UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

A LEI 13.278/16 E A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: os professores e sua relação com o saber

BIANCA MAINE PEREIRA

Rio Claro – SP
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

A LEI 13.278/16 E A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: os professores e sua relação com o saber

BIANCA MAINE PEREIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Dra. Flavia Medeiros Sarti
Coorientadora: Dra. Marina Caprio

Rio Claro – SP
2025

P436l

Pereira, Bianca Maine
A lei 13.278/16 e a polivalência no ensino de arte : os professores e sua relação com o saber / Bianca Maine Pereira. -- Rio Claro, 2025
125 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti
Coorientadora: Marina Caprio

1. Arte. 2. Ensino de Arte. 3. Relação com o saber. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Impacto potencial desta pesquisa

Espera-se que esta pesquisa produza impacto social significativo, contribuindo de forma direta para a área educacional, especialmente para o ensino de Arte, e para os professores que atuam nessa disciplina na educação básica. Os resultados poderão subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais comprometidas com o fortalecimento da ODS 4, que trata da promoção de uma Educação de Qualidade, inclusiva e equitativa. Nesse contexto, reconhece-se que a Arte e a participação em práticas artísticas desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, ao favorecerem a expressão sensível, a criatividade e o pensamento crítico. Além disso, tais práticas estão associadas a benefícios para a saúde emocional e mental, contribuindo para a ampliação do bem-estar e para a melhoria da qualidade de vida, tanto no ambiente escolar quanto para além dele.

Potential impact of this research

This research is expected to have a significant social impact, contributing directly to the field of education, especially to art education, and to teachers working in this discipline in basic education. The results may support the formulation and improvement of public educational policies committed to strengthening SDG 4, which deals with the promotion of quality, inclusive and equitable education. In this context, it is recognized that art and participation in artistic practices play a fundamental role in the integral development of individuals, by favoring sensitive expression, creativity and critical thinking. Furthermore, such practices are associated with benefits for emotional and mental health, contributing to increased well-being and improved quality of life, both in the school environment and beyond.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LEI Nº. 13.278/16: desafios e realidades pedagógicas dos professores de Arte do município de Limeira/SP

AUTORA: BIANCA MAÍNE PEREIRA
ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI
COORIENTADORA: MARINA CAPRIO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Flavia Medeiros Sarti:18274545800 Assinado de forma digital por Flavia Medeiros Sarti:18274545800 Dados: 2025.12.02 11:00:36 -03'00'

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

gov.br Documento assinado digitalmente
PAULO CESAR ANTONINI DE SOUZA
Data: 03/12/2025 10:45:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. PAULO CÉSAR ANTONINI DE SOUZA (Participaçao Virtual)
UFMS / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS

gov.br Documento assinado digitalmente
MARINA CYRINO
Data: 03/12/2025 14:56:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. MARINA CYRINO (Participaçao Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas – SP

Rio Claro, 01 de dezembro de 2025.

Título alterado para:

A Lei 13.278/16 e a polivalência no ensino de Arte: os professores e sua relação com o saber

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à UNESP Rio Claro, às minhas orientadoras Flavia e Marina, e demais membros da banca examinadora. Minha gratidão também se estende para os seis professores de Arte do município de Limeira/SP que concordaram em fazer parte desta pesquisa.

Agradeço também às demais pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

"A ciência descreve as coisas como são;
a arte, como são sentidas, como se sente que são."

Fernando Pessoa

RESUMO

A Lei nº. 13.278/16 tornou obrigatório o ensino de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro na Educação Básica, a ser ministrado por um único professor. Diante desse contexto, a presente pesquisa investigou a relação dos professores de Arte, de um município do interior paulista, com os conteúdos que ensinam e com as linguagens artísticas distintas de sua formação inicial. Para alcançar tais propósitos, a investigação desdobrou-se em três objetivos específicos: (1) analisar o campo da pesquisa envolvendo o ensino de Arte a partir de 2016; (2) identificar as mudanças percebidas pelos docentes entrevistados após a homologação da Lei nº. 13.278/16; e (3) compreender os percursos de formação continuada desses professores, bem como a percepção que possuem sobre o ensino de Arte. De cunho qualitativo, o estudo teve como sujeitos de pesquisa seis professores efetivos de Arte selecionados por estarem em exercício docente desde um período anterior à homologação da referida lei. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas presenciais utilizando um roteiro semiestruturado com perguntas abertas. A extração e análise dos dados foi realizada por meio das possibilidades da técnica análise de conteúdo de Laurence Bardin, tendo como referencial teórico a noção da relação com os saberes dos professores, tal como explorada por Bernard Charlot, e do conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu. O trabalho concluiu que a referida legislação vem atuando como um marco regulatório para uma prática recorrente nas escolas brasileiras desde a década de 1970, qual seja, a polivalência no ensino de Arte. O trabalho evidencia desafios e limites relativos aos capitais culturais dos quais os professores se valem para desempenharem essa polivalência. A situação tende a lhes impor uma relação conflituosa com os saberes que ensinam, provocando sentimentos de insegurança com relação ao trabalho que realizam. Tais achados apontam para a necessidade de uma maior atenção aos limites da polivalência em Arte na Educação Básica – reconsiderando-a – e às necessidades formativas e materiais que se impõem para sua efetivação.

Palavras-chave: ensino de Arte; relação com o saber; docência; lei nº 13.278/16.

ABSTRACT

Law No. 13.278/16 made the teaching of Visual Arts, Music, Dance, and Theater mandatory in Basic Education, to be taught by a single teacher. In this context, the present research investigated the relationship of art teachers in a municipality in the interior of São Paulo state with the content they teach and with the artistic languages distinct from their initial training. To achieve these purposes, the investigation unfolded into three specific objectives: (1) to analyze the field of research involving art education from 2016 onwards; (2) to identify the changes perceived by the interviewed teachers after the enactment of Law No. 13.278/16; and (3) to understand the continuing education paths of these teachers, as well as their perception of art education. Qualitative in nature, the study involved six tenured art teachers selected because they had been teaching since before the enactment of the aforementioned law. For data collection, face-to-face interviews were conducted using a semi-structured script with open-ended questions. Data extraction and analysis were performed using the possibilities of Laurence Bardin's content analysis technique, with the theoretical framework being the notion of the relationship with teachers' knowledge, as explored by Bernard Charlot, and the concept of cultural capital, developed by Pierre Bourdieu. The study concluded that the aforementioned legislation has been acting as a regulatory framework for a recurring practice in Brazilian schools since the 1970s, namely, polyvalence in art education. The work highlights challenges and limitations related to the cultural capital that teachers use to perform this polyvalence. This situation tends to impose a conflicting relationship with the knowledge they teach, provoking feelings of insecurity regarding the work they do. These findings point to the need for greater attention to the limitations of polyvalence in art in basic education – reconsidering it – and to the formative and material needs that are imposed for its effective implementation.

Keywords: art education; relationship with knowledge; teaching; Law No. 13.278/16.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caminho pessoal de formação continuada 13

Quadro 2 Cronologia das leis sobre o ensino de Arte no Brasil 15

Quadro 3 Teses e dissertações encontradas 31

Quadro 4 Quantidade de teses e dissertações selecionadas 31

Quadro 5 Levantamento bibliográfico sobre o ensino polivalente em Arte 32

Quadro 6 Levantamento bibliográfico sobre a relação docente com o saber e o ensinar Arte 35

Quadro 7 Dados dos professores entrevistados 65

Quadro 8 Categorias atribuídas aos depoimentos dos professores 66

Quadro 9 Relacionando os depoimentos com o conceito de Charlot 92

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal da Educação
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
EaD	Educação à Distância
ELM-OSLI	Escola Livre de Música da Orquestra Sinfônica de Limeira
EMCEA	Escola Municipal de Cultura e Artes de Limeira
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAS	Festival América do Sul
FASP	Festival América do Sul Pantanal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

INTRODUÇÃO 15

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 20

1.1 Entrevistas 21

1.1.1 Sobre o município de Limeira/SP 23

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 25

2.1 Relação docente com o saber e o ensinar 25

2.2 Capital cultural 27

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 31

4 SOBRE OS TRABALHOS SELECIONADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 38

4.1 Uma apreensão sobre o ensino de Arte no Brasil 38

4.2 O ensino de Arte no recorte temporal focalizado 40

4.3 Relação docente com o saber e o ensinar o componente curricular Arte 48

5 ANÁLISE DOS DADOS 65

5.1 Organização dos dados 66

5.2 Categorização dos dados 66

5.3 Síntese 91

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

APÊNDICES 104

Apêndice 1 – TCLE entregue aos professores 104

Apêndice 2 – Perguntas realizadas aos professores 106

Apêndice 3 – Organização dos dados em unidades de sentido 107

ANEXOS 119

Anexo 1 – Lei nº 13.278/16 119

Anexo 2 – Parecer consubstanciado do CEP 120

Anexo 3 – Dados sobre os professores de Arte de Limeira/SP 125

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha jornada acadêmica em 2015, ao adentrar o curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande/MS. Foram anos de excepcional aprendizado, compartilhando saberes e criando laços. Por ser um curso com a habilitação em Artes Plásticas, tive um maior contato com desenho, pintura, gravura e escultura, não excluindo a Arte contemporânea, pois haviam aulas de vídeo, fotografia e performance, e meus colegas do Bacharelado também possuíam aulas de arte digital.

No penúltimo ano de graduação, realizei iniciação científica de forma voluntária, pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), pesquisando artistas populares, que realizavam arte bidimensional – desenho e pintura –, no município de Corumbá/MS. O projeto culminou com uma visita de campo à cidade em 2018, durante o antigo Festival América do Sul Pantanal (FASP), atual Festival América do Sul (FAS), sediado em Corumbá/MS, Ladário/MS e Bolívia, país vizinho aos municípios. Ao analisar os artistas locais e suas produções, ficou claro que fatores sócio-históricos, como a Guerra do Paraguai, a proximidade com a região de fronteira Brasil-Bolívia-Paraguai, o Pantanal e a cultura pantaneira, se fizeram presentes em suas obras. Esse trabalho foi o responsável por me apresentar e despertar o interesse pela pesquisa acadêmica.

Após quatro anos de muito estudo, colei grau no início de 2019 e, em 2021, tive minha primeira experiência como professora de Arte no município de Limeira/SP, logo após o ápice da pandemia de COVID-19. Na primeira reunião com a coordenadora da escola, em que me foi apresentado o currículo escolar do município, senti um choque ao descobrir que obrigatoriamente teria que ministrar aulas de quatro linguagens artísticas, algumas distintas da minha formação inicial, sendo elas: artes visuais, música, dança e teatro. Cabe ressaltar que, ao longo dos anos da graduação em Artes Visuais, alguns professores diziam que o ensino polivalente, ou seja, o ensino de Arte em múltiplas linguagens dentro das escolas básicas, não existia mais e havia caído em desuso e, nesse período de formação, nunca cursei ou foram ofertadas disciplinas de música, teatro ou dança. Simplesmente outras linguagens artísticas não faziam parte da grade curricular.

Saí dessa reunião com a coordenadora bem pensativa, me indagando: como dominar e ensinar as quatro linguagens, tão complexas e diferentes entre si, com formação em apenas uma? Ou ainda, como me preparar para essas quatro linguagens de forma adequada e satisfatória? Foi quando, pesquisando pela internet, me deparei e passei a ter conhecimento da

existência e do conteúdo de que a lei nº 13.278/16 trata. A partir desse momento, iniciei o meu caminho pessoal de formação continuada, organizado no quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 – Caminho pessoal de formação continuada

LINGUAGEM ARTÍSTICA	DESCRIÇÃO
Dança	Comecei a fazer aula de ballet clássico e a estudar outras danças pelo YouTube e através de livros. Também realizei algumas oficinas de dança afro com diversos professores, em espaços como o Sesc Araraquara e Sesc Piracicaba, e o curso livre Danças Brasileiras no Instituto Brincante;
Teatro	Tendo já realizado diversos cursos de teatro e já participado de algumas apresentações na infância, o teatro foi a linguagem que menos estudei após começar a dar aula, realizando apenas dois cursos livres, um na Escola Municipal de Cultura e Artes de Limeira (EMCEA) e outro no Senac Bauru;
Música	Foi a área que mais dediquei tempo de estudo, pois a música, desde a infância, representa uma frustração para mim, quando, aos doze anos, tentei aprender a tocar violão e não consegui. Todavia, foi uma grata surpresa perceber que, após adentrar a fase adulta, aprender música se tornou algo mais fácil. Comecei a estudar percussão popular na Escola Livre de Música da Orquestra Sinfônica de Limeira (ELM-OSLI), mudando posteriormente para viola de arco, participando, nesse período, da Orquestra Preparatória. Também fiz aulas de bateria, além de ingressar em grupos de cultura popular, em que aprendi a tocar e a fabricar alguns instrumentos musicais percussivos. Realizei cursos livres na EMCEA, no Conservatório de Tatuí, no programa Arte de Toda Gente e na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). Concluí em 2024 o curso de Formação em Educação Musical no Conservatório de Tatuí e, em 2025, estou finalizando uma Segunda Licenciatura em Música, habilitação em Educação Musical Escolar, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fonte: a autora.

Cabe ressaltar que, todas as formações descritas acima foram realizadas por iniciativa pessoal no período de 2022 a 2025, tendo em vista que, as ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) à qual sou vinculada se mostraram superficiais e insuficientes.

Não nego que foi um caminho cansativo, pois a autocobrança que fazia sobre mim era exorbitante, ao ponto de passar algumas madrugadas em claro estudando, apenas

pensando em entregar o melhor ensino que podia aos meus alunos. Ainda não me sinto totalmente preparada ao ter que ministrar aulas de quatro linguagens artísticas distintas, e não sei se algum dia irei me sentir dessa forma.

Desde o primeiro contato que tive com o ensino de Arte realizado em múltiplas linguagens artísticas, como o currículo municipal de Limeira/SP exige, meu olhar para a situação da polivalência passou a ter um viés negativo e isso não se alterou com a passagem do tempo, porém, ao longo desses anos de formação continuada, passei a sentir prazer no estudo da Música, do Teatro e da Dança, sobretudo da Música, pois descobri nela a linguagem artística que mais possuo afinidade. Isso não significa que eu corrobore com a referida lei pesquisada nesta dissertação, pois sei que o meu afeto pelos conteúdos musicais se trata unicamente de uma experiência e disposição pessoal.

Em 2023, adentrei o Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro/SP, pesquisando justamente esse incômodo que senti no início da minha carreira no magistério, e que me motivou a partir da seguinte reflexão: qual foi o caminho percorrido pelos meus colegas de trabalho? Será que realizaram ou realizam formação continuada? Será que se sentem seguros ao ministrar aulas de linguagens artísticas distintas de sua formação inicial? E os que já estavam em sala de aula antes de 2016, como foi a adaptação em meio a mudança na legislação? São esses os questionamentos que substanciaram e direcionaram este estudo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por foco investigar desdobramentos da lei nº 13.278/16 para a docência realizada nas escolas, considerando e compreendendo a relação de professores de Arte do Ensino Infantil e Fundamental I com os conteúdos que ensinam que, em decorrência da lei, envolvem linguagens artísticas diferentes daquelas contempladas em sua formação inicial.

A referida lei citada no parágrafo anterior, diz respeito à última alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) envolvendo o componente curricular Arte, que tornou obrigatório o ensino de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro nas escolas básicas por um único professor (Brasil, 2016).

Nesse sentido, pode-se dizer que a problemática desta pesquisa, está circunscrita nos modos por meio dos quais os professores de Arte do Ensino Infantil e Fundamental I, realizam o ensino de quatro linguagens artísticas distintas na forma e no conteúdo, possuindo a formação específica em apenas uma dessas linguagens, e não nas quatro.

Como contextualização, traçou-se um breve caminho histórico envolvendo a legislação sobre o ensino de Arte no Brasil.

Nas escolas de Educação Básica brasileiras, o ensino de Arte se tornou obrigatório a partir de 1961 com a criação da lei nº 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1961). No quadro abaixo (Quadro 2), pode ser verificado como o ensino institucionalizado de Arte foi se alterando ao longo do tempo, a partir da criação de novas leis e pareceres (Brasil, 1961; 1971; 1996; 2008; 2016):

Quadro 2 – Cronologia das leis sobre o ensino de Arte no Brasil

ANO	LEI	DESCRIÇÃO
Antes de 1961	Sem lei	O ensino formal de Arte no Brasil se iniciou em 1816 com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, atual Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A maioria dos professores eram franceses, do que ficou conhecido como "missão francesa" (São Paulo, 2011). Já a partir de 1948, para as crianças e professores, o ensino de Arte se deu também no Rio de Janeiro, com as chamadas Escolinhas de Arte. Lá o ensino era feito informalmente, com foco no teatro e no desenho: desenho gráfico, desenho artístico, desenho industrial, desenho decorativo, entre outras formas de desenho. Paralelamente ao ensino teatral e das artes visuais, o ensino de música no Brasil se deu a partir da criação dos conservatórios musicais e,

		dentro das escolas públicas, foi introduzida com o ensino do canto coral e com a criação da disciplina "Canto Orfeônico" (Brasil, 1980).
1961	Nº 4.024/61	A lei nº 4.024/61 instituiu um ensino tímido de Arte nas escolas, tornando o ensino obrigatório nos anos finais do 1º grau e optativo no 2º grau, sem especificar os conteúdos a serem trabalhados (Brasil, 1961).
1971	Nº 5.692/71	Criação da lei nº 5.692/71, tornando o ensino de Arte obrigatório nas escolas básicas, em todos os níveis. Tinha o nome "Educação Artística", e já era polivalente, pois citava as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro). O ensino, porém, era focado nas artes visuais, o que fez com que as outras linguagens fossem praticamente esquecidas e, quando raramente trabalhadas, tinham caráter espontâneo. Regulamentava uma educação tecnicista de livre expressão com a experimentação de materiais diversos: giz de cera, lápis de cor, nanquim, entre outros. Como era urgente a formação de novos professores para suprir a demanda criada com essa lei, a partir do parecer CFE nº 1284/73 e da resolução CFE nº 23/73, foram criadas as licenciaturas curtas em Educação Artística, com duração de dois anos, e as licenciaturas plenas em Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, com duração de quatro anos (Brasil, 1971; Barbosa, 1989).
1996	Nº 9.394/96	Revogou a lei nº 5.692/71, criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor até os dias atuais. Alterou o nome "Educação Artística" para "Ensino de Arte", e regulamentou o ensino das quatro linguagens artísticas aqui descritas nesse trabalho: artes visuais, música, dança e teatro. Na prática, o ensino das artes visuais continuou sendo o predominante nas escolas brasileiras (Brasil, 1996).
2008	Nº 11.769/08	Alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, incluindo o ensino de música como conteúdo obrigatório ao ensino de Arte, em uma tentativa de descentralizar o ensino realizado majoritariamente em artes visuais (Brasil, 2008).
2016	Nº 13.278/16	Alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, incluindo o ensino de dança e teatro como conteúdos obrigatórios ao ensino de Arte, regulamentando as quatro linguagens artísticas a serem ministradas nas escolas básicas brasileiras: artes visuais, música, dança e teatro (Brasil, 2016).

Fonte: a autora.

Partindo da última alteração da LDB que impactou o ensino de Arte na Educação Básica, a lei nº 13.278/16, observa-se abaixo o texto na íntegra, presente também no Anexo 1:

> LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o

> Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
> "Art. 26. .....
> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ....." (NR)
> Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.
> Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. DILMA ROUSSEFF, Aloizio Mercadante, João Luiz Silva Ferreira (Brasil, 2016, p. 1).

A forma ambígua com que a referida lei foi escrita gerou duas interpretações, sendo elas: (1) Um único professor, com formação específica em apenas uma linguagem, deverá ministrar aulas em quatro linguagens artísticas distintas, sendo elas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, configurando o fenômeno da polivalência, termo esse que aparece desde a década de 70 quando falamos sobre ensino de Arte; (2) A segunda interpretação, é a de que cada linguagem artística deverá ser ministrada por um professor especialista, totalizando quatro professores para a disciplina de Arte: um para Artes Visuais, outro para Música, um terceiro para Dança e um quarto professor para Teatro (Bastos, 2019).

A segunda interpretação da lei não foi efetivada em grande parte dos municípios brasileiros, posto que o que ocorre geralmente nas escolas é a polivalência, quando um único professor de Arte fica responsável por ministrar aulas das quatro linguagens. De acordo com Cunha (2020):

> O termo polivalência no dicionário Houaiss e Villar (2001) configura-se como um adjetivo dado para o indivíduo que assume múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional, ser capaz de executar diferentes tarefas, ser versátil, exercer ações que envolvem vários campos de atividade. Conforme a etimologia da palavra, (do grego *polys* e do latim *valens*) é possível afirmar, que seria polivalente o indivíduo com muitos saberes ou poderes (Cunha, 2020, p. 69).

O indivíduo polivalente seria considerado um ser múltiplo, alguém que lida com saberes distintos. Aplicando essa definição ao ensino de Arte, o professor polivalente seria aquele que domina e ensina as múltiplas áreas do conhecimento envolvidas nessa disciplina, a saber: os conteúdos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro (Santos, 2020).

Ana Mae Barbosa, referência significativa da arte-educação, posicionou-se contra a polivalência no ensino de Arte nas escolas básicas, e classificou a obrigatoriedade do ensino de múltiplas linguagens artísticas por um único professor, de algo "perverso", apoiando o que

chama de “artes integradas”, em que cada linguagem artística possui um professor diferente com formação específica para tal (Barbosa, 2017).

A respeito da lei nº 13.278/16 já citada, trazendo à tona o seguinte trecho: “[...] O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos [...]” (Brasil, 2016, p. 1), pode-se concluir que ela previa cinco anos para que os sistemas de ensino implantassem as devidas mudanças, incluindo a necessária e adequada formação dos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica na disciplina Arte, limite esse que se findou em 2021. O respectivo trecho, apresenta claramente preocupação com uma formação de professores com qualidade e em quantidade necessária. Mas será que isso realmente aconteceu? Será que existem professores de Arte com “formação adequada” e polivalente para ministrarem aulas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança nas escolas?

Partindo desses questionamentos, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar e compreender a relação dos professores de Arte, de um município do interior paulista, com os conteúdos que ensinam e com as linguagens artísticas distintas de sua formação inicial. Para alcançar tais propósitos, a investigação desdobrou-se em três objetivos específicos: (1) analisar o campo da pesquisa envolvendo o ensino de Arte a partir de 2016; (2) identificar as mudanças percebidas pelos docentes entrevistados após a homologação da lei nº 13.278/16; e (3) compreender os percursos de formação continuada desses professores, bem como a percepção que possuem sobre o ensino de Arte.

Diante do exposto, neste trabalho, o objeto que será construído por meio de entrevistas semiestruturadas a um grupo de professores de Arte que atuam no município de Limeira/SP, diz respeito às maneiras encontradas pelos entrevistados para realizar o ensino na sala de aula e os respectivos desafios que enfrentam. O quadro teórico é constituído pela noção de *relação com o saber*, tal como desenvolvida por Bernard Charlot. Outro conceito assumido é o de *capital cultural*, proposto por Pierre Bourdieu. Cabe destacar que o emprego desse último conceito demandou atenção especial aos seus limites, posto que o trabalho não focaliza as relações que os participantes estabeleceram ao longo de seus processos de socialização primária, na família e na escola, com as manifestações artísticas. Considera-se, pois, que sua presença no trabalho assume uma função complementar, possibilitando algumas discussões sobre a *legitimidade* dos professores para ministrarem os conteúdos previstos.

Esta investigação está assim seccionada: além desta Introdução, no capítulo 1 será mostrado o passo a passo utilizado na realização desta pesquisa, denominado “Procedimentos

metodológicos". No capítulo 2, será exposto os conceitos utilizados, intitulado "Fundamentação teórica". No capítulo 3, será apresentado o campo de nossa pesquisa, chamado "Levantamento bibliográfico". No capítulo 4, será explicitado brevemente sobre a histórico do ensino de Arte no Brasil, utilizando os textos selecionados no levantamento bibliográfico, sob o título "O ensino de Arte no respectivo recorte temporal". No capítulo 5, apresenta-se a análise dos dados coletados, denominado "A análise dos dados". O trabalho é finalizado com o capítulo "Conclusões e considerações finais", que se dedica a sintetizar os resultados da análise e a apontar as perspectivas abertas pela pesquisa.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa de origem qualitativa (Bogdan; Bilken, 1994), os dados utilizados nesta dissertação vieram majoritariamente de duas fontes: 1) Dissertações e teses selecionadas a partir de revisão bibliográfica; e 2) Entrevistas realizadas com professores efetivos em atuação no município de Limeira/SP. Ambas as fontes serão exploradas em maior profundidade mais adiante.

Após a realização do levantamento bibliográfico, seguiram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

1) Em um primeiro momento, foi realizada a leitura flutuante do levantamento bibliográfico, com o intuito de compreender de forma geral o conhecimento já produzido no campo de investigação desta dissertação;

2) Em seguida, procedeu-se a uma segunda leitura das fontes, de maneira mais aprofundada. No caso específico das teses e dissertações lidas, priorizou-se a identificação dos trabalhos que expressassem a relação dos docentes com o saber e o ensinar da disciplina de Arte e o ponto de vista dos professores sobre o ensino de Arte em caráter polivalente nas escolas de Educação Básica. Buscou-se conceitos e percepções relacionadas a dificuldades e facilidades enfrentadas por esses professores, críticas, opiniões pessoais, desafios vivenciados e soluções encontradas. Essa identificação subsidiou a elaboração do capítulo 4, deixando de fora alguns textos que, embora estejam presente no levantamento bibliográfico, não trouxeram informações relevantes que corroborassem com os objetivos desta pesquisa, por exemplo, por trazer o ponto de vista de professores formados em Pedagogia sobre o ensino de Arte, ou então, em relação aos trabalhos que tratam especificamente sobre a polivalência no ensino de Arte, que não citaram ou realizaram pesquisa diretamente com professores especialistas desse componente curricular.

Já em relação as entrevistas, após coleta e transcrição, foram realizadas a extração e a análise dos dados, dentro dos limites da técnica análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011). Essa técnica de análise baseia-se na organização sistemática e no agrupamento de informações extraídas de diferentes fontes textuais, permitindo uma interpretação qualitativa de seus conteúdos.

Para a análise de conteúdo, seguiram-se os seguintes passos:

1) Em um primeiro momento foi realizada uma pré-análise, com o objetivo de organizar os dados coletados. Os critérios utilizados na seleção dos trechos das entrevistas giraram em torno da relevância em cumprir com os objetivos desta pesquisa, em consonância

com a fundamentação teórica utilizada. As falas dos professores foram retiradas e identificadas em sete unidades de sentido específicas, a saber: (1) Mudanças ocorridas após a implementação da Lei nº 13.278/16 no ensino de Arte; (2) Como ensina depois da lei; (3) Experiências com formação continuada; (4) Sensação de "estar preparado" para o ensino das quatro linguagens; (5) Opinião sobre o ensino polivalente em Arte; (6) Sobre o cotidiano pedagógico e (7) Críticas e sugestões relacionadas ao ensino de Arte;

4) Por fim, conduziu-se uma análise interpretativa dos dados coletados nas entrevistas, criando três categorias a partir das sete unidades de sentido encontradas, sendo elas: (A) Repercussão da lei nº 13.278/16 no ensino de Arte; (B) Formação docente e preparo profissional e (C) Subjetividade da docência em Arte. Para essa análise, foi dado ênfase na identificação de similitudes e contrastes nos discursos dos participantes, realizando interlocução com a literatura especializada, buscando uma sistematização teórica fundamentada nos conceitos de relação docente com o saber e o ensinar, de Charlot (2000), e capital cultural, proposto por Bourdieu (2007).

1.1 Entrevistas

Para a coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas presenciais. Para tal, foram selecionados seis professores de Arte da rede pública municipal de Limeira/SP. A escolha da localidade se deu pelo fato de ser uma cidade de médio-grande porte, em que o ensino de Arte por professores especialistas é ofertado a partir do Maternal II, em turmas de Ensino Infantil e no Fundamental I, sendo esse um campo fértil e propício para pesquisa acadêmica.

O primeiro contato com os professores entrevistados se deu nas atividades de formação presenciais da Secretaria Municipal de Educação do município, no ano de 2024. Nesse período, as formações de Arte eram divididas em grupos, em que cada agrupamento comparecia uma vez a cada dois meses na SME. Entre efetivos e contratados, havia 178 professores de Arte em atuação na rede aquele ano, e cada grupo de formação possuía uma média de 25 a 30 docentes. A escolha dos sujeitos se deu a partir de abordagem informal pela autora, verificando se preenchiam os pré-requisitos de seleção: efetivos, atuantes em escolas distintas e antes da implementação da lei nº 13.278/16.

Ao total, foram realizados sete convites, tendo uma única professora declinado. Já em relação aos seis professores que aceitaram o convite e foram entrevistados, são cinco

mulheres e um homem, sendo uma amostra representativa da rede municipal de Limeira/SP, em que a maioria dos professores de Arte são do gênero feminino, dados que serão discutidos mais adiante no subitem “1.1.1 Sobre o município de Limeira/SP”.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e gravadas, com a permissão dos entrevistados, no período de 21 de setembro a 17 de outubro de 2024.

A estruturação do momento destinado à realização das entrevistas foi organizada nas seguintes etapas:

A) Apresentação da pesquisa, dos seus objetivos e do conteúdo da lei nº 13.278/16, objeto de estudo desse trabalho;

B) Leitura, explicação e assinatura do TCLE em duas vias, uma ficando com o professor entrevistado e outra com a pesquisadora[1];

C) Coleta da identificação dos entrevistados, como nome, idade, gênero, formação e tempo de magistério. Por questões éticas, os nomes dos professores utilizados nesse trabalho são fictícios, escolhidos por eles mesmos;

D) Em seguida, foram feitas as seis perguntas a seguir, utilizando um roteiro semiestruturado com perguntas abertas, em que o professor pôde falar livremente:

1) Que impacto a lei nº 13.278/16 trouxe para seu trabalho em sala de aula? O que significou para você?

2) A partir da lei nº 13.278/16, como você começou as trabalhar com as linguagens artísticas diferentes da sua formação inicial?

3) Qual sua opinião pessoal sobre o ensino de Arte polivalente?

4) Já fez cursos de formação continuada ou atividades formativas em outras linguagens artísticas diferentes da sua formação inicial? Se sim, a realização desses cursos se deu por iniciativa pessoal ou por alguma instituição de ensino ou trabalho que você está vinculado?

5) Se sente preparado para ministrar aulas de quatro linguagens artísticas?

6) O que acha necessário para desenvolver seu trabalho da disciplina de Arte, com o objetivo de que os alunos se apropriem desses conhecimentos para seu desenvolvimento pessoal e intelectual?

Optou-se pela realização dessas seis perguntas, tendo em vista as inquietações e questionamentos expostos ao final do capítulo “Apresentação”, buscando também atingir ao

[1] Submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, teve parecer aprovado em 12 de agosto de 2024, sob o número 7.001.425. O parecer completo pode ser conferido no Anexo 2. Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue aos seis entrevistados, pode ser conferido nos Apêndice 1.

objetivo geral e aos específicos desta pesquisa, que é o de compreender a relação dos professores com os conteúdos que ensinam, fazendo uma conexão entre a lei nº 13.278/16 e a relação que estabelecem com os saberes que lhes permitem ensinar.

A escolha pela entrevista semiestruturada e presencial foi inspirada, nos limites desta pesquisa, na concepção de que a palavra: "[...] é um gesto inserido numa estrutura, num estilo de vida que abre e envolve uma significação no mundo. [...] Os discursos reais produzidos pelos indivíduos ou grupos revelam e ocultam o que estão pensando ou dizendo" (Mello, 2004, p. 24). A fertilidade deste estudo reside, portanto, em sua capacidade de tornar pública e sistematicamente analisada uma realidade profissional e educacional que, até então, era conhecida apenas por aqueles que a vivenciam, contribuindo para a reflexão sobre as políticas de formação docente.

As entrevistas realizadas com os seis docentes efetivos da rede foram transcritas no período de novembro a dezembro de 2024.

1.1.1 Sobre o município de Limeira/SP

O município de Limeira/SP está localizado no interior paulista e na região metropolitana de Campinas, distante cerca de 143 km da capital do estado, São Paulo. Segundo o último censo, realizado em 2024, possui uma população estimada em 300.728 habitantes, sendo considerada uma cidade de porte médio-grande (IBGE, 2024).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compilados pelo portal QEdu (2024), Limeira possui um total de 179 estabelecimentos de ensino, distribuídos entre as esferas municipal, estadual e privada.

Especificamente, o município conta com 69 escolas municipais, responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, 36 escolas estaduais, que atendem majoritariamente ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, e 74 instituições privadas, que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (QEdu, 2024).

O ensino de Arte nas escolas municipais por um professor especialista em Arte acontece na rede desde 2012 na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo obrigatoriedade desse profissional em atuação possuir a licenciatura em pelo menos uma das quatro linguagens artísticas (em Artes Visuais ou Música ou Dança ou Teatro/Artes Cênicas), não sendo autorizado que professores com outros tipos de licenciaturas ministre aulas de Arte, nem para complementação de carga horária (professores pedagogos podem complementar sua

carga com a disciplina de Arte desde que possuam uma segunda licenciatura em alguma das quatro linguagens artísticas já citadas). A respeito do professor pedagogo, na rede municipal de Limeira/SP, o docente formado em Pedagogia – que ensina português, matemática, história, ciências e geografia – é chamado de professor polivalente, enquanto os professores de Arte e Educação Física são chamados de professores especialistas. Esses são termos usados internamente pela rede, pois o termo "polivalente" pode ser aplicado a diversos contextos, não sendo exclusivo ao ensino de Arte, como poderá ser visto no capítulo 4.

A carga horária da disciplina Arte para os alunos da Educação Infantil – Maternal II, Etapa I e Etapa II – são de duas horas aula de 50 minutos cada, totalizando 100 minutos semanais. Já para os alunos do Ensino Fundamental I – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano – a quantidade de aulas de Arte são de três horas aula, totalizando 150 minutos semanais. Para os alunos da Educação Infantil, o currículo municipal abrange conteúdos de Artes Visuais, Música e Teatro, já para os alunos de Fundamental I, o currículo abrange as quatro linguagens artísticas presentes na lei nº 13.478/16: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. O currículo completo pode ser conferido no link a seguir: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/curriculo_2019_isbn.pdf, em que as diretrizes para a disciplina de Arte podem ser encontradas a partir da página 637 (Limeira, 2019).

Os dados quantitativos mais recentes sobre os docentes de Arte do município de Limeira/SP foram obtidos no Portal da Transparência, através do pedido da Lei de Acesso à Informação nº 2025352690213346 (Anexo 3). Em 2024, a rede contava com 178 professores de Arte, sendo 93 efetivos e 85 contratados através de processo seletivo. Em relação ao gênero dos professores, eram 150 docentes do gênero feminino e 28 docentes do gênero masculino.

A prefeitura municipal não divulgou oficialmente a distribuição dos professores conforme sua formação inicial. No entanto, informações relatadas pela coordenadora da área de Arte durante uma das formações presenciais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SME) em 2023 — da qual a autora desta dissertação participou —, indicam que mais de 80% dos docentes da rede possuem formação em Artes Visuais, seguido por professores com formação em Música. Observou-se ainda a presença de apenas uma docente com formação em Dança e a ausência de professores com formação em Teatro/Artes Cênicas. Apesar de não se tratar de dados quantitativos precisos, essas informações permitem uma compreensão mais abrangente do panorama geral da formação inicial dos professores de Arte que atuam na rede municipal de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Relação docente com o saber e o ensinar

O objetivo geral desta pesquisa – investigar e compreender a relação dos professores de Arte, de um município do interior paulista, com os conteúdos que ensinam e com as linguagens artísticas distintas de sua formação inicial – encontra seu alicerce teórico na abordagem de Bernard Charlot. Ao desenvolver a teoria da relação com o saber e o ensinar, Charlot fornece o quadro conceitual necessário para analisar a complexidade dessa relação, especialmente no contexto da docência em Arte, no qual o professor é frequentemente obrigado a mobilizar saberes e estratégias em áreas que transcendem sua formação inicial.

Para o autor, todo saber implica necessariamente em uma relação com o mundo: esse saber não se reduz a um acúmulo de informações ou conteúdos, mas se constitui como uma construção histórica, social e subjetiva:

> O saber está "sob a primazia da objetividade"; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do "invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo". O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em "quadros metodológicos". Pode, portanto, "entrar na ordem do objeto"; e torna-se, então, "um produto comunicável", uma "informação disponível para outrem" (Charlot, 2000, p. 61).

Nesse contexto, compreender a relação do docente com o saber e com o ensinar implica reconhecer que a prática pedagógica não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve uma dimensão mais complexa, com entrelaçamentos existenciais, culturais e políticos (Charlot, 2000; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

A relação do professor com o saber é atravessada por sua própria trajetória pessoal e existencial, como sua vida escolar, suas experiências formativas e pelo modo como ele atribui sentido ao conhecimento que ensina, passando por questões emocionais, como seus medos, desejos, dúvidas, anseios, motivações, etc. Isso significa que o docente não é um mediador neutro, mas um sujeito que se relaciona com o saber a partir de sua história, de sua identidade profissional, sua visão de mundo e dos significados que confere ao ato de ensinar. Em outras palavras, o saber ensinado não é um reflexo exclusivo do conhecimento científico ou cultural acumulado pela humanidade em sua totalidade, mas uma versão ou um recorte construído pela experiência de vida do educador (Charlot, 2020; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

Já a relação do docente com o ensinar está vinculada à compreensão de que ensinar não é apenas comunicar conteúdos, mas criar condições para que os alunos estabeleçam sua própria relação com o saber. Assim, a prática pedagógica exige do professor um movimento constante de reflexão, de interpretação e de ressignificação, pois cada contexto educativo é único e marcado pelas diferenças culturais e sociais dos próprios estudantes. Aprender não envolve apenas aspectos cognitivos, mas uma atividade intelectual que deve ter um sentido para os alunos, causando prazer e mobilização (Charlot, 2020; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

Para Charlot, há três dimensões fundamentais do exercício profissional: o saber objeto, o saber fazer e o saber ser/estar. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada, nem necessariamente com uma separação conceitual bem definida, mas constituem um conjunto articulado e entrelaçado de saberes que expressam a complexidade do ofício docente. Elas permitem compreender que o trabalho do professor não se reduz à aplicação de técnicas ou à simples transmissão de conhecimentos, mas envolve processos de mediação simbólica, prática reflexiva e construção identitária (Charlot, 2020; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022). Pode-se conferir abaixo essas três dimensões:

O **saber objeto** corresponde à capacidade do professor de transformar o saber em objeto de ensino, isto é, de tornar o conhecimento acessível, compreensível e significativo para o aluno. Para Charlot, o saber, em si, não é imediatamente ensinável: ele precisa ser reconstruído pedagogicamente para que possa ser apropriado pelo estudante. Essa operação exige que o docente compreenda profundamente o conteúdo e o reorganize didaticamente, levando em consideração as condições de aprendizagem, os repertórios culturais dos alunos e as finalidades educativas. O saber objeto, portanto, é um saber de mediação intelectual e cultural, em que o professor atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e o universo dos sujeitos aprendizes (Charlot, 2020). No caso do ensino de Arte, relaciona-se com o conteúdo a que se ensina: as linguagens artísticas, técnicas, estilos, história da arte, etc.

O **saber fazer**, por sua vez, refere-se ao domínio das práticas e procedimentos concretos que caracterizam o ofício docente. Inclui as competências necessárias para planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, assim como a capacidade de lidar com a imprevisibilidade e a diversidade das situações escolares. Charlot ressalta que esse saber é, em grande medida, construído na prática, por meio da experiência e da reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. Trata-se de um saber prático, situado, que combina técnica, intuição e julgamento, e que se renova continuamente conforme o professor interpreta e reinterpreta suas ações diante dos desafios concretos da profissão (Charlot, 2020).

Relacionando com o ensino de Arte, seriam as práticas e procedimentos (ensinar, mediar, experimentar com materiais diversos, dramatizar, criar), etc.

Já o **saber ser/estar** diz respeito à dimensão ética, relacional e identitária do trabalho docente. Para Charlot, ensinar é também uma forma de ser e de estar no mundo, o que implica atitudes, valores e disposições que definem o modo como o professor se relaciona com os alunos, com o saber e com a instituição escolar. O saber ser/estar expressa a postura ética do educador diante do outro, sua responsabilidade pedagógica e seu compromisso com a formação humana. Envolve empatia, escuta, respeito à diversidade, sensibilidade às condições sociais dos estudantes e consciência crítica sobre o papel social da escola. Nessa perspectiva, o professor é sujeito de uma prática moral e política, cuja legitimidade depende tanto do domínio do conteúdo quanto da coerência ética e do engajamento com o processo educativo (Charlot, 2020). O saber ser/estar diz respeito a postura, o modo de estar no mundo e de se relacionar com os alunos e com o conhecimento (emoções, ética, engajamento, identidade docente).

Portanto, Charlot destaca que a docência deve ser entendida como um espaço de encontros entre diferentes relações com o saber: a do professor, que traz sua bagagem de experiências e conhecimentos, e a dos alunos, que mobilizam seus próprios referenciais culturais e trajetórias de vida. Ensinar, nesse sentido, é um ato de mediação e diálogo, no qual o professor não apenas transmite, mas também se reconstrói em sua relação com o conhecimento (Charlot, 2020; Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

A contribuição dessa teoria para este trabalho está em, respeitando os limites desta pesquisa, explicar a relação dos professores entrevistados com os saberes que mobilizam na docência, relacionando-os com suas trajetórias pessoais de formação, e também a relação com o ensinar, levando em consideração seus aspectos singulares e de seus estudantes.

2.2 Capital cultural

A opção pelo conceito de capital cultural diz respeito a natureza do campo em que esta pesquisa se movimenta: a Arte. Desenvolvido por Bourdieu, correlaciona-se com os conceitos de classe social, dominação e distinção de Karl Marx. Bourdieu dividiu o capital em quatro categorias: (1) o capital econômico, tendo a definição clássica conhecida como poder aquisitivo, relacionado ao conjunto de bens econômicos que um sujeito possui: dinheiro, patrimônio, bens materiais etc.; (2) o capital simbólico, relacionado com o conjunto de rituais

comportamentais ligados à honra e ao reconhecimento de um sujeito. Como os diversos povos, ao longo da história, desenvolveram diferentes códigos de conduta, o capital simbólico está ligado ao espaço-tempo – época e local – que um sujeito vive ou viveu; (3) o capital social, como sendo o conjunto das relações sociais que um indivíduo possui. O capital social engloba questões, como o próprio nome diz, de sociabilidade: por exemplo, ao possuir laços românticos ou de amizade com algum famoso, um determinado sujeito conseguirá vantagens ou destaque apenas por associar-se com essa figura pública; (4) por último, há o capital cultural, que engloba as particularidades intelectuais produzidas e difundidas pela escola ou transmitidas pela família. Para Bourdieu, o papel da escola na criação das necessidades culturais, para além das necessidades básicas de sobrevivência, é primordial, pois quando o ambiente escolar possibilita o acesso à Arte, consequentemente aumenta-se o capital cultural dos estudantes e, ao propiciar o acesso aos códigos culturais da classe dominante, tem-se a possibilidade de diminuição das desigualdades culturais. Todos os tipos de capitais se entrelaçam e, de certa forma, são simbólicos, pois comunicam algo para o meio externo (Bourdieu, 2007; Vidal, 2020).

Segundo o autor, o capital cultural é fundamentalmente simbólico porque seu poder e eficácia social residem no seu reconhecimento e na sua legitimação dentro de um determinado campo social (como o sistema educacional). Não se trata apenas da posse de conhecimento ou de bens culturais (como livros ou diplomas), mas da capacidade desse capital atuar como um signo de distinção, diferenciando grupos e legitimando hierarquias, sendo os diferentes tipos de capital uma forma de analisar e explicar as desigualdades sociais. No caso do capital cultural, ele seria responsável pela manutenção dessas desigualdades, sendo uma hipótese para as desigualdades no desempenho escolar de crianças de classes sociais distintas (Bourdieu, 2007).

Sobre a composição do capital cultural, Bourdieu afirma:

> O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 2007, p. 74).

Em consonância com os objetivos desta pesquisa, cumpre aprofundar sobre esses três estados do capital cultural: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

O **capital cultural incorporado** é algo que se torna corpo e "[...] é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo" (Bourdieu, 2007, p. 74). É individual, e está ligado ao tempo que um sujeito investe nessa obtenção cultural, ao ponto de virar uma incorporação:

> O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (Bourdieu, 2007, p. 74-5).

Como é algo adquirido de forma com que o sujeito muitas vezes não percebe (inconscientemente), funciona de forma parecida com o capital simbólico, pois está ligado com a época e local em que ele biologicamente vive, ao que é ensinado pela sua família e escola, sendo construído desde o momento em que se nasce (Bourdieu, 2007). O conceito de *habitus*[2], presente na citação anterior, orienta a forma de agir do sujeito no mundo, tanto individualmente quanto coletivamente, sendo formado de duas maneiras: o herdado da educação familiar e escolar, e o formado pelo campo existencial que esse indivíduo posteriormente irá viver ao longo de sua vida (Vidal, 2020).

O **capital cultural objetivado** diz respeito aos objetos materiais que um sujeito possui, tais como pinturas, esculturas, livros etc. É fruto da ação histórica e, nesse ponto, os tipos de capitais se interconectam, pois, por exemplo, para possuir uma coleção de quadros, será necessário capital econômico; para adquirir uma câmera fotográfica profissional também será necessário o capital econômico, porém, para conseguir utilizá-la em sua totalidade, explorando todas as suas funções, será necessário o capital cultural incorporado. O capital cultural objetivado pode ser transmitindo por herança, mas a sua essência não está no objeto em si, mas na simbologia que ele carrega: um sujeito que possuí quadros de pintores famosos,

[2] Pode ser compreendido como um sistema de disposições duráveis e transferíveis, que são esquemas de percepção, pensamento e ação adquiridos pela pessoa através da socialização, principalmente dentro de seu campo (espaço social de relações). Essencialmente, o *habitus* funciona como um princípio gerador e unificador das práticas, permitindo que os indivíduos ajam de forma relativamente consistente e previsível em diversas situações, sem a necessidade de reflexão consciente. Ele é ao mesmo tempo estruturado (formado pelas condições sociais objetivas) e estruturante (produzindo as práticas e as representações), mediando a relação entre a estrutura social e a agência individual, e contribuindo assim para a reprodução dessas mesmas estruturas.

por exemplo, transmite para o mundo que possuí o capital econômico para comprá-los (Bourdieu, 2007).

O **capital cultural institucionalizado** diz respeito aos diplomas que um sujeito possuí, sendo o conhecimento adquirido através de uma instituição formal de ensino:

> Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (Bourdieu, 2007, p. 78).

É o conhecimento que se tornou estado incorporado, consolidado através do estado institucionalizado que é o diploma. De acordo com a instituição que "assina" esse pedaço de papel, uma pessoa pode ter mais ou menos capital simbólico: no caso do Brasil, por exemplo, um diploma de graduação emitido por uma instituição federal ou estadual tem um peso maior, socialmente falando, do que um diploma emitido por uma instituição particular desconhecida.

Optou-se pela utilização do conceito de capital cultural, pois os conteúdos relacionados à cultura fazem parte do currículo da disciplina de Arte – sendo a Arte uma produção humana permeada de valores simbólicos – e, para além do currículo, o conceito consegue se relacionar diretamente com esse trabalho: para adquirir uma formação capaz de atuar nas escolas como professor de Arte, deve-se possuir o capital cultural institucionalizado, no caso, o diploma de licenciatura; todas as áreas artísticas envolvem o capital cultural incorporado: ao dançar, é o corpo que se move pelo espaço; ao tocar um instrumento, novamente é o corpo que gera o som; ao pintar ou desenhar, é o corpo que produz a imagem; ao atuar, é o corpo que convence o espectador da veracidade do roteiro que se segue. Ao ensinar sobre as diferentes facetas da cultura brasileira, trazendo elementos, como por exemplo, do bumba-meu-boi, do maracatu, da umbigada e do coco, também é o capital cultural em estado incorporado que está atuando; e, por fim, o capital cultural objetivado, como sendo a própria materialidade dos objetos artísticos, seja um figurino, o instrumento musical, a tela, etc. Materiais necessários dentro (e fora) da sala de aula. Portanto, o capital cultural é um conceito que, respeitando os limites desta pesquisa, se relaciona diretamente com os dados coletados, as reflexões e análises realizadas.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para o levantamento da revisão bibliográfica foram selecionadas dissertações e teses, localizadas a partir dos descritores “Artes visuais música dança teatro”, “Arte polivalente”, “Arte polivalência” e “Relação docente saber ensinar arte” nos bancos de dados da Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dos descritores se deu a partir do conteúdo da lei nº 13.278/16, sobretudo, no que se refere a polivalência que nessa lei constitui o elemento fundamental dela, quando cita Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, sendo o último descritor mencionado aquele que se articula diretamente ao principal conceito adotado neste estudo: a relação docente com o saber e com o ensinar, conforme proposto por Charlot.

Por conta de a referida lei estudada nesta dissertação ser do ano de 2016, o marco temporal utilizado para a seleção das respectivas fontes vai de 2016 a 2023, ano em que o projeto deste mestrado foi escrito. Podemos conferir abaixo, no Quadro 3, a quantidade de trabalhos encontrados:

Quadro 3 – Teses e dissertações encontradas

Banco de dados / **Descritores**	**CAPES**	**BDTD**
Artes visuais música dança teatro	39 (28 dissertações e 11 teses)	34 (26 dissertações e 8 teses)
Arte polivalente	24 (19 dissertações e 5 teses)	29 (20 dissertações e 9 teses)
Arte polivalência	20 (15 dissertações e 5 teses)	8 (4 dissertações e 4 teses)
Relação docente saber ensinar arte	41 (27 dissertações e 14 teses)	263 (187 dissertações e 76 teses)

Fonte: a autora.

Após leitura dos resumos, foram selecionadas as fontes que mais se adequaram ao objetivo desta dissertação, ou seja, as pesquisas que diretamente trataram do ensino de Arte, tendo em vista o conteúdo da lei e do conceito que está servindo de estruturante desta pesquisa. A quantidade total dos trabalhos selecionadas pode ser vista abaixo (Quadro 4):

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações selecionadas

Dissertações	21
Teses	11
TOTAL	32

Fonte: a autora.

A partir do total de trabalhos selecionados, optou-se, como forma organizá-los por temas, pela elaboração de dois quadros: o primeiro (Quadro 5) reúne os estudos que tratam fundamentalmente da polivalência no ensino de Arte, enquanto no segundo (Quadro 6) foram agrupados os trabalhos que abordam especificamente a relação docente com o saber e o ensinar a disciplina de Arte:

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico sobre ensino polivalente de Arte

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ORIEN-TADOR	PROGRAMA	LOCAL	INSTI-TUIÇÃO	ANO
Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva	Marta Regina Sene	Tese	Leandro Osni Zaniolo	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Araraquara /SP	Universida-de Estadual Paulista - UNESP	2016
Dança e Tecnologias: Entre Ensino e Prática Docente	Everson Luiz de Oliveira Motta	Disser-tação	João Augusto Mattar Neto	Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias	Curitiba/ PR	Centro Universitário Internacional - UNINTER	2017
As Políticas Educacionais para Arte/Dança e os Modos de Inserção do Licenciado em Dança no Ensino Público em Minas Gerais	Fernanda Ribeiro de Nardi Bastos	Disser-tação	Lúcia Helena Alfredi de Matos	Programa de Pós-Graduação em Dança	Salvador/ BA	Universida-de Federal da Bahia - UFBA	2019
Formação, Ensino e Arte: Implicações Sócio Históricas da Presença e Ausência na Atividade do Professor da Primeira Infância	Taira Sanches Rabal	Disser-tação	Marta Silene Ferreira Barros	Programa de Mestrado em Educação	Londrina/ PR	Universida-de Estadual de Londrina - UEL	2019
A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha	Daiane Solange Stoeberl da Cunha	Tese	Sonia Regina Albano de Lima	Programa de Pós-Graduação em Música	São Paulo/SP	Universida-de Estadual Paulista - UNESP	2020

Linguagens da Arte e a Docência: Dilemas e Complexidades da Realidade da Prática Educativa	Michael Santos Silva	Dissertação	Juliana Marcondes Bussolotti	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	Taubaté/ SP	Universidade de Taubaté - UNITAU	2020
A Compreensão de Professoras e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Educação	Leonardo Birche de Carvalho	Dissertação	Ivo Ribeiro de Sá	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	São Caetano do Sul/SP	Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS	2020
A Prática Docente de Professores de Música: o Contexto Polivalente em Arte em Várzea Grande - MT	Anni Marisi Ribeiro Ortiz	Dissertação	Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Programa de Mestrado Profissional em Arte - PROFARTE	Brasília/ DF	Universidade de Brasília - UNB	2020
(Im)possibilidades do Ensino de Arte (Teatro e Dança) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: Narrativas de Professores	Natali Allas dos Santos	Dissertação	Gabriela Di Donato Salvador Santinho	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	Campo Grande/ MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	2020
Saberes Docentes do Professor de Arte/Música no Ensino das Quatro Linguagens Artísticas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Gustavo Gomes Pereira	Dissertação	Maria da Paz Cavalcante	Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE	Pau dos Ferros/RN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	2021
BNCC Arte: Entre o Sonho Neoliberal e o Governo da Alma	Rafael Vicente Ferreira	Dissertação	Luiza Helena da Silva Christov	Programa de Pós-Graduação em Artes	São Paulo/SP	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2021
Polivalência no Ensino de Arte: Fenômeno persistente de	Jéssica Natana Agostinho	Dissertação	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Florianópolis/SC	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	2022

desvalorização							
Polivalência no Ensino de Arte: Proposta para Readequação de Ementa da Área de Conhecimento no *Campus* Boa Vista Zona Oeste/IFRR	Valério Ramalho da Silva	Dissertação	Rosângela Duarte	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Boa Vista/RR	Universidade Estadual de Roraima - UERR	2022
Borboleteando pela Arte: Uma experiência interdisciplinar	Thais Antonoff de Melo	Dissertação	José Fernando Marques	Programa de Mestrado Profissional em Arte - PROFARTE	Brasília/ DF	Universidade de Brasília - UNB	2022
Como o Trabalho Unificado da Dança, da Música e do Teatro Afeta o Ensino da Arte?	Joana de Freitas Certo	Dissertação	Maria Enamar Ramos Neherer Bento	Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas	Rio de Janeiro/RJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	2022
A Implementação do Ensino de Música na Percepção de Professores dos Municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA	Ingrid Torres Barbosa	Dissertação	Josenilton Nunes Vieira	Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos	Juazeiro/ BA	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2022
Música como Linguagem no Componente Curricular Arte: Processo Histórico e Legal na Educação Pública de Ensino	José Claudio Mezzalira	Dissertação	Marialva Moog Pinto	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE	Lages/SC	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	2022

Fonte: a autora.

Ao observar o número total de dissertações e teses selecionadas, pode-se concluir que o campo de estudos sobre os modos de atuação do professor de Arte em sala de aula – com o ensino de múltiplas linguagens artísticas, como Artes Visuais, Música, Dança e Teatro – a partir de 2016 ainda é escasso, necessitando de maiores aprofundamentos.

A seguir, pode-se conferir o segundo quadro (Quadro 6), em que estão agrupados os trabalhos selecionados que tratam especificamente da relação docente com o saber e o ensinar o componente curricular Arte:

Quadro 6 – Levantamento bibliográfico sobre a relação docente com o saber e o ensinar Arte

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ORIEN-TADOR	PROGRAMA	LOCAL	INSTI-TUIÇÃO	ANO
Fragmentos de experiências – reflexões sobre uma prática docente emancipatória	Fabiana Campacci Fríscio	Disser-tação	Luiza Helena da Silva Christov	Programa de Pós-Graduação em Artes	São Paulo/SP	Universida-de Estadual Paulista - UNESP	2016
Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE	Janedalva Pontes Gondim	Tese	Maria Eduarda da Mota Rocha	Programa de Pós-Graduação em Sociologia	Recife/PE	Universida-de Federal de Pernambuco - UFPE	2016
Atravessamen-tos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais	Ana Luiza Bernardo Guimarães	Tese	Núria Hanglei Cacete	Programa de Pós-Graduação em Educação	São Paulo/SP	Universida-de de São Paulo - USP	2016
A formação artística de professores de Artes Visuais: percursos, experiências e implicações na consolidação do saber-fazer docente	Marcos Aurélio Moreira Franco	Tese	Lucia Gouvea Pimentel	Programa de Pós-Graduação em Artes	Belo Horizonte/ MG	Universida-de Federal de Minas Gerais - UFMG	2017
Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora	Jacqueline Rodrigues Peixoto	Tese	Jose Albio Moreira de Sales	Programa de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação	Fortaleza/ CE	Universida-de Estadual do Ceará - UECE	2019
Artista-Professor: Metodologias	Gabriela Clemente de Oliveira	Disser-tação	Alexandre Rodrigues da Costa	Programa de Pós-Graduação em	Belo Horizonte/ MG	Universida-de do Estado de Minas	2019

de ensino em arte				Artes		Gerais - UEMG	
Regime de circulação dos saberes: arte, educação e formação docente	Daniel Bruno Momoli	Tese	Luciana Gruppelli Loponte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2019
Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte: um estudo com professores de música da educação básica	André Rangel de Carvalho	Dissertação	Helena Lopes da Silva	Programa de Pós-Graduação em Música	Belo Horizonte/MG	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2020
O ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica	Carla Giane Fonseca do Amaral	Tese	Luciana Gruppelli Loponte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2021
Entre a docência e o fazer artístico em artes visuais: a atuação de professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua (Pará)	Ailzon Gonçalves Rodrigues	Dissertação	Rosangela Marques de Britto	Programa de Pós-Graduação em Artes	Belém/PA	Universidade Federal do Pará - UFPA	2021
A política curricular no ensino de Arte na educação básica do estado de São Paulo no período de 2010 a 2018 e a Arte Contemporânea: saberes e reverberações na prática docente	Cassio Almeida dos Santos	Dissertação	João Cardoso Palma Filho	Programa de Pós-Graduação em Artes	São Paulo/SP	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2022
Contando o mundo do meu jeito: O ensino	Renata Fantinati Corrêa	Dissertação	João Cardoso Palma	Programa de Pós-Graduação em	São Paulo/SP	Universidade Estadual Paulista -	2022

de arte como potência na interdisciplinaridade e a relação com as demais áreas do conhecimento			Filho	Artes		UNESP	
Confabular o encante nos afetos da voz: ressonâncias imaginais da vocalidade em um devir-professora nas artes da cena	Franciele Machado de Aguiar	Tese	Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas	Florianópolis/SC	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	2022
Os saberes musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música que atuam na educação básica	Adilson de Souza Borges	Tese	Ana Cristina Coll Delgado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Joaçaba/SC	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	2023
Inventar sentidos: formação docente em artes visuais na LEdoC-UFT	Hertha Tatiely Silva	Tese	Leda Maria de Barros Guimarães	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual	Goiânia/GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	2023

Nesse segundo levantamento bibliográfico, somando-se as pesquisas realizada nos portais da CAPES e da BDTD, foram encontrados 304 trabalhos, porém apenas 15 foram selecionados. A justificativa para tal, gira em torno de muitos trabalhos estarem repetidos, falarem sobre a arte de se ensinar matemática, língua portuguesa, geografia, etc., com o uso da palavra “arte” deslocado do ensino de Arte de que trata esta dissertação.

4 SOBRE OS TRABALHOS SELECIONADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

4.1 Uma apreensão sobre o ensino de Arte no Brasil

Após a leitura das fontes no primeiro levantamento bibliográfico, foi detectado que a utilização do termo “polivalente”, em contextos do ensino de Arte, ocorre antes mesmo da homologação da lei nº 13.278/16.

Para contextualização, optou-se pela realização de um rápido levantamento histórico sobre o ensino de Arte no Brasil, utilizando como referência Motta (2017), Bastos (2019) e Santos (2020), o que favorecerá também o entendimento de alguns marcos legais expostos no Quadro 1, presente na “Introdução”. Essa breve descrição também será importante para compreensão das fontes bibliográficas que virá no subitem 4.2 deste capítulo.

O cenário do ensino de Arte no Brasil, antes do golpe militar de 1964, era caracterizado pela ausência de normatização curricular obrigatória para a disciplina nas escolas de Educação Básica. Foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/71, que a disciplina de Arte ganhou seu estatuto legal no currículo obrigatório. A LDB de 1971, resultado da reforma do ensino de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Médio), estabeleceu a "Educação Artística" como atividade obrigatória no currículo escolar para todos os níveis (Art. 7º, §1º). Contudo, essa nova obrigatoriedade curricular confrontou-se com um grave déficit de professores com formação superior específica para atender à demanda nacional. Historicamente, os cursos de formação em Arte, especialmente aqueles que visavam à docência, eram escassos ou inexistentes. Para endereçar essa lacuna formativa e viabilizar a implantação da lei, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio de pareceres e resoluções, autorizou a criação emergencial das "Licenciaturas Curtas" (cursos de formação superior com duração reduzida, geralmente de dois anos), visando a rápida habilitação de docentes para o ensino de Educação Artística. Desse modo, a LDB/71, ao mesmo tempo em que instituiu a obrigatoriedade da Arte, paradoxalmente fragilizou a formação docente através dessa solução temporária e acelerada (Bastos, 2019).

Naquele momento, a formação em Arte já era polivalente, incluindo disciplinas de Artes Plásticas, Teatro, Música e, em alguns casos, Dança. Dois anos, claro, eram insuficientes para a formação de bons educadores, que, sobrecarregados com o pouco preparo

para trabalhar em quatro áreas artísticas distintas, acabavam tendo um fraco desempenho em sala de aula (Bastos, 2019). Importante notar que:

> A palavra polivalente ou polivalência foi apresentada no período do governo militar pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em um momento em que se pensava na regulamentação da formação de professores. Nos pareceres de 1969 e na Indicação CFE nº 23/73 já existia a ideia de polivalência (Santos, 2020, p. 103).

O termo polivalente, portanto, não pertence exclusivamente ao campo do ensino de Arte, sendo introduzido de maneira generalizada na área da educação no contexto da Ditadura Militar.

É significativo destacar que com o fim da ditadura militar em 1983, após 19 anos de censura e tortura, deu-se o início da Nova República, época de abertura democrática do país, e a criação da Constituição de 1988, que menciona as Artes por cinco vezes ao longo do seu texto (Bastos, 2019). Nesse momento, o ensino de Arte foi apontado como uma atividade, e não como uma disciplina ou área de conhecimento, levando a uma consequente desvalorização dela. Essa concepção seria o resultado da difusão ideológica capitalista norte-americana no ensino brasileiro, conduzindo a uma educação mal executada, em termos de formação de professores (Bastos, 2019). Naquele momento:

> [...] os cursos de Educação Artística passaram a ser de longa duração, sendo que alguns deles continuaram totalmente polivalentes, com predominância curricular em Artes Visuais. Outros passaram a ter a estrutura curricular dividida: nos dois primeiros anos, uma formação mais generalizada das quatro linguagens artísticas e, nos últimos anos, uma ênfase em uma das linguagens, cuja finalização dava à licenciatura uma especificidade em sua titularidade, por exemplo: licenciatura em Educação Artística com ênfase em Artes Cênicas, em Música ou em Artes Visuais ou Artes Plásticas etc. (Bastos, 2019, p. 25).

Nesse contexto de transformações nos modelos de formação acadêmica, foi que, em meio a algumas contradições, deu-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o nº 9.394/96. Em um aspecto positivo, essa lei passou a considerar o ensino de Arte um componente curricular obrigatório da Educação Básica, deixando de ser considerada mera atividade (Bastos, 2019).

Posteriormente a aprovação da LDB, como consequência do novo marco regulatório, foi elaborado os PCNs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados oficialmente em 1997, surgiram para nortear o ensino em todo o território nacional, trazendo direcionamentos e conteúdos a serem trabalhados pelos educadores em sua prática docente e, no caso do ensino de Arte, orientações específicas para a área de Artes Visuais, Música,

Teatro e Dança (Motta, 2017). As linguagens artísticas não precisariam ser trabalhadas todas ao mesmo tempo e deveriam ter um professor especialista para cada uma, totalizando quatro professores para lecionar essa disciplina. Mediante a extensão territorial do Brasil e a quantidade de cursos de licenciaturas existentes em número insuficiente, essa orientação nunca conseguiu de fato ser posta em prática, porém, como consequência, os cursos polivalentes em Educação Artística começaram a ser extintos, dando lugar aos cursos de licenciatura em linguagem específica (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) (Bastos, 2019).

Salienta-se que, mesmo após todas essas mudanças, até hoje em alguns contextos escolares, o que se é ensinado na disciplina de Arte são somente os conteúdos relacionados com as Artes Visuais (Bastos, 2019). Acredita-se que isso seja uma consequência do Brasil colônia, em que o ensino das Artes Plásticas, em especial o desenho e a pintura, como parte da Missão Artística Francesa, foi o primeiro movimento artístico a ser institucionalizado no Brasil.

Uma possibilidade de ampliar o ensino das linguagens artísticas, que até aquele momento possuía predominância das Artes Visuais, foi a adição da Música como componente curricular obrigatório em 2008, nos termos da lei nº 11.769/08 e, posteriormente, a adição do Teatro e da Dança em 2016, através da lei nº 13.278/16. Esclarece-se que, a inserção dessas linguagens artísticas como componente curricular obrigatório nas escolas básicas se deu nos moldes de muita luta pela emancipação e reconhecimento delas como área de conhecimento distintas (Motta, 2017). Trazendo ambiguidades em seu texto, a lei nº 13.278/16, abriu margem para diversas interpretações, pois para alguns pesquisadores ela poderia direcionar que cada linguagem artística tenha um professor especialista (Bastos, 2019). O fato é que, na prática e em grande parte dos municípios brasileiros, um único professor e com formação em somente uma linguagem, tem sido o responsável por ensinar todas as quatro linguagens sem formação para tal, dando margem para a continuação do ensino polivalente em Arte.

4.2 O ensino de Arte no recorte temporal focalizado

No momento presente, época de vigência da lei nº 13.278/16, tem-se o professor de Arte, no exercício da prática docente, como sendo o resultado de todo esse processo sócio-histórico brevemente apresentado. Nesse contexto, será debatido sobre as nuances da formação e atuação docente na atualidade, analisando a bibliografia disponível. Ressalta-se que, por uma escolha epistemológica e em consonância com os objetivos de estudo deste

trabalho, será discutido exclusivamente sobre o ensino de Arte realizado em múltiplas linguagens sob o ponto de vista dos professores, trazendo dados que irão substanciar a análise desta pesquisa.

Sene (2016) realizou em sua tese de doutorado questionários com nove professores da rede estadual de ensino de uma cidade do interior paulista, sendo cinco deles efetivos, dois estáveis e dois temporários.

Ao analisar o seu próprio processo formativo, a maioria dos professores entrevistados considerou sua graduação como boa, com apenas um considerando-a insuficiente. Os motivos para os professores considerarem sua formação como boa giram em torno da realização de bastante aulas práticas, com o único que considerou como tendo formação insuficiente tendo elencado justamente a falta de conhecimento prático em outras linguagens artísticas diferentes da de sua formação. Em relação a formação continuada, dois professores não participaram de nenhum tipo, já outros seis professores citaram a realização de pós-graduação e de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP). Um deles citou o desenvolvimento de atividades de lazer como forma de enriquecimento do seu repertório cultural.

Essa tese deu destaque a um movimento de formação que já ocorre há algumas décadas, porém que atualmente encontra-se em expansão, acompanhando o crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): o EaD, que se caracteriza pelo ensino realizado à distância, por meio de uma plataforma digital.

Dos nove professores entrevistados, sete realizaram cursos de capacitação EaD e, desses sete, apenas três realizaram também cursos presenciais. Os outros dois professores não realizaram qualquer tipo de capacitação. Para a autora, a quantidade de professores realizando formações no formato EaD seria por conta da maior parte dos cursos da SEE serem oferecidos justamente nessa modalidade.

Sobre o crescimento do EaD, a autora salienta que “[...] esses não satisfazem as necessidades de formação dos professores, nem na qualidade apresentada, que fica a desejar, assim como tampouco a equidade social prometida pela inclusão digital [...]” (Sene, 2016, p. 127). Não criticando completamente essa modalidade de ensino, a autora acredita que a EaD é uma forma de ampliação das possibilidades de estudo, apoiando-a, pois acredita ser uma ferramenta de democratização do conhecimento, desde que seja realizada em caráter híbrido, com a possibilidade de atividades práticas:

> Nesse sentido, ganha importância que a formação de um professor de Arte precisa garantir vivências concretas com a Arte, dela fazendo parte visitações a museus, experiências de acesso a artistas e suas poéticas e produções, para vivenciar e conhecer de perto processos e procedimentos artísticos, oportunidades que, no entanto, podem ficar rechaçadas numa formação essencialmente em EaD, como já discutido anteriormente (Sene, 2016, p. 134).

A conclusão que a autora chega é que, mesmo com algumas críticas à qualidade dos cursos de formação continuada oferecidos, a maioria dos professores está se esforçando no sentido de aprimoramento dos seus conhecimentos em Arte. Há alguns empecilhos e limitações citados na realização desses cursos, como a impossibilidade de cursar mais de um ao mesmo tempo no sistema online da SEE, cursos ofertados somente para os efetivos, ou até mesmo quantidade de vagas insuficientes para a demanda de professores. Do lado dos professores, há empecilhos envolvendo a sobrecarga de trabalho, causando desmotivação para a realização desses cursos, com alguns desses profissionais expondo a insatisfação com seu local de trabalho, refletidos pela falta de domínio de todos os conteúdos curriculares, a limitação de materiais para utilização em sala de aula e a ausência de investimento na área pelo poder público. Já outros profissionais, se mostraram satisfeitos com as suas condições de trabalho.

Em relação ao domínio das linguagens artísticas, todos os professores elencaram Artes Visuais. Desses nove professores, apenas três citaram outras linguagens: um professor elencou todas as quatro linguagens da legislação vigente, um outro citou Teatro e outro Música. Os processos formativos envolvendo o domínio dessas linguagens vão muito além da época universitária: alguns dizem estudar os diversos conteúdos de Arte desde a infância. Embora os professores não dominem as quatro linguagens, ainda sim trabalham com todas elas, com exceção de um único professor, que não assinalou Dança.

Os recursos materiais também são divergentes entre si: enquanto alguns possuem materiais em abundância, sala ambiente de Arte e recursos audiovisuais, alguns não possuem sala própria e são poucos os materiais disponíveis, verificando-se que, embora todas as escolas façam parte da mesma rede de ensino, seus recursos materiais não são os mesmos para todos.

A autora conclui o trabalho afirmando que, ao terem que ministrar aula em linguagens artísticas que diferem da sua formação inicial, aspectos emocionais acabam por influenciar esses profissionais, como o sentimento de insegurança.

Já na tese de Cunha (2020), a autora realizou entrevistas com professores atuantes no ensino superior no Brasil e na Espanha. Optou-se pela utilização somente dos dados referentes

aos profissionais brasileiros, pois os professores espanhóis dizem desconhecer o significado da palavra “polivalente”, termo esse que não é utilizado nos contextos educacionais do país. Além das entrevistas com professores, foi analisado o currículo de três cursos de Artes Integradas de instituições de ensino superior brasileiras. As entrevistas foram realizadas tanto presencialmente quanto a distância, utilizando um roteiro semiestruturado.

Como conclusão, a pesquisadora esclarece que, no aspecto positivo, a formação docente no curso de Artes Integradas oferecida aos futuros professores é qualificada. A proposta dessas novas Licenciaturas em Artes Integradas é justamente a de o professor sair preparado para ministrar aula nas quatro linguagens artísticas, diferentemente se ele cursasse uma licenciatura em linguagem específica, por exemplo. No aspecto negativo, os docentes criticam os espaços físicos das escolas em que atuam e os materiais disponíveis, considerando-os inadequados e, mesmo com formação e prontos para atuarem nas escolas, alguns conteúdos das linguagens artísticas inevitavelmente são trabalhados de maneira superficial.

Outra questão que esse trabalho traz à tona, no depoimento dos entrevistados, é um olhar positivo sobre o trabalho envolvendo a interdisciplinaridade em Arte, considerando que o trabalho sob essa perspectiva a torna una, inteira, superando a fragmentação que a divisão em especialidades causa. O corpo seria o espaço em que todas as Artes se unem, pois ele é o produtor delas.

Sobre a usabilidade do termo polivalente:

> No Brasil esse termo aplicado às práticas docentes em Arte tem conotação pejorativa, ainda que alguns dos professores entrevistados reconheçam o sentido positivo do termo, mas preferem não o utilizar pelo fato do termo configurar-se negativo dentro do ensino das artes. Nenhum dos professores entrevistados se auto denominaram polivalentes e nem associam este termo às propostas dos cursos nos quais atuam (Cunha, 2020, p. 174).

Os professores, de maneira geral, preferem a utilização da palavra interdisciplinar. Dos vinte e dois professores entrevistados, apenas quatro atribuíram significados positivos a palavra “polivalência”, alegando ser esse um fenômeno que acontece em diversas profissões e que, no caso da Arte, quebram-se diversas barreiras do conhecimento. Outros doze professores atribuíram significados negativos para o uso da palavra polivalência, principalmente pela sua carga histórica e metodológica, considerando-o um termo preconceituoso, muito malvisto, e considerado “vilão” do ensino de Arte, principalmente por remeter a educação artística dos anos 70:

> Observei que nenhum dos professores brasileiros entrevistados admitem que as propostas de formação docente dos cursos nos quais atuam é polivalente. As propostas curriculares também não se referem a esta missão polivalente. As razões são diversas, primeiramente esses professores relatam que o egresso dessas Licenciaturas analisadas não tem o mesmo perfil daqueles formados em Educação Artística. Eles afirmam que esses cursos trazem uma inovação curricular em relação às Licenciaturas em Educação Artística dos anos 70 (Cunha, 2020, p. 177).

Por fim, a autora define o que vem a ser o conceito de interdisciplinaridade no contexto do ensino de Arte. Com surgimento na contemporaneidade, na prática, ao invés de um professor passar aos seus alunos uma tarefa estritamente de Artes Visuais ou Música, por exemplo, ele misturaria as duas, criando uma atividade que não é nem de uma linguagem, nem de outra. Seria uma nova coisa. Esse termo também abrangeria a junção de diversos saberes, inclusive os saberes populares e os saberes de outras disciplinas, como sociologia, história, etc., em uma convergência de diversas áreas do conhecimento. Vejamos o depoimento de uma professora entrevistada:

> Eu fui professora por 15 anos de escola pública e lá não há uma sala própria para Artes, não existe uma infraestrutura. [...] por maior que seja sua boa vontade, aquilo tem que acontecer em 50 minutos, uma vez por semana, com aquela turma, que às vezes é de 50 alunos. Quantas vezes eu peguei salas com turma de 50 alunos para dar uma aula! Eu desenvolvia as 4 linguagens, ainda que formada em Artes Visuais, porque na escola eu era a única professora de Artes. É um desafio fazer tudo isso! [...] Então, meus alunos da Educação Básica, sob o meu ponto de vista, saíram com uma defasagem muito grande do ensino da Arte dentro da escola por incompetência minha, consequência da minha formação [...] eu acho que o nosso aluno aqui da UFPR, formado num curso interdisciplinar, talvez esteja mais preparado para essa realidade do que eu quando saí de um curso específico numa área (PROFESSORA O) (Cunha, 2020, p. 192).

Pode-se concluir que, o ensino em Artes Integradas está mudando o entendimento do que seria Arte: não uma divisão de linguagens trabalhadas separadamente, mas uma confluência de saberes, uma hibridização. O objetivo dos cursos de Licenciatura em Artes Integradas não é o de formar artistas plásticos, músicos, dançarinos ou atores: é o de formar professores de Arte, profissionais que irão atuar na educação básica.

Outro trabalho relevante para esta pesquisa foi a dissertação de Silva (2020), que entrevistou dois grupos: um deles formado por licenciandos de cursos de graduação em Artes Visuais e Música na modalidade EaD e outro grupo formado por professores de Arte de uma Rede Municipal de Educação. Oitenta e um participantes aceitaram participar, sendo 42 licenciandos e 39 professores. Utilizando um questionário com perguntas fechadas e abertas, observou-se que os entrevistados reconhecem a importância do aprendizado em diferentes

linguagens artísticas, porém frisam a superficialidade que esse tipo de ensino pode proporcionar em relação ao pouco tempo de aula que possuem para dar conta de uma carga curricular tão grande:

> Sobre a mediação da polivalência das linguagens artísticas, os participantes acreditam ser possível de modo parcial, todavia verificou ser para os Licenciandos um desafio e processo de aprendizado para a carreira profissional, enquanto os Professores de Arte reconhecem como um direito de seus estudantes e salientam a importância de aprendizagem em Arte nas diferentes linguagens, entretanto apontam obstáculos como a sobrecarga de trabalho, a necessidade de formação, além da falta de recursos materiais e tempo de aula para a disciplina de Arte e um ensino de modo superficial, a qual notam este ser idealizado pelo próprio Sistema de Ensino (Silva, 2020, p. 125).

Os entrevistados também demonstraram saber da importância de se trabalhar com as Artes Integradas, utilizando as novas tecnologias nesse processo.

Como conclusão, alguns apontamentos foram levantados, principalmente o de questionar se as Artes Integradas, proposta presente na BNCC – lançada em 2017 –, favorecem o ensino interdisciplinar ou a polivalência, pois é como se houvesse somente uma separação conceitual entre esses dois termos, e não uma separação do fenômeno real. A carga negativa atribuída ao conceito de polivalência remeteria ao ensino dos anos 70, em que os professores eram obrigados a ensinar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro tendo realizado apenas as licenciaturas curtas, com duração de dois anos. Já o conceito de interdisciplinaridade teria uma carga mais leve, como algo desejado desde sempre e uma forma de ampliação do saber no campo da Arte.

Ortiz (2020) em seu mestrado realizou a análise do ensino musical dentro do contexto polivalente nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Várzea Grande/MT. Executou pesquisa de campo, através de observação das aulas de duas professoras licenciadas em Música e realização de entrevistas presenciais.

Sobre o ensino polivalente, as professoras entrevistadas explicitaram que, ao sofrerem cobranças por parte da gestão em relação ao próprio planejamento – que obrigatoriamente deve contemplar as quatro linguagens artísticas, em consonância com a BNCC –, tiveram como consequência dessa pressão sofrida, a geração de muitos conflitos nas suas práticas pedagógicas, pois o que elas planejavam dificilmente era posto em prática na sua totalidade, mediante a falta de experiência que tinham com outras linguagens e o pouco tempo disponível de aula.

Insegurança e confusão são os sentimentos que uma das professoras descreve, não se sentindo confortável ao ter que lecionar outras linguagens artísticas diferentes de sua

formação inicial. Insatisfação também, por não poder trabalhar integralmente com sua especialidade. O trabalho não cita se as professoras realizaram ou não formação continuada em outras linguagens artísticas.

Já em relação a dissertação de Santos (2020), realizada com professores de Teatro e Dança em Campo Grande/MS, fica claro que o fenômeno da polivalência em Arte pode ser algo descontinuado pelas secretárias municipais, pois a autora expõe que, nesse município, os professores são orientados a trabalharem somente com sua formação inicial, sem a necessidade de ensinar as outras linguagens artísticas, orientação essa que está presente no próprio Referencial Curricular Municipal e em formações oferecidas pelo município. Porém, os professores dizem que em determinadas escolas, alguns gestores desrespeitam essa norma, exigindo dos professores de Arte a prática do ensino polivalente, fato esse gerador de vários embates, com os professores se recusando a se submeter à essa prática.

Como conclusão, as dificuldades que esses profissionais encontram, além das discussões com a gestão em relação ao ensino polivalente e a falta de estrutura das escolas para o ensino de Teatro e Dança, há também a desvalorização do ensino de Arte, em que percebem claramente como esse componente curricular é tratado de maneira inferiorizada, visto como simples lazer. Isso piora ainda mais por serem professores de Teatro e Dança, linguagens artísticas sempre vistas a margem quando comparado com Artes Visuais e Música, remontando a aspectos históricos do ensino de Arte, demonstrados no início deste capítulo.

Na dissertação de Pereira (2021), o pesquisador entrevistou um único professor formado em Música. Esse professor, trabalhando com a abordagem polivalente, relata que a formação continuada que realizou em outras linguagens artísticas teve início a partir da sua inserção na sala de aula, acontecendo de modo autônomo e de forma predominantemente teórica. Cursos práticos foram realizados pouquíssimas vezes, porém sempre fora do âmbito educacional. Como justificativa para tal, alega falta de oferta de cursos próximos de sua residência e desmotivação, resultado do esgotamento devido às extensas demandas escolares.

A partir da análise dos textos lidos, concluiu-se que os sistemas de ensino têm oferecido formações continuadas em outras linguagens artísticas, porém de modo insatisfatório: o principal meio seria a EaD, não possibilitando uma vivência prática desses conteúdos. A formação dos professores de Arte, de modo geral, tem contemplado todas as linguagens artísticas por meio das novas Licenciaturas em Artes Integradas, que busca a substituição do uso do termo polivalência, visto com maus olhos, em detrimento do termo interdisciplinaridade. Porém, detectou-se que, aos professores com formação específica, o trabalho com a polivalência tem sido difícil, com vários conflitos e aspectos emocionais

negativos envolvidos na sua prática pedagógica. Um fato apresentado, é o de que as secretarias de ensino possuem total liberdade para exigir que os professores ensinem somente a sua linguagem de formação, causando uma descontinuidade do ensino polivalente. O ensino de Arte desenvolvido somente com a linguagem de formação inicial, que a prefeitura de Campo Grande/MS tem realizado, vai em consonância com as orientações presentes nos PCNs, lançados em 1997, ao explicitar que as diferentes linguagens não precisam ser ministradas todas ao mesmo tempo e por um único professor (Brasil, 1997), por exemplo: pode-se trabalhar os conteúdos de Artes Visuais com as turmas de 1º ano e 2º ano, Dança com turmas de 3º ano e 4º ano, Teatro com turmas de 5º e 6º ano, Música com turmas de 7º e 8º ano e Artes Tecnológicas, como o Audiovisual – presente na BNCC –, com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental I e II. Também se percebe que, das quatro linguagens artísticas citadas, internamente há uma hierarquia entre elas, sendo o Teatro e a Dança ainda vistos de maneira inferiorizada no ensino de Arte, em detrimento das Artes Visuais e da Música, devido a fatores históricos já expostos neste trabalho.

Há inúmeros debates envolvendo o termo polivalência, sobretudo quando se aplica o conceito ao ensino de Arte, com a maioria dos profissionais da área atribuindo um sentido negativo a ele, em que elencam algumas consequências desse fenômeno, como: os conteúdos serem trabalhados de maneira superficial, os professores se sentirem sobrecarregados nos processos de formação continuada, a desvalorização do ensino de Arte, etc. Há também alguns debates de caráter positivo ao conceito, no qual os sistemas de ensino elencam a necessidade de apresentar ao aluno as quatro linguagens e, devido a impossibilidade de se ter quatro professores de Arte nas escolas, atribui-se a responsabilidade ao professor que se encontra ali. Também é elencado que o estudo de múltiplas linguagens acaba por transcender barreiras epistemológicas, integrando as diferentes linguagens artísticas.

Para além dos processos formativos e do debate sobre o ensino polivalente, as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática docente são muitas, sendo elas: falta de estrutura para realização das aulas, poucos materiais ou materiais impróprios e pouco tempo de aula disponível. Muito há que ser modificado para se ter um ensino de Arte com qualidade.

4.3 Relação docente com o saber e o ensinar o componente curricular Arte

Para a discussão sobre a relação do professor com o saber e o ensinar a disciplina de Arte, alguns conceitos foram elencados, como na pesquisa de Fríscio (2016), em que a autora se apropria da "alegoria benjaminiana" no que diz respeito ao conceito "chocar os ovos da experiência": tudo é subjetivo, tanto uma pesquisa – do ponto de vista da escolha do que pesquisar e de que forma pesquisar –, quanto uma análise de fatos e das coisas. Tudo passa pelo crivo do nosso próprio recorte e visão de mundo, repertório e experiências.

A pesquisa parte da experiência da autora como professora de Arte (Ensino Fundamental II, turmas de 6º a 9º ano) em escolas municipais de São Paulo, em que acumulou cerca de dez anos de experiência. Formada em Educação Artística com habilitação em Artes cênicas, a pesquisadora expõe que entrou na carreira docente cheia de expectativas e ideias, mas que sofreu entraves de todos os tipos, que vieram tanto da gestão escolar, quanto dos próprios colegas de trabalho.

O objetivo dessa pesquisa girou em torno de investigar e refletir sobre seu próprio exercício docente, dando foco ao desenvolvimento de uma prática emancipatória no ensino de Arte, ao enfrentar os preconceitos historicamente presentes, por exemplo, a visão da Arte como acessório, mera reprodução de técnicas, ou centrada no professor, com pouca abertura ao protagonismo do aluno (pedagogia tradicional).

Nessa dissertação, foi identificado o uso dos seguintes conceitos:

1) A igualdade das inteligências de Jacques Rancière, em que a autora utiliza essa teoria para pensar que não existe hierarquia pré-determinada entre professor e aluno, ou entre "quem sabe" e "quem não sabe": todos têm inteligência e potencial para pensar, refletir e produzir;

2) O conceito de Michel Foucault sobre a docilização dos corpos, ou seja, as práticas institucionais que tendem a disciplinar, submeter, controlar os sujeitos (professores e alunos);

3) Hakim Bey e o conceito sobre as Zonas Autônomas Temporárias (TAZ): espaços provisórios de autonomia, de experimento, de ruptura com a lógica dominante. A autora mobiliza essa noção para pensar formas de se dar aula que escapem à lógica tradicional do ensino de Arte;

4) O uso da categoria de Hans-Thies Lehmann e sua noção de teatro pós-dramático para pensar o ensino de teatro na escola pública. A autora considera que algumas características desse teatro (por exemplo, descentralização da narrativa, ênfase no corpo, no espaço, no espectador/ator) podem trazer contribuições para o ensino de Arte;

5) Prática docente emancipatória: A própria noção de prática emancipatória está pautada em uma educação que visa a libertação (em sentido crítico), ou seja, professores e alunos como sujeitos ativos, em uma construção de conhecimento conjunta, rompendo com hierarquias tradicionais. Esse é o principal conceito construído pela autora em sua dissertação, em que se busca traçar um paralelo entre sua própria experiência como docente e o desenvolvimento do conceito na prática, sendo essa uma perspectiva de atuação da professora.

Em relações as conclusões:

> Ao olharmos para a escola pública, hoje, e sua arquitetura semelhante à de uma penitenciária, podemos constatar que estes modelos institucionais colocam todos os indivíduos em uma mesma condição: a de disciplinarização dos corpos. A educação assume um caráter que coincide com o pressuposto básico da educação moderna o qual busca a hegemonia e a universalização de uma visão de mundo. E a escola funciona como um mecanismo de manutenção de um sistema social estabelecido, levando em conta a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo e suas faculdades reflexivas (Fríscio, 2016, p. 62).

Mediante o exposto, a autora sugere meios de como trabalhar com os saberes da disciplina de Teatro em uma perspectiva emancipatória, através do teatro pós dramático: dentro das escolas, torna-se fundamental a criação de espaços que rompam com hierarquias tradicionais, como reconhecer que os estudantes também podem se tornar propositores de atividades, compreender outros ambientes da escola como lugares legítimos de construção de conhecimento e desestabilizar o formato tradicional da sala de aula para explorar novas possibilidades. Esses movimentos permitem provocar rupturas, inventar outras formas de vivenciar o mundo e ampliar os modos de produzir saberes.

Já na tese de Gondim (2016), a autora investigou a relação entre formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural de professores que ensinam Arte em escolas públicas municipais e estaduais nas cidades de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE).

Foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com 28 professores, diário de campo, “Jogo das Preferências” (instrumento para mapear preferências culturais) e análise documental de livros didáticos e orientações curriculares, sendo que os conceitos centrais utilizados pela autora incluem o campo, o *habitus* e o capital cultural de Pierre Bourdieu.

A autora explana que os professores, como agentes no campo do ensino de Arte, trazem disposições que são historicamente e socialmente constituídas. Também há a noção de disposição estética como ferramenta para compreender como as práticas de consumo cultural

dos professores revelam ou não um domínio dos códigos da "arte legítima"[3], a relação entre formação docente (inicial e continuada) e a apropriação (ou não) de repertórios culturais que permitam mediar os conteúdos curriculares com competência no ensino de Arte.

Após análise, a autora concluiu que a maioria dos professores entrevistados não possuem formação especializada em Arte, ou seja, não têm licenciatura em Arte ou não tiveram tanta participação em formações específicas para se executar o ensino de Arte. Sendo que, a maior parte dos profissionais entrevistados vem de famílias mais pobres, com consumo cultural de cunho popular. Sendo assim, não apresentaram uma disposição estética consolidada no sentido de pertencimento, familiaridade ou consumo habitual de formas de Arte consideradas pela autora mais "legítimas":

> Sendo assim, a relação dos professores com o conhecimento pode ser caracterizada como uma relação escolarizada, oriunda do aprendizado tardio, pelo fato de os docentes privilegiarem os saberes prescritivos e informativos no preparo de suas aulas não refletindo sobre as questões conceituais, políticas e éticas intrínsecas ao fazer pedagógico. Desse modo, buscam conteúdos, preferivelmente, em livros didáticos e internet, que estejam de acordo com as diretrizes curriculares municipais e estaduais para orientar sua prática pedagógica, e não, o aprofundamento teórico a respeito dos assuntos que serão abordados na sala de aula. Portanto, o trajeto social percorrido pelos professores, com base na herança familiar e capital adquirido via aprendizado tardio nos processos formativos profissionalizantes e acadêmicos, consolidou as facetas constituintes de um *habitus* que se reforça com a prática docente (Gondim, 2016, p. 308).

Conclui-se que, essa combinação (formação não especializada + menor domínio da "arte legítima"), traduz-se em uma situação em que o ensino de Arte nas escolas é pautado mais por uma visão genérica e superficial da Arte, com o professor mais se orientando pelo currículo do que pelo domínio dos códigos, linguagens e repertórios que permitiriam uma mediação crítica e mais aprofundada do ensino da Arte.

Na tese de Franco (2017), buscou-se investigar os percursos formativos artístico-culturais de professores que atuam no ensino de Artes visuais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, na região do Cariri, Ceará, nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, buscando compreender como os percursos, as experiências artísticas e culturais dos docentes contribuem ou se relacionam com a consolidação do seu saber-fazer docente em Artes visuais. O autor parte da premissa de que a formação artístico-cultural desses professores não se dá apenas em espaços de formação escolar (licenciaturas), mas em múltiplas dimensões de experiência, e que esse repertório influencia o modo de ensinar, ou o seu saber-fazer docente, tendo como referencial principal Nóvoa e Tardif.

[3] Para Bourdieu, entende-se por "arte legítima" os códigos culturais que estruturam as classes dominantes.

Foram entrevistados 38 professores de Arte de nove escolas distintas, sendo três de cada município: uma na região central de cada cidade, outra situada em um dos bairros, e a terceira pertencente à zona rural. Porém, além dos docentes, foram realizadas entrevistas com artistas e representantes de instituições culturais, com o número total de entrevistados não sendo informado pelo autor.

Como conclusão, o autor diz que a maioria dos professores entrevistados possuíam a formação em Letras/Língua portuguesa, e que foram obrigados a lecionar a disciplinada de Arte, principalmente pela falta de professores com formação específica na região. Alguns professores já eram artistas, porém outros docentes, mediante esse contato maior com a Arte, tornaram-se artistas e passaram a se identificar fortemente com os conteúdos curriculares dessa disciplina. Como muitos desses professores entrevistados não possuíam a formação específica em Arte e seus conhecimentos dessa disciplina vieram de experiências em espaços informais, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, envolvendo também as múltiplas experiências e relações que o sujeito estabelece em diferentes tempos e contextos, como no caso dos profissionais entrevistados, que construíram o seu saber em contato com grupos culturais e instituições presentes na região do Cariri cearense.

No trabalho de Peixoto (2019), percebe-se que a finalidade foi investigar a trajetória de vida da própria autora, e como isso se desencadeou no processo de docência em Arte nas linguagens de Teatro e Dança, tendo em vista que a pesquisadora se autodenomina atriz e bailarina, ou seja, pretende compreender como suas vivências artísticas, formativas e corporais atravessam e moldam seu ser professora.

A abordagem metodológica foi qualitativa, com forte inserção de narrativa autobiográfica e história de vida/autoetnografia. O sujeito da pesquisa foi a própria pesquisadora/atriz-bailarina-educadora. Além da narrativa autobiográfica, também foram realizadas entrevistas com quatro artistas e/ou docentes de Dança e Teatro, os quais a autora considera “co-sujeitos” no processo investigativo, integrando seu percurso pessoal, formativo e profissional. Os procedimentos de coleta e análise de dados incluem: relatos de experiências pessoais (infância, juventude, iniciação artística, formação em dança/teatro, docência), reflexões sobre práticas pedagógicas, e análise de práticas docentes a partir desse repertório, com o referencial teórico vindo de Josso, Warschauer, Pineau e Nóvoa.

Como conclusão, a autora evidencia que a docência em Arte, quando vivida a partir de uma trajetória artística pessoal, abre-se como um processo de construção e reconstrução do sujeito-educador: a pesquisadora mostra como suas vivências como atriz e bailarina não

ficaram fora da formação docente, mas foram atravessadas por ela e transformaram seu fazer pedagógico. A distinção entre formação formal/institucional e as formações que emergem da vida artística (grupo de teatro, dança, prática cênica) revelaram que essas últimas possuem potencial significativo para o desenvolvimento do saber-fazer docente em Arte. A pesquisa evidencia que o corpo, a história de vida, as práticas artísticas e o ensino não são compartimentos estanques: arte, educador e formação se interrelacionam e fazem parte de uma dinâmica de "travessias": atravessamentos entre vida, arte e docência.

Na dissertação de Oliveira (2019), a autora investiga a figura do artista-professor no ensino de Arte, entendendo-o como um sujeito que não apenas possui formação acadêmica, mas traz saberes provenientes da experiência artística. Mais especificamente, busca compreender as metodologias de ensino em Arte desenvolvidas por artistas-professores, para apreender como suas práticas artísticas se transformaram em práticas docentes. A autora adotou como referencial teórico Pimentel e Barbosa, entendendo essas concepções metodológicas como uma forma singular e pessoal de ensinar Arte.

A autora parte da hipótese de que o artista-professor traz saberes sensíveis da Arte que vão além da formação tradicional de professor, e esses saberes se traduzem em ambientes de ensino-aprendizagem peculiares. Para isso, foi feita análise comparativa das metodologias de seis artistas-professores, com identificação dos princípios que orientam suas práticas, reflexão sobre o fazer/criar, junto com uma reflexão sobre aquilo que se produz.

O trabalho apresentou uma análise das metodologias de ensino de artistas-professores, destacando as confluências e particularidades nas práticas de Joseph Beuys, Guignard, Marco Paulo Rolla, Sara Ávila, Cláudia Renault e Daniela Goulart. Ainda que suas experiências tenham sido desenvolvidas em contextos distintos, há entre elas pontos comuns que revelam uma compreensão ampliada do ensino de Arte, entendido como processo investigativo, sensível e relacional. O texto evidenciou a centralidade do corpo como eixo metodológico e expressivo. Para Beuys e Marco Paulo Rolla, a performance e o gesto corporal são elementos fundamentais tanto da criação quanto da docência, aproximando o artista do aluno e fazendo do corpo um instrumento de mediação pedagógica. Essa dimensão corporal também se manifesta na metodologia de Sara Ávila, que propunha exercícios de percepção e consciência corporal como base para o processo criativo. Já para Cláudia Renault, o corpo se desloca: a artista leva seus alunos para museus e espaços culturais, promovendo o encontro direto com a obra e com o artista, ampliando o campo de experiência estética e formativa, enquanto Guignard e Daniela Goulart, a ênfase recaiu sobre a observação e a

imagem como meios de conhecimento e transformação: a relação entre o olhar do artista e o olhar do espectador foi entendida como espaço de aprendizado e reflexão sensível.

Como conclusão, a autora trouxe a noção de que a figura do artista-professor se mostra como potencial para transformar a prática de ensino de Arte, porque traz para a sala de aula modos de pensar e fazer que se relacionam com a criação artística mais do que com a mera reprodução técnica. As metodologias dos artistas-professores analisados revelaram que o ensino de Arte pode se organizar a partir de processos criativos abertos, em que o aluno estuda, pesquisa, cria e reflete, em vez de seguir o currículo de maneira rígida ou apenas reproduzir técnicas artísticas, sendo o fazer/criar no ensino de Arte, quando articulado com a reflexão sobre o que se produz, possibilidade de uma aprendizagem mais profunda, que envolve o aluno enquanto sujeito ativo e criador, não apenas receptor.

Para a formação de professores de Arte, a autora destacou que é importante valorizar o repertório artístico e a experiência artística dos docentes, pois estes saberes sensíveis podem enriquecer a mediação entre Arte, ensino e aprendizagem.

Na tese de Momoli (2019), é proposta uma investigação de como diferentes saberes (artísticos, educativos e formativos) circulam no campo da formação docente em Arte, ou seja, como esses saberes se movimentam entre Arte, educação e formação de professores. Ele parte da hipótese de que não há um único tipo de saber dominante, mas múltiplas formas de circulação de saberes que se entrelaçam, se sobrepõem e se tensionam no âmbito da formação de professores de Arte.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se ancora numa abordagem teórico-analítica, inspirada em noções de Foucault sobre discurso, poder e saber, para mapear "regimes de circulação de saberes", com o autor tendo realizado análise bibliográfica e documental, analisado os anais da ANPEd, ANPAP, CONFAEB e ENDIPE, currículos, e práticas formativas que envolvem Arte, educação e formação docente. Também estruturou uma sistematização de tendências, ou modos de articulação desses saberes, identificando padrões de circulação em contextos de formação de professores de Arte.

Os conceitos trabalhados pelo autor ao longo do trabalho foram elencados abaixo:

1) Regime de circulação de saberes: refere-se aos modos pelos quais saberes (sobre Arte, educação, docência) transitam, se encontram, se fragmentam ou se consolidam dentro da formação docente;

2) Saber artístico, saber educativo e saber formativo: três tipos de saberes que, no campo da formação de professores de Arte, entram em diálogo: o saber artístico (relacionado

à prática/criação em Arte), o saber educativo (relacionado à pedagogia, ao ensino) e o saber formativo (relacionado à formação de professores, identidade docente);

3) Discursos, poder e saber: mobilizado para pensar como determinadas formas de saber foram legitimadas, quais circulações foram privilegiadas ou marginalizadas, e como as formações de professores foram atravessadas por relações de poder e por escolhas de repertório.

O autor concluiu que a formação de professores de Arte foi e é atravessada por múltiplos regimes de saber, em que nenhuma formação possui um único plano, mas opera numa rede complexa de saberes que circulam entre Arte, pedagogia e formação docente. Verificou-se que nem todos os saberes artísticos são igualmente valorizados ou circulam da mesma forma na formação docente. Alguns saberes, por exemplo, ligados à arte tradicional, técnica ou acadêmica, encontram maior legitimidade, enquanto outros saberes, como populares e informais, encontram barreiras:

> Os cinco regimes de circulação dos saberes apontaram que há um certo tipo de controle em torno de determinadas operações com a arte na formação de docentes a fim de manter sob vigilância o estatuto do saber artístico (da regra, da "boa arte", da fruição, da separação dos lugares do artista, do público, do professor e do aluno). É possível reformular esse estatuto a partir de um jogo de experimentações com tipos de intensidades distintas e formas múltiplas como, por exemplo, na prática de ver filmes ou no ato fotográfico, na relação com o próprio corpo, em estudos antropológicos, cujos sentidos não são o do domínio da técnica, mas um tipo de substância que poderia favorecer uma outra forma de relação do sujeito consigo mesmo no âmbito da formação para a docência em artes visuais. Uma tarefa que não exime o sujeito em formação para a docência em artes visuais de buscar uma certa dimensão técnica, política e ética das práticas artísticas para dar forma ao seu modo de agir docente. Não se busca, com isso, prometer ao docente em formação que no futuro que seja possível ele encontrar uma resposta sobre o que e como fazer, trata-se de um gesto de ensinar sobre a coragem de correr o risco de exercer uma existência livre na docência e não a forma como se deve viver uma atitude docente, é uma prática de existência de colocar-se em abertura ao outro e ao mundo, sem nunca deixa de zelar por si mesmo, enquanto uma atitude responsável consigo mesmo (Momoli, 2019, p. 179).

Como se observa na citação acima, o autor não pretendeu sugerir uma metodologia sobre o que fazer e como fazer enquanto docente de Arte, porém aponta como a formação estética poderia ser um caminho promissor para abrir essa circulação de saberes, pois permitiria uma articulação mais aberta entre Arte e educação, favorecendo práticas docentes mais criativas, sensíveis e reflexivas.

O trabalho concluiu sugerindo que para fortalecer o ensino de Arte e a formação de professores nessa área, seria preciso problematizar as formas de circulação de saberes, reconhecer trajetórias artísticas diversas, valorizar repertórios menos convencionais e

promover espaços de formação que permitam fluxo, tensão e reinvenção de saberes, e não apenas reprodução de receitas, rompendo com fronteiras fixas do que idealmente seria um professor de Arte.

Na pesquisa de Carvalho (2020), o autor investigou como professores de Música da educação básica atuam frente ao componente curricular Arte, ou seja, qual o lugar da Música nas aulas de Arte e no currículo escolar, e de que modo esses professores interpretam e aplicam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Arte em suas práticas pedagógicas.

Foram entrevistados quatro professores de Música em atuação no Ensino Fundamental II, sendo que dois deles ministravam aulas no ensino público e os outros dois em rede particular. A partir das entrevistas, o pesquisador delineou que os saberes necessários para a atuação profissional variam de acordo com a própria linha de atuação docente, já que alguns docentes entrevistados da rede particular ensinavam somente Música, enquanto os professores da rede pública ensinavam a disciplina Arte, em uma atuação polivalente. Professores que trabalhavam exclusivamente com o componente curricular Música tendiam a considerar mais importantes os saberes específicos do conteúdo musical, já os professores que trabalhavam com o componente Arte de maneira polivalente davam maior ênfase aos saberes pedagógicos, como mediação, interdisciplinaridade e articulação de linguagens e, “Embora todos os entrevistados tenham considerado “interessante” a proposta da BNCC, alguns se mostraram inseguros por entenderem que deveriam abordar todas as linguagens ou “unidades temáticas” propostas pela Base [...]” (Carvalho, 2020, p. 115).

Já em relação a maneira de se ensinar o conteúdo curricular Música nas escolas:

> Os professores revelaram que, a partir das habilidades propostas pela BNCC para o conteúdo música, têm desenvolvido atividades que priorizam ritmos brasileiros, apreciações musicais, exploração de instrumentos musicais, composição e discussões acerca dos sentimentos que as diferentes obras despertam nos alunos. Nesse sentido, percebe-se que os professores desenvolvem suas propostas pedagógicas com base em atividades que dialogam com as dimensões do conhecimento em arte propostas pela BNCC. A professora 1 aponta, por exemplo, que em sua escola as expectativas são ótimas, até mesmo por tratar-se de uma escola diferenciada e com boa infraestrutura. Para ela, a adaptação às proposições da BNCC é mais fácil pelo fato de a escola possuir material para trabalhar com os alunos e sala específica de música. A referida professora alega que tem feito a integração das artes por meio de projetos, em parceria com os professores de teatro, literatura e dança (Carvalho, 2020, p. 116).

Por outro lado, três dos quatro professores relataram que a BNCC, por ser um documento lançado oficialmente em 2017, não foi debatido em seu processo de formação,

pois suas graduações foram concluídas antes desse ano. Sobre a exigência das escolas onde lecionam de incorporação da BNCC ao seu planejamento:

> [...] O professor 2 considera que, em sua escola, há uma expectativa de que a BNCC contribua com o aprendizado dos alunos, no sentido de prepará-los para a vida em sociedade. A professora 4 relata que as reuniões pedagógicas sobre a BNCC, realizadas em sua escola, criaram expectativas em relação à aplicação desse documento nas propostas pedagógicas dos professores. Os professores 2 e 4 revelam que, no ano de 2020 a SEE/MG disponibilizou previamente uma espécie de modelo de planejamento pedagógico baseado nas proposições da BNCC, para que os professores pudessem elaborar suas propostas de intervenção à luz desse referencial (Carvalho, 2020, p. 117).

Dois professores relatam que, mesmo com as intervenções e formações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a implementação das propostas na BNCC no seu planejamento ainda se encontra aquém do ideal, principalmente quando se trata de Artes Integradas, abordagem desconhecida por eles.

Como conclusão, o pesquisador expõe que a formação de professores de Música precisa inserir a BNCC Arte de modo mais explorado e experiencial durante a formação inicial e continuada, para que futuros docentes possam refletir sobre suas possibilidades e desafios em atuar no componente Arte. Também seria necessário um fortalecimento do papel da Música no currículo escolar dentro do componente Arte, evitando que a música seja marginalizada ou tratada de forma isolada, sendo o ideal uma articulação com as demais linguagens artísticas. O estudo também sugere que há uma lacuna entre política curricular (a inserção da Música dentro da Arte) e a prática docente efetiva, o que exige atenção à formação de professores, ao currículo escolar, à mediação pedagógica e à valorização da Música como campo de saber.

A dissertação de Rodrigues (2021) teve por objetivo investigar de que modo professores-artistas conciliam sua prática artística com a prática docente na educação básica dos municípios de Belém e Ananindeua (Pará). O estudo busca compreender as formas de relação entre as práticas pedagógicas desses profissionais e suas produções artísticas, as contribuições dessa interação para o ensino e os métodos que possibilitam conciliar o fazer artístico com as atividades escolares. A pesquisa é qualitativa e se organiza como estudo de caso múltiplo no contexto das escolas públicas de Belém e Ananindeua. Os procedimentos incluem levantamento bibliográfico, análise documental e coleta empírica junto a seis professores-artistas (entrevistas, observação da prática docente e análise de produções artísticas).

Após análise das entrevistas, o pesquisador expõe que a maioria dos professores-artistas entrevistados tiveram um primeiro contato com a Arte durante a infância, dentro dos seus contextos familiares. A produção artística (principalmente desenho e pintura) era feita de maneira ingênua e sem intenção de transformar em uma profissão. A docência também nunca foi algo cogitado, tendo em vista que:

> [...] essa visão negativa que fora construída em torno do professor de Arte ainda prevalece, sendo difundida nos sistemas educacionais, provocando a insegurança e reduzindo o interesse pela carreira docente na área. Vale ressaltar, porém, que essa concepção não se construiu a partir de mitos sem fundamentos, mas de realidades de ensino presentes ainda hoje, mas que foram generalizadas, fazendo da docência a última opção como carreira na arte (Rodrigues, 2021, p. 72).

A partir dessa afirmação, conclui-se que o professor já entra na carreira docente carregando ideias pré-concebidas de cunho negativo, mesmo para os que escolheram essa profissão de maneira consciente:

> É possível entender a partir das falas dos professores que o direcionamento para a área da Arte tem relação com o fazer artístico, mas que se soma aos interesses pela área da educação. Este interesse que surge também a partir do contato com sua prática ou referências tomadas como exemplo. Uma concepção que, infelizmente, acaba sendo desconstruída ou construída de maneira equivocada ao longo da vida de estudantes, fazendo com que a área da educação (não somente da Arte) seja vista de forma negativa, causando com isso um distanciamento da carreira docente (Rodrigues, 2021, p. 73).

Esses mesmos professores-artistas entrevistados, dizem que, mesmo diante de um inicial desinteresse pela carreira docente, com o passar do tempo e de adquirir experiência, acabaram por olhar para sua prática de maneira mais positiva, trazendo a noção de que: “[...] o fazer artístico é uma atividade que dialoga com a prática docente em um processo natural. Assim, as ações que satisfazem o lado artístico consequentemente trazem os mesmos benefícios ao lado docente” (Rodrigues, 2021, p. 76). Porém, nem sempre o fato de o professor-artista possuir um domínio maior em uma área artística era benéfico em sala de aula, pois no caso da disciplina de Arte, há assuntos muito vastos, tornando, em alguns momentos, sua prática pedagógica muito distante da sua prática artística.

Em relação ao saber fazer docente, o tempo de experiência em sala de aula foi fator determinante para os docentes obterem uma maior segurança, pois:

> [...] os profissionais que tinham maior tempo de carreira em sala de aula apresentaram mais facilidade no desenvolvimento das aulas, demonstrando maior desenvoltura em suas ações. Enquanto os profissionais menos experientes pareciam

> estar em um processo de transição ou adaptação à rotina dos espaços educacionais (Rodrigues, 2021, p. 121).

Nos depoimentos coletados, conclui-se que, embora haja modos de se ensinar Arte, como a proposta da pedagogia triangular, cada professor traça suas próprias estratégias: "[...] embora os professores demonstrassem grande interesse pelas práticas artísticas em geral, cada profissional possuía uma técnica nas Artes Visuais com a qual tinha maior afinidade e concentrava seus estudos, pesquisas e experimentações [...]" (Rodrigues, 2021, p. 115), pois além de cada profissional possuir uma experiência docente e artística distintas, ainda havia o fato de que cada sala de aula se modificava, principalmente pelas particularidades e individualidades dos alunos, sendo necessário estratégias distintas de ensino. A conciliação entre produzir Arte e lecionar exigiu métodos concretos (organização de tempo, criação de rotinas produtivas, uso de espaços e materiais escolares, articulação com eventos e redes culturais), pois sem essas estratégias, haveria risco de distanciamento do fazer artístico ou de precarização da docência. A pesquisa evidenciou também tensões e obstáculos: carga de trabalho, exigências burocráticas da escola, falta de reconhecimento institucional, falta de materiais e recursos adequados e de espaços de produção artística dentro do ambiente escolar como dificultadores da manutenção simultânea das duas práticas.

Em relação ao ensino polivalente em Arte, esse tipo de ensino não era esperado pelos professores, porém a apostila destinada à disciplina possuía as quatro linguagens contempladas, fazendo os professores-artistas questionarem o motivo de suas formações não terem oferecido uma formação polivalente para poderem trabalhar de maneira mais efetiva nas escolas. Sendo assim, até como uma forma de justificar a compra das apostilas, os professores de Arte inevitavelmente acabavam por ter uma prática polivalente:

> Uma estratégia utilizada por alguns professores para diminuir a influência da polivalência em sala de aula era aproximar os conteúdos das outras áreas (Dança, Teatro e Música) para as Artes Visuais ou focando apenas no ensino teórico dessas linguagens para evitar práticas que não tinham o domínio. Logo, os professores tinham consciência que sua ação docente estava errada, mas buscavam modos de justificar ou aliviar sua prática em sala de aula (Rodrigues, 2021, p. 136).

Porém, apesar das dificuldades, o diálogo entre Arte e ensino favorece processos de ensino mais investigativos e transformadores, em que os professores-artistas atuavam como mediadores que propiciavam aos alunos experiências estéticas e procedimentos de pesquisa em Arte.

A dissertação de Santos (2022), teve como finalidade analisar a presença da arte contemporânea no campo do ensino de Arte na rede de educação básica do Estado de São Paulo, durante o período de 2010 a 2018, e como essa presença se articulou com a política curricular do estado, especialmente com o currículo denominado “Territórios da Arte e Cultura”. O estudo pretendeu investigar como o ensino da arte contemporânea foi entendido e incorporado pelos professores de Arte nesse período curricular e verificar a atuação docente frente a essa política curricular, compreendendo seus saberes sobre arte contemporânea e as reverberações dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

Foi realizada pesquisa de campo com oito professores de Arte da Rede Estadual de São Paulo (aqueles que atuaram ou ainda atuam) por meio de entrevistas semiestruturadas, para levantar seus saberes acerca da arte contemporânea e acompanhar como estas concepções se manifestavam em sua prática docente.

Os professores entrevistados demonstraram variados níveis de familiaridade e apropriação da arte contemporânea: alguns tinham repertório, experiência e desenvolveram práticas alinhadas a essa dimensão; outros mencionaram dificuldades, seja por formação, recursos, reconhecimento institucional ou tempo, para incorporar a arte contemporânea de modo significativo:

> Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, elaborados pelos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva acerca das concepções sobre a arte contemporânea, observa-se que os (as) docentes trazem essas pluralidades dos seus saberes constituídos, tanto aqueles construídos na formação inicial e continuada como os saberes da própria atuação pedagógica, os quais estão ligados ao saber docente (ser docente), ou seja, aqueles saberes que irão compor uma estética docente diante das múltiplas vivências cotidianas e pedagógicas (Santos, 2022, p. 96).

Embora os professores entrevistados demonstraram uma apropriação conceitual bem aprofundada, como pode ser percebido na citação acima, em relação a aplicação dos conteúdos da arte contemporânea em sala de aula foi observado o seguinte: embora o currículo tenha proposto uma ampliação do repertório artístico e metodológico, a efetivação dessa proposta dependeu fortemente das condições concretas de trabalho docente, da formação inicial e continuada dos professores e do contexto escolar de cada unidade.

As entrevistas realizadas com professores de Arte revelaram distintos níveis de familiaridade e apropriação da arte contemporânea. Alguns docentes demonstraram domínio conceitual e experiências práticas significativas, incorporando linguagens, processos e debates contemporâneos às suas aulas; outros, porém, expressaram dificuldades em compreender ou

transpor esse conteúdo para o cotidiano escolar, seja por limitações formativas, falta de tempo para planejamento ou ausência de recursos materiais e institucionais adequados. A pesquisa concluiu que o Territórios da Arte e Cultura representou um avanço conceitual ao reconhecer a arte contemporânea como parte essencial da formação estética dos alunos, mas sua concretização plena exigiria políticas de formação docente continuada, melhores condições de trabalho e o fortalecimento da autonomia do professor de Arte. As formações oferecidas pela rede também foram consideradas aquém do necessário para a apropriação efetiva das diretrizes que esse documento propunha.

A pesquisa concluiu expondo que, para que o ensino de Arte alcance, de fato, um caráter investigativo e transformador, seria preciso que o currículo, a prática e a formação caminhem de maneira integrada, garantindo que a arte contemporânea se torne uma experiência viva no contexto escolar, e não apenas um conteúdo prescrito nos documentos oficiais, já que os professores entrevistados trouxeram a noção de que eles não participaram da elaboração dessa documentação, e nem foram consultados em nenhum momento durante esse período.

O trabalho de Borges (2023), investigou como professores de Arte de uma rede municipal de educação, sem formação específica em Música, construíram seus saberes musicais e de que modo esses saberes contribuíram para a formação de sua identidade docente no município de Faxinal dos Guedes/SC.

A pesquisa parte da constatação de que, após a promulgação da Lei 11.769/2008, que tornou o ensino de música obrigatório nas escolas, muitos professores de Arte, formados em outras linguagens artísticas, passaram a lidar com o desafio de ensinar conteúdos musicais sem terem sido preparados para isso em sua formação inicial. Diante desse cenário, Borges buscou compreender quais experiências, práticas e referências sustentaram a atuação desses docentes e como elas se articularam na constituição de seus saberes e identidades profissionais.

Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas com (inicialmente) seis professores (porém apenas quatro deles trabalharam com os conteúdos musicais naquele ano), observação dos planejamentos e das aulas e análise interpretativa das falas de professores da educação básica que atuaram com Música, mas que possuem formações distintas (em Artes Visuais, Artes Plásticas ou Educação Artística). A análise fundamenta-se em conceitos como saber e trabalho docente (Tardif), identidade profissional (Pimenta) e conhecimento profissional (Roldão):

1) O saber docente é compreendido, neste contexto, em um sentido amplo, abrangendo um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que constituem o saber-fazer e o saber-ser dos professores;

2) A identidade profissional é entendida como um "processo de construção do sujeito historicamente situado" (Borges *apud* Pimenta, 2023, p. 241), que envolve o significado social da profissão, as práticas culturalmente consolidadas e permeadas por saberes reconhecidos, bem como o sentido que cada docente, enquanto ator e autor de sua trajetória, atribui à própria prática a partir de seus valores, experiências, representações e saberes;

3) O conhecimento profissional, por sua vez, diz respeito a uma constelação de saberes de naturezas diversas, relacionados ao ato de ensinar, que podem assumir distintas formalizações teórico-científicas, didático-científicas e pedagógicas, tendo como base um saber integrador, situado e contextual;

4) O trabalho docente é concebido como uma prática social desenvolvida pelo professor, cujo núcleo é o ato de ensinar, sustentado pela mobilização de múltiplos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes fontes sociais, como a família, a escola e a universidade, e adquiridos em tempos sociais distintos.

Esses são os conceitos-chave utilizados no trabalho, sendo que a construção (ou reconstrução) de saberes foi relacionado diretamente ar uma prática reflexiva do sujeito sobre seu próprio trabalho pedagógico: "[...] concebê-lo como um sujeito pensante/reflexivo sobre o seu trabalho implica em considerá-lo também como alguém que constrói saberes" (Borges, 2023, p. 184).

Já em relação aos apontamentos dos docentes entrevistados:

> Os professores foram unanimes em manifestar que não tiveram oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos musicais, como também não conseguem identificar relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os exigidos pelos documentos norteadores para ensinar música na escola. Além do mais, manifestaram que se sentem inseguros para desenvolver o ensino de música na escola, levando em consideração que suas trajetórias formativas/profissionais não foram suficientes para a construção/ensino dos conhecimentos musicais (Borges, 2023, p. 148).

Os resultados apontaram que os professores sentem muita dificuldade em relação aos conteúdos musicais, principalmente na parte prática e na definição de estratégias de ensino, e constroem seus saberes musicais a partir de experiências pessoais, práticas informais e trajetórias de vida, como o envolvimento com grupos musicais, participação em eventos culturais e aprendizado autodidata.

Os planejamentos analisados foram considerados satisfatórios, pois traziam dimensões de saber objeto condizentes com os conteúdos musicais, trazendo conceitos concretos e mobilização de diversos tipos de artifícios, como materiais impressos e recursos digitais, além de aspectos avaliativos e interdisciplinares, fazendo correlações com outras áreas do conhecimento.

A pesquisa evidenciou também que a identidade profissional desses docentes é marcada por inseguranças e desafios, principalmente pela lacuna de saberes musicais aprofundados presentes na sua formação inicial, porém, ao mesmo tempo, os docentes são movidos por um forte sentido de compromisso com o ensino de Arte, revelando posturas criativas e adaptativas. Borges observa que, mesmo sem formação técnica em Música, os professores desenvolveram estratégias pedagógicas que valorizaram a escuta, a experimentação e a integração entre linguagens artísticas, aproximando o ensino musical de uma perspectiva mais ampla de educação estética e sensível.

> De um modo geral, a análise dos dados evidenciou que os saberes do conteúdo musical constituem o maior desafio na construção da identidade profissional e desenvolvimento do trabalho docente de professores não especialistas em função da música não ter sido contemplada na formação inicial (Questionários, fev. 2022). Como já exposto, quando os professores precisaram discutir aspectos próprios do conhecimento musical e/ou propor o fazer musical, não souberam identificar esses elementos e/ou fazer relações significativas e coerentes. Essa análise é também corroborada pelas ponderações dos próprios professores, eles compreendem que não conseguiram propiciar um ambiente mais amplo de experiências musicais através do fazer musical (Entrevistas, nov.-dez. 2022). As limitações profissionais, reforçadas pelos desafios do trabalho docente, configuram um dos principais entraves para o ensino e aprendizagem musical, em razão de serem determinantes na eficiência/deficiência do ensino e da aprendizagem do aluno, uma vez que o fazer musical – elemento fundamental da aprendizagem musical – não pode ser contemplado em sua totalidade (Borges, 2023, p. 227).

Como conclusão, o autor ressaltou que o ensino de Música na educação básica não deveria se limitar à técnica, mas deveria considerar a experiência cultural e subjetiva dos docentes e alunos. Defendeu, assim, uma concepção de formação continuada que reconheça e potencialize os saberes experienciais desses professores, entendendo-os como produtores de conhecimento e não apenas como aplicadores de conteúdos. No que tange a construção da identidade profissional desses professores não especialistas, ela se constituiria no momento em que eles transferem os saberes pedagógicos que já possuem na sua formação em Artes visuais para o ensino de Música, lançando mão de estratégias, pois, embora não dominem o conteúdo específico de Música, ainda dominam diversos aspectos do fazer pedagógico por já possuírem formação e atuação em outra linguagem artística. Suas práticas são mais voltadas

para a apreciação musical, e não a prática, levando a um ensino considerado superficial e, em muitos casos, desprovidas de significado aos estudantes. De forma resumida:

> Sintetizando, os saberes pedagógicos musicais, os saberes do conteúdo musical, os saberes curriculares musicais e os saberes experienciais constituem a identidade profissional dos professores não especialistas em música – habilitados em Artes Visuais/Artes Plásticas – participantes desta pesquisa. Os saberes do conteúdo musical, por sua vez, dizem respeito à categoria que representa os conhecimentos específicos da música, sendo aquela em que mais os professores não especialistas possuem deficiências, devido às limitações e às falhas curriculares da formação inicial e de suas trajetórias formativas. Na verdade, os dados mostraram que os saberes do conteúdo musical dos professores não especialistas se resumem a apenas algumas noções básicas mais gerais da música. Essas deficiências influenciam significativamente na organização do trabalho docente, visto que os professores apresentam muitas dificuldades e desafios para ensinar música na escola, principalmente relacionados à compreensão teórica dos elementos da linguagem musical e na realização de atividades musicais. Por conseguinte, a música acaba não sendo trabalhada em sua totalidade, ou seja, priorizando as diferentes dimensões do conhecimento musical (Borges, 2023, p. 238).

No caso, embora o planejamento tenha sido considerado satisfatório, no momento em que ele foi colocado em prática, houve poucas atividades consideradas significativas aos alunos, visto que os conteúdos foram trabalhados apenas de maneira teórica, sem a parte prática, principalmente pela falta de saberes específicos desses professores.

Em relação aos trabalhos analisados, evidenciou-se que, de maneira geral, os professores se relacionam com os conteúdos que ensinam de maneira aprofundada majoritariamente na sua linguagem de formação. Aqui, a polivalência apareceu de maneira tímida, sendo citada em poucos trabalhos, mas evidenciou-se que há muita dificuldade de se trabalhar com essa abordagem da Arte pelos docentes em sala de aula, sendo que esses profissionais preferem ensinar as linguagens diferentes de sua formação inicial apenas de modo teórico. Esse quadro se agrava quando os professores responsáveis por lecionar a disciplina de Arte não possuem formação específica em nenhuma linguagem artística, como no caso dos docentes formados em Letras, levando-os a um ensino de Arte superficial.

Para os professores que possuem formação especialista em Arte, as motivações em lecionar essa disciplina vieram principalmente de desejos criados ao estabelecer relações com a Arte desde a infância, com muitos desses docentes sendo artistas também, com o conceito professor-artista sendo cunhado e utilizado em alguns trabalhos analisados. Para esses professores-artistas, a experiência pessoal como produtores de Arte tornou a sua prática docente mais segura, embora nem sempre consigam aproveitar sua experiência enquanto artistas dentro da escola, pelo vasto currículo exigido nessa disciplina.

O saber fazer, embora seja fortalecido com o passar do tempo e o acúmulo de experiência, encontra barreiras simbólicas em diversos âmbitos: obrigações curriculares que estão fora de seu domínio, desvalorização e lugar marginal da Arte frente a outros conteúdos curriculares, falta de espaço e materiais apropriados, etc., tornando a ação pedagógica limitada em muitos aspectos. A obrigação de se utilizar a BNCC na elaboração dos planejamentos também é vista com limitação, pois os professores dizem não possuir domínio técnico dos documentos oficiais.

Embora sejam detectadas falhas em torno do saber objeto (quando necessário trabalhar com a polivalência) e do saber fazer (por conta das barreiras simbólicas), há um processo de construção da identidade profissional desses profissionais quando dizem sobre a enorme identificação que possuem com o componente curricular que ensinam, em que reiteram como essa relação amorosa com a Arte traz sentido para sua prática pedagógica, se esforçando no sentido de ofertar uma aprendizagem significativa aos seus alunos, embora isso nem sempre seja possível.

Como sugestão de metodologias para o ensino de Arte, há a recomendação de abordagens mais flexíveis e de práticas emancipatórias, construídas pelo próprio professor que, primeiramente, deve compreender como são os alunos das escolas em que atuam, levando-os assim a experiências mais significativas. Não há como colocar o ensino de Arte em uma caixa metodológica e inflexível, em que o currículo escolar deve ser considerado um modelo a ser seguido à risca, pois os objetivos do ensino de Arte giram em torno da experiência estética, para além de qualquer transferência de técnicas artísticas da arte considerada como “legítima”.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresenta-se a análise dos dados levantados ao longo desta pesquisa, utilizando-se das possibilidades da técnica análise de conteúdo (Bardin, 2011), criando uma conexão entre o campo do ensino de Arte no Brasil, os dizeres da lei nº 13.278/16 e os depoimentos dos docentes entrevistados. Para tal finalidade, utilizou-se os conceitos explicitados no Capítulo 2: relação docente com o saber e o ensinar, de Bernard Charlot (2000), e o capital cultural, de Pierre Bourdieu (2007), conceitos esses que, em essência, se entrecruzam e conversam entre si.

Os seis docentes entrevistados foram: Melissa, Otacílio, Carla, Helena, Cecília e Rita (nomes fictícios), como pode ser observado no quadro a seguir (Quadro 7):

Quadro 7 – Dados dos professores entrevistados

Dados / Professores	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação docente	Data da entrevista
Melissa	46 anos	Feminino	Artes Visuais e Magistério	20 anos	21/09/2024
Otacílio	43 anos	Masculino	Artes Visuais	12 anos	24/09/2024
Carla	37 anos	Feminino	Artes Visuais	9 anos	29/09/2024
Helena	46 anos	Feminino	Artes Visuais e Pedagogia	9 anos	01/10/2024
Cecília	51 anos	Feminino	Música	9 anos	14/10/2024
Rita	50 anos	Feminino	Dança	12 anos	17/10/2024

Fonte: a autora.

Observa-se que foram entrevistadas cinco pessoas do sexo feminino, e uma pessoa do sexo masculino. A idade dos docentes varia de 37 a 50 anos, e o tempo de magistério do grupo varia de 9 a 20 anos. Em relação a formação acadêmica dos entrevistados, quatro professores possuem licenciatura em Artes Visuais, uma possuí em Música e uma outra em Dança. A professora formada em Dança é a única docente da rede municipal de Limeira/SP com tal formação.

5.1 Organização dos dados

Neste subitem, realizou-se a organização dos depoimentos dos professores, dados obtidos nas entrevistas com os docentes, criando sete unidades de sentido: (1) Mudanças ocorridas após a implementação da Lei nº 13.278/16 no ensino de Arte; (2) Como ensina depois da lei; (3) Experiências com formação continuada; (4) Sensação de "estar preparado" para o ensino das quatro linguagens; (5) Opinião sobre o ensino polivalente em Arte; (6) Sobre o cotidiano pedagógico e (7) Críticas e sugestões relacionadas ao ensino de Arte. Os trechos selecionados podem ser conferidos integralmente no "Apêndice 3 – Organização dos dados em unidades de sentido".

5.2 Categorização dos dados

As sete unidades de sentido criadas foram agrupadas e transformadas em três categorias, podendo ser visualizadas no quadro abaixo (Quadro 8):

Quadro 8 - Categorias atribuídas aos depoimentos dos professores

Professores / **Categorias**	**Melissa**	**Otacílio**	**Carla**	**Helena**	**Cecília**	**Rita**
A. Repercussão da Lei nº 13.278/16 no Ensino de Arte	1, 2, 3, 4, 5 e 6.	1, 2 e 3.	1 e 2.	1.	1.	1 e 2.
B. Formação Docente e Preparo Profissional	7, 8, 9, 10, 11 e 12.	4 e 5.	3 e 4.	2 e 3.	2, 3 e 4.	3, 4, 5 e 6.
C. Subjetividade da Docência em Arte	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29.	6 e 7.	5 e 6.	4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.	5, 6, 7, 8, 9 e 10.	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Fonte: a autora.

No quadro, observa-se a organização das entrevistas dos professores, em que cada número representa um trecho selecionado de seu depoimento, distribuídos pelas categorias A, B e C. Sendo a categoria A – Repercussão da Lei nº 13.278.16 no Ensino de Arte, agrupamento das unidades de sentido 1 e 2; Categoria B – Formação Docente e Preparo

Profissional, junção das unidades de sentido 3 e 4, e Categoria C – Subjetividade da Docência em Arte, convergência das unidades de sentido 5, 6 e 7.

Categoria A: Repercussão da Lei nº 13.278/2016 no Ensino de Arte

Aqui estão incluídas as unidades de sentido: (1) Mudanças ocorridas após a implementação da Lei nº 13.278/16 e (2) Como ensina depois da lei. Esta categoria abrange os efeitos percebidos da legislação na prática docente, enfocando as transformações (ou não) nos modos de ensinar decorrentes da regulamentação das quatro linguagens artísticas na legislação brasileira.

Nessa categoria foram verificados alguns aspectos históricos sobre o ensino de Arte no Brasil, como o fato do ensino realizado em múltiplas linguagens artísticas ser um fenômeno que precede a criação da lei nº 13.278/16, como pode ser observado nos depoimentos de Otacílio (1A, 2A) e de Carla (1A), quando dizem ter percebido poucas mudanças concretas em sala de aula após a homologação da referida lei:

> Essa polivalência existe antes da lei na verdade né, então já era prevista antes da lei, daí foi oficializada [...] (Otacílio 1A).
>
> O trabalho com as quatro linguagens já existia desde antes, então ele só continuou. Mas na verdade não mudou muita coisa, porque ele já era exigido desde antes na prefeitura, então ele só se seguiu. Mas parece que teve uma preocupação maior da prefeitura em fazer alguma coisa sobre isso (Otacílio 2A).
>
> Na prática não teve tanto impacto porque a gente já praticava a aplicação das quatro linguagens no ensino de artes na sala de aula [...]" (Carla 1A).

Nesses depoimentos, percebe-se claramente que não houve mudanças significativas após a homologação da lei, pois a prática de um único professor ensinar todas as linguagens artísticas já fazia parte da rotina dos professores de Arte do município de Limeira/SP.

Aprofundando, nota-se no depoimento de Otacílio como a legislação não impactou sua prática docente de forma significativa: "[...] Nunca li a lei... impacto ela não teve nenhum" (Otacílio 1A). Esse depoimento evidencia que seu capital cultural não foi reajustado ou ampliado com a lei, porque o ensino de Arte em múltiplas linguagens artísticas já era praticado na rede. Para ele, a legislação apenas "oficializa" algo que já ocorria, não alterando de forma significativa sua prática docente.

No entanto, mesmo nessa suposta continuidade, há sinais de pequenas mudanças, como no comentário de Otacílio sobre uma "preocupação maior da prefeitura em fazer

alguma coisa sobre isso" (Otacílio 2A). Isso sugere que, embora a prática cotidiana não tenha mudado substancialmente, a rede de ensino passou a se comportar de maneira diferente. Embora não esteja explícito no depoimento de Otacílio quais foram essas mudanças, observa-se no depoimento de Helena (1A) que talvez por uma maior pressão para que o ensino em múltiplas linguagens fosse realizado pelos docentes, houve um maior apoio da coordenadora da área de Arte da prefeitura, oferecendo formações de acordo com as demandas específicas trazidas pelos professores, com suas dúvidas individuais se transformando em pautas de formações da rede.

Enquanto Otacílio e Carla apontam que "já se fazia" o trabalho com as quatro linguagens na rede antes da lei, a professora Melissa diz que sua prática docente ocorre da mesma maneira desde 2007, sem grandes alterações. Sua experiência começou a ser construída antes de ser professora na rede municipal de Limeira, visto que a disciplina de Arte por um professor especialista passou a acontecer a partir de 2012 na rede: "Bom… infelizmente é como eu continuo trabalhando até hoje. É lógico, com o tempo de trabalho, eu leciono especificamente a matéria de arte desde 2007, então assim, basicamente é como foi desde 2007 [...]" (Melissa 2A). Aqui, a docente revela uma lacuna de saber fazer, pois embora possua a formação (capital cultural institucionalizado) e o saber objeto na sua linguagem de formação (Artes Visuais), sente-se desconfortável ao se relacionar com as exigências curriculares da rede e da obrigação legal de atuar em campos para os quais não foi suficientemente preparada. Quando a professora diz que "basicamente é como foi desde 2007", é sua identidade enquanto professora que também é afetada por essa situação (saber ser/estar), a partir do momento em que ela reconhece poucas mudanças na sua prática docente.

Em outro depoimento de Melissa, a professora explana que, mesmo tendo iniciado sua prática docente em instituições de ensino privada, questionou-se durante o início de sua carreira em 2007, visto que as obrigações curriculares eram semelhantes às do município de Limeira: "[...] e agora que eu tenho que dar aula de música, teatro, dança e minha formação é artes visuais, o que que eu faço?" (Melissa 1A). Esse depoimento indica uma prática que precede a normatização de 2016, prática essa de caráter polivalente, sendo fruto de uma questão histórica do ensino de Arte no Brasil, que vem se arrastando desde a década de 70, quando as leis envolvendo o ensino de Arte nas escolas básicas e a criação de cursos de Arte em nível superior – já de abordagem polivalente – começaram a amadurecer e a tomar forma, como já verificado nos capítulos anteriores deste trabalho. Percebe-se também que, mesmo quando a legislação se alterou e os cursos de nível superior de abordagem polivalente foram

se tornando cursos de formação especializada, não houveram mudanças objetivas da prática em sala de aula no município de Limeira/SP, pois os professores continuaram obrigatoriamente tendo que ensinar Arte em uma abordagem polivalente (Cunha, 2020; Silva, 2020). Para Melissa, seu saber ser/estar moldado na sensação de desconforto não desapareceu com o passar dos anos, como quando diz ensinar a disciplina da mesma maneira desde 2007 (Melissa 2A).

A construção da identidade profissional docente, baseada no saber ser/estar fundamentada na sensação de desconforto e inadequação é reiterada por Rita, única professora da rede com formação em Dança, quando diz que: "[...] para mim foi complicado porque eu tive que buscar informações de outras linguagens que não são a minha. A minha graduação é em Dança, e eu sabia quase nada ou bem pouco, por exemplo, de Artes Visuais [...]" (Rita 1A). Apesar de citar alguma experiência em Música, ela reconhece as limitações do seu repertório ou de saber objeto em profundidade em linguagens artísticas distintas de sua formação inicial.

Os depoimentos das duas professoras parecem assumir que, embora possuam o capital cultural institucionalizado (diploma de ensino superior) para atuar como professoras especialistas de Arte, há uma lacuna de capital cultural incorporado que seja suficiente para suprir as demandas legislativas e o currículo da disciplina de Arte de Limeira/SP, levando a um sentimento de insegurança docente, percebido quando utilizam as frases: "foi uma coisa meio tensa" (Melissa 1A) e "para mim foi complicado" (Rita 1A). Quando se fala sobre a lacuna de capital cultural incorporado dessas professoras, quer-se atribuir o seguinte sentido: o capital cultural incorporado, segundo Bourdieu (2008), corresponde ao saber internalizado, fruto de toda a trajetória do sujeito e de suas experiências acumuladas. É o conhecimento que "tornou-se corpo". Portanto, ao dar aula é o corpo do docente que está em ação, se utilizando, por exemplo, da fala e de gestos (linguagem corporal); quem passeia pelo ambiente escolar também são os corpos desses professores e, se esses mesmos corpos demonstram insegurança enquanto ministram suas aulas, será algo perceptível a quem assiste. A insegurança docente dos professores de Arte é tema debatido nos textos de Sene (2016), Carvalho (2020), Ortiz (2020) e Borges (2023), presentes no levantamento bibliográfico, quando dizem que a insegurança seria aquele sentimento de fragilidade ou dúvida que acompanha o docente face à necessidade de atuar em áreas que não domina completamente e de responder a múltiplas exigências. Em termos práticos, muitos professores de Arte têm formação específica em uma linguagem (frequentemente Artes Visuais), e sentem-se menos preparados para atuar em Dança, Teatro ou Música, embora o currículo oficial lhes exija transitar por todas. Essa

dimensão emocional do professor relaciona-se diretamente com o saber ser/estar proposto por Charlot, visto que esse recorte conceitual diz respeito à relação subjetiva e identitária que o docente estabelece com o ato de ensinar, com os alunos e com o próprio conhecimento. No caso, a obrigação de atuar de maneira polivalente sem uma formação acadêmica adequada e a forma como essas professoras se relacionam com seu próprio conhecimento (ou a falta dele) está envolto em sentimentos que geram tensão e insegurança.

A lacuna formativa detectada no depoimento dos professores entrevistados gera um descompasso entre aquilo que a rede municipal exige e aquilo que se sentem aptos a realizar. A falta de domínio técnico-metodológico ou de saber fazer, de repertório suficiente ou de saber objeto em profundidade, alimenta a insegurança, dando forma a sua identidade profissional ou seu saber ser/estar (Sene, 2016; Carvalho, 2020; Ortiz, 2020; Borges, 2023).

Para além da insegurança docente, uma outra dimensão do ensino polivalente em Arte é apontada por Cecília: a superficialidade. Isso pode ser observado no depoimento abaixo, em que é oferecida uma leitura crítica importante ao destacar o efeito de dispersão causado pela obrigação da polivalência no ensino de Arte:

> A lei como que ela impactou? Justamente no fato da gente querer seguir em uma dessas linguagens, no meu caso é música, ela impactou porque eu não consigo trabalhar somente a linguagem que eu sou mais fluente né, gostaria, por exemplo, se eu fosse dar só música, poderia desenvolver trabalhos muito melhores só de música na escola, como a gente tem que dar um pouquinho de cada linguagem, então ela impactou nisso, eu acho que o ensino ficou um pouquinho mais pulverizado (Cecília 1A).

. Embora Cecília declare ser especialista e fluente em Música, o modelo polivalente exigido no município de Limeira/SP impede o aprofundamento, sugerindo que a legislação não aproveita adequadamente o saber objeto específico dos docentes. A consequente superficialidade do ensino polivalente em Arte também foi trazida à tona nos depoimentos de outros professores entrevistados, como quando eles dizem dar uma “pincelada” nas demais linguagens artísticas, trabalhando-as somente no nível de apreciação:

> Então acaba sendo muito raso, tipo, passo muito a parte teórica, muita apreciação, normalmente minhas aulas ficam ali na área da apreciação, da observação, de prática de outras pessoas, não minhas [...] (Melissa 3A).

> Eu dou bastante coisa de artes visuais, quando chega na parte de música ou de dança ou de teatro, eu vou fazer apreciação, eu tento explicar, eu quero que meu aluno se interesse e tal, mas talvez se eu tivesse a vivência, eu poderia trazer ele mais ali para aquela área que ele gosta, mas eu não tenho essa prática, eu não tenho essa vivência, então eu não sei de repente como despertar a atenção. Tem coisa que eu não sei, tipo, que consta no nosso currículo, que a gente tem que dar, e a gente dá uma

> pincelada ali por cima, só uma "faladinha" um dia em uma aula só para constar, só para a gente não ficar com peso na consciência que não deu (Melissa 4A).
>
> A gente até ensina em um nível de apreciação as outras linguagens, mas por exemplo, de artes visuais eu sei plenamente o que eu estou fazendo e o porquê eu estou fazendo, agora as outras linguagens não, é só para conhecer, uma pincelada sobre o conhecimento (Otacílio 3A).

A crítica a superficialidade do ensino polivalente em Arte, presente nos depoimentos de Cecília (1A), Melissa (3A, 4A) e Otacílio (3A), foi tema amplamente debatido nos trabalhos de Sene (2016), Gondim (2016), Cunha (2020), Silva (2020) e Borges (2023), em que os autores observam a formação inicial dos professores de Arte e as exigências curriculares municipais ou estaduais como sendo um dos principais fatores que contribuem para essa superficialidade. Muitas vezes, os cursos de licenciatura não oferecem uma preparação sólida em todas as linguagens, fazendo com que o professor se sinta mais seguro em apenas uma delas — geralmente na sua linguagem de formação — e inseguro nas demais, como quando Otacílio (3A) diz "[...] artes visuais eu sei plenamente o que eu estou fazendo e o porquê eu estou fazendo, agora as outras linguagens não [...]". Essa lacuna formativa leva o docente a priorizar aquilo que domina, reproduzindo práticas que reforçam o desequilíbrio entre as linguagens artísticas. Sene (2016), Gondim (2016), Cunha (2020), Silva (2020) e Borges (2023) apontam, portanto, que o ensino polivalente, ao pretender abranger muitas linguagens sem oferecer formação suficiente, tende a reduzir a profundidade e qualidade do trabalho pedagógico.

Essa lacuna entre a realidade do campo educacional e o capital cultural disponível nos professores pode ser observado nos depoimentos de Cecília (1A), de Melissa (3A, 4A) e de Otacílio (3A). O desejo de desenvolver um trabalho mais aprofundado na sua linguagem de formação inicial é contido pela obrigatoriedade de distribuir igualmente o tempo e os esforços nas demais linguagens artísticas sem a formação adequada, o que compromete a qualidade do ensino de Arte. Essas questões estão profundamente ligadas à forma como o capital cultural é distribuído, legitimado e exigido no campo escolar, no qual os docentes, muitas vezes, são forçados a lidar com exigências desiguais sem que o sistema educacional lhes garanta os meios formativos para tal, levando a sentimentos negativos e desmotivação na prática pedagógica (Sene, 2016; Momoli, 2019; Cunha, 2020; Ortiz, 2020; Pereira, 2021).

A professora Melissa, em vários momentos, explicita esse sentimento recorrente de insuficiência formativa, sobretudo quando precisa atuar fora da linguagem em que foi formada. Esse sentimento aparece em expressões como "a minha resposta vai ser baseada na teoria apenas, porque eu não tenho a prática", "acaba sendo muito raso", "não tenho a

vivência", ou ainda a já citada fala "dá uma pincelada só para constar" (Melissa 3A, 4A, 5A). Essas expressões revelam uma incompatibilidade entre a expectativa institucional de domínio das quatro linguagens exigidos pela rede e o capital cultural incorporado da professora.

O capital cultural institucionalizado (diploma universitário) dos docentes entrevistados é centrado em uma única linguagem artística, o que entra em conflito com a exigência da LDB, da BNCC e do currículo do município. Como Melissa, Carla e Rita destacam, isso as forçou a uma formação autodidata, baseada em pesquisa individual (Melissa 6A; Carla 2A; Rita 2A). Isso seria uma forma de busca por legitimação no seu saber ser/estar docente, porém expomos aqui uma limitação da pesquisa autodidata, presente no depoimento de número 5A de Melissa, quando a professora diz que a partitura musical pode ser lida por qualquer músico do mundo, sendo a música uma linguagem universal:

> Quando tem no currículo lá "partitura formal" ... Eu não sei ler uma partitura, eu só mostro para os meus alunos. Eu tiro cópia, "olha, é assim, está vendo? É uma escrita. Isso é escrita musical. Ela é comum em qualquer lugar do mundo que você for ela é igual. Qualquer músico, de qualquer lugar, pode ler essa partitura, porque é uma linguagem universal, por isso que a gente brinca que a música é uma linguagem universal e tal. Isso é uma partitura formal, tá?". Agora, se o aluno perguntar para mim o que é esse símbolo aqui, ali, eu não sei. Eu não sei fazer a leitura (Melissa 5A).

O depoimento acima faz parte do capital cultural incorporado da professora, pois demonstra um saber internalizado adquirido ao longo de sua vida, porém evidência uma limitação do mesmo, sendo uma consequência da falta de formação específica em Música: as partituras formais fazem parte da cultura ocidental, enquanto os músicos da cultura oriental possuem a sua própria maneira de fazer e de registrar a música, que destoa da maneira ocidental, até em relação a alguns conceitos. O que é chamado de partitura formal, pertence ao imaginário da música produzida no ocidente e, – vinda de tradição europeia (a tal da música erudita) – é um tipo de música tonal. Porém, na tradição oriental e africana existem as músicas atonais, e esse tipo de partitura formal é inexistente. A música pode ser considerada universal no sentido de que os diversos povos ao longo da história produzem-na, porém, nos termos de como ela é feita, produzida e apreciada não há universalismo, pois, cada povo, com sua cultura particular, cria e registra a música de uma determinada maneira. Diante disso, pode-se concluir que a falta de formação específica acaba por ter como consequência a reprodução de informações parciais, revelando uma ausência de políticas públicas mais efetivas de formação continuada. Aprofundamentos sobre os processos de formação continuada dos professores serão explicitados na categoria B.

Outro ponto importante levantado nesse depoimento da professora Melissa é sobre o uso de materiais didáticos como mediadores do ensino que aparecem como estratégia pedagógica recorrente. Quando Melissa (5A) relata que apresenta uma partitura, mas não sabe interpretá-la, isso mostra que o capital cultural objetivado está disponível (a partitura existe, é mostrada), mas não pode ser plenamente ativado sem o capital cultural incorporado correspondente – o saber da leitura musical de origem ocidental.

Essa limitação no saber objeto enfraquece a possibilidade de o professor realizar a mediação efetiva entre o conhecimento artístico e o aluno, em um saber fazer seguro, pois falta a base prática e aprofundada nas demais linguagens artísticas – há a lacuna de conhecimento no corpo.

Apesar dos limites, surgem estratégias criativas de compensação. O depoimento de Rita (2A) traz uma dimensão importante da docência em Arte: o uso do contexto cultural do aluno como ponte para a criação de sentido, como quando ela propõe trabalhar com o funk como base para criar letras, introduzindo a atividade intelectual que é a composição musical:

> [...] Eu acho que os alunos também me ajudam nessa troca, porque tem coisas do momento que eu tenho que adaptar e trazer para eles que eu acho importante, “ah está acontecendo um funk ali e tal”, não posso abandonar, porque eles são muito fortes ali. Eu vou contextualizar, conversar e como que a gente podia trabalhar de uma forma diferente com a música, com uma batida igual, mas com outra letra, então eu tento fazer uma contextualização para poder estar junto ali com eles, fazendo essa troca [...] (Rita 2A).

Aqui, a professora mobiliza um tipo de saber objeto e saber fazer que não é necessariamente considerado como parte da “arte legítima”, mas algo vivencial e relacional, baseado na escuta e no diálogo com o universo cultural dos estudantes.

Essa prática revela uma ampliação simbólica do papel do professor de Arte, que não apenas transmite conteúdos, mas atua como mediador entre culturas. É também uma forma de construir autoridade no seu saber ser/estar mesmo sem dominar todas as linguagens formalmente: pela sensibilidade à experiência estética e cultural do aluno, a professora busca criar sentido ao ofertar uma aprendizagem significativa aos alunos, e também a si mesma e a profissão docente.

Ao relacionar o conceito de Charlot com os depoimentos dos professores, verifica-se um cenário de tensões entre o capital cultural adquirido dos docentes e as novas exigências institucionais trazidas (ou reforçadas) pela lei nº 13.278/16 no município de Limeira/SP. A obrigatoriedade curricular de se ensinar as quatro linguagens evidencia: desigualdades na formação inicial (foco em uma linguagem específica); descompassos entre prática e políticas

públicas (os professores já atuavam de maneira polivalente, mas sem o suporte formativo); sentimentos de desmotivação, inadequação, insegurança e frustração pedagógica; estratégias de compensação, que vão da pesquisa autodidata à inevitável superficialidade do ensino e reprodução de informações limitadas; fragilidade do reconhecimento institucional do saber objeto e do saber fazer, o que impacta diretamente a autoestima profissional, a formação da identidade docente e a qualidade da prática pedagógica.

Já à luz de Bourdieu, percebe-se que o ensino polivalente em Arte, sem o suporte adequado de políticas de formação, apenas reforça desigualdades entre os docentes e expõe a insuficiência da mera exigência legal sem os correspondentes meios de ampliação de capital cultural. O resultado é uma prática pedagógica marcada por lacunas e tentativas de superação que deixam os docentes em posição vulnerável dentro do campo escolar, expondo que, embora haja o capital cultural institucionalizado, há limitação de capital cultural incorporado que dê conta das exigências curriculares.

Categoria B: Formação Docente e Preparo Profissional

Nessa categoria estão incluídas as unidades de sentido: (3) Experiências com formação continuada e (4) Sensação de "estar preparado" para o ensino das quatro linguagens, reunindo conteúdos ligados à trajetória formativa e continuada dos professores e o sentimento de competência (ou não) diante da exigência legislativa e curricular de domínio das quatro linguagens artísticas.

No depoimento da professora Melissa (7B, 8B, 9B), observa-se uma relação de esforço pessoal no sentido de ampliação de seus saberes: ela relata ter feito vários cursos, frequentado oficinas, buscado formação por iniciativa própria – especialmente nas linguagens em que se sentia menos fluente, como Música:

> Tentei fazer um cursinho lá de flauta, tinha muita dificuldade de acertar o dedo no lugar certo (Melissa 7B).
>
> Eu, infelizmente, não tenho embasamento teórico, por mais cursinhos que eu tenha feito, já fiz vários de várias áreas, para melhorar, para saber explicar um pouco melhor, mas a prática em si eu não tenho (Melissa 8B).
>
> Eu já fiz vários cursos, tanto por iniciativa particular, como também em escolas, instituições que eu trabalhava né, já fiz curso na OSESP, foi muito legal, a gente aprendeu a confeccionar alguns instrumentos [...]. Já fiz curso na área de música. Dança e teatro menos, mais na área da música, porque eu acho que era minha maior dificuldade né, de entender, [...] mas já fiz vários cursos tanto por iniciativa particular, eu quis e eu fui atrás, como também assim, passeios, visitas formativas,

> tudo isso, mas a maioria por iniciativa particular. Todos os cursos que eu fiz eram pequenos, curtos, rasos né, assim, principalmente os da parte da iniciativa privada, assim né, dos trabalhos que eu passei, a maioria dos cursos era bem fraquinho assim, bem raso, porque tinham que ser cursos curtos né, o principal motivo, tem que ser curso curto, curso rápido (Melissa 9B).

Observa-se, no entanto, que ela enfatiza repetidamente que os cursos eram "pequenos, curtos, rasos", e que "a prática em si eu não tenho", ou que "tinha muita dificuldade". Isso demonstra como o conhecimento é, para ela, parcial e limitado, obtido com bastante dificuldade, e que a mera acumulação de cursos fragmentados (saber objeto) curtos e sem o tempo suficiente para o aprofundamento, são insuficientes se não permitirem a construção prática e experiencial do saber fazer, o que é essencial para que o professor se sinta legitimado e competente no seu saber ser/estar docente.

Essa busca pela ampliação de saberes por motivação estritamente pessoal, não gerou legitimidade profissional perante a escola ou a secretaria de educação, afetando a sua identidade docente. Sentimentos de frustração e desmotivação são expressos abaixo:

> [...] Não faço mais porque não há incentivo, não há incentivo, não é nem de tipo assim, "ah então a escola ofereceu o curso para você fazer", não. Não há incentivo nem moral, tipo assim, "vai lá e faz pô, que legal, você vai né aprender mais, vai ter mais coisa para ensinar para o aluno". Não, se você faltar você está atrapalhando, por mais que o seu faltar seja para aprender, para ter conhecimento. Infelizmente faz muito tempo que eu não faço curso, bastante tempo mesmo. Acho que uns dois anos antes da pandemia dei uma desanimada de fazer porque começou a ter muito empecilho para ser feito [...]. Já fiz um monte de coisa super legal, mas eles começam a desanimar a gente sabe, não incentiva, então a gente acaba não fazendo mais (Melissa 10B).

Nesse depoimento, a professora expõe seu descontentamento pela própria Secretaria Municipal de Educação barrar saídas de cunho formativo, mesmo quando havia intenção de multiplicar os saberes adquiridos. A burocracia e a ausência de políticas de incentivo são barreiras objetivas à realização de cursos de formação continuada. Essa falta de incentivo correspondente desvaloriza o esforço pessoal investido no autodesenvolvimento. A consequência disso, para a professora Melissa, é que ela não realizou nenhum curso de formação continuada nos últimos oito anos.

A mesma professora também menciona a existência de uma licença na prefeitura para a realização de cursos, mas com a ressalva de que não há remuneração durante esse período – o que impossibilita a viabilidade material da formação:

> [...] É muito difícil hoje em dia, eu sei por amigos meus que já passaram por isso, a licença curso, que existe uma licença curso na prefeitura, onde você pode pedir para

> se ausentar dos seus trabalhos, só que você não ganha também. E aí é que tá né, você vai pedir uma licença para poder estudar, mas não vai ganhar, você vai se sustentar como? Daí você acaba optando por não fazer (Melissa 11B).

Trata-se de uma estrutura que formalmente oferece oportunidades, mas que na prática restringe o acesso por meio de condicionantes econômicos, desconsiderando as condições reais de vida dos professores. É uma forma de barreira simbólica: a formação está "disponível", mas inacessível para muitos.

A crítica à prefeitura é reforçada por Otacílio, que denuncia a superficialidade das formações oferecidas pela rede:

> Não fiz formação por conta própria, fora da minha linguagem, todas as que eu fiz foram dentro de artes visuais, que é a minha formação, e tem umas formações muito superficiais dentro da rede, dentro das outras linguagens né, de música, dança e teatro. Aliás, teatro nunca teve, que eu tenha participado, só de música e dança. E essas formações são muito rasas, eles ensinam truque para os professores, para eles usarem na sala de aula, não é uma formação efetiva de como trabalhar a linguagem efetivamente, e nem do que ela é efetivamente também (Otacílio 4B).

Nesse depoimento, percebe-se que as formações são voltadas à prática imediata, sem aprofundamento teórico-metodológico. Segundo o professor, ensina-se o saber fazer sem oferecer o saber objeto em profundidade, o que acaba por reforçar a superficialidade do ensino de Arte (tratada na categoria A), e o lugar marginal da Arte na hierarquia do currículo escolar (Santos, 2020; Vidal, 2020), não oferecendo a oportunidade de o professor construir, desenvolver e fortalecer o seu saber fazer, executando práticas docentes em que se sinta seguro.

Ainda na fala 4B, Otacílio deixa claro que, em caráter pessoal, realizou formações somente na sua linguagem específica (Artes Visuais), diferente da professora Carla (3B), que demonstra não ter realizado formações continuadas após ingressar na carreira docente, pois sua formação mais significativa, além da graduação em Artes Visuais, foi o estudo da Música, realizado antes da faculdade até, portanto não houve interesse em realizá-lo para fins profissionais.

Apesar de inúmeras barreiras, algumas professoras testemunham uma relação docente com fortes traços de resistência simbólica, especialmente nos depoimentos de Cecília (2B, 3B), Helena (2B) e Rita (3B, 4B, 5B). Essas professoras parecem assumir uma postura ativa frente à formação: até o presente momento, nunca deixaram de buscam cursos por iniciativa própria, de participar de oficinas, de adquirirem livros, de trocarem com colegas, e de assistir a espetáculos:

> Eu fiz cursos de teatro antes da faculdade, participei de grupos de teatro, fiz aulas de dança, e assim como eu fiz de música, cursos livres né, dança, teatro, participei de peças e tudo mais, e nas artes visuais que eu era assim, menos fluente, eu fiz cursos livres também, participei de oficinas virtuais, principalmente na pandemia. Antes da pandemia eu fiz todas as oficinas que a prefeitura ofereceu né, de teatro, teve de artes visuais algumas, de música também teve algumas, então eu busco sempre fazer o que está ao meu alcance de cursos na internet, ou cursos livres, oficinas, é isso (Cecília 2B).
>
> [...] Fiz aulas de teatro, fiz aulas de dança, e principalmente cursos na área de interpretação do desenho infantil, sobre o uso de tintas, uso de materiais, cursos livres né, oficinas pela internet, compro muito livro, então eu busco por motivação pessoal mesmo (Cecília 3B).
>
> Quando nos identificamos com algum outro tema, ou queremos melhorar em alguma área, aí buscamos por conta própria essa formação, geralmente pela internet ou com algum colega, mas aí de forma informal, você busca orientação com os colegas que já tem uma vasta experiência dentro daquele conteúdo que a gente quer trabalhar (Helena 2B).
>
> Todos os cursos que eu fiz, pós-graduação, foi por conta própria, porque senti necessidade (Rita 3B).
>
> Faço curso não de extensão, mas cursos mais curtos assim, de algumas horas, de música, em teatro alguma coisa, estou sempre buscando aprimorar, às vezes quando têm algum grupo de teatro na cidade eu vou assistir, troco informação, peço para às vezes fazer uma aula, acho importante levar o corpo para passear nesses espaços (Rita 4B).
>
> As artes visuais não é o que eu domino, então eu tenho que estar sempre lendo muito, o que eu acho super interessante, que aí fui conhecendo muito mais artistas, obras, mas técnicas assim, eu tenho que buscar, porque eu sei bem pouco, e foi na prática que eu fui tendo que aprender (Rita 5B).

Esses depoimentos indicam que a disposição das professoras em continuar nos seus processos de formação é uma ação atrelada ao saber ser/estar individual: seja por necessidade ou curiosidade, essa busca pelo enriquecimento dos saberes objetos acontece justamente porque elas querem, não é uma imposição que vem do externo, como por exemplo, da Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP.

Nos depoimentos 4B e 5B de Rita, por exemplo, o desejo expresso de “levar o corpo para passear” em espaços artísticos sugere uma ampliação do capital cultural incorporado através das experiências da vida, sendo uma metáfora para o envolvimento sensível com a Arte como vivência incorporada. Essa vivência incorporada, atrelada a expressão “foi na prática que eu fui tendo que aprender”, aponta como o conhecimento para ela foi construído no seu dia-a-dia, buscando legitimidade e segurança no seu saber fazer, através da ampliação do seu capital cultural incorporado.

Esse quadro sugere que a exigência da polivalência no município de Limeira/SP, sem respaldo formativo consistente, acaba precarizando o trabalho do professor e reduzindo a potência do ensino de Arte, não por ausência de dedicação, mas por falta de investimento institucional que reconheça e valorize de forma estruturada os múltiplos e complexos saberes mobilizados na prática pedagógica: nos depoimentos dos docentes, percebe-se claramente que a busca pelos saberes necessários na execução do currículo municipal é realizado mediante uma disposição pessoal e, quando não há incentivo institucional, essa disposição pessoal é minada, levando os professores a sentimentos negativos, e a não buscar mais por qualquer tipo de formação continuada e aprimoramento.

Em relação a identidade profissional docente, ao serem questionados diretamente sobre sua autopercepção de competência em relação aos conteúdos que devem ministrar, os professores respondem de modo direto, muitas vezes com expressões taxativas: “Não [me sinto preparado], de jeito nenhum” (Otacílio 5B); “Não me sinto preparada” (Melissa 12B; Carla 4B; Helena 3B; Rita 6B).

Essa recorrência revela um padrão dos professores entrevistados de saber ser/estar, que transcende a insegurança individual e passa a configurar um sentimento de insuficiência, ou seja, uma carência sentida frente às exigências institucionais, não por negligência pessoal, mas por falta de saberes adquiridos que correspondam à complexidade da tarefa que esses professores devem desempenhar em sala de aula. Novamente, é a falta de saber objeto em profundidade, que não foi convertido em saber fazer.

O despreparo declarado pelos docentes não significa falta de empenho, mas uma consciência crítica da distância entre aquilo que dominam e o que é exigido no município. A fala de Melissa (12B) resume esse paradoxo com nitidez: “Eu não me sinto preparada, mas eu me forço a estar porque é isso que eu tenho que fazer [...]”. A expressão revela sua atuação sob um regime de coerção simbólica: a professora reconhece que não possui os saberes necessários (como formação em extensão ou pós-graduação nas demais áreas), mas também sente a obrigação ética e institucional de “dar conta”. Aqui, a professora reconhece a carência de saberes objetos formais (como a extensão ou pós-graduação), mas, diante da impossibilidade de preenchê-los, ela é forçada executar o saber fazer e a aparentar segurança no seu saber ser/estar (a preparação, a competência). O resultado disso é uma prática sustentada pela improvisação e pela responsabilidade moral, o que gera cansaço, frustração e sentimentos de insuficiência.

Os depoimentos indicam que os docentes não tiveram oportunidade de ampliar os seus saberes objetos em profundidade nas linguagens que não são a de sua formação inicial, e

que a formação continuada oferecida é fragmentada, superficial, insuficiente ou inexistente. Isso compromete a possibilidade de desenvolver um saber fazer seguro nas outras linguagens artísticas. O depoimento de Carla (4B), por exemplo, aponta esse vínculo com a formação inicial: “Não me sinto preparada, porque o foco acaba sendo a formação principal”. A formação inicial se torna, assim, o único pilar sólido de saber fazer do docente. As outras linguagens são “territórios desconhecidos” nos quais ele atua por obrigação, e não por saberes objetos adquiridos.

Algumas professoras tentam ressignificar a precariedade por meio da valorização da improvisação. O depoimento de Rita (6B) explicita essa estratégia: “Nunca me senti totalmente segura [...] por isso gosto de trabalhar improvisação, para a gente não se frustrar, porque cada vez saí de um jeito [...]”. Essa tática revela uma reação à frustração profissional: ao invés de ver a improvisação como falha, ela é assumida como valor pedagógico, o que preserva, em parte, a autoestima profissional.

Já no depoimento de Cecília (4B), professora formada em Música, aparece uma nuance importante: ao trabalhar na Educação Infantil, ela relativiza sua limitação com base na suposta simplicidade das vivências:

> Na educação infantil eu acredito que o que eu tenho aprendido e buscado está sendo suficiente, porém eu tenho a impressão que nas artes visuais eu poderia fazer coisas melhores para as crianças, principalmente nas artes visuais. Na área de teatro e dança, como na educação infantil, as vivências são mais simples né, do que você trabalhar com adolescentes e adultos (Cecília 4B).

Essa visão revela como, diante da limitação de saberes objetos para dar conta das exigências curriculares, a professora assume a ideia de que, com crianças pequenas, o simples já basta.

À luz dos conceitos aqui trabalhados, é possível observar: a inacessibilidade de ampliação dos saberes dos professores por entraves econômicos e burocráticos; a atuação docente como prática de resistência, sustentada pelo esforço individual e solidariedade entre pares, em que os professores se sentem despreparados para atuar nas quatro linguagens da Arte, ainda que atuem com empenho e responsabilidade. Essa sensação está diretamente ligada à limitação de saberes nas linguagens não dominadas, em que o sistema educacional impõe a obrigatoriedade da polivalência sem fornecer condições de formação para tal. Diante disso, os docentes desenvolvem estratégias de compensação, como a improvisação, a apreciação de conteúdos, ou a simplificação do trabalho com as crianças menores.

Esse quadro aponta para a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso a saberes objetos em profundidade, como formação continuada e especializações, oportunizando o desenvolvimento de saber fazer dos docentes. Sem isso, a obrigatoriedade legal do ensino da Arte em múltiplas linguagens no município de Limeira/SP continuará operando mais como um mecanismo de precarização do que como ferramenta de valorização do ensino de Arte e qualidade pedagógica.

Categoria C: Subjetividade da Docência em Arte

Aqui estão incluídas as unidades de sentido: (5) Opiniões sobre o ensino polivalente em Arte; (6) Sobre o cotidiano pedagógico e (7) Críticas e sugestões relacionadas ao ensino de Arte. Esta categoria contempla um aprofundamento da visão subjetiva dos professores sobre sua atuação docente, incluindo tanto as dificuldades enfrentadas no exercício da polivalência quanto algumas reflexões críticas e sugestões para a melhoria do ensino da Arte no contexto escolar do município de Limeira/SP.

A professora Melissa (13C) sintetiza uma crítica central ao ensino polivalente ao afirmar que “quem perde é o aluno”. Ao centralizar o prejuízo no aluno, a professora também desloca a crítica do plano pessoal para o plano da política pública, sugerindo que a estrutura atual viola o direito ao ensino de Arte de qualidade. Segundo ela, o ensino de cada linguagem por um professor especialista geraria experiências mais ricas, completas e transformadoras, ideia também exposta e defendida por outros professores entrevistados, como quando as professoras Cecília e Rita dizem:

> Se a gente não tem um bom ensino das artes né, ensino de arte, você vai falhar de alguma forma no crescimento dessa criança, no desenvolvimento dela. Agora, eu acho que deveria ter os professores específicos para cada área, mas também entendo que seria um pouco inviável né (Cecília 5C).
>
> Eu não acredito que o ensino polivalente seja o melhor para as crianças, eu gostaria que tivesse os professores especialistas em cada área para poder ensiná-los. Mas eu sei das dificuldades que seriam para contratação desses profissionais e ter horas de aula para essas crianças [...] (Cecília 6C).
>
> Eu acredito que se o professor trabalha a linguagem dele específica, vai ser muito mais interessante, mais produtivo, do que a gente ter que ir buscar e ficar tudo mais ou menos, porque cada linguagem tem um leque de possibilidades (Rita 7C).
>
> O professor renderia muito mais se tivesse possibilidade de trabalhar na sua própria linguagem (Rita 8C).

Esses depoimentos apontam que o saber objeto adquirido pelos professores de diferentes áreas – formado de maneira especialista ao longo de anos de formação e prática – não é substituível por um ensino generalista e superficial. Aqui, os professores deixam explícito o seu desejo de poder trabalhar somente com sua linguagem artística de formação inicial.

Ainda sobre o ensino polivalente, o depoimento de Otacílio é direto e crítico: “Acho ridículo. Não existe esse ensino de arte polivalente [...] se você não tem formação, não tem como ensinar o que você não sabe” (Otacílio 6C). Aqui, há uma defesa clara do valor do saber objeto como condição legítima para o exercício docente. O professor se recusa a naturalizar a expectativa de “dar conta de tudo”, reafirmando a importância do saber objeto específico como legitimador do ensino. O uso da palavra “ridículo” carrega um tom de indignação: sinal de que o modelo vigente fere não apenas a eficácia pedagógica, mas também a dignidade profissional dos professores (saber ser/estar).

O depoimento de Cecília (10C) vai em consonância com a visão de Otacílio e levanta outro ponto importante: o modelo atual exige professores polivalentes, mas a própria formação não os prepara para isso, e tampouco se oferece apoio posterior. Ao contrário, o que se vê é uma pressão para se relacionar e ensinar todos os conteúdos com uma base insuficiente:

> [...] A gente vê que essa política que quer que a gente trabalhe cada vez mais de uma forma industrial né, que um professor dê conta de tudo e seja apto a fazer tudo, eu não concordo com isso, porque principalmente a arte ela tem que ser dada de uma forma muito livre, muito gostosa, muito lúdica para as crianças né, e a gente acaba tendo que ser conteudista, trabalhar tudo de forma meio acelerada para poder comprovar o que o currículo pede naquele ano [...] (Cecília 10C).

Essa crítica é também uma crítica à política de eficiência de modelo industrial, que transforma o professor em “faz-tudo” num modelo de produtividade, o que vai contra a lógica formativa da Arte, que é sensível, lenta e situada. A proposta de especialistas por linguagem (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro) aparece como uma alternativa que respeitaria as especificidades da prática artística e da formação dos professores.

Ainda sobre as críticas ao ensino de Arte ser realizado de maneira fragmentada, nos já citados depoimentos de Rita (7C, 8C) e Cecília (6C), há a percepção de que, na tentativa de abarcar todas as linguagens, o ensino ofertado se torna superficial: “Fica tudo mais ou menos”; “O professor renderia muito mais se tivesse possibilidade de trabalhar na sua própria linguagem”; “Não acho que é o ideal”. Aqui, surge a crítica à pulverização do conhecimento,

que substitui a profundidade pela superficialidade, já trazida à tona na categoria A. Essa escolha (ou imposição) faz com que os professores da rede atuem fora de suas áreas de excelência, comprometendo a qualidade da mediação, em que o professor não consegue converter plenamente seus conhecimentos. A consciência de que a falha em seus saberes (seja saber objeto ou saber fazer) leva ao dano no aluno é o que confere o sentido ético à profissão. A angústia gerada por essa consciência se insere no domínio do saber ser/estar do professor, demonstrando que a sua relação com o trabalho docente está profundamente ligada à sua responsabilidade com o desenvolvimento integral do outro.

A já citada angústia pode ser observada em alguns dos depoimentos de Melissa (14C, 15C, 16C, 17C, 18C, 19C), que revelam essa sensação recorrente de despreparo e fragilidade formativa, sobretudo em Música, Dança e Teatro:

> Ainda brinco com meus alunos, falando assim, "não sei nem tocar campainha direito", quando eles falam de música, né. Gosto, acho bacana, tal, mas tenho dificuldade né, da parte da coordenação, de lembrar onde estão as notas, a localização (Melissa 14C).
>
> Às vezes no currículo está falando de uma maneira que se eu falar com um profissional formado ali, ele fala assim "ah, é isso" [estalo de dedo]. Às vezes você até sabe o que é, mas não sabe que tem aquele nome, então você não sabe como trabalhar, você até poderia estar trabalhando com o seu aluno aquele conteúdo lá de uma maneira legal, mas como você não sabe o que é aquilo, você não sabe nem onde pesquisar [...] (Melissa 15C).
>
> Eu mesma, falando por mim, sempre foi uma coisa assim, muito difícil, de ficar assim tensa, triste, chateada, porque não me sentia dando aquilo que era necessário nas minhas aulas (Melissa 16C).
>
> Então é difícil, é complicado. Você se sente incompleto como profissional, entendeu (Melissa 17C).
>
> O meu maior interesse também na área de música do que dança e teatro né, porque eu era gordinha e tinha vergonha do meu corpo, então tipo assim, dança e teatro era uma coisa que você tinha que se expor mais, e eu tinha vergonha de fazer (Melissa 18C).
>
> Mesmo me perdendo na parte de música, meu TDAH grita que daí, tipo, me perco na hora de fazer os movimentos quando a gente está fazendo alguma atividade de percussão corporal né, tem toda ali uma sequência da partitura informal, eu estou ali, eu professora estou lendo, mas a cabeça foi para longe, já me perdi no movimento, então assim, mesmo com a dificuldade, a gente tenta fazer o melhor dentro daquilo que a gente tem (Melissa 19C).

A professora Melissa reconhece que não possui um saber objeto adquirido, uma formação sólida ou certificada nas linguagens exigidas pelo rede à qual está vinculada, o que afeta sua autoconfiança profissional ("não sei nem tocar campainha direito", "não me sentia dando aquilo que era necessário nas minhas aulas"), revelando que muito do seu despreparo

não está ligado à falta de vontade ou à realização de uma formação continuada – pois, como já demonstrado na categoria B, a professora realizou diversas formações em Música –, mas sim à uma limitação ou dificuldade, principalmente em se tratando de Música – afinal, o professor, enquanto ser humano, também possuí as suas limitações.

Outra questão trazida por Melissa, é como o seu capital cultural incorporado foi um fator determinante na formação da sua identidade profissional docente e na forma como ela se relaciona com as linguagens da Arte. A vergonha do corpo (Melissa 18C) revela marcas da socialização anterior que moldam seu *habitus*, ou seja, disposições corporais e simbólicas construídas ao longo de sua trajetória. A professora que "era gordinha e tinha vergonha do corpo" internalizou valores sociais que atravessam o corpo como símbolo e como barreira, o que a afastou da Dança e do Teatro, linguagens artísticas que se utilizam majoritariamente da exposição corporal. Essa relação do corpo com a linguagem artística evidencia que o capital cultural incorporado não é apenas saber, mas também é postura, afeto, segurança e uma construção social.

Outras dificuldades e limitações são elencadas tanto por Helena (5C, 6C, 7C) quanto Rita (10C, 12C, 13C) e Cecília (7C), quando mencionam falta de preparo e novamente a necessidade de buscar formação complementar por conta própria: cursos livres, materiais da internet, troca com colegas. Essas estratégias são formas de resistência frente à ausência de políticas públicas efetivas de formação continuada. No entanto, também revelam um esforço individualizado para compensar um saber que o sistema não forneceu, mas que o exige:

> É uma dificuldade muito grande, porque mesmo no meu curso, nós termos visto um pouco de dança, um pouco de teatro, mas foi de forma pincelada, porque o foco do curso era artes visuais (Helena 5C).
>
> A própria coordenadora [do município] ela não tinha muitos recursos e muita informação para passar para gente, era bem tipo "estamos aprendendo todos juntos", e assim, acaba sendo difícil até hoje, porque nós não temos uma formação de dança, aquela aptidão pessoal, que tem pessoas que têm aptidão pessoal, tem o dom de música, da dança, do teatro, e aí a gente acaba indo buscar as formações por conta própria (Helena 6C).
>
> [...] Minha preparação, minha formação, ou até mesmo meu desempenho, vejo que eu me saio melhor nessa área [artes visuais], nessa parte, do que nas demais, como música, como dança, como ritmo, na hora que você vai ensinar musicalidade para as crianças, tocar um instrumento, essa parte aí eu acho bem difícil, porque eu tenho que buscar ajuda com os colegas, ajuda de alguns recursos da internet, para poder introduzir o assunto aos alunos [...] (Helena 7C).
>
> O que era mais distante para mim sempre foi as artes visuais, então eu tive que buscar e sempre me senti meio mancando (Rita 10C).
>
> Aqui em Limeira a gente sempre fez muita excursão para exposições né, então o grupo de professores sempre faz excursão para a Bienal, para o MASP, para algum

> lugar em São Paulo que tenha exposição de artes visuais, [...] então eu acho que aprendi bastante de conversar com os colegas, de ter esse contato mais efetivo com as artes visuais, nesse sentido me ajudou bastante, e ao mesmo tempo, eu pensava "tá, mas e quem não tem formação em dança, como eu? Como que trabalha dança?", e eu questionava alguns colegas. A maioria falava "não trabalho Rita, que eu não sei, não tenho domínio". Poxa… eu não tenho domínio de artes visuais, mas eu vou atrás e o outro não trabalha simplesmente? (Rita 12C).

> Eu não me sinto realizada nesse sentido, que às vezes eu acho que eu quero fazer mas eu não sei por onde, porque não é a minha linguagem específica [artes visuais], mas busco, tento, então nesse sentido, eu acho que é complicado assim de trabalhar outra área, mas é o que eu falei, buscando, aprendendo, isso faz com que até como pessoa a gente cresça né, de buscar outras linguagens, uma outra forma de olhar para outras artes também, e agregar uma à outra. Eu adoro fazer esse link, da música com a dança, com o teatro, com as artes visuais, acredito que isso faz o trabalho crescer, a aula se tornar mais interessante (Rita 13C).

> [...] As outras disciplinas eu acabava tendo, buscando recursos em livros né, em outros materiais. Eu acho, particularmente, que por eu ter tido as outras disciplinas, aliás, os outros conteúdos no meu curso de formação, isso me deu mais segurança. Acredito eu que se não tivesse tido nada de artes visuais, eu iria ter sofrido mais né [...] (Cecília 7C).

Nos depoimentos acima, aparece mais um ponto importante: o acesso desigual a esses meios de compensação (tempo, dinheiro, familiaridade com as linguagens artísticas) como algo mediado pelos saberes docentes. O discurso da "formação por conta própria" transfere para o próprio professor o encargo da formação continuada, transformando em perspectiva individual algo que deveria ser responsabilidade coletiva e institucional.

O saber ser/estar moldado por um sentimento persistente de incompletude, inadequação ou deslocamento no exercício docente é expresso de maneira recorrente por muitas das professoras entrevistadas: "falando por mim, sempre foi uma coisa assim, muito difícil, de ficar assim tensa, triste, chateada" (Melissa 16C), "me sinto mancando", "não tenho o domínio", "o que eu vou fazer agora?", "não me sinto realizada" (Rita 9C, 10C, 13C), "é uma dificuldade muito grande" (Helena 5C). Esse sentimento está vinculado à exigência de ser "polivalente", mas sem formação adequada para isso. O discurso da incompletude reflete um conflito de *habitus*: as professoras foram formadas para atuar em uma lógica que não corresponde às exigências curriculares do seu campo escolar, gerando dissonância entre o que se espera delas e o que elas sentem que podem oferecer.

Outras críticas foram identificadas nos depoimentos de Melissa (20C, 22C, 23C, 24C, 25C, 28C), Carla (5C) e Otacílio (7C), recorrente à formação inicial e continuada dos professores de Arte:

> Eu acho que o certo deveria ter profissionais que tivessem uma formação mais completa né, que de repente tivessem cursos que fossem, de repente, ofertados,

> cursos bons, cursos sérios, cursos com conteúdo, cursos no mínimo que oferecessem a base [...] (Melissa 20C).
>
> [...] Então vamos fazer de conta que estamos ensinando as quatro linguagens né, porque a gente só faz de conta que a gente está ensinando as quatro linguagens. A gente vai ensinar, ensinar mesmo, aquela que a gente domina. As outras a gente dá uma pincelada, a gente faz ali o que pode, muita gente nem isso faz (Melissa 22C).
>
> Precisava ter uma formação séria, séria e assim, que não fosse só de mentirinha, porque o que a gente vê hoje é formação de mentirinha, que nós temos (Melissa 23C).
>
> Não adianta esse fingimento de que está ensinando tudo, principalmente para nós professores, não adianta fazer duas, três formações em um ano de conteúdos rasos (Melissa 24C).
>
> A minha formadora ela não tem uma formação polivalente e [...] ela acaba não dando aquilo que a gente precisa [...]. Eu acho que seria o ideal, trazer pessoas que tenham essa formação para nos ajudar né [...] Você sente a diferença de ter uma formação com uma pessoa da área, a pessoa ela transpira confiança no que ela está passando, e o que você perguntar ela vai saber te responder [...] E quando a pessoa está só ali fazendo o que você faz, na verdade, em sala de aula, que é dar só uma pincelada, dar só uma "mostradinha", meio que tipo, faz você perder tempo. Eu vejo pelos meus colegas uma falta de interesse gigantesca em participar das formações oferecidas pela prefeitura, porque não existe um conhecimento adquirido ali, entendeu? (Melissa 25C).
>
> [...] Você fica uma faculdade inteira, três, quatro anos falando só sobre artes visuais, aí você pega sei lá, duas aulinhas na semana, em um semestre, para falar de uma coisa tão complexa, por exemplo, que é a música, ou que é a dança, ou que é uma arte cênica, não tem condições né, é muito pouco, é muito raso (Melissa 28C).
>
> Eu acho que para isso [ensino polivalente em Arte] deveria também o profissional ter a formação polivalente né, e não específica em uma área, no caso artes visuais, no meu caso, ou então ter formações da escola né, do município, formações de verdade, tipo, não cursos de um ou dois dias né (Carla 5C).
>
> Seria necessário uma formação realmente efetiva, para a gente saber o que a gente está fazendo dentro da sala de aula e ensinar todas as linguagens que são exigidas né (Otacílio 7C).

O termo "formação de mentirinha" usado por Melissa (23C) expressa de forma incisiva o sentimento de que os cursos ofertados, especialmente pela rede de ensino a qual é vinculada, simulam um saber objeto, mas não entregam o aprofundamento necessário para o trabalho com as quatro linguagens da Arte. A crítica ao "faz de conta" evidencia uma forma de violência simbólica institucional, em que se exige um ensino completo sem oferecer as condições reais de formação e atuação. Isso gera culpabilização na professora, que internaliza essa falha como pessoal, quando na verdade ela é sistêmica.

Apesar das dificuldades, também é possível identificar no depoimento de Rita (13C) um movimento de superação, valorização e fortalecimento do saber fazer docente, quando diz sobre "crescer como pessoa" ao buscar novas linguagens, fazer *links* entre diferentes

linguagens artísticas e tornar a aula “mais interessante”. Esse desejo de interligar saberes e formar uma prática pedagógica mais integrada e significativa mostra que, mesmo diante da precariedade de recursos e formação, há investimento na profissão e na Arte como campo de transformação e interdisciplinaridade.

Nesse mesmo depoimento, aparece uma sugestão metodológica, quando a professora diz criar *links* conectando as diversas linguagens artísticas. O trabalho docente realizado pela professora poderia se encaixar na proposta das Artes Integradas presente na BNCC, embora aparentemente, no seu depoimento, ela o faz de maneira intuitiva, sem se guiar pelo documento citado. O significado atribuído as “Artes Integradas” foi apresentado de maneira diversa ao longo deste trabalho: (1) para Barbosa (2017), Artes Integradas seria o ensino de Arte realizado por quatro professores especialistas, um para cada linguagem; (2) as novas licenciaturas em Artes Integradas, seriam cursos que abrangeriam as quatro linguagens artísticas, não tendo por foco formar artistas visuais, músicos, dançarinos ou atores, mas sim o de formar professores de Arte aptos a atuar de maneira polivalente nas escolas (Cunha, 2020); (3) já o significado presente na BNCC para Artes Integradas, cujo significado é utilizado pela professora Rita, é o de se ensinar as quatro linguagens artísticas conectando-as em uma única atividade, por exemplo, ao trabalhar com a linguagem do Samba, não trabalhar somente com a linguagem musical, mas criar conexões sociais, históricas, geográficas, visuais e da dança do Samba (Silva, 2020).

Os professores também oferecem algumas sugestões de melhorias para o ensino de Arte: além de melhores formações, foram elencados pelos docentes a necessidade de mais tempo de aula, recursos materiais, estruturais e espaciais nas escolas. A ausência de instrumentos musicais, aparelhos de som, salas apropriadas para Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais, impossibilita a materialização do ensino artístico como vivência estética concreta (Melissa 21C, 26C, 29C; Carla 6C; Helena 4C, 8C; Cecília 8C, 9C; Rita 11C, 14C):

> Mas não ia adiantar nada você ter uma formação e não ter tempo para aplicar isso que você aprendeu ou então não ter espaço ou então não ter material, não ter recurso, é fato que o professor se vira com o que tem. “Ah, não tem instrumento”, cria e tal. Divide, pega um e vai passando, está tudo bem, mas o que seria ideal seria que tivéssemos formações, não de brincadeirinhas sabe [...] (Melissa 21C).

> Então assim, o que precisa? Melhores formações né, profissionais mais preparados para comandar, para ensinar, para ministrar palestras, oficinas, vivências, entendeu? Além do tempo né, nós professores precisaríamos de muito mais aulas. Três aulas semanais não são o suficiente, porque em primeiro lugar, nem sempre a gente consegue dar as três aulas semanais, porque se naquela semana caiu uma prova de um SARESP [...], tem uma olimpíada [...], jogos escolares, [...] festa junina, escola aberta [...], você perdeu a sua aula. Tudo é motivo para você perder a sua aula, então assim, só três aulas semanais não é o suficiente, fora que tem aula que cai com o

intervalo no meio, e tudo mais, e fica aquela coisa picada. Nós não temos sala ambiente né, [...] são pouquíssimas as escolas que tem a sala ambiente. O certo seria uma sala, se fosse uma grande sala né, que tivesse todas as linguagens ali contempladas, um canto com instrumentos né, com aparelhagem de som e tudo mais, uma grande parede ali com um espelho, com barra, com chão apropriado para uma vivência de teatro ou de dança, e cavaletes e uma pia, e tudo ali. Nós não temos. Então assim, isso é complicado, o tempo, o espaço, o material. A gente tem que fazer milagre só com papel, lápis de cor e giz de cera. Milagre [...] (Melissa 26C).

Precisaria de melhores condições para o professor, incentivo para o professor se aprimorar a aprender mais. [...] Precisa de espaço na escola, precisa de tempo, precisa de material, precisa de uma grande colaboração do restante da escola de entender que aula de arte não é, independente da linguagem que esteja sendo trabalhada em sala de aula [...], nós não somos recreação, nós não estamos ali para entreter a criança, nós estamos ali para educar tanto quanto português e matemática. [...] Que os nossos companheiros professores da parte pedagógica, que eles entendam a importância e respeitem o nosso trabalho porque tem cada vez mais pessoas trabalhando, vamos dizer assim, meia-boca, porque a gente já não tem todo esse respaldo, nem de tempo para dar aula, nem de espaço, nem de material, nem de formação, e ainda não temos o apoio nem da direção da escola, porque "aí fala baixo, porque vocês estão atrapalhando, aí abaixa a música". Eu não estou brincando, aquilo ali tem um propósito né (Melissa 29C).

Acredito que precisaria ter uma vivência maior artística né, dessas linguagens em sala de aula, e muitas vezes não existe uma estrutura para ser feita né, cada escola na verdade é uma realidade, tem escola que tem essa estrutura, tem escola que não, então é variável (Carla 6C).

[...] Quando eu quero fazer as crianças ficarem em uma roda, ou eu levo eles para fora e disputo o espaço com a educação física, ou com as crianças que estão com as monitoras no período oposto, ou se vou ter que fazer na sala de aula, então eu tenho que abrir espaço na sala de aula, já perco alguns minutos, depois tem que arrumar tudo, então a estrutura não ajuda [...] (Cecília 8C).

Primeiramente teria que ter mais tempo né, de aula, que são duas horas-aula semanais [no ensino infantil] só para todas as linguagens. Espaço apropriado, porque [...] você não tem um espaço preparado, pelo menos na escola que eu trabalho eu não tenho uma sala de artes, muito menos uma sala de música preparada. Então se você quer trabalhar com tinta, você tem que levar as crianças para algum lugar ou então você vai dar na sala de aula, você tem que mexer com as mesas, aí você tem que ter em uma aula o tempo de arrumar a sala, dar o conteúdo, limpar, voltar tudo para o lugar né, e não tem uma pia, por exemplo, você tem que fazer tudo isso aí se deslocando. Então o tempo de aula é curto, a quantidade de aulas é pouca, e não tem uma estrutura adequada (Cecília 9C).

É interessante [o ensino polivalente em Arte], porém nós não temos o preparo necessário para tal, e também na escola onde eu já atuei, [...] nenhuma delas tem todos os recursos que precisamos (Helena 4C).

Precisamos trabalhar artes visuais, nem todas têm recursos, nem todas tem tinta, um material com uma qualidade um pouco melhor para levar o conhecimento aos alunos, a utilização, a forma adequada (Helena 8C).

Nós precisaríamos de mais formações específicas [...] A gente precisaria que o governo investisse em nós, tanto liberação de tempo quanto verba para uma formação mais efetiva, que nem, eu fiz artes visuais, mas o conteúdo de dança, de teatro, multimídia, fica muito a desejar [...], nós também precisamos de materiais, de recursos para trabalhar, onde a gente não tem. Temos agora a disponibilidade de uma TV, mas a gente não precisa só da TV e da internet, a gente precisa de uma sala, precisa de espaço, precisa de aparelhos eletrônicos, materiais diversificados

> para os alunos, porque não são todos que têm condições de trazer o material de casa. [...] E sem contar também que agora, atendendo todos os alunos na sala de aula, mesmo os alunos que tem as dificuldades especiais, os que são laudados, e nós dentro de arte, nós não temos uma formação de como trabalhar de forma diferenciada com esse aluno (Helena 10C).

> No caso, nas minhas aulas eu tenho que afastar carteiras, o que é ruim, porque assim, tem que ter todo um cuidado, as crianças se esbarram, eles se empolgam, então eu fico pensando em outras áreas, por exemplo, artes visuais, a gente trabalha em uma mesa baixa, e se tivesse uma sala específica com aquelas mesas de desenho, onde as crianças não precisam abaixar (Rita 11C).

> Trabalhar a dança é preciso de um espaço bacana, [...] é preciso de uma sala ampla com um aparelho de som bacana, até TV ou um projetor, alguma coisa assim, para passar algum vídeo [...] (Rita 14C).

O sofrimento aparece de forma clara nos depoimentos de Melissa (24C, 26C, 28C): a sensação de não saber o suficiente, de não conseguir ensinar adequadamente e de não ser reconhecida por suas competências. Esse sofrimento está ligado ao capital cultural incorporado: é o saber "no corpo", no gesto, na segurança de fala e ação, construído através da experiência. Quando o saber objeto (que está interligado ao saber fazer) é frágil ou ausente, o saber ser/estar da professora é profundamente afetado, fazendo com que se sinta inadequada, mesmo que se esforce ou tenha experiência.

A crítica ao ensino polivalente, presente no depoimento dos professores, não é apenas epistemológica (sobre o saber objeto), mas também infraestrutural. A ausência de condições materiais e de organização escolar que viabilizam o ensino é percebida como parte do problema: não apenas a falta de formação, mas também a falta de espaços, horários, recursos, tempo e estrutura curricular.

Os depoimentos de Helena (4C, 8C) complementam esse argumento: mesmo que os professores fossem (hipoteticamente) formados nas quatro linguagens, as escolas não possuem estrutura adequada: "[...] nenhuma das escolas tem todos os recursos que precisamos". Cecília (8C) e Rita (11C) destacam algumas das dificuldades espaciais e estruturais das escolas: falta de salas específicas, disputa por espaços, necessidade de arrastar carteiras e escassez de materiais. A falta de recursos presentes nas escolas também é apontada nos trabalhos de Sene (2016), Cunha (2020) e Silva (2020). Para as autoras, a falta de recursos nas escolas aparece como um dos principais entraves para o desenvolvimento de um ensino de Arte efetivo e significativo. Esses autores destacam que a precariedade de materiais, espaços inadequados e a ausência de instrumentos básicos para o trabalho com as diversas linguagens artísticas comprometem a prática docente e limitam as possibilidades de criação e experimentação dos alunos. Sene (2016) evidencia que essa escassez impacta diretamente a

segurança profissional e o planejamento pedagógico dos professores, que muitas vezes precisam improvisar diante das carências estruturais (saber fazer). Cunha (2020) e Silva (2020) reforçam que essa falta de investimento reflete uma desvalorização histórica da área de Arte no currículo escolar, perpetuando um cenário em que o ensino se torna superficial, desvinculado de experiências estéticas mais amplas e do real potencial formativo da disciplina.

A ausência desses recursos limita em muitos aspectos o saber fazer docente, mesmo quando os professores possuem o conhecimento teórico (saber objeto). Além disso, a dificuldade estrutural afeta diretamente a fluidez da aula e o envolvimento dos alunos, o que, por sua vez, impacta a percepção de eficácia pedagógica por parte dos docentes (saber ser/estar). Quando a escola carece de recursos apropriados, mesmo um professor com saber objeto ou formação adequada terá o seu saber fazer limitado. O "milagre com papel e giz de cera", como diz Melissa (26C), revela o esforço de resistência diante de um contexto de escassez. Porém, o que essa escassez de estrutura e materiais comunica? Comunica uma precarização, uma desvalorização, uma marginalização e desimportância atribuída ao ensino de Arte (Vidal, 2020).

Ao se considerar o cenário inverso — no qual os professores dispõem de todos os recursos materiais necessários e de uma sala ambiente devidamente equipada —, torna-se pertinente questionar se tais condições, por si só, garantiriam um ensino de Arte de qualidade. A presença de recursos materiais, embora imprescindível, não é suficiente sem uma formação adequada que possibilite ao professor compreender suas potencialidades pedagógicas e artísticas, bem como utilizá-los de forma crítica e criativa. Desse modo, evidencia-se que a efetividade do uso dos recursos está intrinsecamente vinculada à formação docente, que deve contemplar tanto o domínio técnico das linguagens artísticas quanto a capacidade de articulá-las aos processos de ensino e aprendizagem. Inversamente, a formação docente também se fortalece na medida em que o educador tem acesso a condições concretas de experimentação e aplicação dos saberes objetos adquiridos, configurando, assim, uma relação de interdependência entre formação e materialidade no ensino de Arte.

Outro aspecto crítico trazido à tona no depoimento dos professores, é sobre a falta de tempo didático e de legitimação da aula de Arte dentro do cotidiano escolar: as aulas são canceladas por eventos, caem com o recreio e não têm continuidade (Melissa 26C; Cecília 9C). Isso também reflete uma desvalorização institucional da Arte frente a outras disciplinas (Vidal, 2020).

Uma outra dimensão importante trazida à tona nos depoimentos dos professores diz respeito ao acesso desigual à fruição artística, tanto por parte dos alunos quanto dos professores: por exemplo, há o impedimento burocrático para se retirar os alunos da escola, não possibilitando que eles tenham experiências corporais e estéticas em teatros e outros espaços artísticos fora do ambiente escolar (Melissa 27C; Helena 9C; Rita 15C):

> Os alunos teriam que ter assim, mais vivências, mais facilidade para passeio. É uma burocracia, escolas não fazem mais passeio. [...] É uma burocracia tão grande para você conseguir tirar hoje um aluno de sala de aula, um aluno da escola, que ninguém quer fazer mais (Melissa 27C).

> Você não tem, por exemplo, a possibilidade de levar as crianças a um cinema, levá-los a um teatro para ver uma peça, para ver os bastidores, para eles terem esse contato real, então a gente trabalha de forma muito distante do que seria o adequado, por faltas de recursos (Helena 9C).

> Olha, eu tenho muita vontade de levar os alunos para apreciar a arte fora da escola também, porque muitos não têm acesso né, a maior parte dos alunos até pode ter acesso mas as famílias não têm essa educação de levar ao teatro, de levar para assistir uma peça, [...] então eu sinto vontade de sair mais da escola para levar os alunos para apreciar pelo menos uma ou duas vezes ao ano, e trazer para a escola também, porque eu acho que é uma forma também de eles estarem apreciando outros profissionais [...], é uma forma de estar com um contato mais direto com artistas [...] (Rita 15C).

Rita (15C) menciona que muitas famílias não têm o hábito ou a cultura de frequentar teatro ou exposições, e Helena (9C) e Melissa (27C) complementam dizendo que nem todas as escolas favorecem excursões ou visitas culturais por questões burocráticas, o que restringe o contato dos alunos da rede com outras formas de Arte para além da escola e da sala de aula, limitando a ampliação do capital cultural incorporado das crianças.

Apesar das críticas, as professoras demonstram um compromisso ético-pedagógico com o ensino de Arte. Há um desejo profundo de proporcionar aos alunos vivências estéticas significativas, experiências com artistas, com obras reais, com práticas corporais, sensoriais e criativas. Esse desejo aponta para um projeto de educação estética que vai além da repetição técnica e do conteúdo curricular.

Esse investimento subjetivo, ainda que não reconhecido pelo sistema, é uma forma de capital simbólico: uma valorização da Arte enquanto conhecimento legítimo e necessário. Quando Melissa (29C) afirma que “nós não somos recreação, estamos ali para educar tanto quanto português e matemática”, ela está reivindicando reconhecimento simbólico, um lugar de igualdade no campo educacional, que a lógica escolar frequentemente nega.

De maneira geral, os depoimentos analisados revelam uma crítica sistemática e fundamentada ao ensino polivalente em Arte, sustentada por alguns pontos: ensinar o que não

se domina gera ensino superficial, reduzido à improvisação; desvalorização dos saberes docentes, pois a formação específica de cada professor é desconsiderada, o que compromete a eficácia e a legitimidade da prática pedagógica; barreiras institucionais e materiais, pois mesmo os professores que buscam formação ou defendem um ensino mais profundo se deparam com a precarização da infraestrutura escolar.

Ao relacionar os depoimentos analisados com o conceito de Charlot, percebe-se que os professores entrevistados não possuem o saber objeto de maneira aprofundada nas quatro linguagens artísticas, visto que foram formados de maneira específica em uma única linguagem. Esse panorama acaba por gerar nos docentes uma limitação no seu saber fazer (seja pela falta de domínio de todos os conteúdos curriculares, seja pela falta de estrutura e materiais disponíveis, do qual a disciplina de Arte depende). Uma alternativa que os professores encontraram, necessária ao seu saber fazer – e que impacta diretamente o saber objeto – é o de realizar formações continuadas por iniciativa pessoal. Porém, muitas das vezes, essas formações não atendem ao que os professores necessitam, pois normalmente são cursos curtos e rápidos. A consequência disso é a construção da identidade profissional docente marcada por conflitos no seu saber ser/estar, em que o professor, na necessidade de "dar conta de tudo", acaba por se sentir incompleto, despreparado e inseguro, com dúvidas e questionamentos a respeito da própria competência.

Já à luz do conceito de capital cultural de Bourdieu, pode-se concluir que a principal limitação de capital cultural detectado nos depoimentos dos professores é o incorporado. Esse déficit não é individual, mas coletivo e historicamente produzido, afetando diretamente o *habitus* profissional e a autoestima docente. Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam resistência, compromisso e desejo de transformação, o que indica *caminhos possíveis* para políticas mais justas de formação, estruturação e valorização do ensino de Arte.

5.3 Síntese

Assim, compreender a relação com o saber é compreender como os professores significam sua própria docência: como vivem o ensinar, o aprender e o ser professor de Arte em meio às contradições e exigências da rede municipal de Limeira/SP. Abaixo (Quadro 9), foi realizado uma síntese dos principais pontos levantados nos depoimentos, em face ao conceito proposto por Bernard Charlot:

Quadro 9 – Relacionando os depoimentos ao conceito de Charlot

Dimensão da relação com o saber (Charlot)	Expressões possíveis nas entrevistas dos professores	Interpretação à luz de Charlot
Saber objeto (relação com o conteúdo artístico)	Depoimentos que expressam dificuldades ao ter que lidar com as quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro).	Revelam uma relação frágil ou desigual com o saber objeto: o professor se percebe distante do conteúdo exigido ou carente de formação específica.
Saber fazer (relação com o ato de ensinar)	Depoimentos sobre os desafios em executar aulas significativas, a falta de recursos, ou sobre recorrer à improvisação.	Indicam que o fazer docente é atravessado por condições materiais e simbólicas; o saber fazer está condicionado pela estrutura escolar.
Saber ser/estar (relação identitária e emocional)	Depoimentos sobre sentimentos de desvalorização, desmotivação ou insegurança.	Revelam o modo como o professor se reconhece (ou não) no papel docente, e como isso afeta sua identidade profissional e emocional, sendo marcada por conflitos.

Fonte: a autora.

Também pode-se dividir essa parte da análise em fatores internos e externos que são elementos motivacionais (ou não) para os professores entrevistados. Em relação aos fatores internos tem-se: opinião quase unanime em reprovar o ensino polivalente em Arte, pois os saberes objetivos que os docentes possuem não são contemplados na estrutura curricular, fazendo com que se relacionem e ensinem de maneira mais segura sua própria linguagem de formação, embora realizem formação continuada nas outras linguagens; essas formações continuadas são realizadas por iniciativa e interesse pessoal, através de cursos e trocas com outros professores, pois as formação oferecidas pela rede são consideradas “superficiais e rasas”. Alguns também citam dificuldade e limitação de aprendizado nas outras linguagens artísticas, levando a sentimentos de tristeza, insegurança, incompletude e angústia, sentindo que “fazem o que podem”; por fim, há sentimentos de desmotivação resultantes da falta de apoio e incentivo pela rede a qual estão vinculados, a limitação de recursos e estrutura material, e do papel marginalizado destinado à disciplina de Arte dentro das escolas (o externo afetando o interno). Como fatores externos temos: O já citado desagrado com a marginalização da disciplina de Arte e sua desvalorização no âmbito escolar, a falta de recursos materiais e de estrutura das escolas para ministrar a disciplina, a pouca carga horária disponível, interrupções frequentes das aulas e ausência de apoio da direção e coordenação das escolas. Mediante isso, pode-se depreender que a relação com o saber docente e o ensinar perpassa questões relacionadas com o próprio ambiente de trabalho – as escolas – e, no caso dos professores entrevistados, se afunilam com limitações impostas pelas esferas superiores, como no caso da própria Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP e do poder público.

Em alguns textos presentes no levantamento bibliográfico, como Sene (2016), Silva (2020), Ortiz (2020), Santos (2020), Pereira (2021) e Borges (2023), percebe-se que os dilemas que os professores de Arte enfrentam, trazidos à tona nessas pesquisas, são semelhantes em muitos aspectos aos conflitos percebidos nos depoimentos dos seis docentes entrevistados: nesse momento, as experiências se entrecruzam, indicando que a maneira com que os professores de Arte se relacionam com os conteúdos que ensinam na prática docente seria um fenômeno coletivo, não somente restrito aos professores do município de Limeira/SP.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de origem qualitativa, teve por objetivo geral investigar e compreender a relação dos professores de Arte, de um município do interior paulista, com os conteúdos que ensinam e com as linguagens artísticas distintas de sua formação inicial. Para alcançar tais propósitos, a investigação desdobrou-se em três objetivos específicos: (1) analisar o campo da pesquisa envolvendo o ensino de Arte a partir de 2016; (2) identificar as mudanças percebidas pelos docentes entrevistados após a homologação da lei nº 13.278/16; e (3) compreender os percursos de formação continuada desses professores, bem como a percepção que possuem sobre o ensino de Arte. Para tanto, foram mobilizados os conceitos de relação com o saber, desenvolvido por Bernard Charlot, e capital cultural, proposto por Pierre Bourdieu.

Nessa direção, as análises empreendidas permitem algumas conclusões, expostas a seguir:

A) Formação docente em especialidade compromete a efetiva implementação da lei nº 13.278/16 de maneira integral: A partir dos relatos dos professores, pode-se inferir que a formação como especialista dos docentes de Arte dificulta a efetiva implementação da lei nº 13.278/16 no município de Limeira/SP, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte em múltiplas linguagens. Mesmo após os cinco anos do prazo para sua efetivação, há ainda falta de formação polivalente adequada, o que compromete a oferta de um ensino curricular que contemple com profundidade as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro);

B) A prática do ensino polivalente em Arte é acompanhada por diversos obstáculos: Em relação a obrigatoriedade do ensino polivalente nas quatro linguagens artísticas em sala de aula, o professor de Arte confronta-se com obstáculos significativos em sua prática docente. O investimento e a mobilização de saberes exigidos para tal empreitada transcendem a capacidade formativa individual, dada a diversidade e a profundidade dos capitais culturais envolvidos. A exigência curricular de Limeira/SP de que uma única pessoa detenha o domínio integral de conhecimentos artísticos tão amplos e o oferecimento de formações insuficientes para tal, além de escolas sem estrutura física e material para um ensino efetivo, apontam para a desconsideração da natureza multidimensional desse componente curricular, reforçando o caráter marginal da Arte dentro do contexto escolar e fortalecendo o significado negativo atribuído ao uso da palavra “polivalência”, principalmente considerando sua carga histórica;

C) Fragilidade quanto à relação que os professores estabelecem com as linguagens artísticas que não foram formados, para as quais não dispõem de capital cultural incorporado: Limitações nesse sentido parecem favorecer uma certa superficialidade no tratamento de alguns conteúdos e ações limitadas por parte desses professores, que tendem a privilegiar as linguagens artísticas com as quais se sentem mais "seguros" (em termos de formação inicial e experiência social), em detrimento das outras linguagens que constituem o currículo escolar;

D) A forma com que os professores se relacionam com os saberes envolvidos no trabalho docente é marcada por conflitos: As entrevistas dos professores de Arte, quando analisadas à luz do conceito de relação docente com o saber e o ensinar de Bernard Charlot, sugerem que tais conflitos internos ultrapassam a relação desses professores com suas práticas pedagógicas, afetando aspectos mais amplos ligados à sua experiência social e cultural. Por conflitos internos, entende-se aspectos relacionados às suas próprias emoções, como sentimentos de insegurança, angústia, insatisfação e autocobrança.

Cada depoimento expressou a maneira singular com que esses professores se relacionam com o saber artístico: entre as limitações estruturais, tem-se também a busca pela ampliação de saberes e a construção de um sentido pessoal, mesmo com a marginalização e a desimportância da disciplina de Arte frente a outros componentes curriculares.

A forma com que os professores de Arte se relacionam com os saberes no seu trabalho docente revelou uma pluralidade de conhecimentos. Embora envolvida pela dimensão dos saberes objeto (conhecimentos legislativos e formais), a prática profissional é essencialmente configurada pelas interações dinâmicas entre o saber fazer e o saber ser/estar do professor. Assim, os obstáculos e as conquistas no ensino de Arte não se resumem ao saber em si, mas estão intrinsecamente ligados aos fatores contextuais: políticas públicas, currículo e subjetividades, como questões sócio-históricas, emocionais e suas próprias trajetórias pessoais de vida ou o seu capital cultural incorporado, que influenciam a maneira como esses docentes mobilizam o saber em sua prática, sendo esses fatores determinantes na construção da identidade profissional desses professores.

A partir da realização deste trabalho, emergiram novas questões: Como esperar que os professores cursem quatro graduações – uma em cada linguagem artística –, de modo a buscar o capital cultural institucionalizado e relações com o saber a ensinar mais adequadas para realizar seu trabalho na área? É responsabilidade individual do professor essa busca? Seria adequado, sob a perspectiva de um ensino-aprendizagem voltado para uma educação de

qualidade, manter apenas um único professor responsável por ensinar as quatro linguagens artísticas?

Portanto, conclui-se que a superação dos desafios apontados requer conferir maior atenção aos limites da polivalência em Arte na Educação Básica e às necessidades de políticas públicas efetivas que favoreçam formações continuadas e condições estruturais e materiais ao docente em atuação nas escolas. Os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa apontam, no entanto, para o desejo de desenvolverem seu trabalho pedagógico exclusivamente em sua linguagem de formação inicial, como já vem sendo realizado em certas localidades brasileiras. Faz-se premente então, retomar o debate sobre o lugar da Arte no currículo da Educação Básica e, portanto, a legislação que o norteia. Tal debate reclama a produção de novas investigações que, como esta buscou fazer, problematizem os limites e possibilidades presentes na implementação da lei nº 13.278/16.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, J. N. **Polivalência no Ensino de Arte:** Fenômeno Persistente de Desvalorização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/J_ssica_Natana_Agostinho_16841767358813_7004.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

AGUIAR, F. M. **Confabular o encante nos afetos da voz:** ressonâncias imaginais da vocalidade em um devir-professora nas artes da cena. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.udesc.br/entities/publication/3272a405-0b53-494e-a946-d37894243dff. Acesso em: 30 out. 2025.

AMARAL, C. G. F. **O ensino de Arte nos Institutos Federais:** mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591. Acesso em: 30 out. 2025.

BARBOSA, A. M. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. In: **PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, [S. l.], p. 9-16, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702. Acesso em: 22 set. 2022.

BARBOSA, I. T. **A Implementação do Ensino de Música na Percepção de Professores dos Municípios de Petrolina - PE e Juazeiro - BA**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos). Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/d0bdf0d0-a9a2-497f-869f-634227746573. Acesso em: 20 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, F. R. N. **As Políticas Educacionais para Arte/Dança e os Modos de Inserção do Licenciado em Dança no Ensino Público em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30762. Acesso em: 20 set. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. S. **Os saberes musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música que atuam na educação básica**. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13763368. Acesso em: 30 out. 2025.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 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: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Ministério da Cultura, 1980. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202,Art. Acesso em: 27 jun. 2023.

CARVALHO, A. R. **Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte:** um estudo com professores de música da educação básica. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/1ba535f7-f1cc-4722-80c7-86ce4e493263. Acesso em: 30 out. 2025.

CARVALHO, L. B. **A Compreensão de Professoras e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Teatro na Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/663. Acesso em: 20 set. 2023.

CERTO, J. F. **Como o Trabalho Unificado da Dança, da Música e do Teatro Afeta o Ensino da Arte?** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.unirio.br/caeg1/unirio/cla/ppgeac/DissertaoJoanaCertoComootrabalhounificadodadanadamsicaedoteatroafetaoensinodaarte.pdf/view. Acesso em: 20 set. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B.; ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29415. Acesso em: 14 set. 2025.

CORRÊA, R. F. **Contando o mundo do meu jeito:** O ensino de arte como potência na interdisciplinaridade e a relação com as demais áreas do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/552451e7-7d9c-4784-b362-46e2ea29e7e7. Acesso em: 30 out. 2025.

CUNHA, D. S. S. **A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/12082550-be68-4723-831b-54617426af61. Acesso em: 20 set. 2023.

FERREIRA, R. V. **BNCC Arte:** Entre o Sonho Neoliberal e o Governo da Alma. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/3ca90e3c-cb19-4b43-8ce1-2942875eecae. Acesso em: 20 set. 2023.

FRANCO, M. A. M. **A formação artística de professores de Artes Visuais:** percursos, experiências e implicações na consolidação do saber-fazer docente. Tese (Doutorado em

Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/2350dc8c-076f-4701-b4c5-162c1d112e7f. Acesso em: 30 out. 2025.

FRÍSCIO, F. C. **Fragmentos de experiências** – reflexões sobre uma prática docente emancipatória. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cb232932-3db6-4d8f-9479-a8a88196874a/content. Acesso em: 30 out. 2025.

GONDIM, J. P. **Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam Arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18488. Acesso em: 30 out. 2025.

GUIMARÃES, A. L. B. **Atravessamentos:** a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-144606/pt-br.php. Acesso em: 30 out. 2025.

IBGE. **Limeira (SP)**. 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/limeira.html. Acesso em: 01 fev. 2025.

LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal de Limeira:** Componente Arte. Secretaria Municipal de Educação, Limeira, 2019, p. 637-729. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/curriculo_2019_isbn.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

MELLO, L. S. **Pesquisa interdisciplinar:** um processo em constru(a)ção. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MELO, T. A. **Borboleteando pela Arte:** Uma Experiência Interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/46177. Acesso em: 20 set. 2023.

MEZZALIRA, J. C. **Música como Linguagem no Componente Curricular Arte:** Processo Histórico e Legal na Educação Pública de Ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2022. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/fdf5e058dd4cbe8f2a9ab63b9de60509.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

MOMOLI, D. B. **Regime de circulação dos saberes:** arte, educação e formação docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714083. Acesso em: 30 out. 2025.

MOTTA, E. L. O. **Dança e Tecnologias:** Entre Ensino e Prática Docente. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/127. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, G. C. **Artista-Professor:** Metodologias de ensino em arte. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9086442. Acesso em: 30 out. 2025.

ORTIZ, A. M. R. **A Prática Docente de Professores de Música:** o Contexto Polivalente em Arte em Várzea Grande - MT. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/39889. Acesso em: 20 set. 2023.

PEIXOTO, J. R. **Travessias no artistar-docenciar:** trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora. Tese (Doutorado em Pesquisa em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7656474. Acesso em: 30 out. 2025.

PEREIRA, G. G. **Saberes Docentes do Professor de Arte/Música no Ensino das Quatro Linguagens Artísticas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10958540. Acesso em: 20 set. 2023.

QEDU. **Dados Educacionais de Limeira (SP)**. 2024. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/3526902-limeira . Acesso em: 30 jan. 2025.

RABAL, T. S. **Formação, Ensino e Arte:** Implicações Sócio Históricas da Presença e Ausência na Atividade do Professor da Primeira Infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/7a39d691-13e0-4226-8e08-580c37613430. Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, A. G. **Entre a docência e o fazer artístico em artes visuais:** a atuação de professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua (Pará). Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/items/4ac2697f-2480-4552-85e5-dceec2b722e5. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, C. A. **A política curricular no ensino de Arte na educação básica do estado de São Paulo no período de 2010 a 2018 e a Arte Contemporânea:** saberes e reverberações na prática docente. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12244751. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, N. A. **(Im)possibilidades do Ensino de Arte (Teatro e Dança) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS:** Narrativas de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V9z7Yne8bBacow9z9zsI623zdmPdf5cr/view. Acesso em: 20 set. 2023

SÃO PAULO. **Ensino de Arte no Brasil:** aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente), 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

SENE, M. R. **Aulas de Arte:** Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/37ceb22b-1a08-4e2c-abd0-2cc9be0e2a6a. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, H. T. **Inventar sentidos:** formação docente em artes visuais na LEdoC-UFT. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/7b6fbd8b-1724-46bc-ba4c-4ee44113cff7. Acesso em: 30 out. 2025.

SILVA, M. S. **Linguagens da Arte e a Docência:** Dilemas e Complexidades da Realidade da Prática Educativa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Michael-Santos-Silva-3.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, V. R. **Polivalência no Ensino de Arte:** Proposta para Readequação de Ementa da Área de Conhecimento no *Campus* Boa Vista Zona Oeste/IFRR. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em: https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2023/05/2022_Valerio-dissertacao_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

VIDAL, F. S. L. Reflexões sobre educação e ensino da Arte a partir de Marx e Bourdieu. **Educação**: Teoria e Prática, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13452. Acesso em: 14 set. 2025.

APÊNDICES

Apêndice 1 – TCLE entregue aos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

De acordo com a resolução 466/2012, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada "A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI 13.278/16: desafios e realidades pedagógicas dos professores" que será desenvolvida por Bianca Maine Pereira, RG 43.717.946-1 SSP/SP, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Rio Claro, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marilda da Silva. O objetivo da referida pesquisa será identificar e descrever a situação real, no que tange a formação dos profissionais e aos modos de ensinar na sala de aula, em que se encontra o ensino de Arte a partir da lei nº 13.278/16, tendo em vista estabelecer paralelos entre o conteúdo da lei e a realidade atual de sua aplicação, como benefício essa pesquisa visa ampliar o próprio campo educacional em arte-educação.

Caso o(a) Sr.(a) aceite fazer parte dessa pesquisa deverá participar de uma entrevista presencial com questionário semiestruturado e seis perguntas abertas, levando cerca de 30 minutos para sua realização. Caso autorize, a entrevista será gravada em áudio, porém, caso não queira a gravação, as respostas serão registradas em forma escrita.

A entrevista pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos iremos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; f) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; g) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. f) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio e vídeo de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI 13.278/16: desafios e realidades pedagógicas dos professores

Pesquisador Responsável: Bianca Maine Pereira
Cargo/função: Pesquisadora
Instituição: UNESP Rio Claro
Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone: (19)98980-9973 e-mail: bianca.maine@unesp.br

Orientador: Marilda da Silva
Instituição: UNESP Araraquara
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, km 1 – Campos Ville – 14800-901 – Araraquara/SP
Dados para Contato: fone: (16)99786-2496 e-mail: marilda.silva@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:
Nome: _____
Documento de Identidade: _____
Sexo: _____ Data de Nascimento: _____ / _____ / _____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

(Cidade), _____ de _____ de 2024.

_____ _____
Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 7.001.425

Apêndice 2 – Perguntas realizadas aos professores

1) Que impacto a lei nº 13.278/16 trouxe para seu trabalho em sala de aula? O que significou para você?

2) A partir da lei nº 13.278/16, como você começou a trabalhar com as linguagens artísticas diferentes da sua formação inicial?

3) Qual sua opinião pessoal sobre o ensino de Arte polivalente?

4) Já fez cursos de formação continuada ou atividades formativas em outras linguagens artísticas diferentes da sua formação inicial? Se sim, a realização desses cursos se deu por iniciativa pessoal ou por alguma instituição de ensino ou trabalho que você está vinculado?

5) Se sente preparado para ministrar aulas de quatro linguagens artísticas?

6) O que acha necessário para desenvolver seu trabalho da disciplina de Arte, com o objetivo de que os alunos se apropriem desses conhecimentos para seu desenvolvimento pessoal e intelectual?

Apêndice 3 – Organização dos dados em unidades de sentido

(1) Mudanças ocorridas após a implementação da Lei nº 13.278/2016 no ensino de Arte

1 – Foi uma coisa meio tensa porque nós ficamos "tá, e agora que eu tenho que dar aula de música, teatro, dança e minha formação é artes visuais, o que que eu faço?" (Professora Melissa).

1 – Essa polivalência existe antes da lei na verdade né, então já era prevista antes da lei, daí foi oficializada. Nunca li a lei, mas eu sabia que ela existe. Impacto ela não teve nenhum. Nenhum (Professor Otacílio).

2 – O trabalho com as quatro linguagens já existia desde antes, então ele só continuou. Mas na verdade não mudou muita coisa, porque ele já era exigido desde antes na prefeitura, então ele só se seguiu. Mas parece que teve uma preocupação maior da prefeitura em fazer alguma coisa sobre isso (Professor Otacílio).

1 – Na prática não teve tanto impacto porque a gente já praticava a aplicação das quatro linguagens no ensino de artes na sala de aula (Professora Carla).

1 – A lei como que ela impactou? Justamente no fato da gente querer seguir em uma dessas linguagens, no meu caso é música, ela impactou porque eu não consigo trabalhar somente a linguagem que eu sou mais fluente né, gostaria, por exemplo, se eu fosse dar só música, poderia desenvolver trabalhos muito melhores só de música na escola, como a gente tem que dar um pouquinho de cada linguagem, então ela impactou nisso, eu acho que o ensino ficou um pouquinho mais pulverizado (Professora Cecília).

1 – Bom, para mim foi complicado porque eu tive que buscar informações de outras linguagens que não são a minha. A minha graduação é em dança, e eu sabia quase nada ou bem pouco, por exemplo, de artes visuais, e aí com relação ao teatro e a música, eu conseguia fazer um paralelo, porque eu já cantei também em coral (Professora Rita).

(2) Como o docente ensina depois da lei

2 – Bom… infelizmente é como eu continuo trabalhando até hoje. É lógico, com o tempo de trabalho, eu leciono especificamente a matéria de arte desde 2007, então assim, basicamente é como foi desde 2007. [...] O que eu domino mais é artes visuais, que é onde eu tenho mais conhecimento, é o que eu estudei, né. Aí um aluno vem tirar uma dúvida de música, ou na parte de dança, ou na parte de teatro, eu com certeza vou ter que pesquisar e possivelmente a minha resposta, o meu ensinamento, vai ser baseado na teoria apenas, porque eu não tenho a prática (Professora Melissa).

3 – Então acaba sendo muito raso, tipo, passo muito a parte teórica, muita apreciação, normalmente minhas aulas ficam ali na área da apreciação, da observação, de prática de outras pessoas, não minhas (Professora Melissa).

4 – Eu dou bastante coisa de artes visuais, quando chega na parte de música ou de dança ou de teatro, eu vou fazer apreciação, eu tento explicar, eu quero que meu aluno se interesse e tal, mas talvez se eu tivesse a vivência, eu poderia trazer ele mais ali para aquela área que ele gosta, mas eu não tenho essa prática, eu não tenho essa vivência, então eu não sei de repente como despertar a atenção. Tem coisa que eu não sei, tipo, que consta no nosso currículo, que a gente tem que dar, e a gente dá uma pincelada ali por cima, só uma "faladinha" um dia em uma aula só para constar, só para a gente não ficar com peso na consciência que não deu (Professora Melissa).

5 – Quando tem no currículo lá "partitura formal" ... Eu não sei ler uma partitura, eu só mostro para os meus alunos. Eu tiro cópia, "olha, é assim, está vendo? É uma escrita. Isso é escrita musical. Ela é comum em qualquer lugar do mundo que você for ela é igual. Qualquer músico, de qualquer lugar, pode ler essa partitura, porque é uma linguagem universal, por isso que a gente brinca que a música é uma linguagem universal e tal. Isso é uma partitura formal, tá?". Agora, se o aluno perguntar para mim o que é esse símbolo aqui, ali, eu não sei. Eu não sei fazer a leitura (Professora Melissa).

6 – Está pedindo para eu ensinar ritmos, então eu vou pesquisar. Está pedindo para eu ensinar danças folclóricas, então eu vou pesquisar. Então eu me debruço naquilo, eu pesquiso, pesquiso, pesquiso, só que a gente não tem a vivência né, de um curso, porque no curso você tem a vivência, você tem a prática. Ai você pesquisa, pesquisa, pesquisa, vê o que você pode levar ali para o seu aluno de concreto né, de lúdico, para que ele possa efetivar melhor esse aprendizado, e você dá o seu melhor (Professora Melissa).

3 – A gente até ensina em um nível de apreciação as outras linguagens, mas por exemplo, de artes visuais eu sei plenamente o que eu estou fazendo e o porquê eu estou fazendo, agora as outras linguagens não, é só para conhecer, uma pincelada sobre o conhecimento (Professor Otacílio).

2 – Tive que fazer muita pesquisa porque a formação principal é artes visuais né, então para poder aplicar as outras linguagens eu tive que ir atrás sozinha, sem ajuda da escola ou do município (Professora Carla).

1 – Aí você cai nessa aula, pega o conteúdo, pega todas as áreas, todos os eixos, aí você vê lá: dança, teatro, música, aí você tem que procurar se adequar e montar suas aulas de acordo com a turma, buscar informação com a coordenação e já nesse sentido, todas as vezes que eu precisei da coordenadora, a coordenadora específica de área de arte, todas as vezes que eu precisei dela, ela nunca negou apoio, algumas vezes ela não tinha uma resposta de imediato, mas ela buscava informação e repassava, repassava de forma pessoal e também colocava aquele assunto em uma das formações futuras, porque a minha dúvida pode ser a dúvida de outros colegas (Professora Helena).

2 – Confesso que eu tento buscar trabalhar artes visuais e incentivar os alunos, eu acredito que o professor de arte precisa ter uma cabeça muito bacana assim para receber e trocar com os alunos, eu acho que os alunos também me ajudam nessa troca, porque tem coisas do momento que eu tenho que adaptar e trazer para eles que eu acho importante, "ah está acontecendo um funk ali e tal", não posso abandonar, porque eles são muito fortes ali. Eu vou contextualizar, conversar e como que a gente podia trabalhar de uma forma diferente com a música, com uma batida igual, mas com outra letra, então eu tento fazer uma contextualização para poder estar

junto ali com eles, fazendo essa troca, que eu acho que o professor de arte também tem essa função (Professora Rita).

(3) Experiências com formação continuada

7 – Tentei fazer um cursinho lá de flauta, tinha muita dificuldade de acertar o dedo no lugar certo (Professora Melissa).

8 – Eu, infelizmente, não tenho embasamento teórico, por mais cursinhos que eu tenha feito, já fiz vários de várias áreas, para melhorar, para saber explicar um pouco melhor, mas a prática em si eu não tenho (Professora Melissa).

9 – Eu já fiz vários cursos, tanto por iniciativa particular, como também em escolas, instituições que eu trabalhava né, já fiz curso na OSESP, foi muito legal, a gente aprendeu a confeccionar alguns instrumentos, tiveram várias dinâmicas, foi bem bacana. Já fiz curso na área de música. Dança e teatro menos, mais na área da música, porque eu acho que era minha maior dificuldade né, de entender, [...] mas já fiz vários cursos tanto por iniciativa particular, eu quis e eu fui atrás, como também assim, passeios, visitas formativas, tudo isso, mas a maioria por iniciativa particular. Todos os cursos que eu fiz eram pequenos, curtos, rasos né, assim, principalmente os da parte da iniciativa privada, assim né, dos trabalhos que eu passei, a maioria dos cursos era bem fraquinho assim, bem raso, porque tinham que ser cursos curtos né, o principal motivo, tem que ser curso curto, curso rápido, porque você não pode se ausentar, você não tem um tempo extra para poder estudar, para poder participar né, de uma formação, então é bem complicado (Professora Melissa).

10 – Eu já tive que pedir ausência de escola, para participar de simpósio, de congresso né, de arte, e foi negado. E aí eu tive que, por mais que eu explicasse, “olha, depois vai ter uma multiplicação dos saberes adquiridos naquele momento, isso aí vai melhorar o meu desempenho como professora tal”, “ah, mas você vai se ausentar da sala de aula por dois dias”. Entendeu? Porque eram cursos que eram concomitantes com o horário de trabalho, e foi negado. E tipo assim, uma burocracia enorme, você tem que pedir meses antes, você tem que fazer todo um trâmite ali e aí chega na hora e ainda é barrado. Tipo, então eu vou faltar, porque eu quero, eu quero fazer né. Então assim, fiz, gostaria de fazer mais, não faço mais porque não há incentivo, não há incentivo, não é nem de tipo assim, “ah então a escola ofereceu o curso para você fazer”, não. Não há incentivo nem moral, tipo assim, “vai lá e faz pô, que legal, você vai né aprender mais, vai ter mais coisa para ensinar para o aluno”. Não, se você faltar você está atrapalhando, por mais que o seu faltar seja para aprender, para ter conhecimento. Infelizmente faz muito tempo que eu não faço curso, bastante tempo mesmo. Acho que uns dois anos antes da pandemia dei uma desanimada de fazer porque começou a ter muito empecilho para ser feito [...] Mas fiz bastante, já fiz, já participei de congresso, já expus em congresso de educação no Rio de Janeiro, já fiz um monte de coisa super legal, mas eles começam a desanimar a gente sabe, não incentiva, então a gente acaba não fazendo mais (Professora Melissa).

11 – Gostaria muito de ter tempo, principalmente, porque existem muitos cursos bons, gratuitos, então, não é questão, hoje em dia, dinheiro não é uma desculpa, é lógico, cursos talvez tão bons quanto tenham que ser pagos, mas existe muito curso bom que prepararia bem né, ajudaria muito a melhorar, mas você precisa de tempo né, você precisa ter tempo, aí você

não consegue se dedicar da melhor maneira para as duas coisas né, tipo, para lecionar e para fazer o curso né, difícil… É muito difícil hoje em dia, eu sei por amigos meus que já passaram por isso, a licença curso, que existe uma licença curso na prefeitura, onde você pode pedir para se ausentar dos seus trabalhos, só que você não ganha também. E aí é que tá né, você vai pedir uma licença para poder estudar, mas não vai ganhar, você vai se sustentar como? Daí você acaba optando por não fazer (Professora Melissa).

4 – Não fiz formação por conta própria, fora da minha linguagem, todas as que eu fiz foram dentro de artes visuais, que é a minha formação, e tem umas formações muito superficiais dentro da rede, dentro das outras linguagens né, de música, dança e teatro. Aliás, teatro nunca teve, que eu tenha participado, só de música e dança. E essas formações são muito rasas, eles ensinam truque para os professores, para eles usarem na sala de aula, não é uma formação efetiva de como trabalhar a linguagem efetivamente, e nem do que ela é efetivamente também (Professor Otacílio).

3 – Já fiz música. Eu aprendi música antes de me formar na faculdade de artes visuais, então não foi com fins profissionais (Professora Carla).

2 – Quando nos identificamos com algum outro tema, ou queremos melhorar em alguma área, aí buscamos por conta própria essa formação, geralmente pela internet ou com algum colega, mas aí de forma informal, você busca orientação com os colegas que já tem uma vasta experiência dentro daquele conteúdo que a gente quer trabalhar (Professora Helena).

2 – Eu fiz cursos de teatro antes da faculdade, participei de grupos de teatro, fiz aulas de dança, e assim como eu fiz de música, cursos livres né, dança, teatro, participei de peças e tudo mais, e nas artes visuais que eu era assim, menos fluente, eu fiz cursos livres também, participei de oficinas virtuais, principalmente na pandemia. Antes da pandemia eu fiz todas as oficinas que a prefeitura ofereceu né, de teatro, teve de artes visuais algumas, de música também teve algumas, então eu busco sempre fazer o que está ao meu alcance de cursos na internet, ou cursos livres, oficinas, é isso (Professora Cecília).

3 – Eu fiz todas, quase todas as oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação né, faltei pouquíssimas assim, mas a maioria delas eu fiz, e sim procurei sempre por motivação pessoal outros cursos nas outras áreas né. Como eu falei anteriormente, fiz aulas de teatro, fiz aulas de dança, e principalmente cursos na área de interpretação do desenho infantil, sobre o uso de tintas, uso de materiais, cursos livres né, oficinas pela internet, compro muito livro, então eu busco por motivação pessoal mesmo (Professora Cecília).

3 – Todos os cursos que eu fiz, pós-graduação, foi por conta própria, porque senti necessidade (Professora Rita).

4 – Faço curso não de extensão, mas cursos mais curtos assim, de algumas horas, de música, em teatro alguma coisa, estou sempre buscando aprimorar, às vezes quando têm algum grupo de teatro na cidade eu vou assistir, troco informação, peço para às vezes fazer uma aula, acho importante levar o corpo para passear nesses espaços (Professora Rita).

5 – As artes visuais não é o que eu domino, então eu tenho que estar sempre lendo muito, o que eu acho super interessante, que aí fui conhecendo muito mais artistas, obras, mas técnicas assim, eu tenho que buscar, porque eu sei bem pouco, e foi na prática que eu fui tendo que aprender (Professora Rita).

(4) Sensação de "estar preparado" para ensinar as quatro linguagens

12 – Não, assim, se eu for falar a verdade… não, nós não estamos preparados. Eu acho que estaria preparada se eu tivesse um curso de extensão, uma pós-graduação nessas outras áreas diferentes, porém, como é isso que é exigido de nós, a gente ministra com o melhor que a gente pode [...] essa foi a pergunta, "você se sente preparado?", você não está preparado, eu não me sinto preparada, mas eu me forço a estar porque é isso que eu tenho que fazer né, eu tenho que fazer, eu tenho que dar as quatro matérias, não posso ser negligente, então assim, as outras que eu não domino, eu aplico da melhor maneira possível né, dou o meu melhor (Professora Melissa).

5 – Não [me sinto preparado], de jeito nenhum. Não (Professor Otacílio).

4 – Não [me sinto preparada], porque o foco acaba sendo a formação principal né, da área que a gente se formou (Professora Carla).

3 – Não [me sinto preparada]. Não porque como a gente conversou no início da entrevista, nós acabamos passando muito rapidamente pelos conteúdos e pelas áreas (Professora Helena).

4 – Na educação infantil eu acredito que o que eu tenho aprendido e buscado está sendo suficiente, porém eu tenho a impressão que nas artes visuais eu poderia fazer coisas melhores para as crianças, principalmente nas artes visuais. Na área de teatro e dança, como na educação infantil, as vivências são mais simples né, do que você trabalhar com adolescentes e adultos. Eu acho que está sendo o suficiente (Professora Cecília).

6 – Nunca senti [risos]. Eu trabalho, mas assim, com as linguagens, mas nunca me senti totalmente segura, porque sempre que eu faço um curso ou outro, falo "nossa, que ideia bacana". Claro que a gente tenta aplicar, mas nem sempre… é como um improviso, falo que por isso gosto de trabalhar improvisação, porque para a gente não se frustrar, porque cada vez saí de um jeito, mas às vezes eu vejo trabalhos de artes visuais e falo "gente, como que a pessoa chegou nisso? Que incrível né", e sei que tem todo um processo, é bacana (Professora Rita).

(5) Opinião sobre o ensino polivalente em Arte

13 – Você sabe que se o seu aluno tivesse aula com você de artes visuais, com outro professor que é formado em música, com uma outra professora que é formada em dança e com outro professor que tem uma formação em artes cênicas né, em teatro, o aprendizado dele seria muito melhor, a vivência seria outra, com certeza quem perde mais com isso é o aluno, o aluno sai perdendo (Professora Melissa).

6 – Acho ridículo [o ensino polivalente em Arte]. Não existe esse ensino de arte polivalente, porque se você não tem formação, não tem como você ensinar o que você não sabe né, ponto (Professor Otacílio).

4 – É interessante [o ensino polivalente em Arte], porém nós não temos o preparo necessário para tal, e também na escola onde eu já atuei, todas elas, nenhuma delas tem todos os recursos que precisamos (Professora Helena).

5 – Não é a melhor forma de ensinar as artes. É uma coisa, já é alguma coisa ter arte na escola, mas isso é imprescindível para as crianças né, elas têm que aprender pelo lúdico. Eu acho que antes de português, matemática e tudo mais que elas têm que aprender, elas têm que começar pelo lúdico. Se a gente não tem um bom ensino das artes né, ensino de arte, você vai falhar de alguma forma no crescimento dessa criança, no desenvolvimento dela. Agora, eu acho que deveria ter os professores específicos para cada área, mas também entendo que seria um pouco inviável né (Professora Cecília).

6 – Eu não acredito que o ensino polivalente seja o melhor para as crianças, eu gostaria que tivesse os professores especialistas em cada área para poder ensiná-los. Mas eu sei das dificuldades que seriam para contratação desses profissionais e ter horas de aula para essas crianças, porque a gente tem, por exemplo, na educação infantil duas horas-aula de artes, acho que no ensino fundamental I são três, já não daria para você ter quatro professores aí por exemplo né (Professora Cecília).

7 – Eu acredito que se o professor trabalha a linguagem dele específica, vai ser muito mais interessante, mais produtivo, do que a gente ter que ir buscar e ficar tudo mais ou menos, porque cada linguagem tem um leque de possibilidades (Professora Rita).

8 – O professor renderia muito mais se tivesse possibilidade de trabalhar na sua própria linguagem (Professora Rita).

(6) Sobre o cotidiano pedagógico

14 – Ainda brinco com meus alunos, falando assim, “não sei nem tocar campainha direito”, quando eles falam de música, né. Gosto, acho bacana, tal, mas tenho dificuldade né, da parte da coordenação, de lembrar onde estão as notas, a localização (Professora Melissa).

15 – Às vezes no currículo está falando de uma maneira que se eu falar com um profissional formado ali, ele fala assim “ah, é isso” [estalo de dedo]. Às vezes você até sabe o que é, mas não sabe que tem aquele nome, então você não sabe como trabalhar, você até poderia estar trabalhando com o seu aluno aquele conteúdo lá de uma maneira legal, mas como você não sabe o que é aquilo, você não sabe nem onde pesquisar, porque isso já aconteceu comigo, fui pesquisar aquecimento e desaquecimento vocal, “oxe, caramba, cadê?”, aí você procura e você só acha aquecimento. Aquecimento está aí, o que é o desaquecimento? É ficar em silêncio? É ficar quieto? O que é o desaquecimento? Aquecimento é você trabalhar ali a corda vocal para não forçar, não machucar alguma coisa, e o desaquecimento é o que? E eu já procurei, mas eu não acho, você não acha publicações, você não acha sites confiáveis que você possa se embasar naquilo, então é bem complicado (Professora Melissa).

16 – Eu mesma, falando por mim, sempre foi uma coisa assim, muito difícil, de ficar assim tensa, triste, chateada, porque não me sentia dando aquilo que era necessário nas minhas aulas (Professora Melissa).

17 – Então é difícil, é complicado. Você se sente incompleto como profissional, entendeu (Professora Melissa).

18 – O meu maior interesse também na área de música do que dança e teatro né, porque eu era gordinha e tinha vergonha do meu corpo, então tipo assim, dança e teatro era uma coisa que você tinha que se expor mais, e eu tinha vergonha de fazer (Professora Melissa).

19 – Mesmo me perdendo na parte de música, meu TDAH grita que daí, tipo, me perco na hora de fazer os movimentos quando a gente está fazendo alguma atividade de percussão corporal né, tem toda ali uma sequência da partitura informal, eu estou ali, eu professora estou lendo, mas a cabeça foi para longe, já me perdi no movimento, então assim, mesmo com a dificuldade, a gente tenta fazer o melhor dentro daquilo que a gente tem (Professora Melissa).

5 – É uma dificuldade muito grande, porque mesmo no meu curso, nós termos visto um pouco de dança, um pouco de teatro, mas foi de forma pincelada, porque o foco do curso era artes visuais, ai chegando na escola você encontra as crianças, minha primeira turma eram alunos de quinto ano, [...] então eles estavam acostumados com arte desenho, desenhar, pintar, desenhar, pintar, recortar, colar, que até de maneira comportamental era mais difícil trazer essas crianças para a aula, por exemplo, para a aula de dança, para a aula de teatro, porque eles estão mais prendidos ao papel, então eles acabavam fazendo um grande alvoroço. Aí já chocava a falta de preparo profissional com o alvoroço, com aquela curiosidade intensa dos alunos (Professora Helena).

6 – A própria coordenadora ela não tinha muitos recursos e muita informação para passar para gente, era bem tipo “estamos aprendendo todos juntos”, e assim, acaba sendo difícil até hoje, porque nós não temos uma formação de dança, aquela aptidão pessoal, que tem pessoas que têm aptidão pessoal, tem o dom de música, da dança, do teatro, e aí a gente acaba indo buscar as formações por conta própria. As formações da rede elas são muito longe umas das outras e muitas vezes ela acaba não atendendo o que a gente está precisando (Professora Helena).

7 – Quando eu cheguei, eu tinha aquela visão de arte, educação artística, porque na escola quando eu estudei né, no ensino médio e também fundamental I e II, era aula de educação artística, então era essa concepção que eu tinha. Minha preparação, minha formação, ou até mesmo meu desempenho, vejo que eu me saio melhor nessa área, nessa parte, do que nas demais, como música, como dança, como ritmo, na hora que você vai ensinar musicalidade para as crianças, tocar um instrumento, essa parte aí eu acho bem difícil, porque eu tenho que buscar ajuda com os colegas, ajuda de alguns recursos da internet, para poder introduzir o assunto aos alunos (Professora Helena).

8 – Precisamos trabalhar artes visuais, nem todas têm recursos, nem todas tem tinta, um material com uma qualidade um pouco melhor para levar o conhecimento aos alunos, a utilização, a forma adequada. Usamos alguns recursos da internet, livros, imagens, mas são relatos, são imagens, não é um conteúdo onde ele possa executar na prática, muitas das coisas eles acabam somente vendo e ouvindo, porque nas escolas mesmo, acho que é uma quantidade muito pequena que tem uma sala de arte, que tem os recursos musicais, tem um palco adequado, lugar específico para você trabalhar com os alunos (Professora Helena).

7 – Quando eu entrei eu não tive tanta dificuldade para ministrar [as aulas]. Música já era mais fluente né, porque já tinha formação, e as outras disciplinas eu acabava tendo, buscando recursos em livros né, em outros materiais. Eu acho, particularmente, que por eu ter tido as

outras disciplinas, aliás, os outros conteúdos no meu curso de formação, isso me deu mais segurança. Acredito eu que se não tivesse tido nada de artes visuais, eu iria ter sofrido mais né, como são os cursos hoje, então ao meu ver, eu não sofri tanto impacto, porém busquei fazer outros cursos (Professora Cecília).

8 – Então se você tem uma estrutura, primeiramente, uma sala própria para música, uma sala onde você pode explorar, por exemplo, na aula de música você quer explorar o barulho você atrapalha as salas do lado. Aí quando eu quero fazer as crianças ficarem em uma roda, ou eu levo eles para fora e disputo o espaço com a educação física, ou com as crianças que estão com as monitoras no período oposto, ou se vou ter que fazer na sala de aula, então eu tenho que abrir espaço na sala de aula, já perco alguns minutos, depois tem que arrumar tudo, então a estrutura não ajuda. Materiais eu não posso reclamar porque na minha escola tem bastante materiais (Professora Cecília).

9 – Iniciei trabalhando com a educação infantil, eu trabalhei acho que quatro ou cinco anos com a educação infantil porque eu tinha muito medo de pegar o fundamental I, porque eu falava "eu não tenho o domínio", eu não me sentia segura. E no infantil a gente tem expressão corporal que está dentro do teatro, não tem a dança, dança só entra no fundamental I [...] E quando eu iniciei as aulas de fundamental I, para duas turmas, para mim foi um pouco complicado porque eu falei "gente, e agora? O que eu vou fazer?". Mas eu iniciei do meu jeito, nas minhas aulas de expressão corporal, devagar, porque é uma coisa que eles não estão acostumados, eles vêm muito ansiosos para a aula, e é aula que tem música, acompanhamento de música, dança, então eles ficam extremamente ansiosos. Então para mim foi complicado (Professora Rita).

10 – O que era mais distante para mim sempre foi as artes visuais, então eu tive que buscar e sempre me senti meio mancando (Professora Rita).

11 – No caso, nas minhas aulas eu tenho que afastar carteiras, o que é ruim, porque assim, tem que ter todo um cuidado, as crianças se esbarram, eles se empolgam, então eu fico pensando em outras áreas, por exemplo, artes visuais, a gente trabalha em uma mesa baixa, e se tivesse uma sala específica com aquelas mesas de desenho, onde as crianças não precisam abaixar (Professora Rita).

12 – Aqui em Limeira a gente sempre fez muita excursão para exposições né, então o grupo de professores sempre faz excursão para a Bienal, para o MASP, para algum lugar em São Paulo que tenha exposição de artes visuais, é mais voltado para artes visuais, então eu acho que aprendi bastante de conversar com os colegas, de ter esse contato mais efetivo com as artes visuais, nesse sentido me ajudou bastante, e ao mesmo tempo, eu pensava "tá, mas e quem não tem formação em dança, como eu? Como que trabalha dança?", e eu questionava alguns colegas. A maioria falava "não trabalho Rita, que eu não sei, não tenho domínio". Poxa… eu não tenho domínio de artes visuais, mas eu vou atrás e o outro não trabalha simplesmente? "Ah, dou uma coisinha do conteúdo". Então eu acho muito triste, porque aí o aluno fica sem essa informação, esse conhecimento (Professora Rita).

13 – Eu não me sinto realizada nesse sentido, que às vezes eu acho que eu quero fazer mas eu não sei por onde, porque não é a minha linguagem específica, mas busco, tento, então nesse sentido, eu acho que é complicado assim de trabalhar outra área, mas é o que eu falei, buscando, aprendendo, isso faz com que até como pessoa a gente cresça né, de buscar outras linguagens, uma outra forma de olhar para outras artes também, e agregar uma à outra. Eu

adoro fazer esse link, da música com a dança, com o teatro, com as artes visuais, acredito que isso faz o trabalho crescer, a aula se tornar mais interessante (Professora Rita).

(7) Críticas e sugestões relacionadas ao ensino de Arte

20 – Eu acho que o certo deveria ter profissionais que tivessem uma formação mais completa né, que de repente tivessem cursos que fossem, de repente, ofertados, cursos bons, cursos sérios, cursos com conteúdo, cursos no mínimo que oferecessem a base. [...] Então para você dar aula você tem que ter um curso que você aprenda aquilo, pelo menos aquilo você saiba, tipo assim, "ah, mas também tem isso em dança e não está ali", mas isso aqui que eu tenho que ensinar eu aprendi entendeu, para no mínimo saber ensinar aquilo que está no currículo, aquilo que o seu aluno precisa saber (Professora Melissa).

21 – Mas não ia adiantar nada você ter uma formação e não ter tempo para aplicar isso que você aprendeu ou então não ter espaço ou então não ter material, não ter recurso, é fato que o professor se vira com o que tem. "Ah, não tem instrumento", cria e tal. Divide, pega um e vai passando, está tudo bem, mas o que seria ideal seria que tivéssemos formações, não de brincadeirinhas sabe, não são duas horas, "aí, teve uma oficina de música na Secretaria de Educação, em duas horas cantou uma cantiga de roda, não sei o que, pronto, estou formada em música", não né meu. Não está (Professora Melissa).

22 – Então não adianta você dar um cursinho ali de meia hora, de duas horas, ou de um mês, é muito conteúdo, precisaria de uma formação efetiva sabe, uma formação séria, boa, para que a gente fosse preparado, ou então vamos fazer de conta que estamos ensinando as quatro linguagens né, porque a gente só faz de conta que a gente está ensinando as quatro linguagens. A gente vai ensinar, ensinar mesmo, aquela que a gente domina. As outras a gente dá uma pincelada, a gente faz ali o que pode, muita gente nem isso faz (Professora Melissa).

23 – Precisava ter uma formação séria, séria e assim, que não fosse só de mentirinha, porque o que a gente vê hoje é formação de mentirinha, que nós temos (Professora Melissa).

24 – Não adianta esse fingimento de que está ensinando tudo, principalmente para nós professores, não adianta fazer duas, três formações em um ano de conteúdos rasos (Professora Melissa).

25 – A minha formadora ela não tem uma formação polivalente e ela age como se tivesse, mas ela acaba não dando aquilo que a gente precisa, e não aceita, que eu acho que seria o ideal, trazer pessoas que tenham essa formação para nos ajudar né, eu acho que isso que tem que fazer. Você sente a diferença de ter uma formação com uma pessoa da área, a pessoa ela transpira confiança no que ela está passando, e o que você perguntar ela vai saber te responder, mesmo que ela não souber, ela vai procurar, mas com propriedade, entendeu? E quando a pessoa está só ali fazendo o que você faz, na verdade, em sala de aula, que é dar só uma pincelada, dar só uma "mostradinha", meio que tipo, faz você perder tempo. Eu vejo pelos meus colegas uma falta de interesse gigantesca em participar das formações oferecidas pela prefeitura, porque não existe um conhecimento adquirido ali, entendeu? A gente se sente só perdendo tempo (Professora Melissa).

26 – Então assim, o que precisa? Melhores formações né, profissionais mais preparados para comandar, para ensinar, para ministrar palestras, oficinas, vivências, entendeu? Além do tempo né, nós professores precisaríamos de muito mais aulas. Três aulas semanais não são o suficiente, porque em primeiro lugar, nem sempre a gente consegue dar as três aulas semanais, porque se naquela semana caiu uma prova de um SARESP, de um não sei o que, não sei o que lá, você perde sua aula. Se naquela semana tem uma olimpíada disso e daquilo, daquilo outro, jogos escolares, você perdeu sua aula. Se naquela semana vai ter festa junina, escola aberta, não sei o que, não sei o que lá, você perdeu a sua aula. Tudo é motivo para você perder a sua aula, então assim, só três aulas semanais não é o suficiente, fora que tem aula que cai com o intervalo no meio, e tudo mais, e fica aquela coisa picada. Nós não temos sala ambiente né, eu sei de pouquíssimas escolas aqui em Limeira, eu sei que algumas tem sim, mas são pouquíssimas as escolas que tem a sala ambiente. O certo seria uma sala, se fosse uma grande sala né, que tivesse todas as linguagens ali contempladas, um canto com instrumentos né, com aparelhagem de som e tudo mais, uma grande parede ali com um espelho, com barra, com chão apropriado para uma vivência de teatro ou de dança, e cavaletes e uma pia, e tudo ali. Nós não temos. Então assim, isso é complicado, o tempo, o espaço, o material. A gente tem que fazer milagre só com papel, lápis de cor e giz de cera. Milagre. E aí como que você vai ensinar música se às vezes não tem uma caixinha de som na escola? Vai só no gogó né, e não adianta, às vezes você não sabe cantar tão bem assim né, você vai afastar a criança, você vai assustar o aluno cantando ali. [...] Na minha escola, a gente está bem assim, até que assessorado na parte assim, de vídeo, então nós temos agora bastante salas com o recurso audiovisual, então a gente pode passar vídeos de dança, de teatro, de orquestras, já facilitou bastante, porque antes era só na caixinha de som mesmo né, levava um CD. Agora nós temos o bluetooth, a gente tem bastante recurso (Professora Melissa).

27 – Os alunos teriam que ter assim, mais vivências, mais facilidade para passeio. É uma burocracia, escolas não fazem mais passeio porque é muita burocracia, para tirar um aluno de dentro da sala de aula. [...] É uma burocracia tão grande para você conseguir tirar hoje um aluno de sala de aula, um aluno da escola, que ninguém quer fazer mais (Professora Melissa).

28 – Você não tinha como ter um professor formado nas quatro linguagens, por mais que na faculdade né, no curso que eu fiz, tinha lá uma matéria que falava sobre expressão corporal, tinha uma matéria que falava sobre música, mas era tudo muito raso, muito raso, muito pouco. Tipo assim, uma matéria em um semestre não é o suficiente para nada, entendeu? Você teria… você fica uma faculdade inteira, três, quatro anos falando só sobre artes visuais, aí você pega sei lá, duas aulinhas na semana, em um semestre, para falar de uma coisa tão complexa, por exemplo, que é a música, ou que é a dança, ou que é uma arte cênica, não tem condições né, é muito pouco, é muito raso (Professora Melissa).

29 – Precisaria de melhores condições para o professor, incentivo para o professor se aprimorar a aprender mais, o professor então precisaria ele estar mais capacitado né, se a escola, se o governo, se a prefeitura não pode oferecer esse curso, então pelo menos ofereça um apoio, um suporte, para que o professor possa buscar isso de maneira pessoal particular. Precisa de espaço na escola, precisa de tempo, precisa de material, precisa de uma grande colaboração do restante da escola de entender que aula de arte não é, independente da linguagem que esteja sendo trabalhada em sala de aula, aula de arte e nem dos meus companheiros de educação física, nós não somos recreação, nós não estamos ali para entreter a criança, nós estamos ali para educar tanto quanto português e matemática. O nosso conhecimento é tão importante quanto porque ele agrega ao conhecimento que o professor de português e matemática está ensinando também, porque se o aluno ele não tiver uma boa

coordenação ali de picar um papel, de recortar, de amassar, de jogar uma bola, uma bola do cesto, ele não vai saber nem escrever, nem pegar no lápis direito. Que os nossos companheiros professores da parte pedagógica, que eles entendam a importância e respeitem o nosso trabalho porque tem cada vez mais pessoas trabalhando, vamos dizer assim, meia-boca, porque a gente já não tem todo esse respaldo, nem de tempo para dar aula, nem de espaço, nem de material, nem de formação, e ainda não temos o apoio nem da direção da escola, porque "aí fala baixo, porque vocês estão atrapalhando, aí abaixa a música". Eu não estou brincando, aquilo ali tem um propósito né (Professora Melissa).

7 – Seria necessário uma formação realmente efetiva, para a gente saber o que a gente está fazendo dentro da sala de aula e ensinar todas as linguagens que são exigidas né (Professor Otacílio).

5 – Eu acho que para isso [ensino polivalente em Arte] deveria também o profissional ter a formação polivalente né, e não específica em uma área, no caso artes visuais, no meu caso, ou então ter formações da escola né, do município, formações de verdade, tipo, não cursos de um ou dois dias né, tipo, oficinas de um ou dois dias, acho que curso mesmo, formação ser oferecido ao profissional (Professora Carla).

6 – Acredito que precisaria ter uma vivência maior artística né, dessas linguagens em sala de aula, e muitas vezes não existe uma estrutura para ser feita né, cada escola na verdade é uma realidade, tem escola que tem essa estrutura, tem escola que não, então é variável. Então acredito que precisaria ter uma estrutura física para poder aplicar tudo isso, além do empenho do profissional (Professora Carla).

9 – Você não tem, por exemplo, a possibilidade de levar as crianças a um cinema, levá-los a um teatro para ver uma peça, para ver os bastidores, para eles terem esse contato real, então a gente trabalha de forma muito distante do que seria o adequado, por faltas de recursos. A falta de conhecimento vejo como um problema? Sim, mas a falta de recurso também, porque a partir do momento que você busca informação e tem os recursos para você poder estar exemplificando, levando eles a uma prática, como eles dizem muito, não só apreciação, mas à prática, à experimentação (Professora Helena).

10 – Nós precisaríamos de mais formações específicas [...] A gente precisaria que o governo investisse em nós, tanto liberação de tempo quanto verba para uma formação mais efetiva, que nem, eu fiz artes visuais, mas o conteúdo de dança, de teatro, multimídia, fica muito a desejar. Aí a gente vê, estuda mesmo que seja de forma mais resumida, quando chegamos na escola a realidade é outra, porque além da desinformação dos alunos, nós também precisamos de materiais, de recursos para trabalhar, onde a gente não tem. Temos agora a disponibilidade de uma TV, mas a gente não precisa só da TV e da internet, a gente precisa de uma sala, precisa de espaço, precisa de aparelhos eletrônicos, materiais diversificados para os alunos, porque não são todos que têm condições de trazer o material de casa. Normalmente um traz um material diversificado, mas o colega não tem, e muitos dos recursos a gente acaba colocando do próprio bolso, muitos dos conteúdos que tem no nosso currículo para ser trabalhado, para desenvolvê-lo a gente tem que aplicar com recursos próprios. Você compra, você produz, e esse comprar, esse produzir, é um tempo pessoal seu, é um investimento pessoal seu, porque nem sempre a escola tem a disponibilidade de reembolsar o que você gastou, ou te disponibilizar um tempo extra para você produzir, ou uma mão de obra de outras pessoas que trabalham ali para poder ajudar você a confeccionar, e sem contar também que agora, atendendo todos os alunos na sala de aula, mesmo os alunos que tem as dificuldades

especiais, os que são laudados, e nós dentro de arte, nós não temos uma formação de como trabalhar de forma diferenciada com esse aluno. O que eu consigo fazer é das formações, das orientações, que eu tive dentro da minha área de polivalente [da Pedagogia], porque dentro do conteúdo de arte, não foi passado para a gente ainda as informações, as formas de trabalho, para ser feito com esses alunos, para atender a todos (Professora Helena).

9 – Primeiramente teria que ter mais tempo né, de aula, que são duas horas-aula semanais [no ensino infantil] só para todas as linguagens. Espaço apropriado, porque a gente chega assim, você tem que ir de sala em sala dar as aulas, tem que levar o seu material, porque nem tudo está na sala de aula, você não tem um espaço preparado, pelo menos na escola que eu trabalho eu não tenho uma sala de artes, muito menos uma sala de música preparada. Então se você quer trabalhar com tinta, você tem que levar as crianças para algum lugar ou então você vai dar na sala de aula, você tem que mexer com as mesas, aí você tem que ter em uma aula o tempo de arrumar a sala, dar o conteúdo, limpar, voltar tudo para o lugar né, e não tem uma pia, por exemplo, você tem que fazer tudo isso aí se deslocando. Então o tempo de aula é curto, a quantidade de aulas é pouca, e não tem uma estrutura adequada (Professora Cecília).

10 – E atenção aos professores também, porque a gente vê que essa política que quer que a gente trabalhe cada vez mais de uma forma industrial né, que um professor dê conta de tudo e seja apto a fazer tudo, eu não concordo com isso, porque principalmente a arte ela tem que ser dada de uma forma muito livre, muito gostosa, muito lúdica para as crianças né, e a gente acaba tendo que ser conteudista, trabalhar tudo de forma meio acelerada para poder comprovar o que o currículo pede naquele ano, enfim, então assim, na minha visão, se a educação tivesse um pouco mais de um olhar da parte dos governantes, desde da prefeitura, Secretaria de Educação, até o máximo ali dos poderes, a gente poderia chegar em uma coisa ideal né, para as crianças, de primeiramente a gente poder dar exatamente aquilo que a gente é mais apto a fazer, como eu formada em música, se eu pudesse dar só as aulas de música, eu adoro dar as outras linguagens, não há problema mas acredito que as crianças poderiam aprender mais, seria bom para elas se elas tivessem mais dessas aulas com professores especialistas (Professora Cecília).

14 – Trabalhar a dança é preciso de um espaço bacana, uma sala ampla, não necessariamente com espelho, porque isso é sala de ballet clássico, dança tradicional, mas é preciso de uma sala ampla com um aparelho de som bacana, até TV ou um projetor, alguma coisa assim, para passar algum vídeo. Mas com espaço bacana para eu trabalhar (Professora Rita).

15 – Olha, eu tenho muita vontade de levar os alunos para apreciar a arte fora da escola também, porque muitos não têm acesso né, a maior parte dos alunos até pode ter acesso mas as famílias não têm essa educação de levar ao teatro, de levar para assistir uma peça, mesmo quando acontece em shoppings assim, às vezes por acaso estava passando e viu, mas nem todos tem acesso, então eu sinto vontade de sair mais da escola para levar os alunos para apreciar pelo menos uma ou duas vezes ao ano, e trazer para a escola também, porque eu acho que é uma forma também de eles estarem apreciando outros profissionais, trazer algum profissional para entrevistar e depois apresentar a arte, é uma forma de estar com um contato mais direto com artistas [...] Nesse sentido assim que eu acho que são pontos falhos que nem toda escola tem essa possibilidade né, e às vezes porque a direção não quer ou por questões assim de locomoção, enfim, tem toda uma estrutura, mas é um dos meus desejos seria esse, de poder possibilitar mais arte para as crianças apreciarem (Professora Rita).

ANEXOS

Anexo 1 – Lei nº 13.278/16

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26. .....

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

....." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016

*

Anexo 2 – Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI 13.278/16: desafios e realidades pedagógicas dos professores

Pesquisador: BIANCA MAINE PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81669424.7.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.001.425

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, que será desenvolvida pela aluna BIANCA MAINE PEREIRA, sob a orientação da Profa Dra Marilda da Silva, no Programa de Pós-graduação em Educação do IB, Unesp, Campus de Rio Claro. O projeto de pesquisa tem como temática ¿A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES A PARTIR DA LEI 13.278/16: desafios e realidades pedagógicas dos professores¿. O resumo da pesquisa é: Tendo em vista que, em torno de 90% dos professores de Arte da Rede Municipal de uma cidade do interior paulista possuem a formação inicial em Artes Visuais, e o currículo da disciplina engloba também, a partir da LDB nº 13.278/16, as linguagens da Música, Dança e Teatro, este trabalho buscará compreender os saberes que esses docentes possuem, sua formação continuada e os subsídios oferecidos pelos sistemas de ensino na formação desses profissionais. Após levantamento bibliográfico e leitura das teses e dissertações já existentes que tratam deste mesmo tema, foi detectado um campo escasso, com poucas pesquisas desenvolvidas, mostrando a necessidade de ampliação da pesquisa sobre arte-educação no Brasil. De natureza qualitativa e utilizando como referencial teórico a arte-educadora Ana Mae Barbosa e o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, serão selecionados seis professores efetivos da rede para entrevistas presenciais, utilizando um roteiro semiestruturado com perguntas abertas. A extração dos dados será feita por meio das possibilidades da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos relatados no projeto de pesquisa e nas IBPs são:

Objetivo Primário: O objetivo geral desta pesquisa será identificar e descrever a situação real, no que tange a formação dos profissionais e aos modos de ensinar na sala de aula, em que se encontra o ensino de Arte a partir da lei nº 13.278/16, tendo em vista estabelecer paralelos entre o conteúdo da lei e a realidade atual de sua aplicação.

Objetivo Secundário: 1) Verificar nas fontes da revisão bibliográfica pesquisas desenvolvidas de 2016 a 2023 a respeito do ensino de artes na educação básica, como tem sido tratada a questão real da implementação da lei nº 13.278/16;2) Obter uma amostra informativa sobre professores de Arte atuantes na rede pública de ensino do interior paulista, sobre como realizam o ensino na sala de aula, a partir da exigência do ensino polivalente;3) Identificar os processos formativos reais que foram adotados na rede de ensino para atender as exigências da lei nº 13.278/16.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nas IBPs a pesquisadora informa o seguinte texto quanto aos riscos:

¿Constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição¿

Quanto aos benefícios destaca nas IBPs:

¿A contribuição desta pesquisa, acredita-se, é produzir informações sistematizadas sobre o fosso que há entre o marco regulatório e a aplicação real da referida lei citada no sistema de ensino brasileiro, ampliando o campo de pesquisa sobre arte-educação.¿

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre a pesquisa:

¿ Participantes: seis professores de Arte efetivos da rede municipal de Limeira/SP, atuantes antes da implementação da lei nº 13.278/16.

¿ Instrumento de coleta de dados: entrevistas presenciais ¿ há a apresentação de roteiro constante no corpo do projeto de pesquisa.

¿ Início da coleta de dados está previsto para 15/08/2024.

¿ Forma de análise ¿ técnica da Análise de Conteúdo.

Nas IBPS:

¿ As informações são coincidentes com os dados relatados no projeto de pesquisa e termos, no entanto, na seção Riscos, não há explicitação dos procedimentos de minimização.

O TCLE:

¿ Foi redigido em formato de convite, em linguagem clara e acessível.

¿ Apresenta os objetivos e benefícios da pesquisa.

¿ Apresenta os dados da pesquisadora e devida filiação institucional.

¿ Esclarece como se dará a participação (entrevistas), o tempo de duração e alternativa no caso de não autorização da gravação em áudio.

¿ Apresenta os riscos e procedimentos de minimização.

¿ Apresenta os termos da participação voluntária.

¿ Não há menção das resoluções CEP vigentes no cabeçalho do Termo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo ¿Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações¿.

Recomendações:

Favor acrescentar menção à Res. 466/2012 no cabeçalho dos TCLEs.

Acrescentar no quarto parágrafo dos Termos, após punição. "Sua participação não envolverá qualquer despesa nem remuneração".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

¿O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP¿.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Continuação do Parecer: 7.001.425

entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2324345.pdf	16/07/2024 13:15:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final.pdf	16/07/2024 13:15:37	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto1.pdf	16/07/2024 13:12:07	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2324345.pdf	13/06/2024 14:36:58		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	13/06/2024 14:36:29	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	13/06/2024 14:36:29	BIANCA MAINE PEREIRA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	13/06/2024 14:29:22	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	13/06/2024 14:29:22	BIANCA MAINE PEREIRA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final.pdf	13/06/2024 13:45:08	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Final.pdf	13/06/2024	BIANCA MAINE	Postado

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Continuação do Parecer: 7.001.425

/ Brochura Investigador	Projeto_Final.pdf	13:45:08	PEREIRA	Postado
Parecer Anterior	Parecer.pdf	13/06/2024 13:42:06	BIANCA MAINE PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	13/06/2024 13:42:06	BIANCA MAINE PEREIRA	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

Anexo 3 – Dados sobre os professores de Arte de Limeira/SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA
ESTADO DE SÃO PAULO - BRASIL

Processo: 901735/2025
Fls. 10 / Rub.:

Processo: 903434/2025
Data: 23/06/2025
De: DIVISÃO DE RECURSOS HUMANOS – SME
Para: DEPARTAMENTO GERAL DE OUVIDORIA

Assunto: Informações Numéricas – Professores de Arte – Ano de 2024

Considerando o disposto às fls. 03, seguem as informações quantitativas relativas ao quadro de **Professores de Arte** da Rede Municipal de Ensino no ano de 2024:

1. **Quantidade total de professores de Arte**:
   - ✓ 178 docentes atuaram na Rede Municipal em 2024.
2. **Distribuição por vínculo empregatício**:
   - ✓ 93 professores efetivos;
   - ✓ 85 professores contratados por meio de Processo Seletivo.
3. **Distribuição por gênero**:
   - ✓ 150 docentes do gênero feminino;
   - ✓ 28 docentes do gênero masculino.
4. **Formação inicial (Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro):**
   - ✓ Dados não disponíveis no momento.

Atenciosamente,

Kátia Romina de Lima Bernardo
Diretora
Departamento de Planejamento e Operação
Recursos Humanos
Secretaria Municipal de Educação