formação nas outras áreas de Arte, por exemplo, professores licenciados em Música, Dança ou Teatro.

Em nosso ponto de vista, isso contribui negativamente para a situação, juntando-se a outros desafios, como a questão do professor polivalente que ainda assombra corredores escolares. Essa falta de profissionais ou arte/educadores em áreas específicas não apenas causa prejuízos no campo formal do conhecimento em Artes, mas também reforça a percepção equivocada de que a Arte é apenas um momento de distração para os estudantes, outro problema relacionado à ideia de que a Arte é algo supérfluo.

Esses aspectos mencionados levam-nos à percepção de outro tipo de pensamento, que a Arte pode ser ajustada ao tempo restante na grade curricular, subvalorizando sua importância e impacto educacional. E novamente, aqui, concordamos com Iavelberg (2018), quando relata sobre o “caráter instrumental” da Arte na BNCC, e conforme Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020), a arte quando passa a integrar a Área de Linguagens junto à Língua Portuguesa e à Educação Física, acaba não se estabelecendo como campo epistemológico próprio e autônomo.

Para concluir, destaca-se a necessidade de esforço coletivo para enfrentar os desafios existentes na educação em Arte. Isso inclui investimentos na formação e valorização dos

professores de Arte, o fortalecimento de políticas educacionais que priorizem a inclusão da Arte no currículo escolar, de maneira significativa e o reconhecimento da importância da Arte como disciplina fundamental para o desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo dos estudantes.

#### 4.4 A LEI Nº 13.278 DE 02/05/2016: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando damos ênfase ao fator histórico da educação brasileira, é de grande importância prestarmos atenção como o ensino está sendo interpretado dentro dos parâmetros que regem a legislação. A partir desse ponto, é significativo transpor o que a lei defende para o ensino das artes, tanto no Ensino Fundamental básico quanto sua relevância para as formações docentes. Aqui lançamos as seguintes premissas no que tange a lei: qual importância da Lei nº 13.278/2016 para arte/educadores? Quais mudanças significativas a Lei nº 13.278/2016 trouxe para os arte/educadores e seu respaldo geral para a continuidade da disciplina? A Lei nº 13.278/2016 institui a obrigatoriedade do ensino de música, dança e teatro junto a Artes Visuais na Educação Básica. De acordo com esse ponto, houve cumprimento da meta do governo, promovendo formações de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino fundamental?

Antes de seu surgimento, voltamos no tempo histórico, mais precisamente no final da década de 1940, com a elaboração de um estatuto do qual futuramente nos anos seguintes estabeleceria as diretrizes e bases para educação brasileira. Porém, todo projeto foi arquivado em 1949, e isso se deve à contribuição e resistência do Congresso, já que a Educação não fazia parte dos interesses dos congressistas, levando mais de uma década para ser aprovado e entrar em vigor.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, instituída em 1961, não acrescentou em nada de subjetivo ou com relevância para o ensino de arte. Apenas deixando claro a ideia de complemento, anteriormente mencionado no início deste capítulo. Em 1971, sob regime militar, a lei é alterada, assim, obtendo algumas modificações, passando a vigorar como Lei nº 5.692/71, o ensino de arte recebe nomenclatura e passa a se chamar Educação Artística, assim inserida no currículo base sob a égide da lei, ainda que timidamente.

Logo, mesmo sendo de certa forma amparados pela lei, muitos arte/educadores na época tiveram que se adequar ao novo, uma vez que lecionar outras linguagens artísticas, como música e teatro, por exemplo, demandaria um esforço e preocupação por formações que atualizassem seus próprios currículos como educadores. Segundo Martins (2014), mesmo que a intenção da

Educação Artística fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas a essa disciplina privilegiavam as artes plásticas.

Ainda de acordo com a autora, a dificuldade encontrada por muitos professores de Arte estaria relacionada em abordar as quatro linguagens artísticas, levando sérias críticas à polivalência. Essa dificuldade, também, pode ser atribuída a uma série de fatores, como falta de tempo, recursos limitados, falta de formação específica em todas as áreas artísticas ou ênfase excessiva em uma linguagem em detrimento das outras.

Analisando a citação de Martins (2014) e em concordância com a preocupação que a lei trazia com a ideia de polivalência, Cunha e Lima (2020, p. 87) ressaltam:

Essa situação um tanto traumática na formação e atuação dos docentes de arte na Educação Básica, foi contemporizada com a promulgação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que considerou a Arte como uma das áreas de conhecimento, substituindo a nomenclatura “educação artística” por “ensino de arte”, portanto, as artes deveriam integrar a matriz curricular das escolas de Educação Básica, mas sob uma perspectiva polivalente [...].

Na tentativa de readequar e implantar a Lei de Diretrizes e Bases da educação, o MEC apresenta a nova Lei nº 9.394/96, que, entrando em vigor, consta em seu artigo 26, parágrafo 2, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A lei garante um espaço para as artes na escola, como já era estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística (Martins, 2014, p. 36).

Mas a lei em si não basta, sozinha não produz efeito, percebe-se aqui a necessidade de união e engajamento dos professores no que tange as políticas públicas educacionais. No entanto, somente esses dois fatores não são suficientes, não bastam, não há coerência falar em políticas educacionais ou em política para a escola quando a realidade das escolas é assombrosa.

Consequentemente, ao longo das últimas décadas e sob a pressão de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, e no âmbito das políticas oficiais, as políticas educacionais aplicadas à escola têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos (Libâneo, 2016).

Um exemplo dessa pressão supranacional a ditar as regras para Educação brasileira, sobre a égide econômica, diz respeito ao surgimento dos PCNs. Segundo Barbosa (2014, p. 15), “os PCNs brasileiros foram desenvolvidos sob a regência de um ‘educador espanhol’, desse modo o trabalho de Paulo Freire foi desconsiderado e ficou distorcido toda nossa experiência

na área da educação e toda experiência que o ensino de arte vinha adquirindo nas últimas décadas”.

Ainda sobre a internacionalização e o ‘desfiguramento da escola’, Libâneo (2016, p. 43) enfatiza que “no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais”, isto é, os países, ao adotarem essas expectativas internacionais em seus sistemas educacionais, por meio de diferentes mecanismos, como a formulação de leis e políticas, a revisão curricular, a implementação de programas e projetos específicos e a participação em acordos e tratados internacionais, visam a alinhar as práticas educacionais nacionais com as normas internacionais, a fim de promover a cooperação, a mobilidade estudantil e a troca de conhecimentos entre os países. No entanto, a adoção das expectativas internacionais também gera debates e desafios. Alguns argumentam que ela pode levar à homogeneização dos sistemas educacionais, negligenciando as características culturais, contextuais e históricas de cada país.

Voltando o foco para a legislação, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, sofre nova mudança, sendo incluída a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, dança, música e teatro, hoje consideradas unidades temáticas do componente curricular de arte, em virtude do inciso 6º da Lei nº 13.278/2016, e que pode ser analisado no inciso 2º da LDB citada acima.

Porém, “todas as alterações implantadas no art. 26 da LDB 9394/96 são unânimes em considerar o ensino das artes na Educação Básica de natureza polivalente” (Cunha; Lima, 2020, p. 89). Essa situação de ‘polivalência’ ainda é um fator corriqueiro no ambiente escolar. Não há coerência entre o texto exposto na lei com a prática. A prática requer e faz com que reflitamos a respeito da distribuição de aulas no currículo e formação de professores.

No ano de 2017, a LDB sofre outra alteração em seu texto, incluindo novo artigo: 35-a no parágrafo 2º. Nessa alteração fica sancionada a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio, não como disciplina, mas como estudos e práticas. Salienta-se que esse ponto específico da Lei demonstra a fragilidade diante de lutas e antigas reivindicações, tanto a respeito da obrigatoriedade quanto a permanência e continuidade da Arte como disciplina.

Descaracteriza a sua relevância como disciplina diante do currículo e, analisando a situação aparente, pode-se dizer que há um retrocesso. Essa situação lembra-nos em muito os fatos vivenciados nos anos 40, 50 e 60, quando a ideia de ‘complemento’ prevalecia, dando a entender que a Arte não possuía importância, principalmente na rede pública de ensino.

A característica de ‘polivalente’ é uma sombra que acompanha o ensino de arte e estende-se para a BNCC, na qual, após sua homologação em 2017, substituiu outros documentos norteadores de práticas curriculares no Brasil como: os PCNs para o Ensino Fundamental e

Ensino Médio. Se observa um mascaramento da polivalência, segundo Cunha e Lima (2020, p. 92-93):

Este ordenamento, mesmo trazendo nova nomenclatura à estrutura curricular, não apresenta significativas alterações quanto ao trato dado à Arte, norteados anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mantém-se a abordagem das quatro linguagens artísticas - teatro, artes visuais, dança e a música – agora denominadas de unidades temáticas inclusas no componente curricular Arte. O destaque maior está na inclusão das Artes Integradas também como unidade temática.

Chegamos à conclusão de que embora haja mudanças significativas nas leis em questão, fica evidente a continuidade e permanência ainda que, de forma mascarada da polivalência. É possível analisar que não se trata apenas da eficácia da lei, é necessário um posicionamento dos arte/educadores para que a lei tome forma. Pensando nesse ponto, há uma acomodação e o hábito em esperar que o resultado ou as respostas venham somente de decisões governamentais. Portanto, não é só depender de políticas públicas para a escola e na escola, é importante o envolvimento dos professores com a política. Segundo Libâneo e Suanno (2011, p. 101):

[...] não resolvemos a questão das políticas educacionais sem encarar necessidades a serem atendidas a partir das desigualdades de aproveitamento escolar encontradas dentro da própria escola. Os fatos são suficientemente conhecidos: nossas crianças e jovens não estão aprendendo ou não estão aprendendo como precisariam aprender; nossos professores, pelo motivo que for, estão com dificuldades para ensinar; aumentam a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares, dentro da escola, e as dificuldades dos professores para lidar com eles; muitas soluções adotadas como “progressistas”, como o sistema de ciclos e a integração de alunos com necessidades especiais em classes regulares, não disseram a que vieram, porque não apresentaram os resultados anunciados em relação à melhoria da qualidade do ensino.

Quando se fala em “qualidade de ensino”, muitas questões vêm à mente. Analisando e observando o referencial utilizado até este ponto da pesquisa, o conteúdo leva-nos a três problemáticas que se convergem e fazem refletirmos sobre: a questão da polivalência, formação docente e as necessidades de formação continuada para arte/educadores. Um olhar atencioso sobre esses três pontos poderá abrir caminhos e trazer algumas respostas diante de tantos questionamentos.

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à abordagem da investigação empírica, apresentando os detalhes metodológicos utilizados na pesquisa, incluindo a natureza do estudo, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como, a identificação do campo e dos participantes dos estudos. De acordo com Mattar e Ramos (2021), que se concentram especialmente em pesquisas na área educacional, esses critérios abrangem e classificam a pesquisa de acordo com sua natureza, objetivos, tempo, tipos de fontes, abordagem adotada e procedimentos metodológicos utilizados.

A metodologia da presente pesquisa será definida pelos seguintes critérios ou classificações: 1) abordagem histórico-cultural – buscaremos compreender fenômenos sociais e culturais por meio do estudo da história e da cultura; 2) procedimentos – exploratória/explicativa; 3) abordagem metodológica – qualitativa; 4) natureza – básica, que tem como objetivo a busca de conhecimento e compreensão teórica de um determinado fenômeno, sem uma aplicação prática imediata, buscando ampliar o entendimento sobre um tema específico (polivalência) e contribuir para o avanço do conhecimento científico em uma determinada área; 5) quanto aos seus objetivos – descritiva e interpretativa; 6) quanto ao tempo – transversal, pelo estudo transversal a pesquisa será conduzida em um recorte de tempo, coletando dados em um determinado momento e analisando-os posteriormente; 7) quanto aos tipos de fontes – de campo; 8) instrumentos de coleta de dados – entrevista semiestruturada para professores; e 9) forma de analisar os dados – análise de conteúdo (Bardin, 2020).

A metodologia está desenhada para nos ajudar a responder a seguinte problemática: qual o impacto da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC? Buscamos, além de responder a questão citada a cima, compreender o ensino da Arte a luz da teoria Histórico-cultural.

### 5.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A ARTE

A teoria histórico-cultural coloca ênfase no papel da Arte no contexto social e cultural no desenvolvimento humano, principalmente na obra “Psicologia da Arte” de Vygotsky. Isso é particularmente relevante para pesquisas qualitativas, que muitas vezes se concentram em compreender fenômenos sociais e culturais em profundidade. Ela fornece uma estrutura teórica

para entender como esses contextos influenciam o comportamento humano, as interações sociais e as práticas culturais.

No estudo da história das ciências, verifica-se que a concepção de homem e de mundo, assim como os pressupostos teórico-metodológicos assumem, de forma direta ou indireta, um papel protagonista na definição do problema de pesquisa e no encaminhamento de ações que criem possibilidades de análise e interpretação da realidade (Bernardes, 2010, p. 299).

A cultura, principalmente a Arte e suas linguagens artísticas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumenta que as ferramentas culturais, como a linguagem, símbolos e sistemas de escrita, são instrumentos que as pessoas usam para mediar seu pensamento e comunicar-se com os outros. Diante desse fato, Vygotsky (2001, p.1) menciona:

Por um lado, o estudo das artes começa a carecer cada vez mais de fundamentações psicológicas. Por outro, a psicologia, ao tentar explicar o comportamento em seu conjunto, também não pode deixar de propender para os complexos problemas da reação estética.

Vygotsky, firmemente alinhado com o materialismo histórico dialético, demonstrou um profundo compromisso em desafiar os paradigmas psicológicos subjetivistas e objetivistas prevalentes em sua época. Sua jornada intelectual o conduziu à edificação de uma psicologia intrinsecamente ancorada na dimensão social. “Pela importância que deu ao método, Vygotsky é considerado, além de um estudioso das questões psicológicas e da linguagem, um metodólogo” (Freitas, 2009, p. 3).

Reconhecendo a necessidade de uma abordagem radicalmente nova, ele compreendeu que métodos de pesquisa e análise alternativos seriam imperativos para trazer à tona uma compreensão mais abrangente e precisa do desenvolvimento humano, que, por sua vez, desencadeou uma revolução na psicologia e na pedagogia. Ao descrever Vygotsky, “a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto, em sua historicidade” (Freitas, 2009).

A abordagem histórico-cultural, baseada nos estudos de Vygotsky, é uma teoria que tem desempenhado um papel transformador no ensino de Arte. Essa abordagem enfatiza o entendimento de que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural em que ocorre. No ensino de Arte, isso significa que os alunos não apenas aprendem a criar e apreciar arte, mas também a compreendê-la como um reflexo das dinâmicas culturais, históricas e sociais. Essa perspectiva reconhece que a arte não existe somente no

imaginário, mas está enraizada em contextos que acompanham o movimento e a evolução social.

Uma das contribuições mais significativas da abordagem histórico-cultural para o ensino de Arte é a ênfase na mediação social. O diálogo entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, torna-se uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento artístico. Por meio dessa interação, os estudantes não apenas recebem orientação, mas também têm a oportunidade de debater, explorar perspectivas diferentes e enriquecer sua compreensão da arte. Isso promove aulas de arte mais ricas e colaborativas, onde as experiências artísticas são compartilhadas e enriquecidas por meio do diálogo e da interação social.

Vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto (Vygotsky, 2001 p. 9).

No entanto, o ensino de arte como ferramenta social só é possível quando temos professores com formação inicial com profundidade nas áreas distintas, como música, dança, teatro e artes visuais, extinguindo, dessa forma uma atuação respaldada na prática da polivalência. Cada professor fará mediação dos conhecimentos e da prática da disciplina a qual é designado, graduado e capacitado a aprofundar os conteúdos.

Além disso, a abordagem histórico-cultural ressalta a importância da internalização cultural no desenvolvimento artístico. Os alunos não apenas aprendem a criar arte, mas também a compreendê-la como parte integrante de sua cultura e identidade pessoal. Isso incentiva uma apreciação mais profunda da arte como uma forma de expressão cultural, permitindo que os estudantes compreendam como a arte reflete valores, crenças e experiências da sociedade e para a sociedade. Com isso se confirma a importância do ensino de arte para a formação dos estudantes, tendo eles o direito de ter um professor com formação inicial na linguagem das artes, não sendo aceitável a prática da polivalência.

No âmbito do ensino de Arte e dos impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II, objeto do presente estudo, o pesquisador coleta informações objetivas e detalhadas sobre o fenômeno, identificando suas características, o contexto em que se encontra e suas relações aparentes. Sob a perspectiva da pesquisa histórico-cultural, percebe-se como essa teoria amplia a compreensão sobre o fenômeno estudado, nesse caso, Professores de Artes Visuais diante da prática polivalente no ensino fundamental II, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC.

Vygotsky, em sua obra “Psicologia da Arte”, traz reflexões profundas sobre a Arte, lembrando-nos que as quatro linguagens artísticas se fazem necessárias no ambiente escolar, por seu aprofundamento de conteúdo, fato não concebido pelo exercício polivalente. Cada linguagem possui sua particularidade, conhecimentos que não podem ser constituídos ou adquiridos de forma rasa.

O sentimento, o pensar a Arte e suas dimensões distribuídas nas quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) leva-nos as razões mais profundas no estudo da Arte e seus desdobramentos. Vai muito além da economia e da política, um conhecimento que se concebe com a troca de experiências, isto é, a socialização de saberes. A arte é provocativa, mexe com os sentimentos e nossas percepções, consciente ou inconsciente, objetiva ou subjetiva, envolve nosso psiquismo e leva-nos a reflexões do ser, de ser, da essência do humano e de compreensão de mundo. Será que é por isso que o os interesses capitalistas diminuem a importância da arte dentro dos currículos escolares, tendo em vista que ele é transformador e empodera o sujeito para análise e criticidade? Segundo Vygotsky (2001, p. 328):

De fato, vemos aqui como a arte se desdobra e como, para sua percepção, é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e como dessa contraditória percepção surge o efeito... da arte; e se até o absurdo é para a criança um instrumento de domínio da realidade, nós realmente começamos a entender por que os extremistas de esquerda na nossa arte lançam a fórmula: a arte como método de construção da vida.

Em suma, a abordagem histórico-cultural possibilita explorar o tema central, buscando obter informações e conhecimento do fenômeno estudado, com o objetivo de compreender ou identificar padrões dessa forma, buscando por explicações, pretendendo identificar a causa ou o porquê do fenômeno estudado, aprofundando o conhecimento. Como o próprio Vygotsky (2001, p. 328) ressalta, “é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado das coisas”, e isso equivale para Professores de Artes Visuais diante da prática polivalente no ensino fundamental II.

### **5.1.1 Abordagem Histórico-cultural e a Proposta Curricular de Santa Catarina**

A Proposta Curricular reconhece que a formação humana não se limita apenas ao conhecimento acadêmico. Ela aborda outras dimensões importantes, como o desenvolvimento socioemocional, ético, cultural e cidadão. Isso significa que a educação visa a formar cidadãos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Em sua versão de 2014, a Proposta Curricular de Santa Catarina sustenta o conceito sobre Formação Integral. A busca pela Formação Integral é uma temática intrinsecamente ligada à trajetória do ser humano ao longo da história, em que a escolarização emerge como um elemento central desse processo. Ao analisar a Proposta Curricular de 2014, podemos observar esse fator ligado à concepção Histórico-cultural.

A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. [...] Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura (Santa Catarina, 2014, p. 26).

A educação, nesse contexto, configura-se como a manifestação de um desejo inato e um direito humano fundamental, transcendentemente, arraigado na natureza humana. A escolarização representa a via sistematizada por meio da qual indivíduos podem adquirir conhecimento, habilidades e valores essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e ético.

Em sua nova versão, o então Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, de 2019, versa sobre a mesma perspectiva, valorizando a Formação Integral e o percurso formativo. Dessa maneira, reafirma as ideias e conceitos anteriores, citando trecho da Proposta Curricular de 2014.

O Estado de Santa Catarina, em suas múltiplas propostas curriculares (a da Rede Estadual e de Redes Municipais), enfatiza a formação humana integral. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para ressaltar e justificar a educação integral como princípio do processo educativo, definindo-a como “[...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Nessa definição, destaca-se a necessidade de propor-se um currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Santa Catarina, 2019, p.19).

Em suma, ambos os documentos analisados reforçam a importância da abordagem Histórico-cultural, compreendendo, dessa maneira, que a Educação é a base fundamental, da qual se criam oportunidades para desenvolver uma qualidade de vida baseada em princípios éticos, da sensibilidade, de desenvolvimento econômico/político e conscientização ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociedade em que convive. “Nessa

direção, o currículo base parte do princípio de que a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação” (Santa Catarina, 2019, p. 19).

Apesar da proposta de Santa Catarina mostrar com clareza a abordagem histórico-cultural, o ensino integral, ensino problematizador e aprofundado, educação de qualidade, ela apresenta uma contradição quando favorece e aceita a prática da polivalência que precariza a qualidade do ensino e a desvalorização docente.

## 5.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA E A ARTE

À luz da teoria Histórico-Cultural e sua fundamentação teórica para a Arte, torna-se necessário colocar a profunda importância das contribuições a que remetem a teoria Histórico-Crítica no âmbito desta pesquisa, sob a centralidade do tema a ser explorado. Saviani assim como Vygotsky possuem suas bases teórico-científicas no Materialismo histórico-dialético. Assim, de acordo com Barbosa, Miller e Mello (2016), Dermeval Saviani esclarece que há uma “*intermediação*” entre as teorias e que tal fato acontece no âmbito da “*lógica da dialética*”, por meio da categoria de “*mediação*”, portanto, ambas as teorias contribuem efetivamente para o desenvolvimento deste trabalho.

No âmbito da Arte e da Educação, a teoria histórico-crítica busca promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do Ensino de Arte, incentivando, por meio da ‘mediação’, professores e alunos, a um nível de compreensão sobre a estética, a qual Vygotsky elucida em sua obra “*Psicologia da arte*”, mas também o significado social e político que o Ensino de Arte pode proporcionar. Isso envolve o estudo das relações de poder, das ideologias e das questões sociais que permeiam a produção da Arte, bem como a análise das práticas pedagógicas em Arte. Dessa forma, encontramos argumentos sob a égide das teorias supracitadas. Segundo Barbosa, Miller e Mello (2016), podemos compreender a teoria Histórico-Crítica além da formação do homem com suas relações sociais comuns, abrindo espaço para o contexto e ambiente escolar para a formação do homem no que tange ao conhecimento sistematizado, de acordo com Saviani e sua fala sobre “*lógica dialética*”.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). [...]  
Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. [...]

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. [...]

Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento (Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 79).

A respeito da *mediação* ou *categoria de mediação*, Saviani (2016, p. 87) menciona que “A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela, necessitando negá-la para afirmar sua humanidade”. O professor e teórico enfatiza a importância da mediação, por meio do trabalho, na relação do homem com a natureza. Ele destaca como o trabalho é essencial para a humanidade, pois permite que o homem se destaque da natureza, enquanto, ao mesmo tempo, cria uma relação metabólica complexa em que a natureza é tanto o ambiente em que o homem vive quanto o meio pelo qual ele se mantém. Essas ideias têm raízes na filosofia e na teoria social, especialmente na tradição marxista, que enfatiza a importância do trabalho na transformação da sociedade e na compreensão da relação entre o homem e a natureza. Dessa forma, podemos destacar:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 89).

Em resumo, ao analisar o pensamento de Saviani podemos observar a influência crucial da educação e da mediação dos adultos na formação do ser humano e na transmissão das características humanas. Destaca como a criança, em um curto período de tempo, assimila os elementos culturais e sociais essenciais que a tornam parte integrante da sociedade em que nasceu. Essa ideia é consistente com abordagens socioculturais da educação, que enfatizam o papel da cultura e da socialização na formação do indivíduo.

Podemos compreender a apropriação do saber e dos conteúdos, bem como a mediação citada em ambas as teorias, são necessários no ensino de Arte, fundamentais para a formação do aluno no contexto escolar e de compreensão de mundo, mas de um mundo embasado não mais no saber popular, mas no saber científico. É importante salientar que referente à apropriação dos conteúdos, do saber e da mediação são pontos que fortalecem a importância

das linguagens artísticas como disciplinas distintas, cada qual com seu conteúdo enfatizando a luta contra a polivalência no Ensino de Arte.

### 5.3 NATUREZA DA PESQUISA

Quanto à natureza da presente pesquisa, essa está fundamentada em bases teóricas. Sua natureza teórica visa, por meio de bases de dados históricos, políticos, econômicos e sociais, a elucidar seus fatos a partir dos principais recortes históricos, de modo a contribuir para um aprofundamento do conhecimento ao qual se espera que a maioria dos professores a serem entrevistados obtenham.

A pesquisa de natureza básica tem como objetivo a busca de conhecimento e a compreensão teórica de um determinado fenômeno, sem uma aplicação prática imediata (Mattar; Ramos, 2021). Nessa, busca-se ampliar o entendimento sobre um tema específico e contribuir para o avanço do conhecimento científico em uma determinada área, como se trata de uma pesquisa voltada à área da Educação e para a área de Artes, seu contributo é justamente em complementar ou agregar reflexões aos conhecimentos teóricos já adquiridos.

#### 5.3.1 Dos objetivos

De acordo com Mattar e Ramos (2021), os objetivos são usualmente classificados como exploratórios, descritivos e explicativos. O objetivo da presente pesquisa segue a pesquisa descritiva e interpretativa. Em sua forma descritiva, a pesquisa tem como objetivo descrever características e padrões do fenômeno em estudo.

Neste caso, responder aos questionamentos levantados obtendo informações históricas, com base na legislação e diretrizes educacionais específicas para a área de Artes Visuais. Já na pesquisa interpretativa, os objetivos são pautados na busca por compreender o significado, a complexidade e as relações subjacentes aos fenômenos estudados, envolvendo análises e interpretações dos dados coletados.

Nessa fase, o levantamento e coleta dos dados é de suma importância, pois pelas respostas obtidas em campo poderemos obter resultados para a problemática inicial levantada. É nesse momento que as futuras conclusões determinarão o sentido da pesquisa.

#### 5.3.2 Do tempo: Transversal

Um estudo transversal é conduzido em um único momento no tempo, coletando dados em um determinado momento e analisando-os posteriormente. Diferentemente de estudos longitudinais, que acompanham os mesmos participantes ao longo de um período de tempo, os estudos transversais fornecem uma imagem instantânea dos fenômenos estudados.

Como essa pesquisa possui um aporte teórico e de leis com fatos e eventos históricos importantes, principalmente aqueles referentes às Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes curriculares Nacionais (DCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas respectivas mudanças em relação ao tempo, o presente trabalho identifica seus estudos e registros com os estudos longitudinais. No estudo transversal, pretende-se realizar a coleta de dados de diferentes participantes em um único ponto no tempo, nesse caso, o instrumento é a entrevista. Os dados serão analisados posteriormente para obter informações sobre características, comportamentos, atitudes, exposições ou correlações entre variáveis estudadas.

Pretende-se verificar junto aos sujeitos quanto às finalidades e objetivos voltados à prática da polivalência no contexto escolar; investigar e compreender os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais, diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional; levantar as fragilidades e necessidades de aprimoramento relacionados à prática polivalente; reconhecer as perspectivas da continuidade ou não do exercício polivalente na rotina do professor de arte e buscar ações para qualificar o ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

### **5.3.3 Das fontes teóricas**

A pesquisa documental foi realizada por meio da análise de documentos, como BNCC (Brasil, 2018b), LDB (Brasil, 1996), PCNs (Brasil, 1998), Parecer CNE/CES nº 280/07 (Brasil, 2007), Resolução CNE/CES nº 1/09 (Brasil, 2009) e Lei 13.280/2016 (Brasil, 2016), políticas e diretrizes relacionadas à formação profissional e ao desenvolvimento da carreira em Artes Visuais. Esses documentos fornecem informações sobre a formação inicial dos professores de artes, conhecimentos e o ensino de artes.

A pesquisa histórica é realizada para examinar o movimento de professores de Artes Visuais diante da prática da polivalência na Educação Básica na presente pesquisa. Envolveu-se a análise de livros com o aporte de autores importantes como: Barbosa (2012, 2014, 2015), Barbosa e Cunha (2010), Ferraz e Fuzari (2018), Iavelberg (2017), Libâneo (2014), Saviani (2021), que permitiu identificar tendências, mudanças ao longo do tempo e lições aprendidas

com experiências passadas, seguramente para a compreensão do contexto histórico com relação ao ensino de artes.

Quanto à pesquisa bibliográfica, envolveu uma revisão da literatura acadêmica e científica relacionada ao tema. Foram selecionados e examinados artigos, livros, dissertações e teses relevantes para obter informações e fundamentação teórica sólida sobre o tema estudado. Os autores que nos deram suporte foram: Saviani (2008, 2021), Libâneo (2011, 2016), Alvarenga e Silva (2018), Silva e Hillesheim (2022), Silva (2019), Buján (2022), Azevedo (2022), entre outros selecionados em pesquisa de base de dados. A pesquisa bibliográfica ajuda a embasar teoricamente o estudo e a identificar abordagens eficazes e estratégias que foram incorporadas e validadas pela comunidade acadêmica.

### **5.3.4 Procedimentos e Abordagens**

A pesquisa histórico-cultural é uma abordagem teórica que busca compreender fenômenos sociais e culturais por meio do estudo da história e da cultura. Ela analisa as interações entre indivíduos e grupos ao longo do tempo, considerando a influência de fatores históricos, culturais e sociais no desenvolvimento de determinados comportamentos, práticas e valores.

Assim, na perspectiva vygotskiana, a pesquisa visa a compreender os eventos investigados, descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (Freitas, 2009, p. 4).

Enquanto que a pesquisa histórico-crítica é um caminho metodológico que busca compreender os fenômenos sociais e culturais, dentro do processo de Educação. Assim, esta abordagem analisa cada indivíduo em sua singularidade propondo uma compreensão de ser humano capaz de produzir sua trajetória histórica. Portanto, “pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa” (Saviani, 2012, p. 10). A importância desta teoria ocorre pelo fato do objeto de pesquisa a ser analisado, implicar justamente no exercício cotidiano do professor de Arte no ambiente escolar, portanto, o impacto da prática da polivalência será analisado.

Dessa maneira, o pesquisador coleta informações objetivas e detalhadas sobre o fenômeno, delineando suas características, contextos externos e relações aparentes. Sob a perspectiva da pesquisa histórico-cultural e sob a perspectiva histórico-crítica, percebe-se como essas abordagens permitem compreender o fenômeno estudado, nesse caso, professores de artes visuais diante da prática polivalente no ensino fundamental II. Isso permite uma compreensão

melhor referente a influências que moldam as experiências individuais dos entrevistados e coletivas ao longo do tempo, segundo Freitas (2009, p. 7) “A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes”.

#### 5.3.4.1 Quanto aos procedimentos metodológicos: Exploratória/ explicativa

A pesquisa exploratória é um procedimento metodológico que envolve uma análise, ou como o próprio nome sugere, de explorar um tema. Esse método busca obter informações e conhecimentos do fenômeno estudado, com o objetivo de obter uma compreensão inicial, identificar padrões ou formular hipóteses para pesquisas futuras, utilizando diferentes fontes de informação, como entrevistas, observações e análise de documentos. A pesquisa explicativa é aquela que busca por explicações, pretende identificar a causa e o porquê do fenômeno estudado, procurando aprofundar o conhecimento.

#### 5.3.4.2 Quanto à abordagem metodológica: Qualitativa

A abordagem metodológica qualitativa é utilizada para compreender e interpretar fenômenos sociais complexos, enfatizando o significado atribuído pelos indivíduos e a compreensão dos contextos em que ocorrem. Ela se baseia em métodos de coleta de dados, como entrevistas, observação dos participantes e análise de documentos, buscando capturar as experiências, perspectivas e interpretações.

No que tange a abordagem da referida pesquisa, essa possui característica qualitativa. Se justifica como qualitativa, pois usaremos a entrevista para coletar os dados junto aos professores (4 entrevistados), totalizando 100% da amostra com relação aos professores de Artes Visuais que atuam na rede estadual do município de Capivari de Baixo/SC.

Fundamenta-se a utilização dessa abordagem por permitir uma análise mais aprofundada e contextualizada dos dados coletados, pois busca compreender os significados e interpretações que os participantes atribuem aos seus comportamentos, experiências e percepções que envolvem a prática polivalente. Além disso, a abordagem qualitativa permite a investigação de vários pontos de vista e a compreensão de aspectos subjetivos que podem ser importantes e relevantes para entender a complexidade do objeto de estudo.

#### 5.4 CAMPO DE PESQUISA

Quanto ao local para realização da coleta de dados, foram utilizadas as dependências das seguintes escolas Estaduais: EEB Teresa Martins Brito, localizada no endereço Rua Casemiro de Abreu, 463 - Centro, na EEB General Osvaldo Pinto da Veiga situada no endereço Rua. Francisco Souza Neves, 1196 – Centro e EEB São João Batista localizada no seguinte endereço Rua José Anastácio Teixeira, 2280 - Vila Flor. As escolas estão situadas no município de Capivari de Baixo/ SC.

O local que abrangerá o campo de pesquisa compreenderá as Escolas de Educação Básica do Estado de Santa Catarina, todas localizadas no município de Capivari de Baixo/SC essas compreendem três instituições. A primeira é a E.E.B Teresa Martins Brito, a escola mais antiga do município, fundada no ano de 1955, que completa seus 68 anos de fundação em 15 de agosto de 2023, atualmente tem 420 alunos matriculados, distribuídos entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa localiza-se no centro do município, conta com 40 funcionários, entre esses 15 professores efetivos pelo Estado de SC. A E.E.B São João Batista, fundada em 1962, é a segunda escola antiga do município. A E.E.B. General Osvaldo Pinto da Veiga, fundada em 04 de abril de 1968, é a terceira escola mais antiga do município, atualmente possui, em média, 250 alunos. Todas as escolas possuem professores com vínculo empregatício no quadro de efetivos e contratados via Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT).

Foram entrevistados os professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental Básico das séries finais, que compreendem, respectivamente, do 6º ao 9º ano. Cabe frisar que as três escolas possuem salas de arte próprias para a realização das aulas. Todas as escolas foram acolhedoras, e as professoras participantes foram receptivas e prontamente responderam às questões da entrevista.

O público alvo foram 4 professoras de Arte, na faixa etária entre 40 e 54 anos de idade, todas possuem formação dentro do Ensino de Arte, bem como suas respectivas Especializações. As 4 entrevistadas não possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*, ou seja, não possuem formação contínua com Mestrado ou Doutorado. Foi analisado e chamou atenção o vínculo de trabalho das quatro participantes, 3 possuem vínculo de trabalho na forma de Admissão em Caráter Temporário (ACT), enquanto somente uma professora pertencente ao quadro de funcionários efetivos do Estado de Santa Catarina.

### 5.4.1 Sujeitos da pesquisa

A coleta de dados foi realizada com aproximadamente 4 professores de Artes Visuais das séries finais do Ensino Fundamental II, das escolas estaduais localizadas no município de Capivari de Baixo/SC. A preferência por profissionais da área de Arte Visuais, principalmente os atuantes do Ensino Fundamental II, deve-se ao fato de estar relacionado à formação inicial da pesquisadora graduada em Artes Visuais. O número de hora/aulas está distribuído em 2 aulas semanais por turma nas séries finais, justamente onde há um determinado aprofundamento dos conteúdos do ensino de Arte.

Quanto aos critérios de inclusão: participaram da entrevista professores graduados em Artes visuais (Licenciados ou Bacharéis) que fazem parte do quadro de professores efetivos ou com contrato temporário vinculados ao município de Capivari de Baixo via Secretaria de Estado da Educação – SED/ SC, ou seja, que atuam diretamente em sala de aula, no ensino fundamental II e que desenvolvam a prática da docência polivalente no ensino de Arte.

Critérios de exclusão: professores afastados da função docente por qualquer motivo. professores formados em outras linguagens artísticas (música, dança e teatro) e que atuam no ensino fundamental I, Educação Infantil e Ensino Médio.

A primeira entrevistada foi a Prof. Art. 1, possui 40 anos de idade, sua primeira graduação foi em Processos Gerenciais, concluindo o curso em 2013. Em 2016 formou-se em Artes Visuais e possui Especialização em História da Arte. Segundo a entrevistada, quando questionada com a seguinte interrogativa: Quais os motivos que levaram você a escolher a profissão de professor de Arte? Ela menciona: “me identifico com o processo das artes e suas habilidades” (Prof. Art. 1). A professora Art. 1 trabalha na EEB Teresa Martins Brito com vínculo de Admissão em Caráter Temporário (ACT), ocupando cargo de professora de Arte pela Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Seu tempo de serviço lecionando para o Ensino Fundamental II é de sete anos, no entanto, é a primeira vez que é contratada pelo Estado, pois suas experiências anteriores estavam vinculadas a contratos com o município.

A segunda entrevistada é a Prof. Art. 2, possui 40 anos de idade, graduou-se em Artes Visuais no ano de 2015. Possui Especialização em Arte Educação. De acordo com a entrevistada referente a seguinte questão: Quais os motivos que levaram você escolher a profissão de professor de Arte? A professora registrou da seguinte forma: “Sempre amei o mundo das Artes Visuais. Acredito que posso contribuir com o futuro do nosso país, investindo em nossas crianças e jovens”. (Prof. Art. 2). O seu local de trabalho situa-se na EEB Teresa

Martins Brito, onde possui vínculo de Admissão em Caráter Temporário (ACT), ocupando o cargo de Professora de Arte. Seu contrato foi obtido por meio da Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Quando perguntado sobre o tempo de serviço prestado ao estado e quanto ao tempo em que trabalhou com o Ensino Fundamental II, a entrevistada respondeu: “7 anos”. (Prof. Art. 2).

A terceira entrevistada possui 54 anos de idade, é graduada em Artes Plásticas, concluiu sua formação inicial em 1991. Possui especialização em História da Arte e o ano de conclusão foi em 2015. Referente à seguinte interrogativa: Quais os motivos que levaram você escolher a profissão de professor de Arte? A professora registra a seguinte resposta: “Sempre fui fascinada por este mundo das Artes, desde pequena tenho interesse por artesanato, confeccionar”. (Prof. Art. 3). Seu local de trabalho é a EEB General Osvaldo Pinto da Veiga, onde possui vínculo de trabalho como professor efetivo, obtido por meio de concurso público oferecido e divulgado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, pela Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Seu tempo de trabalho coincide com o tempo em que leciona para o Ensino Fundamental II, totalizando “14 anos” (Prof. Art. 3).

A quarta entrevistada possui 37 anos de idade, sua primeira formação é em Pedagogia e o ano de conclusão foi em 2011. A professora possui uma segunda graduação, formou-se em Artes Visuais este ano (2023). Também possui Especialização em Prática Interdisciplinar: Séries Iniciais e Educação Infantil. Em seu relato verbal, a referida entrevistada falou que em outras oportunidades trabalhou com contrato temporário, como professor não habilitado. Dessa forma, fica registrada sua fala: “já trabalhei anteriormente com a disciplina de Arte como não habilitada”. (Prof. Art. 4). Referente à seguinte interrogativa: Quais os motivos que levaram você escolher a profissão de professor de Arte? A participante deixa o seguinte registro: “Desejo em trabalhar com o Ensino Médio. Interesse no mundo das Artes. Habilidade com desenhos e pinturas”. (Prof. Art. 4). Seu local de trabalho é na EEB São João Batista, onde seu vínculo é de Admissão em Caráter Temporário (ACT), ocupando cargo de professora de Arte pela Secretaria de Educação e Desenvolvimento (SED). Seu tempo de serviço com o Estado é curto, totalizando dois anos e quatro meses. Sua maior experiência é com as séries iniciais e com o Ensino Médio.

#### **5.4.2 Instrumento de pesquisa**

As fontes de campo são aquelas obtidas diretamente do ambiente em que o estudo está sendo realizado. Elas podem incluir observações diretas, entrevistas com participantes, registros

documentais específicos do contexto em questão, entre outros dados coletados no local de pesquisa. O objetivo deste trabalho é analisar os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC, identificando experiências, práticas e conhecimentos.

Foi utilizado como instrumentos de coleta: a entrevista semiestruturada para os professores de arte. As participantes foram convidadas a responder às perguntas, traduzindo sua experiência, seu cotidiano, suas práticas, seus sentimentos, expectativas, frustrações relacionadas à polivalência docente no ensino de Artes Visuais, segundo as demandas e o contexto educacional e as realidades de suas respectivas escolas.

Como instrumento de pesquisa, foi realizada uma entrevista (APÊNDICE A) com professores que atuam na rede estadual de ensino no município de Capivari de Baixo/SC, na disciplina de Artes Visuais. Tal entrevista é semiestruturada, servindo para analisar as opiniões dos professores em relação ao tema. Um pré-teste foi realizado com o instrumento de pesquisa junto a um profissional do ensino de Arte, com o cuidado em realizar os ajustes e correções que não foram necessários.

A análise de dados é de teor descritivo e interpretativo, possibilitando maior compreensão do fenômeno estudado, propondo comparações, discussões e reflexões diante da continuidade da prática da polivalência no ambiente escolar nas aulas de Arte. A transcrição das entrevistas será de forma literal, ou seja, será descrita a fala do entrevistado considerando todos os aspectos e características da linguagem dos depoentes.

O ambiente para a realização das entrevistas será o próprio local de trabalho dos entrevistados, no caso desta pesquisa, nas escolas selecionadas. Quanto ao tempo de entrevista, foi de aproximadamente uma hora ou uma hora e meia. Após a qualificação, apresentamos o projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética, com a aprovação, foi efetuada a coleta de dados.

Segundo Seidman (2019, *apud* Mattar; Ramos, 2021, p. 247): “entrevistar o outro é convidá-lo a sair do fluxo da sua rotina e construir significados para a sua vida”. Portanto, a organização da entrevista é de suma importância para obter os dados necessários para realizar e elaborar os capítulos finais desta pesquisa. Ao usar a entrevista na pesquisa, é importante garantir a validade e a confiabilidade dos dados, sendo assim, após as entrevistas transcritas serão enviadas por e-mail para os entrevistados, a fim de serem validadas.

Os dados da entrevista semiestruturada das participantes foram analisados e transcritos manualmente. O percurso da análise das informações obtidas por meio da entrevista está de acordo com a Análise de conteúdo de Bardin (2020), e seguiu três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. Foi utilizado o método de análise

de conteúdo temática por frequência. Na primeira etapa foi realizada a leitura exploratória das entrevistas, com a finalidade de compreender o cenário, ou melhor, o contexto vivenciado pelas participantes, descrito em seus relatos. Na segunda etapa, o material foi novamente analisado, buscando-se os recortes de texto, dessa forma, interpretar os dados possibilitando a codificação e a categorização do material explorado.

Ao analisar os registros descritos pelas participantes formaram-se as seguintes categorias: 1) Visão social; 2) Fator motivacional, psicológico e cognitivo; 3) Experiências Visuais e Manuais; 4) Planejamento Polivalente e Recursos Didáticos Pedagógicos; 5) Contexto Escolar; 6) Formação Inicial e Práticas Polivalentes; 7) Visão de Políticas Públicas para Educação, detalhadas no APÊNDICE B - Tabela de codificação e categorização de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2020). Dessas sete categorias, apenas duas foram consideradas para análise, levando em consideração o maior número de frequência de respostas, que podem ser observadas no QUADRO 1 de Frequências. No QUADRO 2, podemos analisar as seguintes Categorias de Pesquisa: 1) Formação Inicial e Práticas Polivalentes, bem como suas subcategorias: a) conhecimento, b) linguagens, c) professor, e, por fim d) formação. A segunda categoria a ser analisada é 2) Planejamento Polivalente e Recursos Didáticos Pedagógicos e suas respectivas subcategorias: a) conteúdos, b) BNCC, e c) internet.

Quadro 1 - Frequências

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS POLIVALENTES	Conhecimento	6
	Linguagens (artísticas)	8
	Professor (de Arte)	8
	Formação	5
PLANEJAMENTO POLIVALENTE E RECURSOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS	Conteúdos	4
	BNCC	6
	Internet	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 2 - Categorias de Pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	PERGUNTAS (ENTREVISTA)	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Identificar a origem e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil.</p> <p>Investigar os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional.</p> <p>Caracterizar e levantar as consequências da prática polivalente no ensino de Artes Visuais diante do exercício docente para a formação dos estudantes no ensino fundamental II.</p> <p>Reconhecer as perspectivas da continuidade ou não da polivalência sob o enfoque da Lei 13.278/16.</p> <p>Identificar a atuação do professor de Artes Visuais diante dos interesses políticos e econômicos neoliberais presentes nas políticas públicas para educação.</p>	<p>Quais os motivos que levaram você escolher a profissão de professor de Arte?</p> <p>Para você organizar seu planejamento polivalente, quais as fontes que você utiliza? Justifique sua escolha.</p> <p>Durante os desafios enfrentados no contexto escolar, como você percebe a disciplina de Arte (carga horária, espaço, tempo) no currículo do ensino fundamental II? Descreva suas percepções.</p> <p>Com relação à BNCC, ao trazer Artes Integradas como nova unidade temática, a BNCC estaria propondo uma “nova área”? Descreva sua opinião.</p> <p>Poderá, em um futuro não muito distante, haver uma troca da disciplina de Artes Visuais pela nova unidade temática: Artes Integradas? Por quê? Justifique.</p> <p>Você já ouviu falar no termo: POLIVALÊNCIA NA DOCÊNCIA?</p> <p>Você já praticou a polivalência no ensino de Arte? Exemplifique.</p> <p>Quais foram os desafios/ riscos/ limite que você enfrentou ao trabalhar outras linguagens artísticas além da sua de formação?</p> <p>Sobre as últimas mudanças referentes ao Ensino de Arte, você concorda que seja necessário a contratação de outros profissionais formados em outras linguagens artísticas para lecionarem no ensino fundamental II? Por quê?</p> <p>Qual o impacto da prática da polivalência para o ensino de Arte e a formação dos estudantes?</p> <p>Sobre a afirmativa: as políticas criadas por governos neoliberais na América Latina buscam conformar os professores tornando-os permeáveis a essa política: como professor, você se sente fragilizado diante do sistema político e econômico vigente? Realmente há esse conformismo? Comente.</p>	<p><b>FORMAÇÃO INICIAL</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>PRÁTICAS POLIVALENTES</b></p>	<p>Conhecimento</p> <p>Linguagens (artísticas)</p> <p>Professor (de Arte)</p> <p>Formação</p>
		<p><b>PLANEJAMENTO POLIVALENTE</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>RECURSOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS</b></p>	<p>Conteúdos</p> <p>BNCC</p> <p>Internet</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para a realização da entrevista foram tomadas as medidas cabíveis para manter as entrevistadas seguras quanto ao sigilo de dados pessoais. Todos os sujeitos foram informados do caráter voluntário e sigiloso da presente pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE).

Visando a um aprofundamento da temática proposta nesta pesquisa e em buscar respostas para a problemática: qual o impacto da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC? O processo de codificação e categorização foram fundamentais para responder

de maneira pertinente a problemática levantada e alcançar os objetivos geral e específicos do presente trabalho. A codificação inicialmente foi feita de forma manual pela pesquisadora, que também utilizou posteriormente uma ferramenta digital, um *software* muito utilizado em pesquisas qualitativas, neste caso, foi utilizado o Atlas.ti (atlasti.com), o qual serviu para confirmar a codificação realizada manualmente pela pesquisadora.

### 5.4.3 Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista e análise de conteúdo. A metodologia qualitativa foi adotada, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada do contexto social e cultural dos sujeitos da pesquisa, bem como a interpretação dos resultados.

A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2020), foi escolhida como instrumento metodológico de análise, pois estabelece uma relação direta com a abordagem qualitativa. Essa abordagem permite a codificação e categorização dos dados coletados, selecionando o que é mais relevante para a pesquisa. A categorização desempenha um papel central na análise de conteúdo, permitindo a classificação dos dados em categorias para posterior interpretação.

A análise de conteúdo envolverá procedimentos de categorização mistos, combinando perguntas abertas e fechadas. As categorias fechadas foram estabelecidas *a priori*, com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa. Já as categorias abertas emergirão dos dados coletados, permitindo uma análise geral do conhecimento e experiências adquiridas pelos entrevistados.

Serão aplicados critérios rigorosos para a mensuração e o uso de instrumento de coleta de dados e de validação da análise de conteúdo, garantindo a credibilidade de seus resultados. O processo de análise ocorrerá em três fases: a categorização *a priori*, a fragmentação em unidades de registro e a interpretação dos dados. Essas fases serão devidamente documentadas, garantindo a transparência e a confiabilidade dos resultados.

Após análise, interpretação e comparação dos dados coletados, será estruturada a coleta dos dados com os referenciais teóricos, a fim de discutir os resultados encontrados. É de total relevância destacar a importância das respostas e registros verbais adquiridos durante a instrumentalização da pesquisa, destacando opiniões, sugestões, frustrações, sentimento e valores dos entrevistados. A fidelidade na descrição dos dados e a captura dos registros escritos e verbais será de total relevância para a construção dos capítulos finais da pesquisa em andamento.

#### 5.4.4 Esquema da metodologia

Justificando o embasamento metodológico da presente pesquisa, torna-se pertinente expor a classificação de maneira sintética:

1. Quanto à abordagem teórico-conceitual: Pesquisa histórico-cultural;
2. Quanto aos procedimentos metodológicos: Exploratória/ explicativa;
3. Quanto à abordagem metodológica: Qualitativa;
4. Quanto à natureza: Básica;
5. Quanto aos seus objetivos: Descritiva e Interpretativa;
6. Quanto ao tempo: Transversal;
7. Quanto aos tipos de fontes: de campo;
8. Instrumentos de coleta de dados: Entrevista semiestruturada para professores;
9. Forma de analisar os dados: Análise de conteúdo (BARDIN, 2020);
10. Enviaremos para apreciação do CEP, após qualificação.

A classificação sintética da metodologia permite uma compreensão clara e organizada dos aspectos principais da temática abordada na pesquisa, da natureza da pesquisa, dos objetivos, do tempo de duração, das fontes utilizadas, da abordagem metodológica, dos procedimentos e dos instrumentos de coleta de dados. Esse critério direciona a pesquisa e delinea suas características essenciais.

## 6 POLIVALÊNCIA NA DOCÊNCIA DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RESULTADOS, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Ao analisar os registros descritos pelas participantes, formaram-se as seguintes categorias com suas respectivas subcategorias, que vamos apresentar neste capítulo. A primeira categoria a ser analisada é de **1) Formação Inicial e Práticas Polivalentes**, bem como suas subcategorias: *a) conhecimento, b) linguagens, c) professor* e por fim *d) formação*. A segunda categoria a ser analisada é **2) Planejamento Polivalente e Recursos Didáticos Pedagógicos** e suas respectivas subcategorias: *a) conteúdos, b) BNCC, e c) internet*.

### 6.1 FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS POLIVALENTES

A categoria de *1 - Formação Inicial e Práticas Polivalentes* surgem por meio do processo de escolha e análise das unidades de registro, isto é, palavras e pequenas frases que foram levadas em consideração por estarem conectadas aos segmentos do conteúdo explorado, de acordo com apontamentos das professoras entrevistadas.

É possível visualizar no APÊNDICE B a Tabela de codificação e categorização de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2020), os códigos analisados que resultaram na organização dos dados que podemos observar no QUADRO 2, de Categorias de pesquisa (apresentado no capítulo 4, na página 87). Quanto à frequência, encontramos o registro organizado conforme o QUADRO 1 de Frequências (apresentado no capítulo 4, na página 86) e seguem as subcategorias: *a) conhecimento, b) linguagens, c) professor* e, por fim, *d) formação*, que compõem a primeira categoria em análise. De acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2020, p. 130), “todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração”. Os códigos aqui encontrados e analisados em conformidade com as respostas das respectivas entrevistadas dão total significado ao qual precisávamos para subtrair os resultados almejados.

#### a) Conhecimento:

A respeito do mecanismo do conhecimento humano, Duarte Júnior (2012, p. 21) diz tratar-se de “um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformado em palavras ou em outros símbolos)”. O conhecimento em Arte, nos remete a todo esse processo de experiências e a aprendizagem recorrentes ao Ensino da Arte. Neste caso,

sobre o conhecimento em Arte, pode ser interpretado como tudo que se compreende à especificidade da área e pode ser considerado como algo específico das linguagens artísticas.

A palavra *conhecimento* foi citada seis vezes por três entrevistadas. Ao questionarmos: quais foram os desafios/ riscos/ limites que você enfrentou ao trabalhar outras linguagens artísticas além da sua de formação?, a entrevistada PROF ART 1 afirma que “Na licenciatura em artes visuais é proposto apenas um conhecimento básico, (raso) sobre as linguagens artísticas, sendo insignificante para atuar em sala de aula”. Ao analisarmos a afirmativa, remetemos à formação inicial, reporta-nos ao Ensino Superior de qualidade baixa. A entrevistada deixa claro de que se trata da licenciatura em artes visuais, o qual ela possui título, e de acordo com seu relato a formação foi precária. A palavra ‘insignificante’ nos chama a atenção pelo descredito e pelo sentimento de frustração que o próprio profissional avalia diante de sua formação.

No entanto, de acordo com PROF ART 3, houve “Muita dificuldade para aplicar na prática, por falta de conhecimento sobre as diferentes linguagens da arte”. Podemos observar a palavra ‘dificuldade’, ela está relacionada à palavra ‘falta’, nesse caso, a falta de conhecimento que posteriormente resultará em um despreparo, e aqui podemos interpretar algo desafiador e limitante, característico da prática da polivalência no ensino de Arte.

A resposta de PROF ART 4 diz que há “Falta de conhecimento, de preparo, acarretando um esforço maior”, confirmando as afirmativas anteriores. Afinal, o enfraquecimento da disciplina e do conhecimento da Arte é proporcionado justamente por essa precariedade no ensino básico. A ilusão de ofertar o conhecimento sólido sobre a Arte, está muito longe de acontecer, como a própria entrevistada remete-nos a ‘um esforço maior’ do professor na tentativa de abordar conteúdos de outras linguagens artísticas. Infelizmente, esse é um tipo de esforço exaustivo, versar sobre vários saberes corre o risco de resultar numa aprendizagem restritiva e superficial sobre o conhecimento de Arte. Então, é essencial que o especialista, formado em determinada linguagem, domine seu próprio conteúdo dando ênfase a um saber sistematizado.

Documentos como os PCNs, situam a Arte como área de conhecimento, nivelando sua igualdade com as demais disciplinas (Iavelberg, 2018). Ainda sobre o *conhecimento*, esse também pode ser analisado quando o tema se relaciona com as práticas educativas e seu vínculo com organismos internacionais e nacionais que produzem impactos nas “concepções de escola e conhecimento escolar” (Libâneo, 2016, p. 40). Então, um conhecimento pouco aprofundado poderá colocar em risco o ensino-aprendizagem de qualidade. Isso ocorre, também, quando

falamos que o conhecimento raso desvaloriza o ensino de Arte quando direcionado à polivalência.

Libâneo (2016) nos faz refletir sobre os objetivos e o funcionamento da escola e o nível de conhecimento que é transmitido. Em um cenário político, social e econômico, a escola destinada aos ricos reserva um nível de conhecimento para além da escola atribuída ao povo, onde o conhecimento é limitado, muitas vezes apenas voltado às necessidades do mercado de trabalho. Observando o contexto neoliberal e o papel do Estado diante das políticas públicas para a educação, “há uma intenção de esvaziamento da formação, tanto para professores quanto para estudantes. Nesse cenário, o conhecimento prático ganha espaço em detrimento do conhecimento científico, rompendo com a dialética entre teoria e prática” (Silva, 2019, p. 47).

Infelizmente, falsas expectativas fazem parte do contexto escolar, de que professores, alunos, equipe gestora, equipe pedagógica e demais setores que compõem a escola deveríamos ser vistos e ouvidos diante de políticas públicas para a educação. Realmente essas políticas deveriam servir aos interesses de nossas escolas. Porém, infelizmente afirmamos que num mundo de aparências, onde a transmissão do *conhecimento em Arte* foi privada e minimizada, prevalecendo os interesses governamentais às necessidades do sistema econômico vigente. Fica a reflexão: há outra alternativa? Qual posicionamento os professores devem manter sobre esse contexto social, político e econômico atual?

Nesse contexto social, o professor de arte enfrenta uma desvalorização profissional (salário sem reajuste, carga horária excessiva, plano de carreira defasado etc.), muitas vezes seguida de uma precária falta de materiais artísticos para trabalhar, bem como em várias situações ter que lidar com a falta de espaço adequado para lecionar. Então, ter domínio de ação participativa, de que tratam essas políticas educacionais e não se tornar um profissional à margem dos acontecimentos, deve ser algo mais pontual no cotidiano desse professor. [...] “A arte-educação enfrenta suas próprias batalhas, entre outras: a ameaça a respeito do seu modo de existência e sua permanência no currículo escolar, a perda de sua especificidade (ameaça, por exemplo, encarnada no Brasil pelo modelo da polivalência)” [...] (Buján, 2022, p. 26). Dessa forma, salienta-se a relevância da participação dos professores de Arte diante das mudanças que permeiam seus interesses.

A respeito do *conhecimento*, ao questionarmos: Qual o impacto da prática da polivalência para o ensino de Arte e a formação dos estudantes? Para nossas participantes o impacto da prática da polivalência pode ser contextualizado quando “Não tem o devido preparo” (relato Prof. Art. 1), ou quando

“Atrapalha o desenvolvimento pois o ensino de artes visuais deveria abranger só o visual tendo o professor desviar seu conteúdo para áreas que não possui tanto conhecimento e até menos passando informações que não são adequadas ou pertinentes as outras linguagens. Deveríamos ter um professor para cada linguagem da arte específica podendo assim o professor se dedicar corretamente a sua especialidade, e os alunos tento um ensino com maior qualidade e conhecimento”. (PROF ART 2).

O termo "preparo", neste contexto, expresso pela professora entrevistada, refere-se ao domínio das habilidades, conhecimento em Arte, experiências ou recursos necessários para conduzir com sucesso as aulas de Arte. Portanto, a frase registrada pela participante PROF. ART. 1 refere-se quando a pessoa, o professor de Arte, não possui os recursos ou competências requeridas para ministrar adequadamente as aulas de Arte ou lidar com uma situação específica, neste caso, abordar as quatro linguagens artísticas sem o conhecimento necessário e domínio de conteúdo, pode transformar a prática da polivalência em algo permanente.

Afirmamos que diante das análises, o *conhecimento em Arte* é fator primordial durante o processo de aprendizagem para a formação de futuros docentes e de estudantes da rede pública de ensino. No que reporta sobre o tema da presente pesquisa, o que não pode ocorrer é minimizar o conhecimento em Artes junto ao conteúdo. A precarização do Ensino de Arte, e da própria disciplina de Arte, está relacionada à normalização da polivalência. Portanto, a legislação, na forma da Lei 13.278/16 precisa estar de acordo com a realidade do professor de Arte para que tenha efeitos práticos e não perca a sua eficácia, já que eficácia é a condição para a validade da ordem jurídica nos termos da Lei citada. A lei existe para que possa ser aplicada, evitando a desvalorização do trabalho do profissional de Arte. Podemos afirmar que um dos impactos é a falta do *conhecimento em Artes*.

## b) Linguagens

De acordo com a codificação realizada, *linguagens*, a qual foi citada oito vezes durante a entrevista, entende-se que diz respeito a como tratam os registros das professoras entrevistadas, interpreta-se como *linguagens artísticas*, algo específico ao campo de atuação e prática da qual arte/educadores especializam-se ou atuam. Foram analisadas as mesmas perguntas realizadas durante as entrevistas e a palavra foi observada na maioria das respostas em que se analisou a palavra *conhecimento*. Como nos demais processos, o seguinte questionamento foi realizado para a obtenção do resultado em *linguagens*: Durante os desafios enfrentados no contexto escolar, como você percebe a disciplina de Arte (carga horária, espaço, tempo) no currículo do ensino fundamental II? Descreva suas percepções.

Podemos confirmar essa parte com a fala da participante PROF ART 1, quando diz: “Na disciplina de Arte é fundamental trabalhar a teoria e a prática, agora imagina trabalhar as linguagens das artes em um curto tempo de aula por semana. Impossível”. A *linguagem artística* neste contexto está relacionada ao meio de expressão e comunicação específicos da disciplina. Então, ao abordarmos linguagens artísticas, aqui, estamos nos referindo as 4 linguagens do Ensino da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), cada qual com seus símbolos, signos e significados, que autenticam o *status* da disciplina no currículo escolar, proporcionando uma qualidade no ensino-aprendizagem de Arte.

A aprendizagem de cada uma dessas *linguagens* requer uma demanda maior do professor, isto é, torna-se impossível o real aprofundamento, pois cada uma possui um conhecimento, conteúdos dos quais o professor de Arte conseguirá abordar no contexto escolar. É aqui que se encontram as dificuldades expostas pelas participantes durante a entrevista. Segundo Martins (2014), a dificuldade encontrada por muitos professores de Arte estaria relacionada em abordar as quatro linguagens artísticas, levando a sérias críticas à polivalência. Prosseguindo com a resposta da entrevistada PROF ART 1, em análise [...] “agora imagina trabalhar as linguagens da artes em um curto tempos de aulas por semana”. [...] identificamos que em seu registro há as características da prática da polivalência na Arte.

Na resposta fornecida, esse fato se deve quando a professora cita a palavra ‘imagina’, propondo o sentido da palavra “*imaginar*”, indicando a capacidade de visualizar ou conceber uma situação hipotética ou imaginária. Nesse contexto, ao mencionar “agora imagina trabalhar as linguagens da arte em um curto tempo de aulas por semana”, a professora entrevistada está apresentando uma situação desafiadora ou improvável. A ideia é que, ao considerar a quantidade limitada de tempo disponível para ensinar as várias linguagens artísticas, nesse caso duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana e por turma, durante a semana, parece ser uma tarefa impossível ou extremamente difícil de ser realizada com eficácia. No entanto, não é impossível e nem difícil, mas estressante e frustrante, sugerindo uma reflexão sobre as dificuldades ou limitações enfrentadas na prática de ensino da disciplina de Arte. Podemos citar, nesse caso, e considerar, a falta do *conhecimento em Arte*, como fator limitante.

As *linguagens artísticas* possuem significações e simbologias que não podem ser explicadas ou ministradas por um único professor. É algo impossível dominar as quatro linguagens, diferentes de sua habitual formação docente. Essa prática caracterizada pela polivalência enfraquece e desmerece o trabalho do professor de Arte. Então, afirmamos que se faz necessário o saber sistematizado no âmbito do Ensino da Arte, não fragmentado (Saviani, 2011, p. 14). Fragmentar enfraquece, desqualifica o trabalho do professor e a aula da própria

disciplina de Arte se torna banalizada pela polivalência. Abre portas para essa prática e insinua sua permanência.

O arte/educador acaba atuando nas diferentes *linguagens artísticas* diante do currículo escolar, consequência também de uma formação inicial precária. Outro ponto analisado é referente à especulação da falta de especialização, afirmamos que não se trata da falta de especialização, mas do cumprimento da própria Lei 13.278/16 para as devidas adequações. Essas adequações referem-se ao fim da questão da prática polivalente nas aulas de Arte, por meio da contratação de professores habilitados nas demais linguagens artísticas de que trata a Lei.

Dessa forma, possibilitaria a atuação de outros profissionais em suas *linguagens* distintas, com conteúdo e conhecimentos específicos evitando a precariedade do trabalho do professor de Arte. E quiçá, no caso da presente pesquisa lembramos que de quatro entrevistadas, 3 professoras possuem formação inicial em Artes Visuais e uma professora possui formação em Artes Plásticas. Portanto, as adequações necessárias no que diz respeito à Lei evitariam a desvalorização do profissional da Arte, pois apresentaria melhor qualidade de seu trabalho, atuando somente na linguagem artística de que trata sua formação inicial. A realidade dos cursos superiores no Brasil, principalmente sobre as licenciaturas, é “que se tem uma expansão sem qualidade” (Libâneo, 2011, p. 6).

Durante a entrevista o sentimento de frustração foi relatado pelas 4 professoras. Essa questão foi observada durante o processo das entrevistas. Em suma, a prática polivalente ronda os ambientes escolares, fazendo parte das práticas e técnicas no ensino de Arte no ensino fundamental II. Mesmo com o respaldo da lei, só terá eficácia total a partir do momento em que os professores de Arte reivindicarem o que a mesma Lei regulariza. Sabemos que entre a sua promulgação até o momento presente se passaram sete anos. A Lei está à disposição do professor que deverá sair de um estado de conforto ou de conformismo, assumir seu papel de responsável pela disciplina e conhecimento do qual é atuante e capacitado. Ser participativo diante das políticas públicas educacionais bem como manter-se informado e atualizado de tudo que envolve as políticas principalmente aquelas de interesse da área das Artes.

### c) Professor

Observamos que a subcategoria *professor* foi citada oito vezes durante a entrevista com as quatro professoras de Arte entrevistadas. De acordo com os registros das professoras, a palavra *profissional* aparece em algumas respostas como sinônimo para *professor*. Transmite o

conhecimento e ao mesmo tempo torna-se receptor de novas experiências, pois as concebe diariamente em seu campo de trabalho durante as aulas no ambiente escolar. Em referência ao profissional de Arte é preciso informar “que o professor de Arte saiba sistematizar os saberes, já que além de suas experiências particulares e profissionais, o professor receberá outras experiências advindas de seus alunos” (Barbosa, 2012).

Foram analisadas as mesmas perguntas realizadas durante as entrevistas e a palavra *professor* foi observada em respostas nas quais se detectou a subcategoria *conhecimento*. Como nos demais processos, o seguinte questionamento foi realizado para a obtenção do resultado de *professor*: Qual o impacto da prática da polivalência para o ensino de Arte e a formação dos estudantes? Logo, analisamos o seguinte resultado:

Atrapalha o desenvolvimento pois o ensino de artes visuais deveria abranger só o visual tendo o professor desviar seu conteúdo para áreas que não possui tanto conhecimento e até menos passando informações que não são adequadas ou pertinentes as outras linguagens. Deveríamos ter um professor para cada linguagem da arte especifica podendo assim o professor se dedicar corretamente a sua especialidade, e os alunos tento um ensino com maior qualidade e conhecimento. (relato, PROF ART 2).

A formação do estudante acaba sendo prejudicada devido ao profissional não ser da área (PROF. ART. 4)

A identificação da palavra *profissional* em muitas respostas relacionadas à análise da palavra *professor* indica uma tendência das professoras participantes em chamar a atenção para a profissionalidade e competência dos docentes de Arte. Isso sugere uma preocupação com a qualidade do ensino e a formação dos estudantes, visto que a qualidade do trabalho do professor é um fator crucial no processo educativo. O questionamento sobre o impacto da polivalência no ensino de Arte e na formação dos estudantes é fundamental para entender as percepções dos entrevistados sobre esse aspecto da prática educativa.

A polivalência refere-se à capacidade do professor de ensinar diferentes linguagens artísticas da Arte, e as respostas das professoras participantes indicam preocupações sobre a eficácia desse modelo. “O professor, ao não conseguir superar as limitações que lhe são impostas, torna-se mero reproduzidor de manuais didáticos ou de conteúdos programáticos - nos tempos atuais pode significar que seja um mero leitor e reproduzidor de códigos, como os da BNCC, por exemplo” (Silva; 4, 2022, p. 18). Os resultados apresentados incluem perspectivas críticas sobre a polivalência dos professores de Arte.

O primeiro relato, registrado por PROF. ART. 2, destaca que a polivalência pode prejudicar o desenvolvimento dos estudantes, pois os professores podem não ter o conhecimento necessário em todas as áreas da Arte, levando a uma diluição do conteúdo e à transmissão de informações

de modo inadequado. A sugestão de ter um professor para cada linguagem artística específica visa a garantir um ensino mais especializado e de maior qualidade.

O segundo relato, registrado por PROF. ART. 4, aponta que a formação dos estudantes pode ser prejudicada quando os professores não são especialistas na área específica de Arte. Isso sugere que a falta de especialização dos professores pode afetar negativamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos, destacando a importância da competência e experiência do professor na área de atuação.

A análise dos registros das professoras entrevistadas revela preocupações legítimas sobre a polivalência dos professores de Arte e seu impacto no ensino e na formação dos estudantes. Essas preocupações podem informar discussões sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade do ensino de Arte e promover uma formação mais abrangente e significativa para os alunos do ensino fundamental II. A percepção das professoras participantes indica que a formação inicial de qualidade pode ser crucial para assegurar um ensino de alta qualidade e uma formação completa para os estudantes do ensino fundamental.

Sobre a afirmativa: as políticas criadas por governos neoliberais na América Latina buscam conformar os professores tornando-os permeáveis a essa política. Como professor, você se sente fragilizado diante do sistema político e econômico vigente? Realmente há esse conformismo? Comente. Conforme o exposto, analisamos os seguintes resultados:

Sim. Falta envolvimento e interesse por parte dos professores. (PROF ART 1)

Sim. Pois são jogados os termos para nos professores e temos que aceitar sem muitos questionamentos. Temos que nos adaptar ao que não compreendemos e aceitar tudo que é imposto”. (PROF ART 2)

Sim, a falta de aprofundamento nas políticas de educação, conhecer as leis que vão de encontro aos nossos interesses. Ser mais unido e participativo. (PROF ART 3).

Como professora me sinto impotente diante das ações do governo, pois nos é passado poucas informações. (PROF ART 4)

A pesquisa busca compreender a influência das políticas adotadas por governos neoliberais na América Latina sobre os professores, com o objetivo de entender se essas políticas têm o efeito de torná-los suscetíveis e conformados a essa abordagem política e econômica. A indagação direta aos professores sobre seu sentimento de fragilidade perante o sistema vigente destaca a preocupação com o impacto dessas políticas para com os professores de Arte. A análise dos resultados é conduzida por meio de depoimentos das professoras entrevistadas, evidenciando suas percepções individuais em relação à conformidade ou resistência às políticas neoliberais.

Segundo a resposta de PROF ART 1, é expressa a percepção de falta de envolvimento e interesse por parte dos professores, sugerindo uma possível apatia em relação às políticas neoliberais. Essa visão indica um cenário de desinteresse por parte da comunidade docente.

O registro de PROF ART 2 relata uma sensação de imposição de termos pelos governos, indicando que os professores podem sentir-se compelidos a aceitar as políticas sem questionamentos. A percepção de falta de compreensão e adaptação forçada destaca a possível falta de autonomia na tomada de decisões educacionais.

De acordo com a resposta de PROF ART 3, ele destaca a necessidade de maior aprofundamento nas políticas educacionais e enfatiza a importância da união e participação ativa dos professores. Esse depoimento, sugere que, para resistir ou modificar as políticas, é crucial um entendimento mais profundo e a colaboração entre os profissionais da educação.

A resposta de PROF ART 4 expressa a sensação de impotência diante das ações do governo, relacionando-a à escassez de informações fornecidas. Esse depoimento destaca a importância do acesso a informações claras e abrangentes, para possibilitar uma resposta mais informada e engajada por parte dos professores.

Os depoimentos apresentam algumas perspectivas, sugerindo que, de acordo com a visão das professoras participantes, pode haver, de fato, um sentimento de fragilidade em relação às políticas neoliberais. As respostas indicam desafios como falta de envolvimento, adaptação forçada, falta de compreensão e a necessidade de uma postura mais unida e participativa por parte dos professores. Esses resultados oferecem uma base para discussões mais aprofundadas sobre o impacto das políticas neoliberais na educação e destacam a importância de considerar a voz e a participação ativa dos professores no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais.

Os registros das professoras entrevistadas, profissionais da área de Arte que também almejam qualidade no ensino de Arte e qualidade de trabalho contribuíram para as análises diante dos fatos investigados. Saviani (2011) deixa claro em suas obras questões sobre conteúdos, currículo e conhecimento. É evidente, a apropriação e domínio de conteúdos fortalecem a disciplina e sua permanência no currículo escolar. Mas não basta estudar, pesquisar e chegar à conclusão de que criticar o governo ou o sistema que o rege é somente aquele que corrobora para o insucesso no Ensino de Arte. O professor deve tomar postura do profissional de arte, ou seja, engajar-se nos movimentos políticos para educação, lançar-se aos interesses do coletivo das Artes.

Ao questionarmos: Poderá, em um futuro não muito distante, haver uma troca da disciplina de Artes Visuais pela nova unidade temática: Artes Integradas? Por quê? Justifique. Obtivemos o seguinte resultado:

Sim, em um futuro bem próximo. Porque os objetivos foram alterados o importante é o censo escolar. A famosa maquiagem da Educação. (PROF ART 1).

Em determinados momentos acontece que qualquer professor sem ter formação em arte trabalha com a disciplina. (PROF ART 2).

Por falta de aprofundamento de conteúdos, corre o risco de outro profissional assumir as aulas e a partir daí o próprio ensino de arte ficar defasado. Extinguindo a própria disciplina. (PROF ART 3).

Se tiver profissionais formados para isso. (PROF ART 4).

A palavra *profissional* aparece novamente entre os registros das professoras entrevistadas, compreendemos que neste contexto interpretamos a forma de sinônimo para a subcategoria *professor*, havendo uma associação entre as palavras. Pelos relatos, podemos apresentar argumentos que corroboram para a vulnerabilidade das aulas de Arte de natureza polivalente. Sabemos que essa prática é um verdadeiro desafio, limitando e reduzindo o conhecimento, desvalorizando o trabalho do arte/educador. Um desses impactos é justamente aquele referente à aplicabilidade da Lei. Outro impacto é a falta de profissionais, de professores que possam transmitir conhecimentos de música, dança e teatro, áreas escassas nos currículos escolares, nos ambientes escolares. Podemos afirmar que esses impactos tornam o ambiente propício para a continuidade da prática polivalente no contexto do ensino fundamental II.

O professor é aquele profissional que não poderá ficar à margem dos seus interesses. Não deixará de se aprofundar e nem de lutar por transformações que sejam de cunho político ou jurídico. Nesse sentido, o professor é o colaborador, trabalha em prol de uma fortificação da própria categoria. É o colaborador, no sentido do ‘coletivo’ (Buján, 2022), nesse esforço, é o indivíduo que projeta ações políticas que possibilitem e condicionem demais profissionais, principalmente os de Arte, reafirmando um “esforço colaborativo” (Unesco, 2022) para que haja as mudanças necessárias, principalmente no que tange ao enfraquecimento e eliminadas as práticas polivalentes no Ensino de Arte e para efeitos da própria Lei 13.278/16.

Cabe ao professor uma postura mais atuante, um posicionamento do ‘coletivo’, em um aprofundamento quanto às políticas públicas para a educação. Diante dos impactos da prática da polivalência no ensino fundamental, considera-se segundo a fundamentação teórica que “a docência é uma vocação complexa, intrincada e desafiadora, que trabalha nas tensões entre o público e o pessoal” (Unesco, 2022, p. 78).

Enquanto isso, observa-se em todo país a deterioração do ensino público, o desencantamento dos professores, ao desinteresse de estudantes pela carreira de

professor levando ao fechamento de cursos de licenciatura, deficiências da estrutura física das escolas, de equipamentos e material escolar, baixos salários de professores e funcionários, falta de regulamentação da carreira profissional[...] (Libâneo, 2011, p. 9).

Afirmamos que o *professor* é a figura em potencial, em uma ação colaborativa entre os seus, poderá conquistar grandes transformações. Um exemplo de coletividade ou no sentido colaborativo podemos citar, de acordo com a literatura do referido trabalho, o caso de sucesso no município de Florianópolis, que desde a promulgação da Lei 13.278/16 colocou em prática toda sua eficácia. As contratações de professores de dança, música e teatro constituem-se o auge do sucesso do ‘coletivo’. Hoje, devido à ação dos professores atuantes em Florianópolis, em conjunto com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), podemos afirmar que a proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis, por meio desse esforço colaborativo, contempla as 4 linguagens artísticas no ambiente das salas de aula de suas escolas municipais.

#### d) Formação inicial

A palavra *formação* foi citada cinco vezes durante a entrevista com as quatro professoras participantes. Foi observado, em alguns registros das professoras entrevistadas, que a palavra composta por *artes visuais* aparece como sinônimo, havendo uma fusão entre os elementos *formação* e *artes visuais*. Ao questionarmos sobre as últimas mudanças referentes ao Ensino de Arte, você concorda que seja necessário a contratação de outros profissionais formados em outras linguagens artísticas para lecionarem no ensino fundamental II? Por quê? Obtivemos os seguintes resultados:

Sim, concordo. Por sua capacitação na área. (Prof. Art. 1)

Sim com certeza. Porque cada um desses outros profissionais terá maior conhecimento em técnica e práticas ministrando com mais eficiência o conteúdo. (Prof. Art. 2)

Sim, para abranger todas as habilidades. (Prof. Art. 3).

Concordo. É importante que o profissional seja formado na linguagem referente. (Prof. Art. 4).

As respostas das participantes PROF ART 1 e PROF ARTE 2 vêm ao encontro com as respostas de PROF ART 3, que relata “Sim, para abranger todas as habilidades”, e o relato de PROF ART 4, quando diz: “Concordo. É importante que o profissional seja formado na linguagem referente”. Reforçando o escopo atribuído às formações iniciais nas demais linguagens artísticas e na presença dos demais profissionais de Arte no ambiente escolar.

Alvarenga e Silva (2018) ressaltam o quão é importante conhecer e se aprofundar nas políticas públicas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte.

Isso implica que os professores de Arte devem estar cientes não apenas das práticas pedagógicas, mas também das estruturas políticas e das influências externas que moldam o ambiente educacional em que trabalham. As políticas públicas educacionais não são apenas abstratas ou distantes, mas têm um impacto tangível na formação dos professores de Arte. É um indicativo de que as políticas educacionais podem moldar os currículos, os programas de formação de professores, os recursos disponíveis e até mesmo as abordagens pedagógicas adotadas na instrução de arte. Ressaltamos a importância de uma compreensão aprofundada das políticas públicas educacionais para entender como elas afetam a formação e a prática dos professores de Arte, destacando a interconexão entre políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto da formação inicial para os professores de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (Saviani, 2011, p. 32).

Analizamos que o compromisso político expresso apenas por meio do discurso pode ser vazio se não for respaldado pela competência técnica, ou seja, “a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (Saviani, 2011, p. 32). Em outras palavras, é fácil falar sobre compromisso político, mas verdadeiramente comprometer-se com a prática requer habilidades técnicas sólidas e competência na área em questão. Isso significa que, ao implementar políticas ou práticas políticas, é necessário ter um conhecimento sólido e habilidades técnicas para garantir que essas políticas sejam eficazes e atinjam seus objetivos. Se os indivíduos ou as instituições não possuem as habilidades necessárias para implementar efetivamente suas ideias políticas, então o compromisso político pode ser visto como vazio ou ineficaz. Saviani (2011) adverte sobre os perigos de um compromisso político sem competência técnica na prática, argumentando que a falta de habilidades técnicas pode minar o compromisso político e comprometer a qualidade da educação, perpetuando desigualdades sociais. Esse é um chamado de atenção aos professores de Arte, como sendo responsáveis pelo Ensino de Arte.

Analisamos a concordância de todas as participantes no que tocam as contratações de outros profissionais das Artes. O aprofundamento de determinado conteúdo só é obtido por meio do profissional especialista e que domina determinada linguagem artística.

De acordo com o relato de PROF ART 1, ele afirma: “Sim, concordo. Por sua capacitação na área”. Então se entende que a palavra capacitação está relacionada ao preparo da linguagem artística específica. Está ligada ao domínio dos conhecimentos (teoria, ideias e práticas) em que atua, isso atribui um valor importantíssimo quanto à “*formação*”, especialmente aquela direcionada ao docente em Arte, apto a desenvolver as aulas de Arte, direcionando uma aprendizagem de qualidade dos alunos no ensino fundamental II.

A resposta da participante PROF ART 2 quando diz: “Sim, com certeza. Porque cada um desses outros profissionais terá maior conhecimento em técnica e práticas, ministrando com mais eficiência o conteúdo”, confirmando por meio da ‘eficiência’ que para nós pode ser interpretado como domínio do conteúdo.

Afirmamos, diante desta resposta, a primordial importância não somente sobre a contratação de outros profissionais dentro da área da Arte, mas que tenham o *conhecimento em Arte* direcionados às linguagens artísticas específicas. Dessa forma qualificando o aprendizado histórico e cultural, dando significado durante as aulas de Arte para os alunos. Um professor de dança, de música ou teatro, possui aprofundamentos distintos em suas linguagens de atuação, bem como obtiveram formações docentes fundamentadas em currículos organizados, tendo o devido preparo para lecionarem com domínio e competência suas respectivas linguagens artísticas.

O impacto pode ser analisado por meio de “Uma formação, incompleta” (relato original, Prof. Art. 3) ou ser interpretado como prejuízo, pois “A formação do estudante acaba sendo prejudicada, devido ao profissional não ser da área”, segundo a participante PROF ART 4. Sobre a formação dos estudantes do ensino fundamental II, do direito à qualidade de aprendizagem se torna interessante citarmos a META 7 do PNE e suas respectivas estratégias. Salientamos que não é objetivo deste trabalho o aprofundamento nas estratégias da META 7, mas sim de levar à reflexão sobre a extensão e complexidade de que tratam. Segundo Bof (2021, p. 26):

Esse olhar sobre o caminho de elaboração do Plano nos permite compreender como o PNE e, por consequência, a Meta 7 são resultado de um complexo processo envolvendo articulação, discussão, anseios, demandas, disputa de interesses, lobbies e influências de várias instâncias, que com maior ou menor força exerceram seu poder e influenciaram sua formulação. A definição da Meta 7 e do conjunto de estratégias que a compõe pode ser entendida, assim, como o resultado desse complexo e sinuoso processo marcado por articulações, disputa de interesses, jogo de forças e influências

de vários atores que buscaram incorporar na lei determinadas ideias, reivindicações, políticas, ações e interesses.

O que chama a atenção é o destaque da presença de disputas de interesses e jogos de forças no processo de definição da Meta 7 e suas estratégias. Isso sugere que as decisões relacionadas à educação nacional são moldadas por conflitos e negociações entre diferentes partes interessadas, refletindo a dinâmica política envolvida. Assim, “constata-se que permanecem irrealizadas as Estratégias 7.2 (alcance, pelos alunos do ensino fundamental e médio, de níveis “suficiente” e “desejável” de aprendizado)” (Bof, 2021). Diante dessas situações, há dificuldades em afirmar, por parte dos professores, se estamos ou não limitando o acesso à aprendizagem em Arte. Essa responsabilidade não pode ficar somente a encargo exclusivamente dos professores. Há um conjunto de interesses, seria sensato, de fato se nesse meio há culminância de interesses dos professores e da comunidade escolar também. Há, de fato, essa participação? Outro fator interessante é sobre a complexidade da META 7, “a imprecisão de algumas estratégias, o que dificulta a verificação de sua execução, o monitoramento e a avaliação, bem como a ausência, no corpo do PNE, dos objetivos aos quais as metas estão relacionadas” (Bof, 2021, p. 38).

A prática polivalente no trabalho do professor de Arte ganha força principalmente na década de 70, por meio da Lei nº 5.692/71 (LDB), segundo consta, a polivalência é marca dessa Lei. Durante essa época houve uma alavancada de cursos superiores para suprir a demanda de professores para atuar nas escolas públicas, no entanto, esse professor tornar-se-ia polivalente, já que os cursos oferecidos possuíam um currículo cujo conhecimento era adquirido com base nas 4 linguagens artísticas, abrindo espaço para a prática da polivalência. Para aqueles professores que já tinham formação em desenho, era necessário voltar ao curso por mais dois anos para completar ou atualizar seus currículos, agora em Educação Artística (Barbosa, 2014).

Analisando a fala das participantes, fica evidente que um profissional ou o professor capacitado em linguagem artística específica/exclusiva desenvolverá com qualidade a aula, elevando o nível do conhecimento que, segundo a análise, não ficará fragmentado. Essa também é uma forma de valorização do trabalho do professor de Arte. Esse é um indicativo de estruturação dos conteúdos a serem abordados. Ser capacitado, ter propriedade do conhecimento adquirido. Claro que a qualidade das aulas de Arte no ensino fundamental II será melhor e mais expressiva ampliando o conhecimento do aluno com profissionais capacitados. A prática da polivalência, nesse sentido, poderia ser sanada e aspectos ou entraves da Lei 13.278/16 resolvidos.

Isso demonstra o quão importante e necessário é a formação inicial centrada nas *linguagens* artísticas em sua singularidade e cada uma com suas especificidades, práticas e formas de conhecimento a serem transmitidos. Além disso, reforçamos a ideia de debates em prol de políticas públicas para educação superior de qualidade. “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicos, requerendo, em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (Saviani, 2009, p. 150).

Quanto à palavra composta *artes visuais*, foram detectadas, pelos mesmos questionamentos, ao investigarmos a palavra *profissional* na subcategoria *professor*. De acordo com os estudos, *Artes Visuais* subentende-se como sendo a área de formação a ser compreendida em face da pesquisa de campo. Segundo o método de pesquisa, lembramos que entre as entrevistadas, 3 professoras possuem formação em Artes Visuais e 1 professora possui formação em Artes Plásticas.

Sendo o objetivo geral do estudo analisar os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC e abordando os objetivos específicos, o campo de atuação é parte da descrição do perfil do professor, segundo a Resolução nº 1/2009 e o Parecer CNE/CES nº: 280/07, os quais tratam não apenas do perfil, mas de como o professor deve atuar e da estrutura curricular a ser estudada, de modo a obter a formação inicial de acordo com as formalidades da lei. Mencionamos que os cursos de Artes Visuais são os mais procurados, segundo Lima (2021), são ofertados no ensino superior em maior número, em contrapartida aos demais cursos ligados as outras linguagens artísticas como dança, música e teatro.

A resposta de PROF ART 2 chama nossa atenção quando relata que “em determinados momentos acontece que qualquer professor sem ter formação em arte trabalha com a disciplina”. Esse ponto de total relevância e importância diz respeito à qualificação do trabalho do professor e como o “processo educativo escolar de arte” está sendo repensado e recriado (Ferraz; Fusari, 2018, p. 158).

Na sua maioria, o trabalho escolar de arte com crianças é desenvolvido pelo professor polivalente, formado em Pedagogia, Magistério ou com formação incompleta, necessitando, portanto, de conhecimentos suplementares na área artística. Por outro lado, aos licenciados em Arte é necessário maior embasamento no trabalho com as crianças; com relação aos demais educadores, além desta fundamentação é imprescindível uma qualificação mais adequada em arte. (Ferraz; Fusari, 2018, p. 159).

A respeito da formação inicial docente muito vem se debatendo sobre a demanda de profissionais a serem contratados tanto em nível de efetivação quanto de admissões por

contratos temporários (ACT), por meio de concursos públicos. Mas o que se vem analisando são pontuações dentro das políticas públicas, bem como metas a serem alcançadas, como a meta 15 (PNE), por exemplo. Mas o que se discute são as atuações do governo frente à desqualificação, desvalorização e falta de incentivo mais profundo, possibilitando o acesso às formações iniciais e contínuas de qualidade para professores de Arte no Brasil. Saviani (2008) aponta para a descontinuidade dessas políticas públicas. Dessa forma, voltamos às políticas públicas para educação e, afinal de contas, atendem a quais interessados?

Diante do cenário político, os professores conseguem ou buscam por informações e atualizações de acordo com suas áreas ou linguagens artísticas? Buscam por parcerias ou por uniões colaborativas entre associações e Universidades? Ou simplesmente conseguem identificar suas atuações enfraquecidas diante dos interesses políticos e econômicos em vigentes? “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (Saviani, 2009, p. 150).

Concordamos com a fala do professor Saviani a respeito das ‘competências específicas’, que pode ser subentendida como área de conhecimento. Em Arte podemos afirmar a área de linguagem a qual é sua escolha de atuação. Portanto, reforçamos a importância dos demais profissionais em Arte, formados em áreas distintas, com seus conteúdos e conhecimentos específicos, qualificando e valorizando o ensino de Arte nas escolas públicas. Também reforçamos ações participativas e atitudes mais objetivas diante das políticas públicas atuais. Exigir que se cumpram as metas do PNE, bem como tornar oportuno novas contratações de professores formados nas outras áreas das Artes, a fim de que sejam extintas as práticas da polivalência.

## 6.2 PLANEJAMENTO POLIVALENTE E RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

A categoria de 2 – *Planejamento Polivalente e Recursos Didáticos Pedagógicos*, é possível visualizar no APÊNDICE B, na Tabela de codificação e categorização de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2020), os códigos analisados que resultaram na organização dos dados que podemos observar no QUADRO 2 de Categorias de pesquisa (apresentado no capítulo 4 na página 87). Quanto à frequência, encontramos o registro organizado conforme o QUADRO 1 de Frequências (apresentado no capítulo 4 na página 86) e seguem as subcategorias: *a) conteúdo, b) BNCC e c) internet* que compõem a segunda categoria em análise. Toda categorização foi elaborada de acordo com a análise de conteúdo de Bardin

(2020). As palavras aqui analisadas se encontram em conformidade com as respostas das professoras entrevistadas e dão o significado necessário para atingir os resultados almejados.

a) Conteúdos:

A subcategoria de *conteúdos* aparece em uma frequência de 4 vezes em aparições entre os registros das entrevistadas. Determina a finalidade de cada linguagem artística, destacando a importância dos signos, significados e códigos específicos de cada área. Assim, a música, o teatro e a dança, além das artes visuais, possuem seus conteúdos e uma linguagem própria a ser decodificada e transmitida aos seus receptores, neste caso, o professor é o mediador/ emissor e o aluno o receptor. Afirmamos que *conteúdos* possui conexão direta com a disciplina de Arte. São os *conteúdos* que possibilitam o *status* de Arte como disciplina na educação básica, diante do currículo no ensino fundamental II.

Os conteúdos determinam a posição e o valor da Arte como disciplina curricular. Cada linguagem artística possui seus conteúdos programáticos específicos. A sistematização dos saberes também se torna possível por meio dos conteúdos. Saviani nos esclarece sobre a socialização do saber em um movimento de transformação no contexto escolar, isto é, voltamos o olhar para a função da escola. Segundo a literatura da presente pesquisa, “falar em socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, que já dizia que a função da escola é socializadora” (Saviani, 2011, p. 66).

Durante a entrevista foi feito o seguinte questionamento: Quais foram os desafios/ riscos/ limite que você enfrentou ao trabalhar outras linguagens artísticas além da sua de formação? Foram registrados os seguintes resultados:

Na licenciatura em artes visuais é proposto apenas um conhecimento básico, (raso) sobre as linguagens artísticas, sendo insignificante para atuar em sala de aula. (PROF ART1).

“Não ter formação específica em música, dança e teatro atrapalha o desenvolvimento do conteúdo. (PROF ART 2).

Muita dificuldade para aplicar na prática, por falta de conhecimento. (PROF ART 3).

Falta de conhecimento, de preparo, acarretando um esforço maior. (PROF ART 4).

Segundo os relatos das professoras entrevistadas, em relação ao questionamento, os conteúdos são um desafio no contexto escolar, já que as professoras devem aplicar as 4 linguagens artísticas no processo das aulas de arte, isso dificulta, ou melhor, cria um espaço propício para práticas polivalentes no ambiente escolar. A resposta de PROF ART 2 chama nossa atenção. O início da frase é marcado pelas seguintes palavras: “**não ter a formação específica**”, isso expressa a preocupação da entrevistada com relação à ausência de uma

formação específica ligada a essa linguagem artística. Pode ser considerado uma barreira significativa, possivelmente afetando negativamente a qualidade do trabalho ou a abordagem pedagógica do professor, ao lidar com os conteúdos distintos de cada linguagem.

Sua fala sugere o despreparo com relação ao conhecimento ou para o domínio do conteúdo a ser ministrado nas aulas de Arte. Na sequência, analisamos a palavra “**atrapalha**” que, nesse caso, pode ser interpretado como um obstáculo ao desenvolvimento do conteúdo. Afirmamos a importância dos *conteúdos* para fortalecimento da própria disciplina que ainda se encontra diante da polivalência. A normalização da polivalência no ensino de Arte coloca em risco uma estrutura criada para mantê-la dentro dos currículos no ensino fundamental II.

Queremos enfatizar a relevância dos conteúdos, como são fundamentais e sem “conteúdos significativos a aprendizagem deixa de existir” (Saviani, 2021, p. 45). A disciplina de arte não poderá se transformar em uma farsa, normalizando a polivalência. Vários fatores contribuem para o enfraquecimento da disciplina: carga horária e utilização das 4 linguagens, como sendo de responsabilidade de um único profissional.

A entrevista buscou compreender as percepções das professoras entrevistadas diante dos desafios enfrentados no contexto escolar. A indagação central durante a entrevista foi direcionada à abordagem da disciplina de Arte, considerando variáveis como carga horária, espaço e tempo no currículo.

De acordo com PROF ART 1, enfatiza a importância de integrar teoria e prática na disciplina de Arte. No entanto, expressou preocupação quanto à viabilidade dessa abordagem em um curto período de aulas semanais, sugerindo que tal limitação tornaria a implementação dessas práticas impraticáveis. Esse registro sugere reflexões e análises mais profundas, desde o plano de carreira do professor até condições apropriadas para o trabalho.

De acordo com Silva e Fernandes (2022, p. 20):

No que diz respeito ao ensino de arte, da fragilidade que serviu como base à criação da disciplina, pouco foi feito de modo relevante para superar a desqualificação imposta pelo projeto neoliberal. A concepção de arte como expressão original, o abandono dos conteúdos, a flexibilização dos processos pedagógicos estimulada pelas pedagogias hegemônicas, corroboram para a desconteudização do ensino da Arte.

Há muito tempo o Ensino de Arte sofre com alguns empasses, desde o surgimento da disciplina em terras brasileiras. Quando os autores referenciam sobre o abandono dos conteúdos, podemos considerar um negligenciamento em aprofundar os conhecimentos específicos, deixando de lado a importância de conteúdos substantivos para se concentrar mais

na expressão individual. Enquanto que o termo descontentudização do ensino da Arte resume as preocupações expostas durante as entrevistas, de que o ensino de arte perdeu conteúdo substancial ao longo do tempo, deixando de forma secundária uma abordagem mais rica e contextualizada. “Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2011).

O PROF ART 2, em seu primeiro ano no estado, manifestou satisfação com a disponibilidade de um espaço físico dedicado à disciplina de Arte, aspecto que não estava presente em suas experiências anteriores no município. No entanto, evidenciou uma preocupação em relação à carga horária, sugerindo que o atual tempo de duas aulas semanais não é suficiente para atender adequadamente aos objetivos educacionais da disciplina.

O relato de PROF ART 2 enfatiza a problemática de distribuição de 2 aulas semanais disponíveis para a disciplina no currículo escola. Lembrando todo contexto polivalente do qual um único professor aborda as demais linguagens das Artes. Pergunto se fossem distribuídas mais aulas 2 para cada linguagem artística e cada qual com o profissional adequado (contratado), de acordo como prescreve da Lei vigente, haveria essa possibilidade de readequação do currículo escolar? A escola possui autonomia para efetivar nova carga horária e exigir que sejam contratados novos professores? Poderia, por meio desta proposta, abrir campo para debates políticos educacionais de readequações para as propostas curriculares pertinentes ao Estado de Santa Catarina e do município de Capivari de Baixo/SC? Ousadia? Claro que não! Apenas sugerindo colocar na prática e de acordo com ‘ações coletivas’, reivindicando o que a Lei 13.278/16 nos oportuniza - o fim da prática da polivalência.

O PROF ART 3 apresentou uma visão crítica ao considerar todos os aspectos da disciplina como inadequados, abrangendo desde os conteúdos até a aplicação das quatro linguagens artísticas. Essa perspectiva sugere uma insatisfação abrangente em relação aos elementos fundamentais da disciplina de Arte no contexto estudado. O termo “inadequados” sugere uma falta de adequação, compatibilidade ou suficiência em relação a determinado critério, nesse caso, as aulas de arte. A palavra "inadequado" carrega consigo uma conotação de insuficiência, impróprio ou inapropriado para a situação em questão. No entanto, é importante considerar que o que é considerado inadequado é o sistema que envolve o próprio Ensino de Arte, as Leis vigentes, a BNCC como documento norteador, será que suprem as necessidades dos professores de arte?

Por fim, o PROF ART 4 apontou como seu maior desafio a ausência de um espaço adequado para a realização de atividades práticas, associada à escassez de materiais artísticos. Essa limitação prática representa um obstáculo significativo para a efetiva implementação de uma abordagem mais *hands-on* na disciplina de Arte. A situação expressa no registro da professora reporta-nos às Metas do PNE. A meta 20.7 nos faz refletir sobre os recursos financeiros destinados a reformas e manutenção físicas das escolas, bem como a compra e a distribuição de materiais didático-pedagógicos e materiais artísticos para usufruto de professores e alunos.

Dessa forma, a análise desses resultados evidencia uma diversidade de desafios enfrentados pelos professores de Arte, que vão desde restrições de tempo e espaço até preocupações práticas relacionadas à disponibilidade de recursos e materiais. Essas percepções contribuem para uma compreensão mais abrangente das dificuldades enfrentadas no contexto escolar em relação à disciplina de Arte no Ensino Fundamental II. Os conteúdos devem ser sim prioritários, são conteúdos culturais e se não há domínio desses conteúdos por parte dos estudantes da rede pública de educação, como poderão fazer valer seus direitos e interesses? Lembrando que essa normalização da polivalência acarretará uma inadequação e uma fragmentação do conhecimento artístico.

a) BNCC:

A subcategoria de *BNCC* aparece em uma frequência de 6 vezes em aparições entre os registros das entrevistadas. Mesmo em sua complexidade nada simpática, principalmente no quesito conteúdos, a BNCC ainda é um documento norteador para os professores. A discussão a respeito da BNCC é ampla, complexa e desgastante. No que tange ao Componente Arte, vários pontos precisam ser analisados e aprofundados. Uma revisão do documento seria uma sugestão, para aliviar o empasse vivenciado por professores de Arte a nível estadual e nacional. “O professor, ao não conseguir superar as limitações que lhe são impostas, torna-se mero reprodutor de manuais didáticos ou de conteúdos programáticos - nos tempos atuais pode significar que seja um mero leitor e reprodutor de códigos, como os da BNCC, por exemplo”. (Silva; Fernandes, 2022, p.18). Ao questionarmos: Com relação à BNCC, ao trazer Artes Integradas como nova unidade temática, a BNCC estaria propondo uma “nova área”? Descreva sua opinião. Obtivemos os seguintes resultados:

Descrevo da mesma forma como compreendo a diferença de quantidade para qualidade. Dentro de nossa realidade é impossível. (PROF ART 1).  
Não me familiarizo com essa unidade temática. (PROF ART 2).

Se for uma nova área como ficará a disciplina de Arte? o que vai ser do professor de Arte? O que ela abrange? Tem aprofundamento do conteúdo? (PROF ART 3).  
Como seria possível, se as licenciaturas disponíveis são separadas, artes visuais, música, teatro? (PROF ART 4).

De acordo com o relato da participante PROF ART 4, quando diz: “BNCC – devido à formalidade (PCN)” (fala de PROF ART 4), e o relato da entrevistada PROF ART 1: “Para um planejamento completo dentro das diretrizes”, fica claro a utilização por formalidade, ou seja, o documento apresenta uma problemática em torno dos conteúdos, habilidades e competências. Por ser um documento o qual não apresenta os conteúdos definidos, esse fator ficará a encargo do professor, dessa maneira, não facilita em nada o planejamento e requer um tempo maior para essa distribuição de conteúdo.

A respeito do documento, Iavelberg (2018) aborda vários pontos da BNCC que devem ser analisados profundamente. Foram analisadas as continuidades e discontinuidades no que tange os textos dos PCNs e da BNCC, e a ausência dos conteúdos que, segundo a autora, devem ser definidos pela equipe pedagógica da escola e pelos professores de Arte. Diante da complexidade do documento e sua péssima reputação, diante do olhar dos professores, sugere sentimento de insatisfação por parte das professoras entrevistadas.

Essa insatisfação pode ser observada após o seguinte questionamento: Para você organizar seu planejamento polivalente, quais as fontes que você utiliza? Dessa forma, foram registrados os seguintes resultados:

(assinhalada 4 vezes) BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
(1 vez assinalada) PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
(2 vezes assinalada) Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense  
(3 vezes assinalada) Livro didático/ Apostilas  
(3 vezes assinalada) Internet

Quanto à justificativa, seguem os respectivos registros:

Para um planejamento completo dentro das diretrizes. (PROF ART 1).  
A BNCC é complexa e muito ampla não fala especificamente dos conteúdos de cada ano. Utilizo a BNCC para me basear nas habilidades e competências. E a internet e os livros para criar as atividades e textos. (PROF ART 2).  
Para seguir as regras determinadas pelo Estado. (PROF ART 3).  
BNCC – devido a formalidade (PCN); Livro didático – para escolher conteúdos por série; Internet – para recursos didáticos. (PROF ART 4).

De acordo com a participante PROF ART 1, fica evidente a necessidade de um planejamento completo dentro das diretrizes. A falta de detalhes sobre as fontes específicas sugere uma

abordagem mais genérica. No entanto, a menção às diretrizes indica uma possível referência às orientações curriculares estabelecidas pelas autoridades educacionais.

Segundo a participante PROF ART 2, destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma fonte de referência para basear-se em habilidades e competências, apesar de reconhecer que ela não especifica os conteúdos por série/ano. A utilização da internet e de livros para criar atividades e textos sugere uma abordagem mais aberta e adaptável, permitindo uma maior flexibilidade no planejamento das aulas.

PROF ART 3: A resposta é sucinta, indicando que o professor utiliza fontes para seguir as regras determinadas pelo Estado. Isso sugere uma abordagem mais formal e regulamentada, na qual o professor busca garantir a conformidade com as diretrizes estabelecidas pelas autoridades educacionais.

Por fim, PROF ART 4 cita a BNCC, os livros didáticos e a internet como fontes para organizar seu planejamento. A menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugere uma busca por referências mais tradicionais e estruturadas, enquanto a utilização da internet fornece acesso a uma variedade de recursos didáticos e materiais complementares.

A implantação da BNCC no ambiente escolar nas redes de ensino direciona nosso ponto de visão aos currículos. Em palavras mais populares, poderá não muito distante moldar uma nova estrutura escolar, adaptar-se a um novo modelo. Essa nova reestruturação, com bases na BNCC, está relacionada aos interesses de quem?

Diferentemente dos PCNs, a BNCC possui uma nova unidade temática. Ao analisarmos o documento encontramos as Artes Integradas, outro mascaramento para a polivalência. Afinal, a nova unidade temática abrange as 4 linguagens artísticas, além da utilização de novas tecnologias para o desenvolvimento da arte. Afirmamos que se trata de uma nova roupagem para a prática da polivalência, dessa forma, continuaria um único professor abordando vários conteúdos sem aprofundamento nenhum, colocando em risco o aprendizado durante as aulas de Arte. Importante destacar a respeito das formações iniciais, a falta de profissionais formados em algumas das linguagens artísticas aqui mencionadas:

Algo que deve ser destacado é em 2016 ainda não existir no Brasil Licenciatura em Dança na modalidade a distância. Ainda, devemos destacar que a Licenciatura em Teatro a distância ainda não foi vista pelas universidades privadas como uma oportunidade de nicho mercadológico. Outro fato a ser observado em 2014 (ver gráfico 1) é que enquanto as matrículas em cursos presenciais de licenciaturas com habilitação em uma das linguagens artísticas estão concentradas nas universidades

públicas, na modalidade a distância prevalecem as instituições de ensino privado, exceto Teatro – que não houve oferta (Pereira, 2017, p. 8).

Essa formação específica sugere outro problema com relação à contratação de profissionais que deixam de atuar nas escolas, dessa forma, contribuindo com a ineficácia da própria Lei 13.278/16, dificultando o trabalho do professor de arte.

Em relação à seguinte pergunta: Com relação à BNCC, ao trazer Artes Integradas como nova unidade temática, a BNCC estaria propondo uma “nova área”? Descreva sua opinião. Destacamos os seguintes relatos:

Descrevo da mesma forma como compreendo a diferença de quantidade para qualidade. “Dentro de nossa realidade é impossível. (PROF ART 1).  
 Não me familiarizo com essa unidade temática. (PROF ART 2).  
 Se for uma nova área como ficará a disciplina de Arte? o que vai ser do professor de Arte? O que ela abrange? Tem aprofundamento do conteúdo? (PROF ART 3).  
 Como seria possível, se as licenciaturas disponíveis são separadas, artes visuais, música, teatro? (PROF ART 4).

O relato de PROF ART 1 expressa uma visão crítica em relação à proposta de "Artes Integradas", sugerindo que, dentro da sua realidade, é considerado impossível. A menção à diferença entre quantidade e qualidade pode indicar uma preocupação com a viabilidade prática da implementação dessa nova abordagem na realidade específica do professor.

PROF ART 2: a professora entrevistada declara não se familiarizar com a unidade temática de "Artes Integradas". A falta de familiaridade pode indicar a necessidade de uma maior divulgação ou capacitação sobre esse conceito, sugerindo uma lacuna no conhecimento do docente em relação a essa proposta curricular. Algo muito preocupante.

PROF ART 3: a professora expressa preocupações sobre a possibilidade de "Artes Integradas" se tornar uma nova área, questionando como isso afetaria a disciplina de Arte e, conseqüentemente, o papel do professor de Arte. As indagações sobre o escopo e aprofundamento do conteúdo indicam uma preocupação mais ampla em relação à clareza e à implementação prática dessa proposta.

Por fim, a PROF ART 4 levanta questionamentos sobre as licenciaturas específicas para as diferentes áreas artísticas, como artes visuais, música e teatro. A preocupação se concentra na aparente separação existente nas licenciaturas e como isso pode impactar a abordagem integrada proposta pela "Artes Integradas" na BNCC.

Ao analisarmos os relatos podemos dizer que a BNCC, em sua última versão, não deixa claro, principalmente no que toca as Artes Integradas, se deverá ou não ser ministrada por professor formado ou especializado. Portanto, o surgimento dessa nova unidade temática não constava no texto anterior e passa a ser descrita na última versão da BNCC, segundo Fabiano Lemos Pereira (2017). Ele completa, dizendo:

Sendo assim, toda discussão sobre a polivalência em arte novamente retorna, uma vez que o termo componente obrigatório da segunda versão dá lugar a unidade temática, deixando a possível interpretação da necessidade de um professor polivalente para dar conta de toda esta unidade artística – o que gera uma superficialidade na unidade e nenhum aprofundamento em uma área (Pereira, 2017, p. 7).

Devido às descontinuidades analisadas no corpo dos textos dos PCNs, em contrapartida aos da BNCC, e de acordo com a autora Iavelberg (2018), afirmamos e concordamos com Saviani no que diz respeito à falta de significação de conteúdos levando à extinção da aprendizagem. A análise desse documento por parte dos profissionais da Arte, num esforço colaborativo e coletivo, pode ser o primeiro passo para mudanças, mesmo considerando a estrutura do documento baseada em competências e habilidades, noções vindas do mundo do trabalho e, portanto, a serviço da lógica capital (Iavelberg, 2018). Dessa forma, espera-se que isso impulse para as transformações necessárias no ensino da Arte nas redes públicas de ensino.

#### b) Internet:

A subcategoria *internet* foi mencionada em uma frequência cinco vezes nos registros. Desde o advento da internet, em 1994, e sua utilização para outros meios e fins como a área comercial, por exemplo, há um novo modo de visão sobre a utilização do *cyber* espaço e das tecnologias que surgiram com seu advento. “A oferta de produtos, a variedade de suas ferramentas e sua dinâmica direta e acessível têm seduzido um grande público, fazendo com que cresça o número de serviços e acessos a esse meio” (Bulhões, 2020).

Assim, a internet que já não estava mais somente nos domínios acadêmicos, passa a ser acessível em outras áreas e uma delas é a Educação Básica. Apesar de seu imediatismo, a expansão da Internet vem sendo caracterizada e associada por sua velocidade. A utilização da internet dependerá muito do bom senso de quem faz uso. O *cyber* espaço possui seu lado positivo, e como no mundo real, também reserva inconvenientes e infortúnios, é uma estrutura complexa de redes que atendem tanto aqueles que desejam o bem quanto aos que desejam o

mal. Ela exige uma demanda maior do professor em aprender mais sobre a plataforma e os recursos educacionais que ela tem a oferecer.

De acordo com as entrevistadas, a internet tem demonstrado um campo fértil como ferramenta didático-pedagógica. Foi feito o mesmo questionamento no item *b) BNCC*: Para você organizar seu planejamento polivalente, quais as fontes que você utiliza? Justifique. Os resultados encontrados para o item *c) Internet* estavam contidos nas mesmas respostas relatadas pelas professoras entrevistadas.

Segundo a fala da PROF ART 1, “é o local de pesquisa, onde o professor encontra uma variedade de atividades, modelos de atividades que podem ser usadas em sala de aula”. Não vemos contrariedade quanto ao uso de novas tecnologias ou que o professor não deva se apropriar das ferramentas que advêm com o uso da internet. De fato, “sou contra a fetichização das tecnologias e seu uso apenas para formar professores em massa e em tempo reduzido, com um programa meramente instrumental (Libâneo, 2011). Contudo, não podemos afastar os pontos positivos para a utilização dos meios e ferramentas tecnológicos disponíveis na Internet. “Assim, o uso das tecnologias de informação e comunicação na elaboração de planos de aula e de estratégias de ensino podem proporcionar um ambiente melhor de aprendizagem, oferecendo mais fontes de pesquisas e formas diferenciadas da aplicação do conteúdo estudado” (Barros, 2019, p. 3).

A banalização dos instrumentos tecnológicos, incluindo a *internet*, dificulta o trabalho do professor. Ao analisarmos a fala da entrevistada anteriormente citada, podemos observar que a internet é utilizada em sua forma básica, bem como demais ferramentas. A procura é por atividades que em sua grande maioria são atividades prontas. No Ensino de Arte não poderia ser diferente. As famosas cópias, o mesmo tipo de temática a ser trabalhado, nem de longe vislumbram um desenvolvimento intelectual voltado ao aprendizado da Arte. De fato, o professor antes de dominar as ferramentas disponíveis na internet e todos os recursos que ela disponibiliza, deve apropriar-se dos conteúdos que devem ser prioridade e de domínio do professor. “O professor precisa dominar bem os conteúdos, ter uma formação cultural sólida e uma visão crítica do seu trabalho e da sociedade” (Libâneo, 2011, p. 10).

Em suma, a *internet* facilita, abre várias possibilidades como ferramenta, que deverá ser utilizada com bom senso. Observamos que o professor de Arte muitas vezes encontra desafios por conta de sua jornada de trabalho. Sabemos que um professor de Arte muitas vezes possui uma demanda de trabalho que desqualifica o conhecimento e a aprendizagem das Artes no ensino fundamental II. A *internet* muitas vezes se torna um meio rápido, alternativo para elaborar atividades pouco criativas. “Educação e tecnologia caminham juntas, mas unir as duas

é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula” (Barros, 2019, p. 50). Podemos confirmar que a desqualificação do trabalho no ensino de artes e uma precarização de condições de trabalho está relacionada ao acesso ou ao poder de compra de dispositivos eletroeletrônicos. Muitos professores não possuem condições financeiras para adquirir um microcomputador ou um *notebook* para fins profissionais.

A própria política pública de educação nacional direcionada de forma precária e que chegam em nossas escolas aliada à redução de conteúdos, isto é, caracterizada por um conjunto de conteúdos mínimos também resultam em aulas que exploram pouquíssimo a capacidade do aluno em digerir sua história e sua cultura. Essa é uma maneira de “desfiguramento” (Libâneo, 2016) do qual essas políticas podem afetar o trabalho do professor em optar por um planejamento raso, de conhecimento limitado, levando o professor de Arte, em muitas ocasiões, optar por atividades prontas, retiradas e pesquisadas em algum site ou com o auxílio da plataforma Google.

O cenário pós-pandêmico e todo aprendizado que retiramos desse infortúnio: a COV-19 “provou que a escola não pode ser totalmente deslocada para espaços virtuais” (Unesco, 2022). Existem possibilidades e oportunidades com a utilização da *internet*, o uso como ferramenta didático-pedagógica tem grande importância e tem seu lugar respeitável, no entanto, concluímos que não basta estar conectado, mas é primordial que o professor tenha domínio do conhecimento de sua área de atuação, a internet é apenas um aliado. O que é necessário, então? “É preciso que professores sejam preparados adequadamente para que, além de saberem explorar os programas colocados à disposição dos alunos, possam propiciar o aprendizado em Arte” (Barbosa, 2012, p. 130). Nada substitui a presença e a troca de experiências entre professores e alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os objetivos específicos foram alcançados, identificamos as origens e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil, confirmada por meio do referencial teórico. Concluimos que o primeiro capítulo revelou o panorama histórico, político, social e econômico do ideário de Arte para determinadas épocas. De início foi constatada a importância do legado Jesuítico para a Educação no Brasil, bem como sua compreensão e apreciação de Arte que estavam ligados à Literatura. Em seguida, obtivemos uma noção da ideia de Arte com a vinda da Missão Francesa para o Brasil, trazendo algumas inovações no campo do desenho e da pintura. Compreendemos a Arte por meio da Semana de Arte Moderna e as suas contribuições. A Semana, mesmo com seu intrigante momento histórico, deixa-nos a lição da dualidade na educação (Libaneo, 2016). O acesso à cultura é para todos? Visivelmente há a escola para ricos e a escola para pobres, com a apropriação do conhecimento cultural. Nesse aspecto, na escola pública os conteúdos são importantes para se apropriar de sua história e de sua cultura (Saviani, 2011).

Constatamos que a prática da polivalência no ensino de Arte é um fenômeno real e contínuo. Como podemos verificar nos capítulos 2 e 3, sua origem está vinculada à Lei 5.692/71, no início da década de 1971, tornando obrigatório as aulas de Educação Artística no então ensino de 1º e 2º graus, nas dependências das escolas públicas, em todo território brasileiro. Durante essa época, para aqueles que não se situavam dentro das políticas públicas para a educação, esse fato foi visto como algo favorável, no entanto, a estratégia e interesses do governo estavam na mão de obra especializada, pois estávamos no início de uma expansão industrial no Brasil. Recordamos que o ensino tecnicista foi a linha pedagógica que movimentou a Educação brasileira naquele momento. Porém, algumas de suas características foram herdadas e permanecem atualmente no contexto escolar. As formações para professores serviam para suprir uma demanda de quantidade, afinal, era necessário mão de obra com o mínimo de conhecimento.

Foram investigados os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional. Os resultados podemos encontrar no segundo capítulo, quando descrevemos a atuação de professores de Artes Visuais diante da prática polivalente na Educação Básica, buscando compreender a formação inicial dos professores de Artes Visuais e o perfil desse profissional diante das políticas públicas para educação superior. Diante desse fato, observamos uma descontinuidade sobre as formações docentes. Os currículos

enfraquecidos, uma formação imediatista, para suprir os interesses capitalistas diante de um arazoamento de conteúdos e de conhecimento. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total” (Saviani, 2008, p. 15). Nas licenciaturas não há mudanças significativas, principalmente nas licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O currículo empobrecido ainda se encontra nos moldes polivalentes de ensino. É necessário um olhar atencioso com relação às formações docentes. De preferência, nas Licenciaturas ligadas ao Ensino de Arte.

Reconhecemos, por meio do aporte teórico e da aplicação da entrevista semiestruturada, as perspectivas da continuidade ou não da polivalência, sob enfoque da Lei 13.278/16, e identificamos que a atuação do professor de Artes Visuais diante dos interesses políticos e econômicos neoliberais presentes nas políticas públicas para educação é ponto faltante para mobilizações de ações conscientes contra a prática polivalente.

Os resultados estão no terceiro capítulo, o qual traz como referência para a presente pesquisa a Lei 13.278/16 e sua contribuição para o ensino de Arte. Na realidade, sua maior contribuição diz respeito à extinção da prática polivalente, quando a própria diretriz deixa claro a necessidade de professores formados nas áreas distintas da Arte, isto é, que professores formados em outras linguagens artísticas como dança, música e teatro possam ser contratados e lecionem nas redes públicas de ensino e seus conteúdos passem a fazer parte definitivamente da organização curricular no ensino fundamental II.

No entanto, o prazo exigido para o cumprimento da Lei supracitada era de 5 anos. Hoje, passaram-se 7 anos após a promulgação da referida norma e encontramos um caso em que há evidências à sua aplicabilidade na prática. O município de Florianópolis não demorou em reformular e apresentar sua proposta curricular municipal, após promulgação da Lei em questão. Dessa forma, a prefeitura de Florianópolis disponibiliza aulas nas demais linguagens artísticas, contratando professores devidamente formados e habilitados.

Avançamos nos resultados, quando apresentamos o objetivo geral alcançado, trazendo os impactos da prática da polivalência dos professores de Artes Visuais no ensino fundamental II da Educação Básica, nas escolas estaduais de Capivari de Baixo/SC. Foram encontrados quatro impactos:

Impacto 1 - *FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTE*, constatamos que mesmo sob vigência de Leis e documentos que regem o ensino superior, observamos fragilidades curriculares que colocam os cursos de Licenciaturas em risco. Há uma desqualificação e desvalorização que requer um olhar atencioso.

De acordo com Silva e Hillesheim (2022), vivenciamos um momento planejado de acordo com lucros e não em aquisição de conhecimento. As políticas educacionais no Brasil caminham na direção do lucro e de acordo com a visão de interesses de grandes bancos e de outros interesses internacionais, tirando o foco de nossa realidade frágil. Estratégias de desfiguramento da escola com conteúdos mínimos, sistemas de avaliações para resultados, políticas de alívio da pobreza, entre outros, são estratégias perfeitas para manter o conhecimento e a formação básica longe dos alunos da rede pública de educação. Normalizar a falta de conhecimento, bem como banalizar formações imediatistas com currículos empobrecidos, postulados em precarização de conteúdo, contribuem para o enfraquecimento e para minimizar o verdadeiro papel da escola e do professor de Arte.

Abordar o campo das formações iniciais renderia um outro trabalho tão complexo e intrigante como este, no entanto, é somente uma pequena parte do impacto da prática da polivalência que se encontra enraizada, ocasionando consequências negativas no contexto escolar e nos métodos pedagógicos que esse professor de Arte é direcionado a empregar ao lecionar suas aulas.

Com base na fundamentação histórica, também podemos identificar as origens e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil. A primeira encontra-se justamente no âmbito da Lei, ou melhor, quando a LDB foi promulgada nos anos de 1971, revelando entraves que originaram uma desqualificação e uma fraqueza no ensino de Arte, conduzindo e estimulando a prática da polivalência. Nesse caso, abriram-se precedentes para formações docentes polivalentes, (nossa segunda origem), uma demanda a ser preenchida na época, por conta do crescimento do ensino fundamental. A política durante o regime militar causou estranheza, no entanto, eram estratégias do Governo, com interesse em quantidade sem qualidade, endossado por critérios econômicos nacionais e internacionais vigentes.

Ao analisarmos os impactos 2 - *CONHECIMENTO DAS ARTES* e 3 - *CONTEÚDO ESPECÍFICO DAS ARTES*, salientamos que ambos se relacionam. O conteúdo depende do conhecimento e o conhecimento organiza-se em conteúdos, de forma a sistematizá-los de maneira ordenada. Averiguamos que as consequências da prática da polivalência no ensino de Artes Visuais diante do exercício docente para a formação dos estudantes no ensino fundamental podem ser caracterizadas justamente pela defasagem de conteúdo. O conteúdo é primordial para a existência da própria disciplina e sua valoração no âmbito escolar e sua permanência nos currículos base para o ensino fundamental II. Assim, como o próprio profissional deve dominar o conhecimento da área de formação para que não haja um falseamento dos conteúdos a serem transmitidos (Saviani, 2011).

Um conteúdo fragilizado pela prática polivalente é resultado dessa habilidade do professor em transmitir outros conteúdos, difundir conhecimento de outras linguagens artísticas que não são suas de formação inicial docente, torna-se um risco prejudicial. Esse desfiguramento ou essa descaracterização das aulas de Arte na escola são características de uma prática, que em nossa análise não deve ser normalizada. Segundo Libâneo (2011), é no espaço escolar que ocorrem as mediações entre o conhecimento e o aluno. Tudo isso é possível por meio do papel do professor em proporcionar essa mediação, para que seja possível a aprendizagem, no nosso caso, a aprendizagem está relacionada à Arte. O papel importante do ensino escolar consiste na sua habilidade de apresentar aos estudantes os significados da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais proporcionadas pelo educador. (Libâneo, 2011).

Portanto, o conhecimento em Arte não pode ser limitado. Dessa forma, será apenas a mera transmissão de informações. A necessidade de transformar o conhecimento das Artes, dando significado e simbologia a todo aprendizado adquirido, por isso a importância do domínio das 4 linguagens artísticas, transformando as aulas de Arte em momentos de análises críticas, momento em que o aluno desperta para o verdadeiro conhecimento, ou como professor Saviani (2011) cita, o conhecimento passa a ser sistematizado.

Analisando o impacto 4 - *OMISSÃO OU NEGLIGENCIAMENTO DO ESTADO*, foram observados aspectos da Lei 13.278/16 e por meio dessa análise podemos reconhecer perspectivas de continuidade da polivalência no contexto escolar. Certificamos que após a promulgação da referida lei, observamos o não cumprimento de alguns aspectos relacionados a ela, bem como a omissão do Estado diante do fato. Primeiro aspecto que chamou a atenção foi o prazo definido para a totalidade de sua eficácia de 5 anos para a contratação de profissionais da Arte, em áreas distintas como música, dança e teatro, além do professor de Artes Visuais. No entanto, passaram-se 7 anos e durante a pesquisa foi investigado e observado um caso de sucesso da aplicabilidade da Lei. O município de Florianópolis, no mesmo ano da promulgação, elaborou sua proposta curricular com base na Lei supracitada. Outro aspecto está relacionado à atitude do professor que se encontra em um estado de conformismo ou podemos assim afirmar que está em uma situação de comodidade, sem reação quanto à Lei que se encontra a sua disposição e quanto sua participação ativa diante de políticas públicas educacionais.

Diante dessa situação, podemos compreender a atuação, ou melhor, como se encontra a atuação do professor de Artes Visuais diante dos interesses econômicos neoliberais nas políticas públicas para a educação. Foram analisados esses pontos tanto no aporte teórico da presente pesquisa quanto nas entrevistas, constatamos o sentimento de impotência, de falta de

aprofundamento dessas políticas e das leis, um apelo à união e ação participativa dos colegas de trabalho. A forma como se adaptam ao que lhes é imposto, aceitando tudo sem compreender. Essa ausência do envolvimento por parte dos profissionais de Arte, é bastante enfatizado, principalmente no processo de entrevista. O sentimento de marginalização, de estar longe dos acontecimentos de interesses que vêm ao encontro com o interesse do professor, no caso, do professor de Arte, causa um descontentamento, um sentimento de não pertencimento. “Nesse sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas como o “ensino a distância”, aventados pelo Ministério da Educação” (Libâneo, 2011, p. 22).

Após a coleta de dados por meio das entrevistas, é possível afirmar que a prática da polivalência ainda permanece nos recônditos escolares no município de Capivari de baixo/SC. Foram observados os impactos e origens do fenômeno estudado, dessa forma, mesmo sabendo que esse debate ainda sustenta alguns congressos e encontros, atingindo poucos interessados e alguns pesquisadores, salientamos que a Lei está à disposição, acessível aos professores e demais interessados, porém, encontra-se imprecisa no que tange aos questionamentos a respeito da polivalência.

Diante das políticas públicas para a educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que diz respeito às formações iniciais, principalmente que fossem voltadas às outras linguagens artísticas, podem oportunizar discussões e novas soluções diante dessa fragilidade nas Licenciaturas. O resultado das entrevistas mostra essa insatisfação por parte das professoras entrevistadas. O domínio de conteúdo de outra área que não a sua, de formação, não contribui para uma aprendizagem de qualidade nas aulas de Arte no ensino fundamental II. Outro resultado que chamou bastante a atenção está ligado à participação dos professores diante das políticas públicas para a educação.

Analisou-se que futuras transformações referentes à polivalência, no âmbito das realidades do ensino de Arte na rede Estadual do município de Capivari de Baixo, são bem mais abrangentes e complexas do que apenas um novo exame ou análise conceitual sobre o tema. Salientamos que são necessárias várias mudanças, começando por cumprir a lei e reorganizar a proposta curricular do Estado e do município em questão. Sabemos que é algo de grande amplitude e exige um comprometimento de grande responsabilidade dos profissionais da área: os professores de Arte, os maiores interessados.

Podemos dizer que nenhuma das hipóteses lançadas para o planejamento e execução deste trabalho foram refutadas. Assim foram confirmadas relações entre *formação inicial docente em arte, conhecimento das artes, conteúdo específico das artes e omissão ou*

*negligenciamento do estado*, com as seguintes hipóteses: 1) A prática polivalente ainda continua fazendo parte do trabalho do professor de Artes Visuais; 2) Quando um professor é responsável por várias áreas, torna-se difícil garantir um conhecimento aprofundado e uma abordagem adequada em cada uma delas; 3) Existe uma desqualificação do trabalho no ensino de artes e uma precarização de condições de trabalho. Os resultados obtidos reforçam o exposto acima.

Algumas ações a serem tomadas diz respeito a um trabalho coletivo e colaborativo como sugerem autores citados e conforme levantamento exposto no documento recente da Unesco (2022): Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Uma sugestão, nesse caso, seria a união entre pesquisadores dos cursos de pós-graduação em Mestrado e Doutorado da UNISUL (*Campus Tubarão*), para uma ação conjunta com professores das redes Estaduais e Municipais, visando reforçar os debates e as mudanças necessárias, principalmente para a região do Litoral Sul de Santa Catarina. Sabemos que ações dessa magnitude, a fim de extinguir o fenômeno da prática da polivalência, podem entrar em conflito com os interesses de grandes bancos, como exemplo, o Banco Mundial, e de interesses políticos e econômicos internacionais, nacionais e municipais. A programação neoliberal de governo e o sistema econômico capitalista vêm na contramão dos interesses de professores, estudantes e cientistas da área da educação, em busca de políticas públicas mais justas para o setor.

Comprendemos que, pela limitação do tempo, foi necessário fazer escolhas, mas poderia ter sido investigado o fenômeno buscando opiniões e respostas entre os alunos do ensino fundamental II. Poderia, também, ter ampliado as entrevistas com o setor pedagógico das escolas escolhidas. Um ponto interessante, que poderia ser enriquecedor, mas fica como uma sugestão para futuros trabalhos, é buscar respostas entre as secretarias de educação, tanto as regionais, no caso de Capivari de Baixo, pertence à 20ª Regional de educação, quanto a secretária de educação do município em questão.

Seguem algumas sugestões para avançar na temática e no contexto desta pesquisa:

- a) Investigar quais tipos de políticas públicas para a educação são aplicadas ou desenvolvidas em nossa região ou no próprio município de Capivari de Baixo/SC;
- b) Analisar quais ações são desenvolvidas no âmbito da Lei 13.278/16, após os 7 anos de sua revogação no município de Capivari de Baixo/SC;
- c) A respeito das formações docentes, analisar quais políticas públicas para a educação superior foram desenvolvidas nos últimos 5 anos;

- d) No que diz respeito às Licenciaturas de Artes, pesquisar e aprofundar estudos sobre a estrutura dos currículos no ensino superior, de forma que atendam cursos voltados às áreas específicas das 4 linguagens artísticas;
- e) Com uma reestruturação dos currículos para formação docente inicial em Arte, podemos superar o descrédito e a fragilidade de cursos com características polivalentes.

Acreditamos que um aprofundamento nesses pontos poderia contribuir com o avanço nas questões relacionadas à polivalência. Em suma, afirmamos que não se trata do fim, existem várias dificuldades, mas que podem ser sanadas diante do fenômeno estudado. Afirmamos que se torna necessário e é de grande importância estar ciente dos fatos e ações que fundamentam e mantêm a prática polivalente no ambiente escolar. É importante salientar sobre o aprofundamento e estudo do qual devemos nos apropriar para que não haja futuros equívocos a respeito de reivindicações que proporcionem reais resultados, de forma a suprirem as necessidades dos professores e que deem respaldo, devido ao valor e qualificação do Ensino de Arte. Precisamos entender que “se trata de argumentar, aqui, como tais políticas contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”. (Libâneo, 2016, p. 49).

Antes de argumentar é preciso movimentar os professores, superar desafios de participação diante das políticas públicas, sair do conformismo. Questionar, manter uma posição sólida diante das adversidades. No momento atual se faz urgente a presença do professor de Arte, para que não desfaleça a tudo que já foi conquistado. É essencial que o professor se aproprie e aprofunde o estudo das relações de poder, de ideologias e de questões políticas e econômicas que permeiam o campo das Artes.

Ressaltamos a ideia de um movimento colaborativo, baseado no documento da Unesco (2022), bem como no sentido de uma ação de caráter coletivo (Buján, 2022), em prol de uma transformação ou de mudanças eficazes. As mudanças são possíveis somente com a atuação dos professores. As metas do Plano Nacional de Educação (PNE), preferencial e precisamente a meta 15, são outro viés que pode assegurar a formação adequada aos professores da educação básica. Quanto à parte científica, ligada às formações continuadas, também pode ser assegurada pela Lei 13.005/14 (PNE) (Brasil, 2014). Mas reiteramos a fala de Buján (2022), ou seja, para obter sucesso, o movimento transformador deverá partir do professor, esse deverá se posicionar para ações coletivas e engajar-se nas políticas públicas para educação.

Em resumo a *formação* dos professores de Arte em Capivari de Baixo segue a mesma estrutura de análises efetuadas a respeito da formação dos professores de Arte no Brasil. Essa formação só poderá ser compreendida quando examinada e estudada de acordo com os parâmetros das Leis sancionadas. Esse contexto Legal e jurídico que regula a Educação e todo

*modus operandi* envolvendo o Ensino de Arte no Brasil, incluindo o Ensino Superior, devem ser tratados com muita atenção e aprofundamento, para que futuramente não haja uma desqualificação e desvalorização do profissional em Arte.

A legislação e o MEC, por meio das DCNs, estabelecem não somente o perfil do professor de Arte, mas a importância da *formação* docente, incluindo a forma de como esse profissional deve se preparar, principalmente no que tange às áreas específicas. Porém, é notório e reiteramos a fala de Lima (2021) sobre as exigências mínimas para a *formação* no ensino superior, sobre a real importância que é a participação e o envolvimento dos professores quanto às políticas públicas para a educação básica e para a educação superior.

Esse envolvimento deve acontecer de tal forma que o centro dos debates reforce a prevalência dos direitos e garantias já existentes e deem suporte para Licenciaturas voltadas para áreas específicas, com uma adequação e estrutura curricular com conteúdo de qualidade, a serem lecionados no ensino fundamental II, combatendo as práticas polivalentes.

Enfim, qual é o perfil ideal para lecionar arte? Existe um sonho chamado *professor de arte*. Um professor que possui um espaço físico adequado, planejado, uma verdadeira sala de arte, um ambiente estimulante e inspirador, com instalações bem equipadas, incluindo estúdios de arte bem iluminados, salas de aula espaçosas, materiais de arte de qualidade e tecnologia atualizada para apoiar o ensino e a aprendizagem. O professor teria tempo suficiente durante a semana para planejar suas aulas, preparar materiais de ensino, avaliar o progresso dos alunos, garantindo a oferta de uma educação de alta qualidade aos estudantes. Com um plano de carreira sólido, com remuneração salarial aliada a uma qualidade de vida justa, garantiria ao professor de arte a valorização almejada e motivação em sua profissão.

Em suma, a formação em Arte deve levar as considerações sobre a Lei vigente, mas é necessário que as Universidades façam um trabalho conjunto a esse respeito. O que torna impactante e desafiador nesse momento é “a falta de unidade sobre objetivos e formas de funcionamento, isso pode levar a uma idealização de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas, ou seja, as políticas para escola, para o ensino e aprendizagem”. (Libâneo, 2011, p. 09). O que observamos é o abismo em que se encontra diante dos interesses dos professores, da comunidade escolar e os interesses governamentais.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, J. N. **Polivalência no ensino de arte: fenômeno persistente de desvalorização**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- ALAMBERT, F. A reinvenção da Semana (1932-1942). **Revista USP**, São Paulo, n. 94, p. 107-118, 2012.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. 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, 2018.
- AZEVEDO, I. G. de. Políticas públicas educacionais e culturais: ensino de arte e formação docente. *In*: SILVA, M. C. da R. F. da (org.) **Ciclo de debates: formação e arte nos processos políticos contemporâneos**. 1. ed. Florianópolis: AAESC, 2022. p. 152-163.
- BARATA, M. Bicentenário de Joaquim Le Breton, chefe da Missão Artística francesa de 1816. **Revista de História**, São Paulo, v. 21, n. 44, p. 469-474, 1960.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BARROS, A. F. O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 156, 2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-das-tecnologias-na-educacao-como-ferramentas-de-aprendizado>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 set. 2023.
- BOF, A. M. Os caminhos da melhoria da qualidade da educação básica no PNE. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 5, p. 31-31, 2021.

BORTOLUCCI, A. B. F.; VALENZOLA, J.; COLETTI, C. M. N. O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Eletrônica da Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 1, p. 100-113, 2020.

BRASIL. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC: INEP, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL JUNIOR, A.; SCHWARCZ, L.; BOTELHO, A. Independência, modernismo e as ciências sociais: uma conversa com Lilia Schwarcz e André Botelho. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1-18, 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 15 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1. Edição extra.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 3 de maio de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13280-3-maio-2016-782990-publicacaooriginal-150238-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 280/2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Relator: Alex Bolonha Fiúza de Mello, 6 dezembro 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em: 11 maio 2023.

BUJÁN, F. A política, as políticas, o político: o sentido pedagógico no centro do debate. *In*: SILVA, M. C. da R. F. da (org.). **Ciclo de debates: formação e arte nos processos políticos contemporâneos**. 1. ed. Florianópolis: AAESC, 2022. p. 24-33.

BULHÕES, M. A. O ciberespaço como lugar de produção artística. **DAT Journal**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 113-125, 2020.

CARDOSO, R. A reinvenção da semana e o mito da descoberta do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 104, p. 17-34, 2022.

CUNHA, D. S. S.; LIMA, S. R. A. O ensino de arte para a Educação Básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. **Revista da Tulha**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 78-109, 2020.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Qualidade na Aprendizagem, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf). Acesso em: 6 maio 2023.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANZ, T. S. Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 303-310, 2007.

FREITAS, M.T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12, jul. 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 8 ago. 2023.

IAVELBERG, R. **Arte/Educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 2017.

IAVELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.

INEP. **Resumo Técnico do Estado de Santa Catarina: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_santa\\_catarina\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 13 maio 2023.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública.** 28. ed. São Paulo, 2014.

LIBÂNIO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: Publicações CEPED, 2011.

LIMA, C. B. Artes Visuais e formação docente no Brasil: contextualização das mudanças na Lei (1971-2017). #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2021.

MARQUES, W. R. *et al.* A polivalência como banalização da educação no ensino de arte e políticas públicas: como ser 4 sendo 1? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 29822–29841, 2021. DOI 10.34117/bjdv7n3-617. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26925>. Acesso em: 8 set. 2023.

MARTINS, A. R. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **Revista Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas, v. 2, n. 2, p. 34-42, 2014.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

NASCIMENTO, E. A semana de arte moderna de 1922 e o modernismo brasileiro: atualização cultural e “primitivismo” artístico. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 39, p. 376-391, 2015.

OLIVEIRA, O. A.; SOBREIRA, S. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem**, Londrina, v. 30, n. 2, p. 1-21, 2022.

PAIVA, W. A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015.

PAULA, D. G.; NOGUEIRA V. L. José da Silva Lisboa, José Bonifácio e Martim Francisco: discussões sobre educação no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-15, 2017.

PEREIRA, F. L. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. *In*: CONEDU, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular**. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc>. Acesso em: 16 maio 2023.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 out. 2023.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2012. Mesa redonda Marxismo e Educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 07-16, 2008.

SILVA, M. C. R. F. da; FERNANDES, V. L. P. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13-29, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SILVA, M. C. R. F. Formação nas licenciaturas em artes: políticas como projetos de dominação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES, 7., 2019, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: FAEB, 2019. p. 45-56.

SILVA, M. C. R. F.; HILLESHEIM, G. B. D. A formação de professores de arte: políticas, mercado e suas reverberações. In: SILVA, M. C. da R. F. da (org.). **Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos**. Florianópolis: AAESC, 2022. v. 1. p. 13-23.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Unesco, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores de artes do ensino fundamental II da Educação Básica da Rede Estadual de Santa Catarina, que atuam no Município de Capivari de Baixo**

<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>QUESTÕES</b>	<b>TÓPICOS</b>
<b>I Identificação Pessoal e Profissional</b>	Caracterizar os professores	<p>Qual sua faixa etária?</p> <p>Gênero: masculino, feminino, outros?</p> <p>Qual sua formação inicial?</p> <p>Qual seu vínculo empregatício com o estado? Efetivo ou contratado?</p> <p>Quais os motivos que levaram você escolher a profissão de professor de arte?</p> <p>Há quanto tempo você leciona para o ensino fundamental II?</p> <p>Você possui pós-graduação? Qual?</p>	<p>Idade</p> <p>Gênero</p> <p>Formação</p> <p>Vínculo</p> <p>Tempo de atuação</p> <p>Motivação</p>
<b>II O ensino de Arte na Educação Básica</b>	Compreender o que os professores pensam a respeito da abordagem triangular, suas experiências com os PCNs e com a BNCC, identificar a origem e os interesses da existência da polivalência docente no ensino de artes no Brasil. Além de investigar os desafios enfrentados pelos professores de Artes Visuais, diante do exercício rotineiro da polivalência, considerando a diversidade de conteúdos e linguagens artísticas presentes no contexto educacional.	<p>Para você organizar seu planejamento polivalente, quais as fontes que você utiliza?</p> <p>Como você percebe a disciplina de Arte (carga horária, espaço, tempo) no currículo do ensino fundamental II?</p> <p>Com relação à BNCC, ao trazer Artes Integradas como nova unidade temática, a BNCC estaria propondo uma “nova área”? Poderá, em um futuro não muito distante, haver uma troca da disciplina de Artes Visuais pela nova unidade temática: Artes Integradas?</p>	<p>Visão do Contexto Geral</p> <p>Desafios e percepções</p> <p>Peculiaridades: BNCC e Artes Integradas</p>

<p style="text-align: center;"><b>III Polivalência</b></p>	<p>Caracterizar a prática da polivalência no ensino de Artes Visuais; levantar as consequências da prática da polivalência no ensino de Artes Visuais para a prática docente e para a formação dos estudantes; reconhecer as perspectivas da continuidade ou não da polivalência</p>	<p>Você já ouviu falar no termo: POLIVALÊNCIA NA DOCÊNCIA?</p> <p>Você já praticou a polivalência no ensino de Arte? Exemplifique.</p> <p>Quais foram os desafios/ riscos/ limite que você enfrentou ao trabalhar outras linguagens artísticas além da sua de formação?</p> <p>Sobre as últimas mudanças referentes ao Ensino de Arte, você concorda que seja necessário a contratação de outros profissionais formados em outras linguagens artísticas para lecionarem no ensino fundamental II?</p> <p>Qual o impacto da prática da polivalência para o ensino de Arte e a formação dos estudantes?</p> <p>Sobre a afirmativa: as políticas criadas por governos neoliberais na América Latina buscam conformar os professores tornando-os permeáveis a essa política. Como professor, você se sente fragilizado diante do sistema político e econômico vigente? Realmente há esse conformismo? Comente.</p>	<p>Prática polivalente</p> <p>Políticas públicas para educação</p> <p>Valorização do professor de Arte</p> <p>Impacto e formação</p> <p>Neoliberalismo e Capitalismo</p>
--	--	--	--

**APÊNDICE B – Tabela de codificação e categorização de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2020)**

CATEGORIAS	CÓDIGOS	FREQUÊNCIAS	UNIDADES
<b>VISÃO SOCIAL</b>	Crianças	1	<p>“Me identifico com o processo das artes e suas habilidades”. (Prof. Art. 1)</p> <p>“Sempre amei o mundo das Artes Visuais”. (Prof. Art. 2)</p>
	Processo	1	
	Mundo	3	
	Contribuição	1	
	Futuro	2	
	Pequena	1	
	Jovens	1	
	Unidos	1	
<b>FATOR MOTIVACIONAL, PSICOLÓGICO E COGNITIVO</b>	Encontro	1	<p>“Sempre fui fascinada por este mundo das artes, desde pequena tenho interesse, por artesanato, confeccionar”. (Prof. Art. 3)</p>
	Identifico	1	
	Contente	1	
	Fascinação	1	
	Criar	1	
	Compreender	2	
	Desejos	1	
	Amor	1	
	Inconsciente	1	
	Familiarizo	1	
	Esforço	1	
	Interesse	1	
	Envolvimento	1	
<b>EXPERIÊNCIAS VISUAIS E MANUAIS</b>	Dedicar	1	<p>“Desejo em trabalhar com Ensino Médio. Interesse no mundo das artes. Habilidades com desenhos e pintura”. (Prof. Art. 4)</p>
	Impotente	1	
	Técnica	2	
	Desenho	1	
	Pintura	1	
	Visual	1	
	Artesanato	1	
<b>PLANEJAMENTO POLIVALENTE E RECURSOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS</b>	Confecção	1	<p>“A BNCC é muito complexa e muito ampla, não fala especificamente dos conteúdos de cada ano”. (Prof. Art. 1)</p> <p>“Para um planejamento completo dentro das diretrizes”. (Prof. Art. 2)</p> <p>“Para seguir as regras determinadas pelo Estado”. (Prof. Art. 3)</p>
	Habilidades	3	
	BNCC	6	
	PCN	2	
	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	2	
	Livro didático	3	
	Internet	5	
	Complexa	1	
	Unidade	1	
	Temática	1	
	Ampla	1	
	Conteúdos	4	
	Teóricas	1	
	Livros	1	
	Atividades	2	
	Textos	1	
	Planejamento	1	
Completo	1		
Diretrizes	1		
Formalidade	1		

	Recursos	1	
	Didático	1	
	Currículo	1	
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>	Espaço	3	<p>“Como é meu primeiro ano no estado, estou contente por ter um espaço físico destinado à disciplina de arte (sala), já que nos anos anteriores que lecionei no município não tinha sala de arte”. (Prof. Art. 1)</p> <p>“Na disciplina de Arte é fundamental trabalhar a teoria e a prática, agora imagina trabalhar as linguagens da artes em um curto tempo de aulas por semana. Impossível.” (Prof. Art. 2)</p> <p>“Meu maior desafio é não ter um espaço para aplicar as atividades práticas. Falta de materiais artístico”. (Prof. Art. 4)</p>
	Físico	1	
	Extinguindo	1	
	3 aulas	1	
	Sala de aula	1	
	Suficiente	1	
	Teoria	1	
	Fundamental	1	
	Curto	1	
	Tempo	1	
	Aulas	3	
	Semana	1	
	Impossível	2	
	Inadequado	1	
	Aplicação	1	
	Artísticas	3	
	Desafio	1	
Aplicar	2		
Falta	5		
Material	1		
Ensino médio	1		
<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>  <b>E</b>  <b>PRÁTICAS POLIVALENTES</b>	Profissionais	6	<p>“Sim. Sou Licenciada em Artes Visuais. Não nas demais Linguagens Artísticas”. (Prof. Art. 1)</p> <p>“Não ter a formação específica em música, dança e teatro atrapalha o desenvolvimento do conteúdo”. (Prof. Art. 2)</p> <p>“Muita dificuldade para aplicar na prática, por falta de conhecimento”. (Prof. Art. 3)</p> <p>“Concordo. É importante que o profissional seja formado na (área) linguagem referente”. (Prof. Art. 4)</p> <p>“Sim, com certeza. Porque cada um desses outros profissionais terá maior conhecimento em técnicas e práticas, ministrando com mais eficiência o conteúdo”. (Prof. Art. 2).</p>
	Formados	2	
	Qualidade	2	
	Quantidade	1	
	Realidade	1	
	Área	5	
	Práticas	5	
	Linguagens Artísticas	10	
	Professor	8	
	Disciplina	5	
	Abrange	3	
	Arte	2	
	Aprofundamento	2	
	Licenciaturas	2	
	Licenciada	1	
	Disponível	1	
	Artes visuais	6	
	Música	1	
	Teatro	1	
	Formação	7	
	Trabalhos	1	
	Trabalha	1	
	Ensino de Arte	1	
	Riscos	1	
	Defasado	1	
	Artes Plásticas	1	
	Docência	1	
	Polivalência	1	
	Incompleta	1	
	Básico	1	
Raso	1		
Conhecimento	6		
Atuar	1		
Preparo	1		

	Eficiência	1	
	Desenvolvimento	1	
	Ensino	2	
	Capacitação	1	
	Específica	1	
	Prejudicada	1	
<b>VISÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO</b>	País	1	“Sim. Falta envolvimento e interesse por parte dos professores”. (Prof. Art. 1)
	Investimento	1	
	Censo	1	“Sim. Pois são jogados os termos para nós, professores, e temos que aceitar sem muitos questionamentos. Temos que nos adaptar ao que não compreendemos e aceitar tudo que é impróprio”. (Prof. Art. 2)
	Escolar	1	
	Maquiagem	1	
	Educação	2	
	Município	1	
	Objetivos	1	
	Alterados	1	“Sim, falta aprofundamento nas políticas públicas de educação, conhecer as leis que vão ao encontro aos nossos interesses. Ser mais unido e participativo”. (Prof. Art. 3)
	Informações	1	
	Dificuldade	1	
	Informação	1	
	Adequar	1	“Como professora, me sinto impotente diante das ações e decisões do governo, pois nos são passadas poucas informações”. (Prof. Art. 4)
	Aceitar	1	
	Termos	1	
	Questionamentos	1	
	Adaptar	1	
	Imposto	1	
	Políticas	1	
	Leis	1	
Participativos	1		
Governo	1		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.