



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROF-ARTES**

WELLSON DE AZEVEDO ARAÚJO

**ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM PICUÍ-PB:
Formação, práticas docentes e desafios no contexto escolar**

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

WELLSON DE AZEVEDO ARAÚJO

**ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM PICUÍ-PB:
Formação, práticas docentes e desafios no contexto escolar**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – UFPB. Área de concentração: Ensino de Artes. Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, como requisito para obtenção do título de mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Pereira dos Santos

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663e Araújo, Wellson de Azevedo.

Ensino de arte em uma escola pública em Picuí-PB :
Formação, práticas docentes e desafios no contexto
escolar / Wellson de Azevedo Araújo. - João Pessoa,
2025.

205 f. : il.

Orientação: Carla Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Formação docente. 2. Professor de artes. 3.
Ensino de artes. 4. Práticas pedagógicas. 5. Educação
básica. I. Santos, Carla Pereira dos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

WELLSON DE AZEVEDO ARAÚJO

**ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM PICUÍ-PB:
Formação, práticas docentes e desafios no contexto escolar**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – UFPB. Área de concentração: Ensino de Artes. Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, como requisito para obtenção do título de mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Pereira dos Santos

BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Carla Pereira dos Santos
Orientadora – PROF-ARTES/UFPB

Documento assinado digitalmente



ARTHUR MARQUES DE ALMEIDA NETO
Data: 19/03/2025 12:52:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. Arthur Marques de A. Neto
Avaliador interno - PROF-ARTES/UFPB

Documento assinado digitalmente



SICILIA CALADO FREITAS
Data: 19/03/2025 14:49:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. Sicília Calado Freitas Avaliadora
externo – UFPB

JOÃO PESSOA-PB, 19 de fevereiro de 2025

...Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo ...
...É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante.

Raul Seixas, 1973

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela força espiritual e pela sabedoria concedidas durante toda esta jornada. Sua presença constante foi fundamental para superar os desafios e alcançar este objetivo.

À Santíssima Virgem Maria, minha intercessora, rogo proteção e bênçãos. Sua maternalidade e exemplo de fé foram uma fonte constante de inspiração.

À minha querida família, em especial à minha mãe, Maria das Graças, que me acompanhou incansavelmente nesta trajetória, oferecendo amor, apoio e incentivo incondicionais.

A vocês, esposa Jacqueline e filhos Willian, Alice e Ana Cecília, minha gratidão eterna pelo carinho, compreensão e pela força que me proporcionaram em todos os momentos.

Aos meus colegas de curso, agradeço pelas enriquecedoras discussões e pela troca de conhecimentos.

Aos meus professores, em especial à minha orientadora, Dra. Carla Pereira dos Santos, expresso minha profunda gratidão pela orientação, paciência e dedicação. Suas contribuições foram essenciais para a construção deste trabalho.

Aos professores Dr. Arthur Marques de A. Neto e Dra. Sicília Calado Freitas, expresso minha gratidão pelas valiosas contribuições, cujas orientações e questionamentos foram fundamentais para o aprofundamento teórico desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo financiamento que tornou possível a realização desta pesquisa.

Às professoras envolvidas nesta pesquisa, meu reconhecimento pela valiosa colaboração e pelos conhecimentos compartilhados.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Ensino de arte em uma escola pública em Picuí-PB: Formação, práticas docentes e desafios no contexto escolar”, teve como objetivo analisar de que forma professores sem formação específica nas diferentes linguagens artísticas e sem formação em arte estruturam e organizam o ensino do componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral. Especificamente, buscou-se descrever como os profissionais são designados para ensinar o componente curricular; descrever como ocorre o ensino de arte: o quê, por que e para quê; relatar como os professores constroem seu conhecimento para atuar nas diferentes linguagens artísticas; investigar o perfil e a trajetória formativa dos professores que lecionam o componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral, considerando tanto aqueles com formação específica em Artes quanto os provenientes de outras áreas de conhecimento. As participantes da pesquisa foram duas professoras, com e sem formação específica. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método de estudo multicaso, a pesquisa fundamentou-se em teóricos como Tardif (2014), Candau (2014, 2020), Nóvoa (2009, 2019, 2023) e Strazzacappa (2001, 2014, 2024). Os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. A revisão de literatura abrangeu trabalhos acadêmicos recentes, contribuindo para compreender o contexto do ensino de arte e da formação docente. Os resultados revelaram que professores sem e com formação específica enfrentam barreiras significativas, mas recorrem à criatividade e a experiências acumuladas, utilizando recursos como livros didáticos, materiais online e metodologia colaborativa. A designação administrativa para a disciplina reforça a polivalência, e a falta de investimentos em infraestrutura e formação continuada compromete a qualidade do ensino. Apesar disso, os docentes atendem parcialmente às demandas, embora aquém do potencial pleno que uma formação especializada permitiria.

Palavras-chaves: Educação básica; Professor de Artes; Ensino de Artes; Formação docente; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research, entitled “*Art Education in a Public School in Picuí-PB: Teacher Training, Teaching Practices, and Challenges in the School Context*,” aimed to analyze how teachers without specific training in different artistic languages and without a background in Art structure and organize the teaching of the Arts curriculum component at Escola Municipal Tarsila do Amaral. Specifically, the study sought to describe how professionals are assigned to teach the subject, examine how Art education takes place—what is taught, why, and for what purpose—, investigate how teachers construct their knowledge to work with different artistic languages, and explore the profile and training trajectory of those teaching the Arts component, considering both teachers with specific training in Arts and those from other fields. The study involved two teachers, one with and one without specific training. Using a qualitative approach and the multicase study method, the research was based on theorists such as Tardif (2014), Candau (2014, 2020), Nóvoa (2009, 2019, 2023), and Strazzacappa (2001, 2014, 2024). Data collection was carried out through classroom observations and semi-structured interviews. The literature review included recent academic works, contributing to a broader understanding of the context of Art education and teacher training. The results revealed that both trained and untrained teachers face significant challenges but rely on creativity and accumulated experiences, using resources such as textbooks, online materials, and collaborative methodologies. The administrative assignment of teachers to the discipline reinforces multi-subject teaching, and the lack of investment in infrastructure and continuing education compromises the quality of instruction. Despite these challenges, teachers partially meet educational demands, though not to the full potential that specialized training would allow.

Keywords: Basic education; Arts teacher; Arts education; Teacher training; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PP	Projeto Pedagógico
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Picuí no mapa da Paraíba	77
Figura 2 - Portal entrada de Picuí	78
Figura 3 - Praças temáticas conhecidas por “Praça do boi” e “Praça dos garimpeiros”	80
Figura 4 - Fachada e entrada da escola	81
Figura 5 - Vista superior e praça da escola	81
Figura 6 - Vista interna da escola: pátio coberto, com as salas de aula localizadas nas laterais	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Expressão Visual no Combate à Dengue: Produção de Cartazes pelos Alunos	111
Imagem 2 - Arte e Conscientização: Ilustrando a Prevenção à Dengue	112
Imagem 3 - Encenando a Prevenção: Teatro como Ferramenta de Educação.	112
Imagem 4 - Música e Movimento: A Arte como Linguagem para Sensibilização...	113
Imagem 5 - Arte e Identidade: Representações Visuais no Contexto Escolar	165
Imagem 6 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.	166
Imagem 7 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.	166
Imagem 8 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.	167
Imagem 9 - Café com literatura: Artes e Língua Portuguesa.....	167
Imagem 10 - Vivenciando a Arte: Exibição de documentário sobre Picuí	168
Imagem 11 - Espaço de uma sala de aula da Escola Tarsila do Amaral	184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	20
1.1 Ensino de artes	22
1.2 Formação do professor de artes.....	36
1.3 Percursos Incompletos: Lacunas na Pesquisa e Novos Caminhos para a Formação do Professor-Artista.....	49
2 FUNDAMENTOS DA ARTE E DA DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA COMPREENDER A PRÁTICA	52
2.1 Travessia histórica e política: o contexto do ensino de arte no Brasil a partir de 2016	53
2.2 Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Construção do Saber Docente.....	57
2.3 Movimento e expressão: repensando o ensino de artes na escola contemporânea	68
3 PERCURSOS DA PESQUISA: OLHARES, VOZES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE	77
3.1 O contexto da pesquisa: Escola Municipal Tarsila do Amaral.....	77
3.2 Percurso qualitativo	85
3.3 Participantes	87
3.4 Instrumentos de coleta de dados	90
3.5 Observações	91
3.6 Entrevistas.....	94
3.7 Procedimento de análise de dados	96
4 VOZES E TRAJETÓRIAS DA ARTE: DESAFIOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA MUNICIPAL TARSILA DO AMARAL	99
4.1 Pinceladas de identidade: a professora Anita e a arte de organizarsua prática docente.....	100
4.1.1 A prática docente da professora Anita: ensino de arte, estratégias e desafios	109
4.1.2 Cores e vozes da arte: desafios, perspectivas e a prática docente da professora Anita.....	120
4.2 Pinceladas de identidade: a professora Lygia e a arte de organizar sua prática docente	131
4.2.1 A prática docente da professora Lygia: ensino de arte, estratégias, desafios e perspectivas	150

5	CAMINHOS QUE CONVERGEM: DESIGNAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES.....	179
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	195
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA / OBSERVAÇÕES E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)	198
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	199
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME REAL DA ESCOLA.....	204
	APÊNDICE – E – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	205

INTRODUÇÃO

A relação entre a formação dos professores e sua atuação no ensino de Arte apresenta desafios que merecem uma análise aprofundada. No contexto educacional, observa-se uma discrepância entre a formação acadêmica dos docentes e as exigências práticas da sala de aula. Em muitos casos, professores sem habilitação específica em diferentes linguagens artísticas assumem a disciplina, seja pela escassez de profissionais especializados, seja como uma forma de complementar sua carga horária. Essa dinâmica levanta reflexões sobre as condições em que o ensino de Arte vem sendo estruturado nas escolas e os impactos dessa realidade.

Nesse sentido, a atuação de professores sem formação específica na área artística evidencia uma desconexão entre a organização do ensino e a especialização profissional necessária para explorar plenamente o potencial formativo da Arte. Esse cenário suscita questionamentos sobre como esses docentes constroem seus saberes e quais estratégias adotam para ministrar conteúdos que não fazem parte de sua formação inicial.

Diante desse contexto, torna-se essencial refletir sobre os processos de construção do conhecimento docente no ensino de Arte. As estratégias utilizadas por professores sem formação específica, suas experiências anteriores e as adaptações feitas para atender às demandas da disciplina revelam um aspecto fundamental da prática pedagógica: a necessidade constante de aprendizado e ressignificação do próprio fazer docente. Nesse sentido, questiono: como professores sem habilitação ou formação na área de Arte conseguem organizar o ensino de conteúdos que, formalmente, não fazem parte de sua formação?

Desse modo, a hipótese que defendo nesta pesquisa é a de que esses professores, embora não possuam formação nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) ou mesmo formação em Arte, podem ter uma prática docente satisfatória no ensino de Arte, conforme apontam diversos autores que sustentam os pilares teóricos desta pesquisa. Nesse sentido, a experiência adquirida durante o mestrado e o desenvolvimento desta investigação têm sido fundamentais para ampliar a compreensão sobre as dinâmicas de formação docente e prática pedagógica. Esse processo possibilita não apenas o aprofundamento

teórico, mas também o estabelecimento de colaborações que contribuem para transformar minha própria práxis, ao integrar novos saberes e reflexões críticas, oriundos tanto do campo da pesquisa quanto do diálogo com os professores investigados.

A partir desses questionamentos, defini como questão central de pesquisa: de que forma professores sem formação específica nas diferentes linguagens artísticas e sem formação em Arte, que atuam com o componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral¹ organizam o ensino dessa disciplina? O objetivo geral foi analisar de que forma professores sem formação específica nas diferentes linguagens artísticas e sem formação em Arte estruturam e organizam o ensino do componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral.

Nesse contexto, os objetivos específicos foram delineados da seguinte forma: Descrever como os profissionais são designados para ensinar o componente curricular na Escola Municipal Tarsila do Amaral; Descrever como ocorre o ensino de Arte: o quê, por que e para quê; Relatar como os professores constroem seu conhecimento para atuar nas diferentes linguagens artísticas; Investigar o perfil e a trajetória formativa dos professores que lecionam o componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral, considerando tanto aqueles com formação específica em Artes quanto os provenientes de outras áreas de conhecimento.

Tomando os objetivos como ponto de partida, o referencial teórico foi estruturado com base em autores da área de educação, como Tardif (2014), Candau (2014, 2020), Nóvoa (2009, 2019, 2023) e Strazzacappa (2001, 2014, 2024), fundamentais para o entendimento das situações apresentadas a partir dos dados e da temática em questão.

Além da fundamentação teórica, minha abordagem com o tema desta pesquisa está profundamente enraizada em minha trajetória pessoal e profissional. Desde a infância, sendo filho de um pai agricultor e uma mãe professora, fui naturalmente envolvido pelo universo da Arte. Como núcleos vibrantes, o desenho e a pintura sempre me atraíram, tornando-se não apenas formas de expressão, mas também elementos constitutivos da minha identidade.

¹ Pseudônimo criado para indicar uma escola pública municipal do município de Picuí onde foi realizada a pesquisa.

Essa conexão inicial com a Arte transcendeu o âmbito pessoal, tornando-se um eixo central na minha atuação profissional. Minha primeira experiência como professor na zona rural trouxe-me um contato direto com a realidade desafiadora das escolas públicas, onde a falta de recursos, infraestrutura e formação adequada para promover a Arte se revelou evidente.

Essa constatação despertou em mim um compromisso ainda maior em superar desafios e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor e acessível, onde a Arte possa florescer independentemente das limitações.

Acredito que minha inspiração para me tornar professor tenha vindo, em parte, das vivências relatadas anteriormente e do fato de minha mãe também ser professora. Minha trajetória na docência começou em 1999, quando tive a oportunidade de ingressar na profissão ao ser aprovado em um concurso da Prefeitura de Picuí. Na época, minha formação se restringia ao antigo magistério Logos II², que habilitava professores polivalentes para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assumi, então, uma sala de aula multisseriada na zona rural, onde atendia alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, fui informado de que deveria ministrar aulas para turmas que iam desde a alfabetização até a 4ª série, com estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Como professor polivalente, era responsável por lecionar todas as disciplinas do currículo, incluindo Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte, para todas as turmas ao mesmo tempo.

Foi nesse momento que tive meu primeiro contato com o ensino de Arte na escola, uma disciplina que integrava o currículo e despertou em mim um profundo interesse. Essa experiência inicial acendeu a vontade de oferecer algo diferente aos meus alunos, buscando superar as lacunas que eu mesmo percebia quando era estudante. A convivência com essa diversidade de turmas e conteúdos consolidou minha visão sobre a importância de um ensino que promovesse tanto a formação integral quanto a valorização da criatividade e da expressão artística.

² ANRADE, J. P. Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua Proposta Político-Pedagógica. **Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12318>. Acesso em: 02 de jan. 2025.

Na prática, as aulas de Arte eram oferecidas como parte de minha carga horária semanal, ocorrendo uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras. Apesar das inúmeras limitações da época - uma escola na zona rural sem acesso a energia elétrica, por exemplo -, eu buscava explorar o potencial criativo dos alunos, criando oportunidades para que expressassem suas ideias e desenvolvessem habilidades que iam além das disciplinas tradicionais.

No contexto específico do ensino de Arte nessa escola, a ausência de recursos era evidente. Faltavam desde itens básicos, como lápis para colorir, até equipamentos para impressão de materiais, o que tornava desafiador realizar atividades simples, como pintura orientada. Diante dessas limitações, eu precisava escrever manualmente cada orientação e atividade diretamente nos cadernos dos alunos. Para contornar a falta de materiais, recorriamos a elementos encontrados na natureza, como pedras e galhos, e, em algumas situações, utilizávamos leite de uma planta conhecida como avelós³ como substituto para cola.

Os desafios, contudo, não se restringiam apenas à falta de materiais. Havia também uma carência significativa de orientações didáticas voltadas ao ensino de Arte, especialmente no contexto de turmas multisseriadas. Como poderia um professor iniciante, com tantas limitações estruturais e pedagógicas, conduzir aulas de Arte que realmente explorassem o potencial criativo e expressivo dos alunos? Essa era uma questão constante que permeava minha prática e exigia criatividade, resiliência e a busca por soluções inovadoras.

Nesse cenário, eu e a escola não tínhamos acesso a recursos tecnológicos; o que estava disponível para uso em sala era um rádio a pilha e, para se ter ideia, não havia nem energia nessa comunidade. Inclusive, para fazer impressões para os alunos, era preciso recorrer a um mimeógrafo emprestado de outra escola na cidade.

No entanto, os obstáculos e desafios não me fizeram desistir. Pouco tempo após meu ingresso na Prefeitura Municipal de Picuí, fui informado da exigência de

³ Avelós - O avelós é uma planta de origem africana, que se adaptou nas regiões tropicais, como no nordeste brasileiro, tem sido utilizado amplamente na medicina popular, como alternativa terapêutica devido as suas propriedades terapêuticas. PENTEADO, C. V. da S.; VICENTE, M. D. de J.; CHEN, M.; DE SOUZA, L. F. A.; GONÇALVES, E. A.; MENDES, M. R. R. dos S.; LEANDRO, D. M.; COLACITE, J. Avaliação da atividade farmacológica do Avelós (*Euphorbia tirucalli*) no tratamento de Câncer. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 23250–23259, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n8-009. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/61865>. Acesso em: 11 out. 2024.

uma licenciatura em Pedagogia para continuar lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Determinado a atender a essa exigência e a aprimorar minha formação, concluí o curso de Pedagogia em 2003. Como pedagogo, essa conquista representou um marco na minha trajetória docente, ampliando meu conhecimento e me permitindo abordar as práticas educativas de maneira mais estruturada e intencional. Isso significava que estava habilitado para lecionar do 1º ao 4º ano.

Durante um período na zona urbana, com complementação de carga horária, ministrei disciplinas como Matemática, Arte, Geografia e Inglês de 2000 a 2003. Meu foco principal recaía sobre as disciplinas de Matemática e Arte, despertando o desejo de lecionar no Ensino Fundamental - Anos Finais nessas áreas.

A partir de 2005, transitei da zona rural para a zona urbana. Mesmo com formação em Pedagogia, consegui lecionar no Ensino Fundamental - Anos Finais até 2006 e ingressei no curso de Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), concluindo em 2010.

De 2006 a 2016, assumi a posição de diretor em uma escola pública no município, uma experiência enriquecedora. Contudo, observava as dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte, pois faltavam orientação específica e formação em Arte, e, na época, não havia nenhum professor licenciado em Arte habilitado para ministrar a disciplina.

Após deixar a direção da escola, retornei à sala de aula como professor polivalente, agora para o 5º ano do Ensino Fundamental, mas sem formação em Arte, sentindo-me profundamente envolvido com o ensino de Arte e revivendo minha própria infância.

Embora estivesse habilitado e concursado para lecionar no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tomei a decisão de redirecionar minha trajetória profissional. Mesmo sem formação em algumas das áreas artísticas, complementava minha carga horária na rede municipal de ensino na disciplina de Arte, identificando a escassez de profissionais nessa área em meu município. Percebendo a oportunidade de aprimorar minha atuação, optei por realizar uma licenciatura em Artes Visuais, mesmo já tendo cursado Pedagogia e Matemática. Após concluir o curso, obtive aprovação em concurso público e imediatamente assumi a sala de aula como professor de Arte, concretizando, assim, uma transição significativa em minha carreira.

Como docente de Artes Visuais na rede municipal de ensino, continuo reconhecendo a necessidade de aprimorar minha prática em sala de aula. Foi esse anseio que despertou em mim o interesse em realizar um mestrado em Artes, proporcionando-me a oportunidade de discutir o papel do ensino da Arte em minha escola e comunidade. Hoje, ao debater a formação do professor de arte no Brasil, reconheço que deparo com desafios e limitações. A extinção do curso de Educação Artística e a criação das licenciaturas específicas nas diferentes áreas artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) representaram marcos importantes para a área, mas ainda existem questões a serem abordadas. Contudo, a dedicação contínua e os esforços empregados nesses avanços certamente contribuem para aprimorar a qualidade do ensino de Artes em nossas escolas, estimulando, assim, uma política pública que valorize a formação do professor artista, conforme preconizado na Lei nº 13.278/16.

Atualmente, no contexto do ensino de arte nas escolas, é recomendado, por meio da Lei nº 13.278/2016, que as disciplinas de música, dança, teatro e artes visuais sejam ministradas por professores com licenciatura específica em suas respectivas áreas. Essa medida tem buscado garantir a qualidade do ensino e a formação adequada dos educadores, reconhecendo a importância de profissionais habilitados para promover o desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes na educação básica. Essa legitimidade das linguagens específicas representa um avanço significativo na valorização do ensino de arte no Brasil. Perante esse cenário, a partir de minha realidade, percebi a incorporação de diferentes linguagens artísticas nas escolas da região em que atuo como docente. Contudo, ainda existem lacunas significativas no que se refere à designação de professores para ministrar tais componentes. Um exemplo dessa lacuna, conforme minha própria experiência na escola, é a presença de professores habilitados especificamente em artes visuais, compelidos a ministrar aulas de música, dança e teatro.

Diante dessa realidade, há outra situação que é recorrente no contexto de minha realidade na escola: a inserção de professores provenientes de distintas áreas de conhecimento assumindo a responsabilidade de lecionar disciplinas relacionadas às artes. Um exemplo concreto dessa realidade é a própria instituição em que atualmente exerço a docência. Nessa escola, a demanda por aulas de artes muitas vezes abre espaço para professores de outras áreas de conhecimento e disciplinas completarem sua carga horária com o ensino de arte. Em algumas

situações, foi possível perceber que em nenhuma das salas de artes havia um professor lecionando apenas sua habilitação específica, e a responsabilidade de ensinar as diferentes linguagens ficava a cargo de um único professor. Essa foi também a situação que enfrentei ao iniciar minha trajetória docente: precisei assumir a disciplina de artes como complementação de carga horária, mesmo sem possuir formação em nenhuma das linguagens artísticas.

Nesse contexto, este estudo buscou compreender melhor essa dinâmica e os impactos dessa realidade no ensino de Arte. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo multicaso. A pesquisa foi conduzida por meio da observação de 12 aulas, sendo 8 ministradas por uma professora licenciada em Artes Visuais no 6º ano do Ensino Fundamental e 4 ministradas por uma professora sem formação específica em Arte, atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁴ com as professoras participantes, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre suas práticas pedagógicas, estratégias de ensino e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para situar a estrutura deste trabalho, a pesquisa apresenta inicialmente uma revisão bibliográfica abrangente, que contempla estudos relacionados ao ensino de Artes e às condições de formação e atuação docente, abordando temas que dialogam com a problemática investigada. O texto também expõe a fundamentação teórica que norteou a investigação, com base em autores relevantes para o campo da educação e das artes. Na seção metodológica, são descritos os caminhos percorridos para a coleta e análise de dados, detalhando os instrumentos utilizados, como observações e entrevistas semiestruturadas, e os procedimentos adotados. Por fim, a análise dos dados, conduzida com um olhar crítico e reflexivo, permitiu compreender as práticas dos professores no ensino de Artes e identificar os desafios e as estratégias envolvidas na construção de seu conhecimento, considerando as especificidades das diferentes linguagens artísticas no contexto escolar.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela relevância de ampliar a compreensão sobre o ensino do componente curricular de Artes em contextos escolares que apresentam diversidade na formação docente, como é o caso da Escola Municipal Tarsila do Amaral. Do ponto de vista pessoal e profissional, esta investigação permite não apenas aprofundar minha própria prática como educador e pesquisador, mas também

⁴ Conforme roteiro no apêndice A.

refletir criticamente sobre os desafios enfrentados por professores na organização e implementação de um ensino de Artes, especialmente na Escola Municipal Tarsila do Amaral, na qual leciono. Essa reflexão contribuiu para a transformação da minha práxis e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da escola.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo buscou contribuir, juntamente com outros trabalhos, para o ensino de Arte na escola de educação básica, trazendo reflexões e conclusões que poderão ter impacto na própria escola e contribuir para a continuidade de estudos sobre essa temática, oferecendo uma análise detalhada das estratégias, conhecimentos e práticas mobilizadas pelos professores para lidar com as especificidades do componente curricular de Artes. A pesquisa dialogou com autores fundamentais da área da educação e da formação docente, proporcionando uma contribuição teórica e metodológica que pode enriquecer futuras investigações nesse campo.

Do ponto de vista social, esta pesquisa assume especial importância ao abordar questões relacionadas à coerência entre a formação docente e a atuação profissional na escola, destacando a necessidade de que professores habilitados especificamente em Artes ministrem essa disciplina. A valorização do ensino de Artes como elemento essencial no desenvolvimento integral dos estudantes requer profissionais capacitados para explorar plenamente o potencial formador e transformador dessa área, promovendo experiências significativas que contribuam para uma sociedade mais sensível, crítica e criativa.

Sendo assim, compreender os desafios enfrentados por professores sem formação específica em uma das linguagens artísticas e as lacunas resultantes dessa desconexão é essencial para propor políticas educacionais que assegurem um ensino de qualidade e equidade no acesso à Arte. Além disso, esse entendimento reforça a importância de incluir a Arte no currículo escolar como componente indispensável para a formação de sujeitos críticos e atuantes no contexto social.

Portanto, ao revisitar essas lacunas e identificar as potencialidades do ensino de Artes, o estudo reafirma sua relevância. Essa reflexão pode trazer contribuições significativas não apenas para a valorização do ensino de Artes na educação básica, mas também para o fortalecimento de estratégias formativas que garantam coerência entre a formação do professor artista e a prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais integral e transformadora.

1 ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao explorarmos as nuances do ensino de Artes nas escolas, surge uma série de questionamentos intrínsecos. Notavelmente, as indagações sobre quem ministra as aulas, o que é ensinado e como ocorre o processo de ensino ganham destaque. Essas interrogações tornam-se cruciais ao adentrarmos a complexa discussão que envolve o ensino artístico. Diante desse cenário, é imperativo aprofundar a compreensão dos desafios e das oportunidades inerentes a essa prática educacional, incluindo a análise da formação do professor artista e das políticas que permeiam essa esfera complexa.

Neste cenário, executei uma revisão sistemática abrangente da literatura sobre meu tema de pesquisa, incluindo trabalhos acadêmicos publicados no período de 2015 a 2023. Para encontrar os trabalhos inseridos nesta revisão de literatura, realizei buscas na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), que é o catálogo mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, explorei artigos, revistas e periódicos relacionados ao ensino de Arte e à formação docente.

Na busca por materiais relacionados à temática abordada em minha pesquisa, concentrei-me principalmente na procura de materiais que contribuíssem com a discussão voltada para o “ensino de Artes” e a “formação de professores de Arte”, especialmente em escolas públicas. Assim, a partir da revisão de literatura, os materiais levantados por mim desempenharam um papel fundamental para a compreensão desse contexto, orientando minha pesquisa e contribuindo para compreender o estado da arte.

Assim, a partir desse olhar para a literatura, no âmbito do ensino de Arte, deparei-me com materiais que, de certa forma, enriquecem a discussão sobre que tipo de ensino de Arte desejamos. Como o ensino de Arte é percebido pela escola, pela sua comunidade? Quem é esse professor de Artes? Qual é a dinâmica desse ensino? Ao abordar o ensino de Arte, ficou claro que, de maneira empírica, mergulhamos nas vivências e experiências artísticas de cada local, enfrentando os desafios associados à implementação desse ensino, bem como as questões de

formação e as dificuldades enfrentadas pelos professores de Artes no exercício de sua profissão.

Nesse contexto, no que diz respeito à formação do professor de Arte, identifiquei trabalhos que nos convidam a revisitar a história e a analisar as experiências vividas pelos arte-educadores ao longo do tempo. Esses estudos evidenciam que o caminho percorrido até chegar à sala de aula e exercer a docência em Arte é marcado por desafios e complexidades. O processo formativo não é linear, exigindo dos professores uma constante adaptação às transformações educacionais e culturais. Além disso, é essencial destacar que, conforme a Lei nº 13.278/16, para atuar como professor de Arte é necessário possuir formação básica em nível superior, o que reforça a importância de uma preparação sólida e qualificada.

Diante disso, ao refletir sobre as categorias “ensino de Arte” e “formação do professor de Arte”, percebi que, embora distintas, essas áreas convergem em muitos aspectos, proporcionando um entendimento mais profundo sobre o papel da Arte na educação. Juntas, essas categorias se complementam, promovendo uma abordagem educacional que valoriza tanto a expressão criativa quanto a aprendizagem experiencial. Essa integração prepara os alunos para participar de uma sociedade cada vez mais visual e criativa, onde a arte desempenha um papel central na comunicação e na construção de significados.

Portanto, a revisão de literatura me possibilitou olhar para o que os autores estão tratando sobre o tema, a partir de uma diversidade de olhares e caminhos. Cabe destacar que esta revisão me permitiu conhecer o estado da arte e não tem como finalidade levantar discussões teóricas a partir de temas levantados pelos autores revisados, mas mapear e compreender a produção científica dos autores que tratam sobre ensino de Artes e formação de professores de Arte, para saber o que tem sido produzido de conhecimento, para assim validar meu problema de pesquisa e poder dar seguimento à minha proposta de pesquisa. Pois, segundo Alves (1992):

A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas

ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar os pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (Alves, 1992, p. 54).

Por conseguinte, fundamentada nessa compreensão, estruturei a revisão de literatura de modo a contemplar um amplo espectro de trabalhos acadêmicos e científicos relacionados ao ensino de Arte que, por seus diferentes vieses, contribuíram para o delineamento de meu problema de pesquisa e para a compreensão dos diferentes estudos realizados por autores que têm tratado sobre o tema. Desse modo, pude me inserir no contexto dos trabalhos e propor um delineamento de pesquisa que, conjuntamente com os demais autores, irá contribuir para entender alguns dos problemas apresentados pela área.

1.1 Ensino de artes

No que diz respeito ao ensino de Artes, encontrei diversos trabalhos que abordam amplamente essa temática no contexto escolar. Esses estudos incluem análises sobre a história do ensino de Artes, discussões sobre a desvalorização da disciplina, bem como a importância, estratégias e abordagens utilizadas na educação artística. Essa diversidade reflete a complexidade e relevância do ensino de Artes na escola, um campo que, apesar de seu crescimento e evolução ao longo do tempo, continua a enfrentar desafios e transformações constantes.

Nesse sentido, acredito ser necessário iniciar um processo de autoquestionamento: quem são os professores de Artes que atuam nas escolas públicas brasileiras? De modo particular, Viana (2015), em sua dissertação, aponta que muitos dos professores supervisores que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) não possuíam formação específica em Artes, mas sim em áreas como Letras, Educação Física e outras licenciaturas. A meu ver, isso revelou a diversidade nas trajetórias formativas desses profissionais e

nos oferece uma perspectiva de como o ensino de Artes é concebido e praticado em nossas escolas.

Além disso, uma questão igualmente importante surge: como se dá o ensino de Artes nas escolas, considerando que muitos professores não possuem formação específica em nenhuma das linguagens artísticas? Segundo Viana (2015), muitos desses docentes buscavam se aprimorar por meio de estudos independentes, pesquisas sobre materiais e metodologias de ensino. Eles também se envolviam em vivências artísticas, participando de projetos culturais, oficinas e outras atividades que proporcionavam experiência prática. Outro aspecto relevante era a troca de experiências entre colegas, especialmente com aqueles que estão em formação ou possuíam mais vivência na área. Isso me leva a uma reflexão: se a educação é frequentemente proclamada como prioridade em discursos políticos, por que o ensino de Artes continua sendo tratado com tanto descaso?

Nesse cenário, a análise desenvolvida por Viana (2015) aprofunda-se nas contribuições do PIBID para a reconfiguração da profissionalidade dos professores de Artes Visuais, revelando, através de um estudo comparativo entre IFCE e URCA, como as experiências e práticas pedagógicas dos professores supervisores influenciam sua formação. O estudo evidencia que a construção da identidade docente em Artes emerge não apenas das vivências artísticas, mas fundamentalmente da integração entre experiências estéticas, teóricas e reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Por conseguinte, em busca de aprofundar a compreensão sobre o perfil do professor de Artes, o artigo de Reicherte e André (2022) oferece uma relevante contribuição ao desenvolver uma reflexão sobre as formas de atuação do professor de Artes Cênicas em ambientes diversos de ensino, com foco na educação básica. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem reflexiva e analítica, fundamentada em autores importantes do campo das Artes, como Carminda Mendes André, Hélio Oiticica e Bertolt Brecht. Destaco aqui que o artigo menciona especificamente o depoimento de Heloise Vidor, que é professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual compartilha suas observações sobre a resistência dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas e a dificuldade em integrar suas experiências artísticas com a prática docente na escola. Essa análise é essencial,

pois reflete a realidade do professor de Arte em nosso contexto formal de atuação, que é de grande importância.

Afinal, quem, em tão complexo estabelecimento do saber, seria mais indicado para cortar e colar bandeirinhas para a Festa Junina, visto que foi agraciado com tão grande senso estético para compor, com corredores e espaços amplos, uma miríade de papéis coloridos? Quem melhor do que o professor de dança para ensaiar as quadrilhas saltando as fogueiras? E como teríamos o casamento caipira se não fosse o grande esforço do professor de teatro em ensaiar, dias a fio, uma cena melhor do que a das novelas? Não podemos nos esquecer do professor de música, que tocaria a gaita para o casamento e, assim, agraciaria a todos, ávidos por seus acordes. Desta forma, ficaríamos tranquilos pela inclusão das Artes no ambiente escolarizado. Um ambiente tão carente dos préstimos que os artistas podem dar. Afinal, o artista é um pouco estranho, é verdade, mas parece ser legal. Incrível saber que existam pessoas tão abnegadas no mundo. Vivem de amor à arte! A escola precisa desses profissionais apaixonados, dinâmicos; afinal, nossas crianças estão impossíveis e precisam extravasar nas aulas de Arte, que funcionam quase como uma terapia! (Reichert; André, 2022, p. 150).

Nessa mesma lógica, afirmo que, no que tange à criatividade, o professor de Arte é muitas vezes subestimado pela escola. O nosso trabalho é frequentemente visto como um mero enfeite, destinado a contribuir para apresentações artísticas em reuniões de pais ou datas comemorativas. Essa percepção reducionista limita a prática docente a meras tarefas manuais e ignora a complexidade intrínseca da pedagogia. Uma visão tão estereotipada não apenas desrespeita a formação e a expertise dos educadores, mas também desconsidera o papel fundamental que a Arte desempenha na educação integral dos estudantes. A meu ver, essa perspectiva restrita impede o reconhecimento da Arte como um campo de conhecimento complexo e relevante, com um potencial significativo para transformar a vida das pessoas.

No entanto, essa visão simplista contrasta fortemente com a realidade multifacetada da atuação do professor de Arte, como evidenciado em pesquisas recentes. O estudo de Reichert e André (2022), por exemplo, concluiu que a atuação do professor de Artes Cênicas exige flexibilidade e versatilidade, uma vez que esse profissional, muitas vezes, opera em um limiar de polivalência, atuando

como mestre, encenador, ator e artista. Essa polivalência se manifesta especialmente no contexto da educação básica, que é o principal campo de atuação desses professores. Assim, tanto Viana (2015) quanto Reicherte e André (2022) destacam a complexidade envolvida na formação e prática docente em Artes, evidenciando a necessidade de uma formação especializada que contemple tanto as especificidades das linguagens artísticas quanto a realidade multifacetada da escola básica.

Essa complexidade e multidimensionalidade do ensino de Artes corrobora outros estudos que aprofundam a análise das estratégias pedagógicas específicas. Nessa perspectiva, Marques (2018) oferece uma visão complementar, explorando o ensino de Artes como um processo que integra aspectos estruturais, atitudinais e formativos na prática docente. Em seu artigo, a autora se debruça sobre o ensino de dança, analisando e discutindo estratégias para estimular a percepção estética e artística dos alunos. Para fundamentar sua reflexão, Marques recorre a um arcabouço teórico diversificado, incluindo autores como Ferraz e Fusari, Strazzacappa, Eisner e Ítalo Calvino, ampliando assim o entendimento sobre as múltiplas facetas do ensino de Arte no contexto escolar.

Em suas conclusões, Marques (2018) conclui que é essencial que o professor de Dança promova a experimentação de repertórios codificados da dança, sem cair em mera cópia, e ressignifique essas referências para criar vocabulários a partir de contextos diversos. Além disso, ressalta a necessidade de o professor se atualizar constantemente, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se no campo artístico, reconhecendo as interfaces da dança com outras linguagens e estimulando o interesse dos educandos pelo fazer e pensar artístico e estético da Dança. Quanto aos desafios para o ensino de Arte, Marques (2018) contribui dizendo que:

Pensar o ensino de Arte na escola, considerando o vasto território brasileiro e suas diversas idiossincrasias culturais, coloca-nos, de antemão, frente a desafios de várias ordens. Diante de uma multiplicidade de referências culturais e artísticas que atravessam nossas dinâmicas históricas e sociais, um primeiro desafio seria voltado aos conteúdos de ensino, que devem ser contemplados nas aulas de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais como saberes que possam ampliar as experiências artísticas dos educandos, sem negar as vivências trazidas das suas experiências pessoais com a Arte, fora do âmbito escolar. O que ensinar seria, então, uma primeira questão que se desdobra em outras interpelações referentes aos

objetivos a que se propõe esse ensino, a saber: quais metodologias podemos desenvolver nas nossas aulas? como avaliar nossos alunos? e quais as atitudes que o(a) professor(a) de Arte e/ou de Dança deve cultivar no exercício da sua prática pedagógica? (Marques, 2018, p. 28).

Nesse sentido, concordo com Marques (2018) sobre como é desafiador ensinar Artes na escola básica. Não se trata apenas de considerar o vasto território brasileiro e suas diversas peculiaridades culturais, mas também do fato de que os materiais disponíveis muitas vezes se mostram insuficientes. Isso exige muito dos professores. O primeiro desafio é definir qual conteúdo ensinar; o segundo, como ensinar esse conteúdo de forma eficaz. Isso porque, em muitas vezes, a pressão sobre nós, professores, não se resume à transmissão do conhecimento, mas vai além: envolve refletir sobre como realizar essa transmissão e quais técnicas criativas utilizar para tornar o ensino envolvente e significativo.

Semelhante a Marques (2018), Rossi (2019), em sua dissertação, evidencia que a forma de ver o ensino de Arte envolve considerar a importância de proporcionar aos alunos uma compreensão ampla e contextualizada da disciplina. Com esse propósito, ela escreveu sua dissertação visando compreender as realidades e aspirações dos professores de Artes Visuais de Pelotas em relação ao exercício de sua profissão. Adotando uma abordagem de pesquisa qualitativa, a autora conduziu entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de Artes Visuais da Educação Básica do município de Pelotas, buscando compreender suas vivências em sala de aula, suas percepções sobre a docência em Artes Visuais, além dos desafios, dificuldades e ideais de ensino. Para fundamentar as discussões teóricas em seu trabalho, a autora recorreu a autores como Arroyo, Morin, Freire, Nóvoa, Tardif, Shulman, Dewey, Duarte Júnior, Iavelberg, e Ferraz e Fusari. Em suas conclusões, ela destaca a importância atribuída ao ensino de Arte por cada professor, conforme sua própria compreensão.

Embora os professores reconheçam a importância do ensino de Arte, a pesquisa de Benites (2021) revela que a disciplina ainda é desvalorizada no Brasil. Nesse contexto, seu artigo tem como objetivo analisar a desvalorização do ensino de Arte no Brasil, aprofundando-se em suas origens, evolução ao longo da história e nos desafios enfrentados pelos educadores de Arte na atualidade. Para tanto, utilizou como referencial teórico autores da área de educação como Ana Mae

Barbosa, Brent Wilson e Zagonel. A autora conclui que o ensino de Arte no Brasil é uma disciplina desvalorizada, tanto pela sociedade quanto pela própria instituição escolar. Para essa autora, esta contestação

[...] vem através da observação dos baixos índices de ingresso na universidade nos cursos de bacharelado em artes, a abordagem da própria escola como instituição, os processos de avaliação subjetivos do ensino de arte (que ampliam a incompreensão não científica da valorização da disciplina), a desvalorização dos estudantes diante da figura do professor/aula em comparação a outras disciplinas (Benites, 2021, p. 2).

Nessa mesma direção, a pesquisa de Santos e Caregnato (2019), que tem como objetivo analisar possíveis causas que levaram à desvalorização do ensino de Arte, alimentada por práticas e concepções pedagógicas difundidas na escola, busca compreender o quadro que nos levou ao momento atual. A pesquisa teve como base metodológica a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Os autores realizaram uma análise crítica de diversos estudos e pesquisas sobre o ensino de Arte, abordando aspectos históricos, concepções pedagógicas e práticas educativas, concluindo que a desvalorização do ensino de Arte está relacionada à influência de práticas e concepções pedagógicas difundidas na escola, como as pedagogias tecnicista e nova, bem como o impacto de práticas polivalentes. A respeito de práticas polivalentes, os autores consideram:

[...] como uma prática perniciosa, porque suas influências ultrapassam os limites temporais da ditadura militar. A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), embora tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de Arte, ao contemplar as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ainda abre espaço para a polivalência, uma vez que não determina a criação de uma disciplina para cada uma das quatro áreas. Essa lacuna não chega a ser preenchida pela Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), a qual especifica que o componente curricular de Arte será formado pelas linguagens das quatro áreas citadas, mas sem determinar a formação de componentes específicos para cada linguagem, nem a necessidade de contratação de profissional habilitado para cada área. Graças à prática da polivalência, a disciplina Arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor.

É necessário que se tenha consciência sobre a importância do profissional formado na área específica da disciplina a ser ministrada, com efeito um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum das outras áreas (Santos; Caregnato, 2019, p. 87).

Nessa perspectiva, a prática da polivalência, como discutida por Santos e Caregnato (2019), contribui para a desvalorização do ensino de Arte ao não garantir que cada linguagem artística seja tratada com a profundidade necessária. Ao refletir sobre isso, percebo o dilema que enfrento: por que, mesmo ciente dessas limitações, ainda me vejo obrigado a ensinar Música, Dança e Teatro, quando minha formação é em Artes Visuais? Essa questão se torna ainda mais desafiadora ao considerar que, em muitos contextos, preciso sensibilizar a equipe gestora da escola e os responsáveis pela Secretaria de Educação sobre a origem histórica dessa prática. A polivalência no ensino de Artes é um legado de tempos em que a formação de professores privilegiava a generalização dos saberes, e embora os avanços legislativos existam, essa prática ainda persiste.

Ademais, a questão da polivalência no ensino de Artes configura-se como um desafio estrutural que transcende a mera ausência de professores especializados. Essa problemática revela uma concepção reducionista do ensino artístico, em que se assume equivocadamente que um professor com formação específica em uma linguagem artística pode naturalmente transitar por outras áreas. Tal premissa não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também desvaloriza as especificidades e complexidades inerentes a cada linguagem artística, resultando em um ensino fragmentado que não atende às necessidades formativas dos estudantes.

Desse modo, buscando compreender de que maneira a Arte é inserida no contexto escolar, Ramaldes (2017), em seu artigo, cujo objetivo foi promover uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino da Arte no Brasil, analisando o senso comum e o real valor atribuído a essa disciplina, para alcançar esse objetivo, fez uso da metodologia de análise de conteúdo e realizou uma pesquisa bibliográfica, verificando informações presentes em leis federais e traçando um registro histórico da Arte/Educação no Brasil. Nesse contexto, alguns principais autores na área da educação e na área de Arte contribuíram com a base teórica, apresentando ideias e conceitos relevantes para a reflexão sobre o ensino de Artes. Destacam-se os

seguintes nomes: Ana Mae Barbosa, John Dewey e Paulo Freire. Suas obras e perspectivas enriquecem o debate sobre a importância da Arte na formação educacional e cultural dos indivíduos. A autora concluiu que, apesar dos esforços e conquistas realizados ao longo dos anos, ainda persistem preconceitos enraizados na sociedade brasileira em relação ao ensino da Arte.

Mesmo diante de tais desafios, Naghettini e Resende (2023) em seu artigo em seu artigo defendem a importância do ensino de Arte em escolas públicas rurais e como os educadores podem trabalhar com a interculturalidade. Além disso, os autores apresentaram sugestões para aprimorar o ensino de Arte nessas escolas. Por meio de uma metodologia qualitativa, baseada em pesquisa etnográfica e fenomenológica, os autores exploraram a relevância do ensino de Arte na formação dos alunos, considerando a interculturalidade e a prática docente. De modo a embasar teoricamente suas discussões, trouxeram considerações de teóricos como Ana Mae Barbosa, Ferraz e Fusari, Tardif (2002) e Nóvoa. Para a coleta de informações e análise de dados, foram empregados procedimentos como entrevistas, registros e reflexões narrativas. Concluíram sua pesquisa afirmando que se faz necessário compreender as potencialidades do ensino de Arte como uma prática poético-docente e na formação do corpo docente de Arte. Ressaltam também a necessidade de inter-relacionar as práticas docentes com as expectativas dos alunos e de contextualizar o ensino de Arte, promovendo o diálogo entre culturas e valorizando a diversidade cultural, afirmando que:

[...] por meio da arte, professoras e professores conseguem perceber elementos da sociedade que, mediante o contato com outros saberes, se somam numa interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade. Pelo estudo da arte, os alunos podem usar mais — e com mais proveito e lógica — sua imaginação e criatividade. No espaço da escola, podem ser mais criativas caso se veja a arte como promotora de deslocamentos do modo de se enxergar a vida e de ser criativo (Naghettini; Resende, 2023, p. 24493).

Ainda nesse contexto, Bagatini (2020) produziu uma tese com o objetivo de investigar como a Arte potencializa sentidos no ensino. A metodologia principal utilizada foi a hermenêutica, conforme proposta por Hans-Georg Gadamer. Além

disso, empregou pesquisa qualitativa, utilizando diferentes métodos para alcançar os objetivos específicos, tais como pesquisa bibliográfica, entrevistas com alunos do Ensino Médio e professores, análise textual discursiva e realização de oficinas com os professores. Contribuíram para fundamentar as discussões sobre Arte, ensino e potencialização de sentido teóricos como Gadamer, Zanella, Arcoverde, Barros e Pavis. Concluindo seu trabalho, Bagatini (2020) destacou a importância da Arte como potencializadora de sentidos no ensino, ressaltando a relevância da abordagem hermenêutica de Gadamer para compreender as interações entre Arte, ensino e aprendizagem. Apontou ainda para a necessidade de repensar as práticas educacionais, valorizando a criatividade, a sensibilidade e a expressão artística como ferramentas essenciais para a formação dos indivíduos. Nessa direção, Bagatini (2020, p. 432) afirma que “a arte, desde os primórdios, tem a potência de humanizar o homem. De torná-lo consciente de sua importância, de sua comunicação, de seus sentimentos. Ela permite que o homem contemple o belo na simplicidade das coisas”.

Partindo dessa premissa, Mação et al. (2022), em seu artigo, desenvolveram uma pesquisa que teve como objetivo analisar o ensino de Arte em escolas brasileiras no século XX, segundo formulações de Ana Mae Barbosa. A metodologia utilizada no trabalho incluiu uma abordagem de pesquisa bibliográfica e histórica. A abordagem interdisciplinar do trabalho pareceu permitir a incorporação de diferentes perspectivas teóricas, incluindo a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria da Aprendizagem Significativa, entre outras. Destacam-se teóricos como Ana Mae Barbosa, Alvarenga, Libâneo, Nóvoa e Santos, cujos estudos contribuem para a reflexão e análise do ensino de Arte no Brasil. Como resultado, o trabalho conclui que as políticas e as leis são importantes para o desenvolvimento da educação, porém o trabalho do professor é essencial para a mudança e transformação do ensino.

Alinhado a esse pensamento, os resultados do trabalho de Modesto (2020) aproximam-se do trabalho de Mação et al. (2022) ao evidenciar que o trabalho docente é importante no processo de mudança no ensino. Em sua dissertação, Modesto (2020) focou na reflexão sobre as vivências de formação e interação com três turmas do Ensino Fundamental da E.E.E.F. 15 de Outubro, localizada no bairro do Guamá, em Belém (PA). O objetivo foi analisar essas experiências à luz dos estudos da memória, considerando-a como um potencializador de sujeitos, suas

histórias de vida, narrativas e experiências de Arte. A pesquisa-ação da autora, fundamentada em pesquisa bibliográfica e autobiográfica, explorou a relação entre memória, performance e educação.

Ao discutir conceitos de memória com base em autores como Halbwachs, Pollak, Assmann, entre outros, a autora trouxe reflexões sobre os sentidos socioculturais da memória e suas relações com as experiências culturais dos sujeitos sociais. Autores como Aleida Assmann, Jan Assmann, Pollak, Nora, Denis Bezerra, entre outros, foram citados, fornecendo insights⁵ sobre a memória, performance, linguagem performativa e suas dimensões plurais, assim como as relações entre arte, educação e sensibilidade. Assim, Modesto (2020) conclui reforçando a importância da sensibilidade, da reflexão crítica e da abordagem performativa no contexto educacional, especialmente no ensino de arte, como elementos essenciais para promover uma educação sensível e significativa. De modo a contribuir com isso, a autora acredita que:

[...] as práticas de ensino se modificam a cada dia, e por mais que aja interesse na manutenção dos rituais tradicionais da educação escolarizadas, essas rupturas não poderão ser impedidas, pois elas são mais que vontade, são necessárias, são o futuro, para o qual buscamos dar nossa contribuição, apontando que a educação do sensível é um caminho que nos possibilita pensar que os processos de aprendizagem encontram sua raiz na corporeidade, e esse conhecimento incorporado requer novos paradigmas, novas formas de transmitir conhecimento, considerando a corporeidade e as subjetividades no cerne do processo educativo (Modesto, 2020, p. 96).

A esse respeito, Palhano (2018), em sua tese, analisou o ensino de artes no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), especificamente no campus de João Pessoa. O estudo investigou as condições de inclusão do ensino de artes, sua importância para a formação cultural e identitária dos estudantes, além dos desafios enfrentados pelos professores ao inserirem a disciplina no currículo escolar.

⁵ Insight - é a fase em que a intuição e a percepção são exploradas para encontrar conteúdos significativos. Disponível em: OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

A partir de uma abordagem qualitativa, Palhano (2018) analisou documentos normativos e leis que regulamentam o ensino de artes na escola. Além disso, realizou entrevistas semiestruturadas com uma amostra intencional de estudantes, docentes e gestores do IFPB para coletar dados sobre suas concepções das atividades de ensino/aprendizagem de artes na escola. A autora destacou teóricos como Maingueneau, Eisner, Goffman, Bernstein e Popkewitz. Concluiu propondo que elementos como o lúdico, o jogo e a desordem, fundamentais nas linguagens artísticas, especialmente na teatral, podem contribuir para o desenvolvimento e a formação dos discentes, independentemente da área de profissionalização almejada. Além disso, ressaltou a função social do ensino de artes como democratizadora do acesso ao universo artístico-cultural, sem distinção entre arte erudita e popular.

Em consonância com Palhano (2018), tenho percebido que o ensino de artes ocupa um espaço ambíguo dentro da escola, um lugar simultaneamente incluído e excluído (paratópico). Muitas vezes, temos que lutar para que esse ensino seja valorizado e visível. Ao mesmo tempo, precisamos entender que não devemos nos provar ou competir para mostrar que somos os melhores, mas sim enfrentar desafios como a falta de recursos, a escassez de materiais didáticos e a cultura de formação de professores. Diante dessas dificuldades, é crucial encontrar uma pedagogia que valorize tanto a prática quanto a teoria, promovendo uma formação integral e crítica dos estudantes, que reconheça o papel transformador do ensino de artes na construção de uma sociedade mais consciente e plural.

Ainda com foco no ensino e aprendizagem de arte, Souza (2023), por meio de sua dissertação, que teve como objetivo investigar o papel do olhar no ensino de arte, buscou compreender como a percepção visual pode influenciar a prática pedagógica e a apreciação artística. Explorou a importância de observar atentamente as manifestações culturais, simbologias urbanas e elementos do cotidiano, com o intuito de promover uma maior conexão entre o ensino de arte e a experiência vivencial dos alunos. Em sua pesquisa qualitativa, realizou uma intervenção pedagógica em uma escola pública da rede municipal, situada na parte alta de Corumbá/MS. Trouxe para a discussão autores como Merleau-Ponty, Paulo Freire, Bondia, Alfredo Bosi, dentre outros autores locais. A respeito do olhar no ensino de arte, chegou à conclusão de que é importante considerar as percepções e vivências dos alunos em relação à arte e ao ambiente urbano, ressaltando a

relevância de promover uma educação artística que esteja conectada com a realidade e as experiências dos estudantes.

Diante do desafio de proporcionar aprendizagens mais significativas no ensino de arte, as perspectivas futuras apontam para a necessidade de criar experiências provocativas em sala de aula. Nessa linha de pensamento, Mandolini (2023), em sua dissertação, explorou como os projetos de trabalho podem ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. A pesquisa, de caráter qualitativo e com metodologia de pesquisa de campo, buscou embasar a importância da pedagogia de projetos no ensino de arte e no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Trazendo para a discussão a fala de autores como Vigotski, Munari, Rodari, Hernández e Zabalza, a autora conclui que a pedagogia de projetos é uma abordagem que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no ensino de arte, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e reflexiva.

Para além disso, e em relação às perspectivas futuras para o ensino de arte, Vianna e Oliveira (2023), por meio de seu artigo, buscaram discutir e apresentar um processo de curadoria educativa de artes visuais voltado para os últimos anos da educação básica. O método de pesquisa envolveu um processo cíclico de criação, aplicação em sala de aula e avaliação do material educativo intitulado “Violência & heroísmo”. Os autores recorreram a teóricos como Chaman, Rancière, Guran, Dewey, Franz, entre outros. Em sua conclusão, Vianna e Oliveira (2023) destacaram que a curadoria educativa de artes visuais no contexto escolar possibilita repensar práticas e valores culturais, estimulando a revisão constante dos materiais utilizados e a busca por abordagens mais inclusivas e significativas para os estudantes.

Considerando as reflexões sobre o ensino de arte apresentadas, todos os trabalhos levam a entender que é crucial vislumbrar novos rumos que superem os desafios e as desvalorizações enfrentados. Nesse contexto, a análise aprofundada do conceito de “ensino de arte” revela a necessidade não apenas de fomentar processos críticos, mas também de valorizar cada subcomponente (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) de maneira equitativa, reconhecendo e explorando suas singularidades e potencialidades educativas.

Além disso, é fundamental que a formação docente para a atuação no ensino de arte seja uma prioridade nas políticas educacionais. A formação inicial e continuada dos professores deve ser abrangente, adotando uma abordagem

interdisciplinar que, ao mesmo tempo, respeite a especificidade de cada professor-artista. Dessa forma, os educadores poderão desenvolver uma compreensão aprofundada das práticas artísticas e de suas inter-relações. Acredito que, dessa forma, não apenas se enriquecerá a prática pedagógica, mas também se capacitarão os docentes a atenderem às necessidades e aos interesses dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Ademais, a formação docente deve incluir a escuta atenta dos alunos, reconhecendo suas vozes e experiências como parte essencial do processo educativo. Essa prática tem o potencial de transformar o ensino de arte, tornando-o mais significativo, inclusivo e alinhado às demandas da educação contemporânea. Assim, ao pensar em tais direcionamentos, não apenas se aprimora a experiência educacional, mas também se promove uma abordagem mais abrangente e contextualizada, capacitando os estudantes a explorarem a arte como forma de expressão, compreensão crítica e enriquecimento cultural.

Nessa perspectiva, é fundamental que as instituições de ensino superior e as redes de educação continuada continuem a investir em programas de formação que vão além do uso exclusivo das técnicas e teorias artísticas. Esses programas devem também desenvolver competências socioemocionais e habilidades de mediação cultural, essenciais para o contexto contemporâneo. Esse enfoque permitirá que os professores de arte atuem como agentes de transformação social, capazes de inspirar seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e criativos, preparados para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

No entanto, observa-se uma carência, em alguns campos, da promoção do ensino e da formação continuada que articulem, de maneira equilibrada, processos criativos e estéticos baseados tanto em teorias e técnicas já consolidadas quanto na experimentação e no desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Essa formação não deve se encerrar em si mesma, mas sim integrar e ampliar o repertório do docente, permitindo que o ensino de arte seja conduzido de forma mais consistente e contextualizada.

A lacuna na formação docente em arte, especialmente no que diz respeito à criação e ao fazer artístico fundamentado no conhecimento técnico e teórico, está muitas vezes relacionada à insuficiência de experiências práticas dos próprios professores com a arte. A ausência desse envolvimento pode limitar a exploração criativa e pedagógica da disciplina, tornando o ensino excessivamente teórico ou

restrito a metodologias tradicionais. Dessa forma, torna-se essencial reforçar a necessidade do engajamento direto com o processo artístico, para além do aspecto pedagógico, contando com o suporte de pesquisa e estudo aprofundado das teorias e técnicas já existentes, que, por sua vez, podem estimular o desenvolvimento de novas práticas e abordagens.

Para que essa mudança seja viável e efetiva, é necessário repensar os modelos de formação docente, garantindo que o aprendizado teórico esteja aliado a experiências artísticas concretas. Nesse âmbito, ressignificar o ensino, especialmente no campo das artes, requer a capacitação de professores com ferramentas e conhecimentos que permitam uma transformação efetiva. Isso inclui não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento de uma visão ampla sobre o papel das artes na educação integral dos estudantes. As universidades têm um papel central nesse processo, oferecendo aos futuros docentes uma formação que seja, simultaneamente, sólida e alinhada às demandas sociais e culturais atuais, além de promover reflexões sobre a prática pedagógica em contextos diversificados.

Em consonância, estudos e trabalhos na área têm evidenciado que perspectivas futuras no ensino das artes não devem se limitar à promoção de processos críticos, mas precisam também considerar a especificidade de cada linguagem artística, ampliando as possibilidades de experimentação, reflexão e vivência estética. Dessa forma, a presença das artes no currículo escolar deve ser compreendida em sua complexidade, respeitando suas particularidades e sua autonomia como campo de conhecimento. Ao integrar diferentes abordagens e incentivo ao contato com múltiplas expressões artísticas, o ensino de arte possibilita uma experiência mais ampla e significativa, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos e a criação.

Portanto, o ensino de artes, quando centrado nas práticas e procedimentos pedagógicos mais inovadores, demonstra que a escuta atenta dos alunos é algo poderoso na transformação da sala de aula em um espaço mais significativo, inclusivo e alinhado às demandas da educação contemporânea. Dessa forma, a partir da literatura e dos direcionamentos propostos, é possível não apenas aprimorar a experiência educacional, mas também promover uma abordagem abrangente e contextualizada. Essa abordagem capacita os estudantes a explorarem a arte como uma forma de expressão pessoal, compreensão crítica do

mundo e enriquecimento cultural, reafirmando o papel transformador das artes na educação.

Finalmente, a literatura revisada demonstra que há um corpo de pesquisadores preocupados em olhar para o âmbito do ensino de arte, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre teoria e prática. Essa integração é apontada como essencial para uma formação docente que valorize a interdisciplinaridade e a diversidade cultural, capacitando professores a criar ambientes de aprendizado que estimulem a criatividade, a expressão artística e o reconhecimento das múltiplas identidades dos alunos. Ao ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, o ensino de artes é apresentado como um espaço que fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para uma educação contemporânea alinhada às demandas sociais e culturais.

Além disso, a literatura reforça a importância de repensar o ensino de artes como um componente central na formação integral dos alunos, transcendendo o papel de uma disciplina isolada. O ensino de artes não se limita a um conjunto de técnicas ou conteúdos, mas atua diretamente no desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente, plural e criativa. Ao promover o respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento integral dos indivíduos, essas pesquisas consolidam o ensino de artes como essencial tanto na prática educacional quanto na formulação de políticas públicas que valorizem seu papel transformador na educação e na sociedade.

1.2 Formação do professor de artes

Ao discutir o ensino de arte na escola, torna-se inevitável abordar a formação do professor de arte. Nesse sentido, a análise da literatura pertinente revela a importância de explorar trabalhos que investigam a formação desses profissionais. Para aprofundar essa discussão, dediquei-me a examinar pesquisas que enfocam a formação inicial, buscando reflexões e propostas para aprimorar a prática docente. Além disso, investiguei estudos que ressaltam a relevância da formação continuada, evidenciando a necessidade de um constante aprimoramento nessa área.

Com o intuito de debater as diversas temáticas e abordagens presentes nesse campo de estudo, especialmente no que se refere à formação docente, é fundamental delinear as principais discussões que permeiam essa área. Foi a partir dessa perspectiva que organizei o presente texto.

Antes de adentrar na discussão sobre a formação docente, considero relevante questionar: quem são os professores de artes? Essa reflexão me levou à leitura do artigo de Silva e Fernandes (2022), que analisaram as condições de trabalho dos professores de artes visuais no Brasil. A partir de uma pesquisa que envolveu 803 questionários respondidos por educadores da Educação Básica, o estudo buscou identificar e sistematizar informações sobre o perfil desses profissionais, as condições de trabalho e a organização pedagógica, além de discutir a formação inicial e continuada.

Nesse sentido, Silva e Fernandes (2022) utilizaram um questionário abrangente e realizaram um estudo bibliográfico que refletiu sobre a materialidade das condições de trabalho dos professores de arte. A análise metodológica envolveu a coleta e pré-organização dos dados antes da análise final. Os resultados evidenciaram a precarização das condições de trabalho, a falta de investimentos tanto na formação inicial quanto na continuada, além da necessidade urgente de políticas públicas que valorizem a profissão. O estudo destaca que analisar as condições de trabalho é uma estratégia crucial para combater a precarização do trabalho educativo e promover a valorização do magistério. Ademais, os autores ressaltam a importância da participação política dos professores em sindicatos e associações, bem como a necessidade de uma formação docente que atenda às demandas contemporâneas do ensino de artes.

Em minha percepção, essas constatações não são exatamente surpreendentes. A precarização do trabalho docente e a falta de investimentos na formação inicial são realidades já amplamente conhecidas no Brasil. A valorização da educação, infelizmente, continua sendo um desafio histórico no país.

De forma complementar, Guimarães (2016), em sua tese de doutorado, abordou a construção da identidade profissional de professores de Artes Visuais durante o curso de formação inicial. Seu estudo investigou como as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo da formação influenciam sua identificação com a profissão docente. A pesquisa teve como objetivo compreender as representações acerca da profissionalidade docente, analisar o valor das

experiências formativas, identificar os saberes considerados essenciais pelos estudantes e explorar o espectro de opiniões e representações sobre o tema.

Para alcançar esses objetivos, Guimarães (2016) desenvolveu uma pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso, utilizando como instrumentos a análise de documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi fundamentada nos pressupostos da Análise de Conteúdo, permitindo identificar e caracterizar as representações, intenções e práticas dos estudantes em seu processo formativo. A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se em autores que discutem a formação docente e a identidade profissional, como Dewey, Schön, Zeichner, Nóvoa e Tardif, além das contribuições de Jodelet sobre representações sociais, que ajudam a compreender como os futuros professores constroem sua identidade profissional.

A identidade docente não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um continuum, um fenômeno que agrega múltiplas relações e que acontece também no terreno da subjetividade; ela vai sendo construída com base nas relações que se estabelecem tanto com o repertório que os licenciados têm acerca da docência, quanto com as relações sociais que se efetivam nos cursos de formação inicial, em especial quanto os estudantes têm maior contato com a prática docente, no estágio e na iniciante atuação profissional (Guimarães, 2016, p. 81).

A partir dessa análise, Guimarães (2016) concluiu que a formação inicial de professores enfrenta desafios significativos na articulação entre teoria e prática, um aspecto crucial para a construção da identidade profissional dos licenciandos. As experiências vivenciadas pelos futuros professores durante a formação desempenham um papel importante na desconstrução de crenças e representações pré-estabelecidas sobre a docência. A autora também ressalta a necessidade de que os professores em formação assumam o protagonismo de seu próprio processo formativo, o que implica uma reformulação curricular e a adoção de novas concepções pedagógicas. Além disso, Guimarães sublinha a relevância das representações sociais na constituição da identidade profissional, sugerindo que os cursos de formação inicial abordem essas dimensões de maneira mais aprofundada.

Entretanto, ainda me questiono sobre a efetividade dessas transformações. Vivemos em um mundo que se considera globalizado, onde inúmeras pesquisas, como a de Guimarães (2016), indicam de forma clara que a formação inicial dos professores necessita de melhorias urgentes. No entanto, o progresso nesse campo ocorre de maneira alarmantemente lenta. Chega-se, por vezes, a desconsiderar as pesquisas desenvolvidas no Brasil, tratando-as como irrelevantes ou obsoletas, quando deveriam ser fundamentais para orientar mudanças. Em muitos casos, essas pesquisas acabam engavetadas, servindo apenas para a conclusão de um curso, sem que haja um impacto significativo na prática educativa. Essa realidade revela a necessidade de maior valorização e aplicação dos resultados das pesquisas educacionais no contexto da formação docente, de modo a evitar que o conhecimento produzido se perca e, assim, contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, ao considerar os trabalhos que tratam da formação inicial de professores de arte, é pertinente destacar a contribuição de Alvarenga e Silva (2018). Em seu artigo, as autoras discutem a formação de professores de arte no Brasil, com foco na implementação da Lei nº 13.278/16, que estabelece a obrigatoriedade de música, dança, teatro e artes visuais na educação básica. Utilizando uma metodologia quali quantitativa, elas contextualizam e problematizam os impactos dessa legislação na formação dos docentes de arte.

A análise teórica de Alvarenga e Silva (2018) baseou-se em autores como Buján, Barbosa, Saviani, Fonseca da Silva, Nunes, Garcia e Diniz-Pereira, que contribuíram para a discussão sobre a formação docente, as políticas educacionais e a pesquisa em arte. Na conclusão, as autoras ressaltam a importância de uma formação que atenda às necessidades da realidade educacional brasileira e à implementação da Lei nº 13.278/16. Além disso, destacam a necessidade de compreender como os professores de arte percebem e se adaptam a esse novo cenário, propondo que a formação seja continuamente ajustada para fortalecer a área e responder aos desafios emergentes. E, de modo a contribuir com toda essa discussão, as autoras propõem que:

[...] é preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em

seu ensino, quanto agir coletivamente através das associações dos profissionais da área, pesquisas conjuntas, intercâmbio de informações entre as graduações e os programas de pós-graduação das diferentes linguagens artísticas para fortalecer, ainda mais, a área de Arte. Outro aspecto a ressaltar é a necessidade de uma análise acerca da realidade e de como os professores de Arte compreendem esse contexto, pois, de modo geral, a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo. Igualmente, tanto na docência como na pesquisa, há uma relação intrínseca entre os percalços vigentes na área de Arte e nas demais licenciaturas, assim como uma relação intrínseca com o modelo de sociedade e, portanto, com a escola necessária ao capitalismo (Alvarenga; Silva, 2018, p. 1012).

Para além do conhecimento das políticas educacionais e de seus impactos na formação e no ensino dos professores de arte, torna-se crucial a ação coletiva. Nesse sentido, Oliveira (2021) propôs, em seu artigo, uma reflexão crítica sobre a formação do professor de arte e a abordagem educativa na área, sob a ótica decolonial. Oferecendo um recorte de uma pesquisa em andamento, o autor, para tanto, utilizou as obras de teóricos como Boaventura, Walter Mignolo, Jacques Derrida, Hall, Santos e Hissa. Em suas conclusões, o autor destacou a importância de considerar a diversidade cultural, os saberes subjetivos e a sensibilidade artística na formação docente, almejando uma prática pedagógica mais sensível, crítica e intercultural no campo do ensino de artes. Segundo o autor,

Continuar seguindo a lógica da colonização faz quinhentos anos que não deu certo no caso do ensino da Arte no Brasil. Precisamos lutar, contra todos e tudo que pensam o contrário, para resistir e reexistir para formar professores mais sensíveis aos conhecimentos subjetivos como a única alternativa para reconhecimentos daqueles saberes múltiplos (Oliveira, 2021, p. 85).

Quanto à formação docente, acredito que seja fundamental considerar, antes de sua implementação, o contexto no qual esse professor está inserido: qual é o seu locus de atuação, sua realidade social e cultural, sua formação prévia e o perfil de sua clientela. Frequentemente, as formações propostas ignoram essas especificidades, apresentando conteúdos que pouco dialogam com o saber prévio do docente e que dificilmente contribuem para sua prática cotidiana em sala de aula.

Pensar em uma formação mais conectada à realidade vivida por esses profissionais não apenas enriquece seu repertório, mas também favorece a construção de uma práxis que respeite as particularidades de seus alunos e das comunidades em que atuam.

Além disso, ao negligenciar a realidade do professor, corre-se o risco de perpetuar uma formação meramente técnica e descontextualizada, que desconsidera as demandas subjetivas e os saberes locais, essenciais para a construção de uma prática educativa significativa. A formação docente, portanto, deve ser pensada como um processo dinâmico, que leva em conta a cultura, a história e os desafios específicos de cada contexto, para que possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento de uma educação emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, Oliveira (2021) propõe uma formação alinhada a uma abordagem pedagógica mais horizontal e colaborativa, na qual o professor atua como um mediador entre os alunos e as diversas formas de conhecimento, em vez de impor uma visão unidimensional e autoritária da arte e da educação. Essa perspectiva enfatiza a importância de um diálogo constante entre educadores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso, que valoriza a multiplicidade de saberes e experiências presentes na sala de aula. Assim, a formação docente não só se torna mais relevante, mas também mais eficaz na preparação de professores que possam atender às realidades complexas e diversificadas do ensino contemporâneo, em que seja,

[...] possível dizer que neste contexto teremos, por conseguinte, diversidades múltiplas em convivência e, ao certo, subjetividades diversas de apreciação, sensação em relação à arte descolonial ali em emergência. E do mesmo modo em relação à arte colonial. Para desenvolver este trabalho docente descente é necessário, portanto, que o professor não seja formado com perspectiva teórica exclusivista de nenhuma corrente teórica, pois, sem abrir-se ao novo, ao diferente, um trabalho docente apenas pode ser desenvolvido de maneira castradora. Ou seja, priorizar determinado conteúdo e desconsidera uma quantidade muito maior que não é considerada para a construção daquele conteúdo que o é mais importante (Oliveira, 2021, p. 77).

Seguindo essa mesma ideia, com o objetivo de enriquecer a formação do professor de arte, Cordeiro et al. (2021) publicaram um artigo que teve como foco apresentar reflexões e propostas práticas sobre a formação de professores para trabalhar com arte na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores utilizaram uma metodologia que combinou relatos de experiências, revisão bibliográfica e propostas práticas. Citaram teóricos como Boal, Canclini, Corsaro, Courtney, Cunha, Duarte Jr., Fischer, Paulo Freire, entre outros. Em suma, os autores destacaram, por meio desse relato, que um professor com uma formação sólida, enriquecido por amplo repertório artístico e cultural, tem a capacidade de fornecer respostas e compartilhar experiências significativas alinhadas aos interesses das crianças. Nesse contexto, eles enfatizam

[...] da importância do repertório cultural na formação inicial docente como elemento capaz de oferecer, incentivar e estimular as crianças no seu processo de aprendizagem em Arte e Movimento. Como podemos desejar que uma criança crie, aprecie e reflita, seja crítica em relação ao que vê, se os profissionais que trabalham com elas possuem lacunas no campo e apenas absorverem o que a indústria cultural lhes apresenta e impõe? Somos a soma de nossas vivências, de nossas aprendizagens, de nossas objetividades e subjetividades. Como formadores/as, de professores/as e de crianças, precisamos pensar no que absorvemos, vemos, escutamos, lemos, sentimos, fruímos e apreciamos. Além disso, as vivências são fundamentais: desenhar, pintar, fotografar, dançar, atuar, cantar, tocar um instrumento, ser capaz de produzir Arte são experiências que nos levam a perceber prazeres, caminhos, deleites, dificuldades, desejos, aceitações e rejeições. O que se gosta, o que não se gosta, o que se escolhe, o que se deixa de lado, quais as situações prazerosas ou não: descobrimos nas vivências e experiências em Arte (Cordeiro et al, 2021, p. 18).

Alinhado a esse pensamento, Moreira (2021) destaca, em sua tese, a arte como um direito fundamental na formação dos professores. Seu trabalho focou em compreender como os cursos de Licenciatura em Artes estão organizados para garantir o direito às artes na educação básica com autonomia, criatividade e expressividade. Para isso, utilizou uma metodologia de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, trazendo para a discussão teóricos como Adorno, Eisner, Ostrower, Contreras, Zeichner, Vázquez, Pimenta, Freire, Saviani, entre outros. Em sua conclusão, Moreira (2021) destacou a existência de poucos estudos sobre a

composição curricular da formação de professores de Artes Visuais. Ele reforça a importância de repensar e modificar a formação desses profissionais, considerando a arte como um direito humano e promovendo uma abordagem crítica, reflexiva e culturalmente ancorada.

Nesta linha de pensamento, entendemos que é importante buscar nas organizações curriculares de cursos de formação de professores de Artes (mas não só neles apesar de toda a sua complexidade estrutural), uma perspectiva que favoreça a compreensão e a participação de todos os envolvidos com o processo educacional/cultural, entendendo que o desenvolvimento da consciência histórico/crítica embutidas nos processos pedagógicos e didáticos pode favorecer a transformação de uma nova sociedade, por direito, que necessita de consciência e perspectiva humana (Moreira, 2021, p. 38).

Também em relação à formação inicial de professores de arte, a dissertação de Lopes (2022) propõe-se a compreender o processo de formação e analisar a realidade dos professores de arte que atuaram nas escolas de Montes Claros entre 1960 e 1980. O estudo abrange o período desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, até o final dos anos 1970. Para tanto, utilizou como referencial teórico autores como Carlo Guinzburg, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. O autor utilizou como fonte principal os documentos de registros de professores presentes nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e na Escola Normal, articulando-os aos currículos definidos pelas secretarias e legislações presentes neste período de recorte. Como resultado de suas discussões, o autor revelou a existência de uma mescla de formação inicial entre os docentes e que esta nem sempre atendia às exigências legais de tal período, sugerindo a necessidade de políticas e programas de formação continuada mais eficazes e alinhados com as exigências legais, a fim de garantir a qualidade do ensino de arte e o desenvolvimento profissional dos professores.

Além disso, Santos et al. (2019), em seu artigo e no contexto de formação inicial em música, com o objetivo de apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento que busca compreender a diversidade musical nos cursos de graduação em música da região Nordeste, trouxeram reflexões sobre a formação do

professor de arte, especialmente professores de música, quanto à necessidade de repensar a abordagem da diversidade nos cursos de graduação em música na região Nordeste. Através de uma pesquisa qualitativa, tendo a pesquisa documental como o principal instrumento de coleta, e de modo a discutir a necessidade de problematizar e repensar as configurações curriculares nos cursos de graduação em música, destacando a distância entre as práticas musicais do cotidiano e as práticas musicais desenvolvidas na universidade, abordaram teóricos como Pereira (2012) e Queiroz (2017b). A conclusão do trabalho aponta para concepções de diversidade ainda centralizadas pela variedade de repertórios, mas com caminhos sendo traçados na direção de diversidades epistemológicas e metodológicas.

Ainda mais, percebendo uma desvinculação da formação oferecida pelo curso com o contexto cultural em que o professor se insere, tomando como exemplo o professor de música, Filho e Queiroz (2021) expandem essa reflexão, indicando, em seu artigo, resultados de uma pesquisa de doutorado realizada com sujeitos que compõem o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande. O objetivo foi compreender, discutir e analisar como os sujeitos que compõem o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) percebem, problematizam e concebem perspectivas culturalmente contextualizadas na e para a formação ofertada pelo curso. Tendo como base uma pesquisa qualitativa que contemplou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de entrevistas e grupos focais, o artigo se fundamentou em autores como Bowman, Queiroz e Penna. Os resultados evidenciaram que alunos, professores e egressos têm percebido e problematizado uma desvinculação da formação ofertada pelo curso com o universo cultural em que ele se insere, apontando perspectivas e demandas para a construção de uma formação de professores de música mais contextualizada culturalmente.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma formação inicial sólida e qualificada de professores de arte, com foco em cada uma das linguagens artísticas. Essa formação permite que os professores desenvolvam habilidades e competências específicas para o ensino de cada linguagem artística. Salientando isso, Martins et al. (2018), a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscaram compreender a relação entre teoria e prática na formação do professor de Artes-Teatro e a influência dessas experiências no ato educativo e interdisciplinar desse profissional em suas ações pedagógicas. Trazem discussões teóricas de

Saviani, Penna e Fonterrada e concluem o artigo observando que a integração entre teoria e prática no ensino de Artes-Teatro é fundamental para preparar educadores qualificados, capazes de atuar de forma criativa e crítica nas escolas públicas municipais e estaduais, e que pensar sobre nossas práticas implica num trabalho contínuo e de crescimento que pode influenciar o fazer pedagógico do professor em suas atividades em sala de aula.

Diante do exposto e a respeito da questão da diversidade de professores no ensino da arte, Silva e Nunes (2023), em seu artigo, têm como objetivo apresentar esses temas, discutindo questões sobre a qualidade do ensino da arte, correlacionando-as com problemáticas existentes no atual contexto, como as formações, a polivalência e a atuação de professores sem formação específica, indicando que esses problemas são os que mais prejudicam a credibilidade da disciplina diante de alunos, pais e sociedade como um todo. O presente artigo teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica e, com uma abordagem teórico-bibliográfica, permitiu aos autores analisarem e discutirem as tendências pedagógicas, os modelos de formação de professores e as problemáticas do ensino da arte no contexto escolar brasileiro. Contribuíram para embasar as discussões e análises presentes no artigo autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Jacques Rancière, Maria Helena Câmara Bastos, entre outros. Em suas considerações finais, Silva e Nunes (2023) reforçam a importância de investir na formação de professores de arte, promover práticas pedagógicas consistentes e valorizar a disciplina de arte no contexto escolar brasileiro para garantir um ensino de qualidade e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A respeito da formação, as autoras consideram que:

[...] sempre deve ser questionada e pesquisada para que as Instituições de formação de ensino superior possam oferecer uma formação mais adequada em cada área. Sabe-se que a qualidade da formação inicial de professores é fundamental para a qualidade efetiva de ensino. Ninguém se torna professor a partir de cartilhas, e sim da participação de todo processo que envolve a formação acadêmica, com os conteúdos gerais, específicos, estágios e metodologias (Silva; Nunes, 2023, p. 516).

Com o objetivo de contribuir para esta discussão e sugerir caminhos para a melhoria da formação docente inicial em arte, Mattar (2021) promove reflexões em seu artigo sobre a prática educativa no ensino de arte, incentivando a busca por novas abordagens pedagógicas, a valorização da criatividade e a importância da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de experiências educativas enriquecedoras e transformadoras. Para isso, utiliza uma abordagem qualitativa que pode ter incluído a análise de documentos, relatórios parciais e finais, registros verbais e visuais, além da observação do cotidiano escolar e da imersão nas escolas. O artigo traz discussões baseadas em teóricos como Ailton Krenak, José Antônio Marina, Lawrence Stenhouse, entre outros. Conclui que a integração entre conhecimentos práticos e teóricos, aliada à reflexão constante sobre a prática, contribui para o desenvolvimento de uma educação artística mais rica e estimulante.

Fortalecendo os argumentos dessa perspectiva e aprofundando a análise, Kuhn (2022) propôs, em sua dissertação, analisar como os professores percebem as contribuições da formação inicial e continuada para a atuação profissional. Ele levou em consideração os conceitos, marcos legais e normatizações relacionados à formação de professores. Através de uma pesquisa de campo, coletou dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem, neste caso, nas escolas da área urbana de Dourados-MS. Realizou entrevistas com os professores de arte que atuam nesse contexto. O autor analisou documentos e concluiu que a formação inicial em arte não é suficiente para a atuação profissional, sendo essencial a formação continuada para preencher lacunas e capacitar os docentes em diversas linguagens artísticas. Apesar de avanços na formação em nível de pós-graduação, ainda há desafios a superar, como a urgência na capacitação em áreas como Música, Dança e Teatro. Embora a formação inicial do professor de arte seja fundamental para fornecer as bases teóricas e práticas necessárias para o ensino, a formação continuada emerge como um complemento fundamental para garantir a atualização constante dos profissionais diante das demandas e evoluções da área.

Com efeito, Reis (2020), em sua dissertação, aborda a formação continuada dos professores de arte da Rede Municipal de Balneário Camboriú. Para tanto, buscou investigar como estiveram constituídos os cursos de formação continuada de arte na Rede Municipal de Balneário Camboriú, no período compreendido entre 2008 e 2018. Apresentou como objetivo de pesquisa conhecer o processo local da configuração dessa política, no que tange às regulamentações, orientações

municipais, estaduais e nacionais, no que se refere à formação continuada de arte nesta política, para contrapor as concepções de formação a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. De caráter qualitativo, a pesquisa se justifica como pesquisa documental, fundamentando-a com teóricos como Saviani, Vásquez e Luckesi. Quanto à formação continuada do professor de arte, a autora conclui dizendo que há a necessidade de uma formação mais ampla e contextualizada, que vá além de cursos rápidos e pontuais, além de uma formação orientada para a constituição da consciência crítica dos docentes e para o enfrentamento das demandas da sala de aula no ensino de arte na contemporaneidade.

Ademais, Costa e Costa (2019), considerando a formação do professor de Artes/Música, em sua dissertação, acrescentam que ela é fundamental para o desenvolvimento profissional desses educadores ao longo de suas carreiras e que deve ser refletida com muito cuidado, a começar por suas experiências na área de educação musical, tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada. Sua pesquisa objetivou investigar como ocorre a formação inicial e continuada dos professores de Artes/Música na Educação Básica na USE 11 (Unidade SEDUC na Escola), no Distrito de Icoaraci, na cidade de Belém. Esta pesquisa se fundamentou no estudo de caso e no estudo bibliográfico. Possui uma abordagem qualitativa, sendo que a coleta de dados foi baseada em questionário semiestruturado. Quanto ao embasamento teórico, incluiu diversos autores e conceitos relevantes, a saber: Machado, Del Ben, Nóvoa, Tardif, Sacristán, Pérez Gómez, Candau, Spanavello, Beineke, Bellochio, entre outros. O autor concluiu seu trabalho dizendo que existem “lacunas” a serem vencidas pelos professores da área de artes, por não haver uma política pública atuante e consistente em nosso país, e que a formação continuada dos professores de Música/Artes na Educação Básica é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento profissional desses educadores, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Nesse direcionamento, Ribeiro (2019), em seu trabalho, escreve afirmando que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma necessidade. Assim, ela estabeleceu como objetivo de pesquisa em sua tese identificar e analisar como a formação continuada em Arte/Teatro, oferecida aos professores ribeirinhos do ensino fundamental das ilhas de Belém, contribui para uma prática educativa problematizadora da aprendizagem em Arte/Teatro em sala de aula e possibilita outros processos de ensino/aprendizagem. Utilizou uma metodologia qualitativa de

caráter estudo de caso e de análise documental. Ao explorar a fala de vários autores, destacaram-se Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Claude Lessard, Augusto Boal e Paulo Freire. Em suas conclusões, a autora ressalta a relevância de considerar a cultura local e as especificidades de cada contexto ao desenvolver estratégias de formação continuada, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais imersiva e participativa, que respeite e valorize a comunidade local.

Diante das reflexões apresentadas pelos autores referenciados na revisão de literatura sobre o ensino de arte e a formação de professores, é possível concluir que o ensino de arte constitui um campo de conhecimento complexo, que demanda uma abordagem ampla e multifacetada. Os diferentes estudos têm indicado uma necessidade urgente de repensar tanto o ensino de artes quanto a formação dos professores, de modo a contemplar a diversidade cultural, as políticas educacionais, a abordagem decolonial e as práticas pedagógicas inovadoras. Vejo que esses aspectos são fundamentais para promover uma educação que não só respeite a multiplicidade de linguagens artísticas, mas também considere as realidades sociais e culturais nas quais as escolas estão inseridas.

Nesse sentido, o presente estudo avança nas discussões existentes ao destacar a formação continuada como um elemento central para enfrentar os desafios contemporâneos no ensino de arte. Os estudos analisados ressaltam a importância dessa formação para garantir uma educação em arte de qualidade, alinhada às demandas atuais e às necessidades dos alunos. Um aspecto crítico identificado é que muitos professores de arte, em sua formação inicial, são especializados em apenas uma linguagem artística, conforme estabelecido pela Lei nº 13.278/16. Isso gera dificuldades quando esses profissionais são convocados a ensinar em múltiplas áreas, como música, dança, teatro e artes visuais. Nesse contexto, reafirmo aqui que é imprescindível que os professores atuem dentro de suas especialidades, evitando o descompasso que pode ocorrer quando docentes habilitados em uma linguagem são obrigados a lecionar outras, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

Além disso, vale salientar que mesmo professores sem formação específica⁶ em arte podem vir a ter uma prática docente satisfatória, e é o que essa pesquisa parece sinalizar.

⁶ Formação específica em artes – refere-se à qualificação em pelo menos uma das linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro ou música), conforme preconiza a Lei nº 13.278/16.

Dessa forma, a implementação de programas de formação continuada que considerem a diversidade cultural e promovam práticas pedagógicas inovadoras torna-se relevante. Esses programas, ao complementarem a formação inicial, podem aprimorar o ensino de arte, tornando-o uma experiência ainda mais rica para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa.

Ao abordar as tendências emergentes e os desafios do ensino de arte, este estudo não apenas se alinha com as discussões anteriores, mas também propõe um modelo de formação que valoriza a diversidade cultural e a inovação pedagógica como pilares centrais. Assim, suponho que o ensino de arte se fortalece como um campo capaz de não apenas acompanhar as exigências atuais, mas também de capacitar os estudantes a explorarem seu potencial criativo e crítico, promovendo uma educação transformadora.

Sendo assim, os trabalhos analisados oferecem uma base teórica e empírica que aprofunda a discussão sobre a formação docente, destacando a importância de práticas pedagógicas conectadas à realidade e às necessidades dos educadores. Essa literatura evidencia que há vários estudos e pesquisas com foco nas políticas educacionais e nas metodologias de ensino, o que demonstra uma preocupação do corpo científico com tais temas. Para o campo prático, esses trabalhos contribuem para o desenvolvimento de propostas inovadoras que visem à melhoria da qualidade educacional. Ao integrar perspectivas diversas e experiências práticas, os estudos ampliam o conhecimento sobre a formação de professores, consolidando-o como um campo robusto e diversificado. Essa abordagem é fundamental para preparar educadores que possam enfrentar os desafios contemporâneos da educação de forma criativa e eficaz, promovendo uma transformação significativa no contexto escolar e na sociedade em geral. Pode-se, assim, dizer que é dessa forma que a literatura contribuiu para meu trabalho, tanto no âmbito científico, auxiliando na delimitação do tema, quanto para olhar para o que tem sido realizado nas escolas, ampliando meus horizontes sobre o que tem sido foco de estudo sobre meu tema de pesquisa.

1.3 Percursos Incompletos: Lacunas na Pesquisa e Novos Caminhos para a Formação do Professor-Artista

A trajetória da pesquisa em ensino de arte revela “percursos incompletos”, marcados por algumas lacunas que demandam novos caminhos para o ensino e

para a formação do professor-artista. Dentre as lacunas identificadas na literatura, destaca-se a escassez de estudos específicos sobre o ensino de arte nas escolas públicas do interior. A maior parte das pesquisas concentra-se em contextos urbanos e em grandes centros, deixando pouco explorada a realidade de municípios menores, como Picuí-PB. Essa disparidade limita a compreensão das particularidades e desafios enfrentados no ensino de arte em áreas rurais e de menor densidade populacional.

Além disso, há uma ausência de investigações aprofundadas sobre a atuação de professores sem formação específica em arte. Embora existam estudos sobre a formação docente, poucos detalham como professores de outras áreas estruturam sua prática pedagógica ao assumirem essa disciplina. Essa lacuna impede a identificação de estratégias eficazes e a proposição de intervenções pedagógicas adequadas para esses profissionais.

Outro ponto crítico é a falta de problematização da polivalência no ensino de arte e suas implicações na qualidade do mesmo. A designação de professores sem especialização na área e os impactos dessa prática na aprendizagem dos alunos ainda são questões pouco investigadas. Da mesma forma, há uma escassez de estudos sobre as metodologias utilizadas por docentes com e sem formação específica, dificultando a compreensão sobre as estratégias empregadas para lidar com os desafios pedagógicos e estruturais no ensino de arte.

Ademais, apesar de a BNCC (2018) estabelecer diretrizes para o ensino de arte baseado em seis dimensões do conhecimento, há uma carência de pesquisas que analisam como essas orientações são aplicadas na prática escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A relação entre as diretrizes curriculares e a realidade pública do ensino de arte nas escolas ainda exige investigação.

Diante dessas lacunas, este estudo buscou contribuir de maneira significativa para o campo do ensino de artes. A pesquisa ofereceu uma análise detalhada da realidade escolar em Picuí-PB, fornecendo informações que podem ser ampliadas para outros contextos semelhantes. Ao investigar a atuação de professores sem formação específica, o estudo trouxe evidências concretas sobre as práticas, desafios e estratégias utilizadas, ampliando a discussão sobre a necessidade de formação continuada e específica para o ensino de arte.

Ademais, a pesquisa problematizou a designação de professores de outras áreas para lecionar arte, analisando seus impactos tanto para os docentes quanto para os alunos. Conseqüentemente, o estudo revelou quais metodologias são utilizadas por professores com diferentes formações, permitindo uma reflexão sobre a adequação e os desafios dessas abordagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, ao evidenciar o impacto da falta de formação específica e da polivalência no ensino de arte, esta pesquisa buscou promover a valorização do ensino de artes e a garantia do direito dos alunos a uma formação integral e de qualidade, fornecendo reflexões que auxiliam na adequação curricular e na formulação de políticas educacionais mais eficazes.

Contudo, embora minha pesquisa tenha lançado luz sobre as lacunas e desafios enfrentados no ensino de arte, a realidade demonstra que o problema da falta de formação específica ainda persiste em muitos contextos educacionais. Nesse sentido, a designação de professores de outras áreas para lecionar arte, a polivalência não problematizada e a aplicação inadequada das diretrizes da BNCC continuam a ser obstáculos significativos para a qualidade do ensino de artes. A necessidade de formação continuada e específica para professores de arte, especialmente em cidades do interior, permanece urgente.

Portanto, diante desse cenário, é importante pensar em iniciativas que priorizem a formação de professores-artistas, no intuito de garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de arte de qualidade. A valorização do ensino de artes, o investimento em formação específica e continuada e a criação de espaços para o diálogo e a troca de experiências entre professores são passos essenciais para superar os “percursos incompletos” e construir um futuro em que a arte seja reconhecida como um direito fundamental na formação integral dos indivíduos.

2 FUNDAMENTOS DA ARTE E DA DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA COMPREENDER A PRÁTICA

Neste capítulo, apresento a base teórica e conceitual que orienta e fundamenta minha pesquisa em suas diferentes etapas. Para tanto, a estrutura desse capítulo foi delineada sob dois principais pilares: uma base histórica e contextual do ensino de artes no Brasil e pilares teóricos para pensar a prática do professor de arte na escola. Conduzido pela perspectiva de autores da área de educação que apresentam caminhos conceituais convergentes, os quais me levaram a fundamentar, compreender meus dados e chegar aos resultados desse trabalho.

Assim, este capítulo, além de se consolidar como um fundamento teórico para a pesquisa, permite ampliar a compreensão da relevância e complexidade desta temática, especialmente no que diz respeito à atuação de professores de arte sem formação específica para trabalharem com as diferentes linguagens artísticas.

Para tanto, trago conceitos, constructos e discussões de teóricos e de documentos oficiais pertinentes à área da educação e da arte, que contribuem de maneira significativa para a minha questão de pesquisa. Nessa direção, além dos documentos oficiais e da legislação que rege a formação de professores no Brasil, de autores que tratam sobre a história do ensino de arte, tomei como base teórica conceitos de Tardif (2014), Candau (2014, 2020), Nóvoa (2009, 2019, 2023) e Strazzacappa (2001, 2014, 2024).

Dessa forma, as concepções e reflexões apresentadas pelos autores que embasaram a pesquisa desempenharam um papel essencial na condução das análises subsequentes, contribuindo, assim, com o aprofundamento da discussão acerca do ensino e da formação de professores de arte, explorando nuances e contextos específicos que contribuíram para uma compreensão mais abrangente e aprimorada dessas temáticas.

Sendo assim, dividi esse capítulo em dois subcapítulos. O primeiro aborda a base histórica e contextual do ensino de arte no Brasil, enquanto o segundo explora as fundamentações teóricas para o ensino e a formação do professor na escola. Essa organização possibilitará a contextualização do trabalho no campo do ensino de artes e facilitará a compreensão da temática desta pesquisa. Do mesmo modo, a

apresentação de meu referencial possibilitará compreender os caminhos teóricos utilizados na condução da pesquisa e como foram alcançados os resultados.

2.1 Travessia histórica e política: o contexto do ensino de arte no Brasil a partir de 2016

De modo a entender o ensino de artes na escola, é imperativo explorar não apenas as práticas pedagógicas contemporâneas, mas também mergulhar nas raízes históricas e nas dinâmicas políticas que moldaram esse cenário no Brasil. Essa pesquisa se prestou a isso, quando traz um olhar para o componente curricular de arte em uma escola pública no município de Picuí sob a perspectiva da prática de professores.

Do mesmo modo, ao abordar o ensino de artes nessa escola, busca-se não apenas compreender as práticas em si, mas também questionar como as decisões políticas e as mudanças legislativas influenciaram e influenciam o ensino e a formação docente, por exemplo, e, conseqüentemente, a experiência educacional dos estudantes.

Para essa travessia, optei por analisar o ensino de arte a partir do ano de 2016, pois diz respeito ao período após a aprovação da Lei nº 13.278/16, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Volto-me para o entendimento das políticas educacionais que emergiram com a promulgação da Lei nº 13.278/2016.

A partir dessa promulgação, que exige a habilitação específica para professores de arte lecionarem essa disciplina, houve um marco na busca por um ensino de arte de qualidade na educação básica. Essa conquista, alinhada ao disposto no artigo 2º da lei, que preconiza a “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente”, acredita-se que impulsionou a formação de profissionais qualificados para essa área.

Essa legislação representa o desfecho das lutas recentes de diversos profissionais em prol da preservação e aprimoramento do ensino de arte, marcando um ponto histórico significativo para a educação em artes no Brasil, ao tornar

obrigatória a disciplina de artes em toda a Educação Básica. Incorporando as artes visuais, a dança, a música e o teatro como componentes curriculares obrigatórios da educação básica, a lei destaca a relevância da arte como instrumento para o desenvolvimento integral dos alunos. Tal mudança reflete-se na alteração do Artigo 26, § 6º da Lei nº 9.394/96, que passou a ter a seguinte redação: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de Artes” (Brasil, 1996).

Ademais, a legislação assegura o acesso de todos os alunos à educação em artes, independentemente de sua origem social ou cultural, e preconiza que as disciplinas específicas de artes, como música, dança, teatro e artes visuais, sejam ministradas por professores devidamente licenciados em suas respectivas áreas. Essa medida visou assegurar a qualidade do ensino e a formação apropriada dos educadores, reconhecendo a importância de profissionais qualificados para promover o desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes na educação básica.

Nesse contexto, houve uma ampliação do acesso à educação em arte, um alargamento das oportunidades e contribuições para o reconhecimento da arte e da cultura como elementos fundamentais para a formação integral dos alunos. A aprovação da Lei nº 13.415/17 trouxe alterações relevantes, impactando o Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, especialmente no que concerne ao ensino de artes, conforme redação do § 2º: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017). Essas mudanças legislativas representam avanços significativos na consolidação do ensino de arte no cenário educacional brasileiro.

Entretanto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – modificação introduzida pela Lei nº 13.415/17, por meio do Art. 3º, que inclui o Art. 35-A na Lei nº 9.394/96 –, as artes são categorizadas como subárea dentro da grande área das linguagens e suas tecnologias. A BNCC (2018), sendo um documento normativo, estabelece diretrizes e orientações para o currículo escolar, proporcionando uma abordagem mais específica e estruturada para o ensino de artes, reconhecendo sua importância no desenvolvimento educacional integral.

Nessa direção, a BNCC (2018) orienta e limita, daqui para frente, o ensino de arte nas escolas, isso porque ele não é posto como uma área de conhecimentos. Perde a sua dimensão de área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens. Verifica-se o foco em práticas expressivas

individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da arte. Mesmo assim, conforme consta na BNCC (2018), o ensino de arte deve:

[...] está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Se articulando em seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) facilitando assim, o processo de ensino e aprendizagem em Arte (BNCC, 2018, p. 195).

Mas, conforme consta na BNCC (2018), o ensino de artes desempenha um papel fundamental no desenvolvimento abrangente dos alunos, possibilitando a construção de sua identidade, expressividade, sensibilidade e criticidade. Dessa maneira, organiza a área de artes em quatro linguagens artísticas distintas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesse contexto, a BNCC (2018, p. 24) busca harmonizar o conhecimento de forma a articular seis dimensões, promovendo a interligação das linguagens. Contudo, questiona-se a eficácia desse documento nesse sentido.

Ao passo que a organização curricular do ensino de artes, segundo a BNCC (2018), se dá ao longo do Ensino Fundamental, não deixando clara uma carga horária mínima, o documento enfatiza a importância de os alunos ampliarem seu repertório e ganharem autonomia nas práticas artísticas. Esse desenvolvimento ocorre por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos, assim como sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. A progressão das

aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BNCC, 2018, p.196-197).

Assim sendo, no âmbito do ensino de arte na escola, é notória e relevante a promulgação da Lei nº 13.278/16 para a promoção de uma educação em arte de qualidade em todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio. Essa legislação desempenha um marco contemporâneo importante ao tornar o ensino de artes obrigatório em todas as fases da educação básica, garantindo, assim, que todos os alunos tenham acesso a essa área fundamental do conhecimento.

Além do mais, a Lei nº 13.278/16 vai além ao definir as diferentes linguagens artísticas que devem ser contempladas no ensino, abrangendo não apenas artes visuais, mas também dança, música e teatro. Outro ponto relevante é o reconhecimento da importância da formação de professores de artes, com a lei incentivando a realização de cursos de formação continuada para esses profissionais. Essa iniciativa visa aprimorar a qualidade do ensino de arte, refletindo diretamente na experiência educacional dos alunos ao proporcionar uma abordagem mais abrangente e qualificada.

Perante a relevância do ensino de arte, o que possivelmente justifica os esforços de diversos grupos que buscaram efetivar essa prática nas escolas, é certo que o ensino de arte na educação básica desempenha um papel crucial para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo significativamente para sua formação cognitiva, emocional e social.

Enfim, questionamentos sobre a eficácia dessas medidas e sobre a implementação efetiva das políticas educacionais ainda permeiam o debate acadêmico. O período de 2017 a 2024 evidencia a busca por fortalecer o ensino de artes, mas a análise crítica dessas políticas e sua aplicação nas práticas pedagógicas continuam sendo temas de discussão para compreender os impactos reais no ambiente educacional brasileiro.

2.2 Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Construção do Saber Docente

Ao direcionar a atenção para a formação do professor, mais especificamente para o professor de arte, deparamo-nos com um campo de estudo intrincado e multifacetado. Este cenário é permeado por debates e reflexões a respeito dos saberes, práticas e competências indispensáveis para uma atuação docente qualificada e transformadora. Nessa direção, recorri a autores como Tardif (2014), Nóvoa (2019) e Candau (2014), que têm possibilitado a compreensão de meu campo de pesquisa.

Esses teóricos desempenham um papel fundamental na pesquisa, contribuindo para a compreensão de como os professores participantes da pesquisa ensinam arte. Em particular, utilizei o conceito de saber-fazer docente e o saber dos professores em sua formação proposto por Tardif (2014), explorei as propostas de Nóvoa (2019) relacionadas à formação do professor e abordei a questão da didática com base nas perspectivas de Candau (2014). Strazzacappa (2024) também foi considerado para enriquecer essa análise.

No que se refere aos saberes necessários à prática docente, Tardif (2014) provoca ao questionar quais saberes são essenciais para o exercício da docência e como eles são adquiridos. Para ele, o saber não pode ser visto como mera acumulação de conhecimentos teóricos, mas sim como uma construção que ocorre ao longo da carreira, permeada pela experiência no campo de atuação. Essas reflexões nos levam a questionar a natureza e o desenvolvimento dos saberes docentes,

[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira específica. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula... (Tardif, 2014, p. 10-11).

O exercício da docência demanda uma gama diversificada de saberes, que vão além do conhecimento teórico da disciplina a ser lecionada. No contexto educacional, os saberes necessários à prática docente englobam habilidades pedagógicas, didáticas, emocionais e éticas. Alinhado a esse pensamento, Tardif (2014) contribui dizendo:

Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. É necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Mas, a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos (Tardif, 2014, p. 34-37).

Além disso, esses saberes devem articular-se de modo que o professor domine o conteúdo da sua área de atuação, compreendendo não apenas os conceitos teóricos, mas também sua aplicação prática. Certamente, esse domínio disciplinar constitui a base sobre a qual as demais competências são construídas. Quanto a isso, Tardif (2014, p. 39) cita que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Para Tardif (2014), a competência pedagógica é fundamental para o exercício da docência. O professor deve possuir o entendimento dos métodos de ensino mais eficazes, a habilidade de adaptar sua abordagem conforme as características dos alunos e a capacidade de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo. A elaboração de planos de aula, o desenvolvimento de estratégias de ensino e a realização de avaliações são aspectos essenciais dessa competência. Para desempenhar efetivamente o papel de educador, o professor precisa cultivar habilidades que vão além do domínio do conteúdo específico. Ele deve estar preparado para envolver os alunos de maneira significativa, proporcionando um aprendizado que vá além da mera transmissão de informações.

Tardif (2014) destaca que, para exercer a função de ensino, o professor deve possuir uma competência profissional ampla, envolvendo não apenas o conhecimento disciplinar, mas também habilidades pedagógicas e uma compreensão aprofundada do contexto educacional em que atua. Isso implica não apenas saber transmitir o conhecimento, mas criar estratégias que incentivem a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a participação efetiva dos estudantes. Em suma, o professor deve,

[...] ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir sua sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2014, p. 178).

Além do saber ensinar, conceito considerado plural conforme bem destacado por Tardif (2014), outros saberes e competências somam-se a esse. Para que um professor exerça sua função de ensinar, são necessárias diversas competências, que vão além do domínio do conteúdo; atualmente, as demandas incluem também habilidades em didática e uma formação adequada.

Adicionalmente, e de certo modo, enumero aqui quatro saberes importantes defendidos por Tardif (2014): o saber disciplinar (conhecimento profundo da matéria que ensina), o saber didático (capacidade de transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos alunos), o saber relacional (habilidade de construir um bom relacionamento com seus alunos) e o saber experiencial (a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem). Isso porque, para esse autor, o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações em que o saber docente é essencialmente heterogêneo. E de onde vem o saber ensinar? Para Tardif (2014),

[...] o saber-ensinar, na medida que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos autores, de

seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza, se comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino (Tardif, 2014, p. 79-82).

Assim sendo, Tardif (2014) destaca que o conhecimento do professor consiste em saberes fundamentados de maneira racional, não sendo considerados como conhecimentos sagrados. O valor desses saberes reside na capacidade de serem criticados, aprimorados e tornarem-se mais poderosos, precisos ou eficazes.

[...] o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição um ato, um meio etc. O saber do professor é um saber compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes etc. Um professor não é um cientista, seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes (Tardif, 2014, p. 206-215).

A visão de Tardif (2014) sobre o saber fazer docente é que este não se limita à aplicação de técnicas pré-estabelecidas. É um processo dinâmico e contextualizado que envolve mobilização de diversos saberes, tomada de decisões, reflexão crítica e compromisso ético. Evidentemente, a formação do professor transcende a mera transmissão de conhecimentos, devendo ser um processo multifacetado que seja capaz de desenvolver os saberes docentes, promover a reflexão crítica, favorecer a autonomia e considerar o contexto do professor. Quanto a isso, enumera,

[...] em primeiro lugar deve-se reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos então a formação de professores deveria, em parte, basear-se nesses conhecimentos. E em terceiro lugar, a formação para o

ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Sendo o que seja preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo (Tardif, 2014, p. 240-242).

A visão de Tardif (2014) sobre o saber fazer docente, como um processo dinâmico e multifacetado, fornece uma base sólida para compreender as demandas da formação de professores, ao enfatizar a necessidade de autonomia, reflexão crítica e integração de saberes específicos à prática pedagógica. Sua análise aponta para a urgência de repensar a lógica disciplinar predominante na formação inicial, de forma a dar maior ênfase à prática profissional e à realidade dos contextos escolares. Nesse sentido, a formação não deve apenas transmitir conteúdos teóricos, mas também equipar os professores para responder às complexidades de seu trabalho, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos do processo educativo.

Ampliando essa perspectiva, Nóvoa (2019) contribui ao situar a formação docente no contexto mais amplo das transformações educacionais e sociais. Sua abordagem enfatiza que a qualidade da formação docente está intrinsecamente ligada à valorização da escola pública e à construção de uma democracia sólida. Para ele, a formação de professores precisa transcender os limites técnicos e acadêmicos, incorporando um compromisso social que mobilize a sociedade em torno de uma educação pública inclusiva e de qualidade. Assim, enquanto Tardif destaca a importância de um saber fazer contextualizado e reflexivo, Nóvoa sublinha a necessidade de uma formação que dialogue com as demandas sociais e fortaleça a função transformadora da educação.

Seguindo tal lógica, Nóvoa (2019) destaca que a formação de professores no Brasil é um tema de grande relevância e constante debate. Ao longo da história, o país passou por diversas reformas e mudanças no sistema educacional, refletindo diretamente na formação dos docentes. O autor salienta a importância de políticas e práticas que promovam a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes, enfatizando a mobilização da sociedade e a valorização da escola pública como pilares para a revitalização da democracia. É enfático ao dizer que

[...] é preciso encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância para a revitalização da democracia. O campo da formação de professores tem um conjunto de autores, de pesquisadores e de experiências institucionais de grande relevância. Mas, para além dos discursos, parece faltar um compromisso diário, também nas universidades, de valorização dos professores e da sua profissão (Nóvoa, 2019, p. 11).

Em continuidade a esse contexto, Nóvoa (2019) destaca a necessidade de uma nova institucionalidade que envolva universidades, a profissão docente e as escolas, visando promover uma política integrada de formação de professores. Ele sugere, assim, o entendimento de que

Trata-se de criar um lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização das licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 13).

Ao falar dessa maneira, Nóvoa (2009) traz uma perspectiva mais sociocultural sobre a formação docente. Ele destaca a importância do contexto social e histórico em que os professores estão inseridos, enfatizando que a formação não deve ser vista de maneira isolada, mas sim como parte de um contexto mais amplo de mudanças e transformações na sociedade.

De modo geral, Nóvoa (2009) considera que as formações padronizam todo o processo, desconsiderando as especificidades e prejudicando o desenvolvimento profissional dos professores, tanto no nível individual quanto no coletivo. Ele argumenta que a lógica da atividade educativa nem sempre se alinha com as dinâmicas específicas da formação. Torna-se importante reconhecer as escolas como organizações autônomas, dotadas de margens de autonomia e capacidade de tomar decisões diárias mais significativas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2009, p. 13).

Diante das mudanças que impactam a formação docente, o autor destaca a necessidade de uma conexão triangular entre escolas, universidades e centros de pesquisa. Essa articulação visa promover uma formação mais integrada e eficaz para os professores, preparando-os para os desafios da contemporaneidade. Nóvoa (2019) complementa,

[...] do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 7-8).

Em virtude de vários percalços quanto à formação docente, Nóvoa (2023) afirma que é preciso repensar a profissão docente e reinventar a formação de professores. Essa profissão precisa ser colaborativa; nas últimas décadas, o campo do professor foi só diminuindo. Ver a importância do poder autônomo sobre a profissão docente, esse poder tem que ser do professor, tudo tem que ser preparado pelo professor. A transformação da profissão está ligada à transformação da educação.

Do mesmo modo, Nóvoa (2023) considera que o mundo vive em constante transformação e a educação sente a necessidade de se reinventar a cada dia. Novas tecnologias, demandas sociais e a necessidade de preparar alunos para um

futuro incerto exigem uma profunda reformulação na formação de professores. Para esse autor, a formação de professores é uma formação profissional universitária, devendo estar alinhada a três ideias: deve basear-se num conhecimento profissional docente; deve desenvolver-se no seio de um coletivo profissional e deve realizar-se num espaço institucional próprio.

Além disso, Nóvoa (2023) coloca que há a necessidade de se fazer um elo entre essas três ideias e que, para formar professores, é preciso ver os professores da educação básica. E que, para a reinvenção da formação docente, deve haver o alinhamento do conhecimento das disciplinas, do conhecimento profissional e do conhecimento das pedagogias e das didáticas.

Dando continuidade à ideia de Nóvoa (2023) sobre a interconexão do conhecimento na formação docente, Candau (2020), outra autora que deu base para olhar o âmbito didático das participantes de minha pesquisa, considera que a formação docente não se limita à preparação inicial, mas abrange o desenvolvimento e aprimoramento ao longo de toda a carreira dos professores. Essa abordagem implica uma constante atualização e adaptação às mudanças no cenário educacional, incluindo questões como a evolução dos conhecimentos, a presença crescente das tecnologias da informação e comunicação e as diferentes concepções de currículo. Além do mais, Candau (2020) enfatiza a importância de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, alinhando-os às necessidades e desafios reais enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana.

Entre as questões que interpelam a Didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. No entanto, cada vez se visibilizam mais os diferentes sujeitos, saberes, práticas e linguagens que permeiam o dia a dia das escolas (Candau, 2020, p. 2).

Para Candau (2020), há a necessidade de reconfigurar a didática nos processos de formação de educadores e educadoras de diversas formas, das quais destaco quatro. A primeira consiste em focar na interculturalidade, destacando a importância da interculturalidade crítica para fortalecer a construção de identidades

dinâmicas, abertas e plurais, questionando visões essencialistas e promovendo processos de empoderamento e autonomia.

[...] é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares. Romper com este daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva (Candau, 2020, p. 3).

No que se refere às contribuições para a formação docente, considerando a promoção de processos criativos em uma perspectiva intercultural crítica, Candau (2020) supõe

[...] ter sempre presente o contexto em que se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (Candau, 2020, p. 15-17).

A segunda forma colocada por Candau (2020) refere-se ao reconhecimento das diferenças culturais, indicando que é fundamental desconstruir aspectos da dinâmica escolar que impedem o reconhecimento positivo das diferenças culturais, promovendo processos que potencializem essa perspectiva. Quanto à terceira, a autora propõe enfatizar a diversidade como vantagem pedagógica, transformando a

diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica. Isso envolve buscar uma abordagem que valorize e integre as diferenças culturais no ambiente educacional. Em relação à quarta, Candau (2020) destaca a promoção da reflexão e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Na visão da autora, a didática deve refletir sobre a complexidade, pluralidade e multidimensionalidade desses processos, buscando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos envolvidos na educação.

O foco da didática, o que lhe dá identidade, é, segundo a posição que assumo, a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam. Entre as questões que interpelam a Didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. No entanto, cada vez se visibilizam mais os diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens que permeiam o dia a dia das escolas (Candau, 2020, p. 2).

De acordo com Candau (2020), a didática desempenha um papel fundamental na formação de professores, sendo um campo de conhecimento fortemente articulado com a prática docente e os desafios do cotidiano escolar. A reconfiguração da didática agora enfatiza questões relacionadas às diferenças culturais e à educação intercultural, buscando promover uma visão mais ampla e inclusiva da diversidade presente nas escolas. Nesse sentido, a autora propõe aspectos que devem ser trabalhados nos processos didáticos da formação docente:

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialidade de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social. Quanto aos saberes e conhecimentos, sem dúvida, são de especial importância para a Didática (Candau, 2020, p. 13-14).

Ademais, Candau (2014) coloca como essencial a relação entre didática e a formação de professores para preparar educadores qualificados e capazes de promover uma educação de qualidade. A autora levanta alguns pontos importantes sobre como a didática se relaciona com a formação de professores, incluindo fundamentos teóricos, metodologias de ensino, prática pedagógica, inovação educacional e atualização constante.

Dessa forma, as ideias dos autores Tardif (2014), Nóvoa (2009, 2019, 2023) e Candau (2014, 2020) se alinham de forma significativa com a realidade da prática docente e formação de professores. Isso porque Tardif (2014) ressalta a importância da experiência no campo de atuação na construção dos saberes docentes, enfatizando a continuidade da construção do saber ao longo da carreira. Por sua vez, Nóvoa (2009, 2019, 2023) destaca a relevância de considerar o contexto social e histórico dos professores, indicando a necessidade de uma formação sensível às mudanças e desafios da sociedade contemporânea. Já Candau (2014, 2020) aborda a urgência de repensar a formação docente diante de desafios como a diversidade cultural e as tecnologias, promovendo uma formação que valorize a interculturalidade e prepare os educadores para lidar com a complexidade da educação atual.

Desse modo, a perspectiva didática de Candau (2012, 2020), que enfatiza a importância da interculturalidade e da diversidade na formação de professores, se relaciona de forma complementar com o conceito de saber fazer docente de Tardif (2014) e com a visão de Nóvoa (2009, 2019, 2023) sobre a formação do professor.

Em relação ao conceito de saber fazer docente de Tardif (2014), que destaca a importância da experiência prática na construção dos saberes docentes, a perspectiva didática de Candau (2020) contribui com essa compreensão ao enfatizar a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com a diversidade cultural e as diferentes realidades presentes nas salas de aula. A interculturalidade crítica proposta por Candau (2020) pode enriquecer a reflexão sobre o saber fazer docente, incentivando os professores a desenvolverem práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e capazes de promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Por sua vez, a visão de Nóvoa (2009, 2019, 2023) sobre a formação do professor, que destaca a importância do contexto social e histórico na formação docente, pode dialogar de forma significativa com a perspectiva didática de Candau

(2020). Ambos os autores ressaltam a necessidade de uma formação que leve em conta as transformações da sociedade e as demandas contemporâneas, preparando os professores para atuarem de forma crítica e reflexiva em um mundo diverso e em constante evolução. Assim, a interseção entre a visão de Nóvoa (2023) e a perspectiva didática de Candau (2020) pode contribuir para uma formação mais abrangente e inclusiva, capaz de preparar os professores para enfrentar os desafios e promover uma educação de qualidade em contextos diversos.

Essas perspectivas convergem para uma compreensão mais ampla e crítica da prática docente e formação de professores, destacando a importância da experiência, do contexto social, da reflexão e da adaptação às demandas contemporâneas. Ao considerar a interação entre teoria e prática, bem como a necessidade de uma formação que promova a reflexão crítica e a sensibilidade às mudanças sociais, os autores oferecem insights valiosos para a atuação dos professores em um cenário educacional em constante evolução.

Em conclusão, os teóricos Tardif (2014), Candau (2020) e Nóvoa (2019, 2023), juntamente com o contexto teórico e político para o ensino de arte no Brasil, desempenham papéis fundamentais na reflexão e na prática do ensino de arte. Haja vista que o que afirma cada um dos autores, seus conceitos se alinham com a legislação que torna o ensino de arte obrigatório em todas as etapas da educação básica, garantindo a valorização e a implementação efetiva das artes no currículo escolar. Assim, a interseção entre teoria e prática, aliada à sensibilidade às demandas contemporâneas e à diversidade cultural, contribui para uma formação mais abrangente e inclusiva dos professores de arte, preparando-os para enfrentar os desafios e promover uma educação de qualidade em contextos diversos.

2.3 Movimento e expressão: repensando o ensino de artes na escola contemporânea

Para iniciar a discussão sobre o ensino de Artes na escola, vou me basear nas reflexões de Strazzacappa (2001, 2014), que foram fundamentais para a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Sua abordagem proporcionou uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades no ensino de Artes,

articulando dimensões práticas e teóricas de forma significativa. Ao lado de outros teóricos destacados neste referencial, Strazzacappa permitiu uma análise mais rica e contextualizada das falas das participantes, evidenciando aspectos essenciais sobre como a arte é concebida, ensinada e vivenciada no ambiente escolar. Essa perspectiva possibilitou identificar não apenas as dificuldades enfrentadas pelas docentes, mas também as estratégias criadas e os significados atribuídos à sua prática pedagógica. Sua articulação entre teoria e prática contribui para uma leitura crítica do ensino de Artes, valorizando tanto a dimensão estética quanto o papel transformador do professor na formação cultural e humana dos estudantes.

Nesse contexto, Strazzacappa (2014) enfatiza a relevância da experiência estética na educação, propondo uma mudança de abordagem no ensino das artes. Em vez de se concentrar em práticas técnicas e na mera reprodução de modelos, a autora sugere uma pedagogia que valorize a criação, a expressão individual e a sensibilidade. Nesse sentido, o ensino de Artes deve ser entendido como um espaço de experimentação e descoberta, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades e estabelecer diálogos críticos com a cultura contemporânea.

Nessa perspectiva, é fundamental que ofereçamos aos alunos um ensino de artes que passe necessariamente pela prática artística. Para isso, é essencial que os professores sejam incentivados e recebam os recursos necessários para o desenvolvimento de tais práticas. O ensino de artes não deve se limitar a teorias, mas incluir o “fazer artístico” como parte central do processo educativo. Nesse sentido, Strazzacappa (2014) reforça a importância dessa prática ao afirmar que a formação em dança, por exemplo, depende diretamente do envolvimento prático com a arte, conforme destaca em seu projeto “Imersões Poéticas”, no qual defende que o conhecimento em dança se constrói por meio da prática do “fazer dança”. A meu ver, essa ideia pode ser ampliada para o ensino de outras linguagens artísticas, como música, teatro e artes visuais, onde a experiência prática é igualmente fundamental.

No projeto Imersões Poéticas, trago como objetivos específicos a divulgação dos resultados das pesquisas já concluídas (“Profissão: professor de dança” CNPq/2007 e “Artista da dança: formação e atuação profissional” CNPq/2010); a discussão junto a docentes e estudantes das graduações de dança partícipes sobre a indissociação do fazer artístico como parte integrante da formação de

professores de dança; a difusão e a reafirmação de que a construção do conhecimento em dança passa necessariamente pelo fazer dança; a discussão sobre a organização curricular e sobre as diretrizes dos cursos superiores de dança, buscando compreender o lugar da formação em dança dentro da universidade (Strazzacappa, 2014, p. 102-103).

Nesse sentido, para que essas práticas se concretizem na escola, é necessário repensar a organização curricular, não apenas na educação básica, mas também nos cursos superiores que formam os professores de arte. A formação docente deve ser revisada para garantir que os futuros educadores tenham uma base sólida em múltiplas linguagens artísticas e estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e os desafios do contexto escolar. Além disso, é importante considerar que, em algumas situações, os professores podem enfrentar resistência de alguns alunos, muitas vezes decorrente de influências culturais e familiares. Outro ponto crítico é evitar a priorização de uma única linguagem artística em detrimento de outras nas escolas que oferecem a oportunidade de ensino de múltiplas artes. A equidade entre as diferentes expressões artísticas é essencial para garantir uma formação integral e inclusiva.

Alinhado a esse ponto, Strazzacappa (2014, p. 104) complementa essa discussão ao evidenciar que o quadro observado nas escolas de educação básica também se repete nas universidades. Segundo a autora, existe uma hierarquia que dá destaque à música e às artes visuais, linguagens historicamente mais estabelecidas no ensino superior, o que lhes confere uma tradição de pesquisa mais robusta, com um maior número de publicações e produtos palpáveis, como gravações, partituras e obras visuais. Em contraste, a dança, por exemplo, se manifesta no “ato do acontecimento espetacular”, exigindo um espaço e um tempo diferenciados para sua existência, o que muitas vezes é menos valorizado academicamente. Nessa perspectiva, essa disparidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior, reflete um desafio que precisa ser superado para garantir que todas as linguagens artísticas tenham seu espaço reconhecido.

Além disso, é perceptível que o ambiente escolar, como está estruturado hoje, muitas vezes não está preparado para acolher o ensino de artes. Ao entrar nas escolas, deparamo-nos com salas organizadas de maneira que limita o movimento dos alunos, com carteiras dispostas rigidamente, o que sugere um modelo de ensino

tradicional, mais adequado para aulas expositivas do que para práticas artísticas. Essa estrutura gera questionamentos sobre como ministrar aulas de arte de maneira eficaz em espaços que parecem não ter sido projetados para esse fim. Soma-se a isso a ideia difundida de que a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente silencioso, o que contraria a natureza das atividades práticas de arte, que frequentemente envolvem sons, movimentos e interação. Dessa forma, torna-se necessário repensar não apenas o currículo, mas também o espaço físico e a cultura escolar para que o ensino de artes seja verdadeiramente vivenciado em sua plenitude. Essa reflexão é crucial para provocar questões importantes, como: qual ensino de artes queremos oferecer? Qual cidadão desejamos formar?

Alinhado a esse pensamento, Candau (2001) ressalta que o currículo deve incluir experiências de interação sistemática com os outros, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferenças. Essa abordagem ajuda a construir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso, atuando como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, onde a mediação reflexiva das influências culturais é fundamental. A meu ver, isso significa que a escola deve ser um lugar onde as diferentes culturas se encontram e interagem, contribuindo para a formação de uma identidade plural nos alunos. Candau (2001) é ainda mais enfática ao afirmar que o currículo escolar deve incluir experiências práticas e interativas que estimulem a participação ativa dos alunos. Projetos, atividades em grupo, vivências e experiências de campo que conectem a teoria à prática são exemplos de como essa integração pode ser realizada.

Para contribuir com esses questionamentos, é crucial que nós, professores, não desistamos da implementação de práticas artísticas nas escolas. Os desafios são inerentes ao processo, mas é fundamental que os docentes perseverem. Strazzacappa (2014) argumenta que é essencial que os professores de dança e outras artes continuem a buscar um equilíbrio entre a produção acadêmica e a produção artística, mantendo vivas essas práticas. Além disso, é importante promover o diálogo entre a pesquisa em arte e outras áreas do conhecimento, fomentando uma integração que permita a construção de um campo de pesquisa mais robusto e diversificado. Dessa maneira, o ensino de artes pode não só resistir aos obstáculos, mas também prosperar como um campo que valoriza tanto a expressão artística quanto o rigor acadêmico.

No entanto, acredito que o ensino de artes deve ser conduzido de maneira responsável, para evitar a percepção de que a arte é uma mera brincadeira, algo que não exige esforço e dedicação. Infelizmente, muitas vezes, a arte é o componente curricular menos valorizado, separada da ciência e tratada como uma atividade lúdica, enquanto a ciência é considerada séria. Strazzacappa (2001, p. 74-77), uma pesquisadora voltada para o campo da dança, traz contribuições valiosas para todas as áreas artísticas ao afirmar que “o trabalho com os professores é crucial não apenas para a formação deles, mas também porque o corpo do professor serve como modelo para os alunos”. Suponho que esse ponto é especialmente relevante quando buscamos formar alunos críticos e engajados.

A experiência dos educadores em atividades artísticas tem o potencial de influenciar positivamente a percepção dos alunos sobre a dança e outras formas de arte. Strazzacappa (2001) ressalta que, ao participar de oficinas de dança, os professores têm a oportunidade de vivenciar o movimento e desenvolver uma maior consciência corporal, o que os ajuda a compreender melhor as experiências de seus alunos. Essa vivência prática oferece aos docentes um instrumental mais rico para suas próprias criações pedagógicas e abordagens educacionais. Nesse sentido, Strazzacappa (2001) afirma:

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem, tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. E o mais importante, em vez de simplesmente 'memorizarem' passos coreográficos, estes professores terminaram a oficina com um instrumental muito maior para realizarem suas próprias criações (Strazzacappa, 2001, p. 77).

É importante que nós, professores, nos preocupemos com a técnica e a teoria e em como vivenciar isso na prática. No entanto, é essencial compreender, como observa Strazzacappa (2001, p. 78), que “o ensino pode ser feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita.” Não devemos, portanto, ser excessivamente rígidos em tais práticas. Afinal, somos seres em formação, e o

conhecimento é contínuo, não se limita a um único momento. A esse respeito, Strazzacappa (2001, p. 78-79) traz um exemplo valioso de implementações práticas vivenciadas por professores, especialmente na área da dança.

O ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita. Poderíamos pensar que, no caso da dança na escola – onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno do que o aprendizado de passos específicos – a imitação não está presente. No entanto, essa ideia é equivocada. Alguns estagiários ficavam preocupados com a questão de dar exemplos de movimentação ou de servir de modelo. No entanto, eles próprios perceberam que, muitas vezes, em suas criações, as crianças reproduziam gestos oriundos de grupos vistos na televisão (“dança da garrafa”, da “bundinha” etc.). Se os estagiários não são e não querem assumir um papel de modelo, a mídia o é a todo momento. Cabe agora a cada um refletir sobre qual modelo considera mais interessante e, sobretudo, trabalhar com as crianças o desenvolvimento do olhar crítico (Strazzacappa, 2001, p. 78).

Dessa forma, fica claro que o papel do professor vai além da mera transmissão de técnicas. É imprescindível fomentar um ambiente de reflexão e crítica, permitindo que os alunos desenvolvam sua própria linguagem artística e se tornem cidadãos críticos em relação às influências externas, incluindo as da mídia. Essa abordagem não só enriquece o ensino de artes, mas também forma indivíduos mais conscientes e criativos.

Ao considerar a ideia do corpo e da dança, lembro-me das atividades direcionadas para alunos do 7º ano na Escola Municipal Tarsila do Amaral. A cultura que vivenciamos muitas vezes enrijece a percepção do corpo, criando barreiras em relação a qualquer representação que possamos criar ou vivenciar. Essa rigidez se traduz em resistência, que experimentei ao longo das aulas. Para contribuir com essa reflexão, Strazzacappa (2001) complementa:

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independentemente das disciplinas que lecionam

(português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. É comum percebermos pessoas que adquirem a maneira de gesticular daquele com quem convive cotidianamente. Basta pensarmos nos gestos que 'herdamos' de nossos pais ou observarmos velhos casais. Há a tendência de reproduzir a mesma movimentação de cabeça, adquirir o mesmo 'tic' ou assumir a mesma postura. Assim, diante de uma classe de crianças, queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela mimesis. Dessa forma, acredito que os cursos de formação de professores, seja a graduação em Pedagogia ou as demais licenciaturas específicas, deveriam pensar com seriedade no oferecimento de disciplinas de cunho artístico corporal (Strazzacappa, 2001, p. 78-79).

Assim, a reflexão proposta por Strazzacappa (2001) destaca a importância de um trabalho corporal tanto para os professores quanto para os alunos. Fomentar essa conscientização pode contribuir para a desconstrução de barreiras e preconceitos em relação ao corpo, permitindo que a dança e outras formas de expressão artística sejam vistas como componentes essenciais da educação. Strazzacappa (2001, p. 79) complementa: "nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão".

A reflexão sobre o ensino de artes, com base nas ideias de Strazzacappa (2001, 2014), revela a necessidade de uma profunda transformação na forma como a arte é abordada nas escolas. A autora nos convida a repensar a prática pedagógica, valorizando a experiência estética, a criação individual e a sensibilidade dos alunos. Ao longo deste trabalho, evidencio a importância da prática artística como expressão essencial do ser humano e a necessidade de uma formação docente que contemple a diversidade das linguagens artísticas e a compreensão da cultura.

No entanto, para que essas mudanças se concretizem, é preciso superar diversos desafios. A organização curricular rígida, a falta de recursos e a resistência de parte da comunidade escolar são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados. Além disso, a valorização desigual das diferentes linguagens artísticas, com a predominância das artes visuais, exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. A pergunta que se coloca é: por que as artes visuais tendem a ser mais valorizadas e mais facilmente implementadas nas escolas? Essa tendência a associar o ensino de artes

exclusivamente à produção de obras visuais, como desenhos ou esculturas, limita a compreensão da diversidade de linguagens artísticas e suas possibilidades pedagógicas.

A formação de professores de arte é, sem dúvida, um ponto central para o fortalecimento do ensino desta área no contexto escolar. É imprescindível que os futuros educadores sejam preparados para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, a vivência prática nas diferentes linguagens artísticas e a compreensão da relação entre arte e cultura devem ser pilares fundamentais nesse processo formativo, possibilitando que os professores desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

Nesse sentido, este trabalho buscou revisitar a prática docente e reafirmar a importância do ensino de artes para a formação integral dos estudantes. Quando vivenciada de forma significativa, a arte tem o potencial de fomentar a sensibilidade, estimular a criatividade, provocar o pensamento crítico e expandir a capacidade de expressão dos alunos. Mais do que isso, a arte, em sua essência, pode ser uma experiência transformadora na construção de uma sociedade mais justa e democrática, celebrando a diversidade cultural, cultivando o respeito às diferenças e fortalecendo identidades plurais.

Tais reflexões convergem para uma perspectiva ampliada e crítica da prática docente, evidenciando a relevância da experiência, do contexto social e da adaptação às demandas contemporâneas na formação de professores. Ao articular teoria e prática, os autores discutidos neste trabalho sublinham a necessidade de uma formação docente que promova a reflexão crítica e a capacidade de diálogo com as mudanças sociais. Assim, os insights oferecidos por esses teóricos são indispensáveis para a atuação dos professores de arte em um cenário educacional dinâmico e diverso.

Em conclusão, autores como Tardif (2014), Candau (2020) e Nóvoa (2019, 2023), bem como Strazzacappa (2001, 2014, 2021), forneceram uma base teórica importante para compreender os desafios e possibilidades do ensino de arte no Brasil. Ofereceram uma base ampla e crítica que dialogou diretamente com os objetivos dessa pesquisa de campo. Primeiramente, ao descrever como os profissionais são designados para ensinar Artes, a análise histórica e política das legislações e diretrizes curriculares, como a BNCC e a Lei 13.278/16, evidencia os

desafios estruturais que condicionam essa designação. Autores como Nóvoa e Tardif ajudaram a olhar e analisar as lacunas entre políticas educacionais e práticas escolares, que surgiram nas falas das participantes da pesquisa; do mesmo modo, ocorreu com o destaque dado a aspectos relacionados à formação docente e a questões relacionadas ao contexto social e histórico.

Para investigar como ocorre o ensino de artes — o que, por que e para quê —, o referencial ampliou a perspectiva ao integrar as contribuições de Strazzacappa sobre a prática artística como uma experiência estética transformadora e as reflexões de Candau sobre interculturalidade e diversidade. Essa base teórica auxiliou a compreender como professores constroem seus conhecimentos e práticas, mesmo sem formação específica, e a identificar possíveis estratégias para superar limitações no ensino, promovendo práticas mais significativas e alinhadas às necessidades dos alunos.

Ao investigar o perfil e a trajetória formativa dos professores, o conceito de “saber docente” de Tardif forneceu um instrumental valioso para analisar como os professores mobilizam saberes disciplinares, relacionais, experienciais e didáticos em sua prática. Esse olhar, articulado à abordagem crítica de Candau sobre as diferenças culturais e às propostas de Nóvoa para a valorização da formação continuada, ofereceu insights sobre como a trajetória pessoal e profissional das educadoras impacta sua prática em sala de aula.

Portanto, o referencial teórico contribui não apenas para a análise dos dados coletados, mas também para situar a pesquisa em um debate mais amplo sobre os desafios e potencialidades do ensino de artes. Ele oferece subsídios para pensar soluções que considerem as especificidades do contexto escolar e dos professores envolvidos, promovendo reflexões que podem influenciar práticas pedagógicas, políticas educacionais e a formação de professores, fortalecendo o ensino de artes como componente essencial para a formação integral dos estudantes.

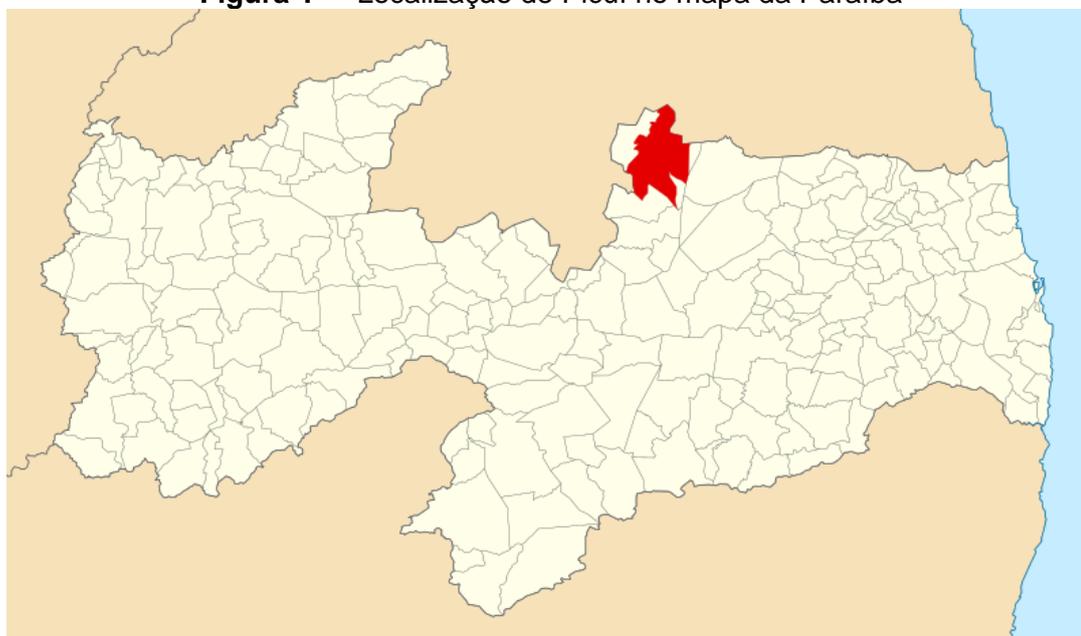
3 PERCURSOS DA PESQUISA: OLHARES, VOZES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

3.1 O contexto da pesquisa: Escola Municipal Tarsila do Amaral

Esta pesquisa investigou o componente curricular de Artes em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Picuí, no estado da Paraíba. No mapa (ver figura 1), o município de Picuí está destacado em vermelho, localizado na região centro-norte do estado, relativamente próximo à fronteira com o Rio Grande do Norte. A cidade possui um clima semiárido e vegetação típica da Caatinga.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Picuí tem uma população de 18.333 habitantes⁷. Segundo o Censo Escolar do Ensino Fundamental de 2023, o município conta com 143 professores e 2.291 matrículas, além de apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,608.

Figura 1 – Localização de Picuí no mapa da Paraíba



Fonte:

https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brazil_Para%C3%ADba_Picui%C3%AD_location_map.svg, 2025

⁷ Dados sobre a cidade de Picuí. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/picui.html> Acesso em: 18 de dez. 2024.

Ao chegar em Picuí, a entrada da cidade é marcada por um portal simples, mas carregado de significado. O portal apresenta duas placas fixadas em um suporte metálico: uma exibe o nome da cidade, enquanto a outra traz as palavras “BEM-VINDO A PICUÍ, CAPITAL DO SERIDÓ ORIENTAL PARAIBANO”. Essa recepção, embora de design modesto, cria um contraste interessante com a beleza natural do entorno, destacando a integração entre a identidade local e a paisagem que a circunda.

A simplicidade estrutural do portal reflete as características acolhedoras e autênticas de Picuí, enquanto a mensagem nas placas reforça o orgulho regional e a importância da cidade no contexto do Seridó Oriental paraibano. Esse elemento não apenas sinaliza a entrada física no município, mas também simboliza um convite à imersão em sua cultura e história.

Figura 2 - Portal entrada de Picuí



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Sendo assim, e de modo a oferecer uma visão mais poética e cultural sobre Picuí, apresento a seguir algumas estrofes da cordelista Gorete Lira (2023), no poema intitulado “Cordelizando Picuí.” Este cordel retrata com sensibilidade a história, a cultura e as tradições desse município, revelando a riqueza de suas adversidades e conquistas.

Do Planalto Borborema
 Ficamos bem na encosta
 Buscando sempre resposta
 A todo e qualquer problema
 Sobrepondo feito trema
 A toda adversidade
 Seja no campo ou cidade
 Buscamos sempre enxergar
 A riqueza singular
 Que traduz nossa verdade.
 (Lira, 2023, p. 1)

A cordelista também destaca a importância econômica e cultural de Picuí, um município reconhecido pela mineração e pela famosa carne de sol, que atrai visitantes e marca a identidade local:

Celeiros dos minerais
 Que um bom poeta cantou
 E um outro que exaltou
 Em versos sentimentais
 Que encanta em recitais.
 Há um brilhante pintor
 Que com pincel e amor
 Retratou em sua tela
 De um povo trabalhador.
 (Lira, 2023, p. 2)

Terra da Carne de Sol
 Que instiga o paladar
 Da gente que sabe amar
 Do cantar do rouxinol
 Ao romper do arrebol
 Do calor durante o dia
 Que contrasta a noite fria
 Terra de muitos cantores
 Mistura de bons sabores
 Na feira que é alegria.
 (Lira, 2023, p. 6)

As estrofes do cordel revelam uma cidade vibrante e resiliente, de modo que a cultura é celebrada tanto nas expressões artísticas quanto nos sabores locais, como a carne de sol. Além disso, Picuí é terra de mulheres empreendedoras, cujas iniciativas transformam a economia local:

Terra de empreendedoras
 Mulheres que vão à luta
 Com certeza absoluta
 De que serão vencedoras
 Mestras de mãos produtoras

Da arte que se faz cor
 Ou se traduz no sabor
 De inspiração divinal
 Suscitando um capital
 Que tem por base o amor.
 (Lira, 2023, p. 7)

Essas linhas evidenciam como a força feminina e a criatividade local moldam a identidade e o crescimento econômico da cidade. Na sequência, a figura 3 retrata Picuí e algumas de suas praças, que refletem tanto a história quanto a economia e a cultura da região.

Figura 3 - Praças temáticas conhecidas por “Praça do boi” e “Praça dos garimpeiros”



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

É importante salientar que as imagens da figura 3 capturam um pouco da história e da cultura de nosso povo por meio de expressões artísticas visuais. A primeira, da esquerda para a direita, retrata a Praça Temática José Líbio Dantas, mais conhecida como “Praça do Boi”. Nela, podemos ver a escultura de “Seu Quenca”, que homenageia os garçons que trabalham em restaurantes famosos por levar o nome de Picuí. Isso porque nossa cidade é reconhecida tanto pela carne de sol quanto pela extração de minerais. Ao fundo, destaca-se uma escultura de um boi, símbolo dessa tradição. As rochas e plantas utilizadas na praça foram extraídas do próprio município, reforçando a conexão com nossa história local.

Na segunda imagem, da direita para a esquerda, vemos a Praça Temática dos Garimpeiros, rica em detalhes que incluem figuras de trabalhadores, palmeiras, cactos e elementos da paisagem, como montanhas e nuvens. Tudo é representado em cores vibrantes e com um efeito tridimensional, sugerindo o uso de técnicas como mosaico ou pintura texturizada.

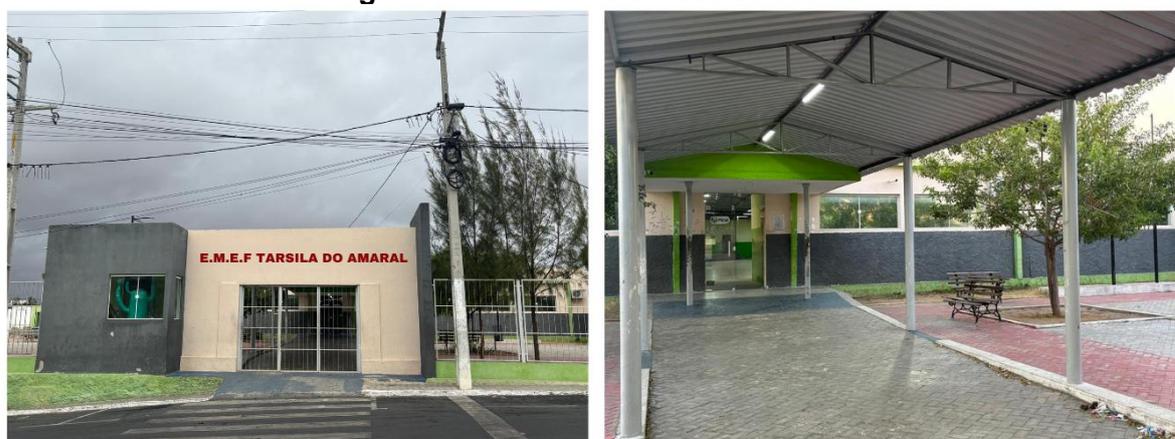
Ambas as praças retratam cenas que representam a cultura e a história de nosso povo. Além disso, essas obras exemplificam como a arte pública pode ser

integrada de maneira criativa e impactante ao espaço urbano, embelezando a cidade e contando histórias que ressoam com a identidade cultural da comunidade.

Assim como as praças ilustram a conexão entre a arte e a história local, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Tarsila do Amaral, que atende 677 alunos em vinte e cinco turmas ao longo dos três turnos, desempenha um papel central na formação educacional e cultural dos estudantes da comunidade. Para preservar o anonimato da instituição e respeitar sua identidade, foi adotado esse nome fictício. Essa escolha segue os princípios éticos da pesquisa e garante a confidencialidade das informações coletadas.

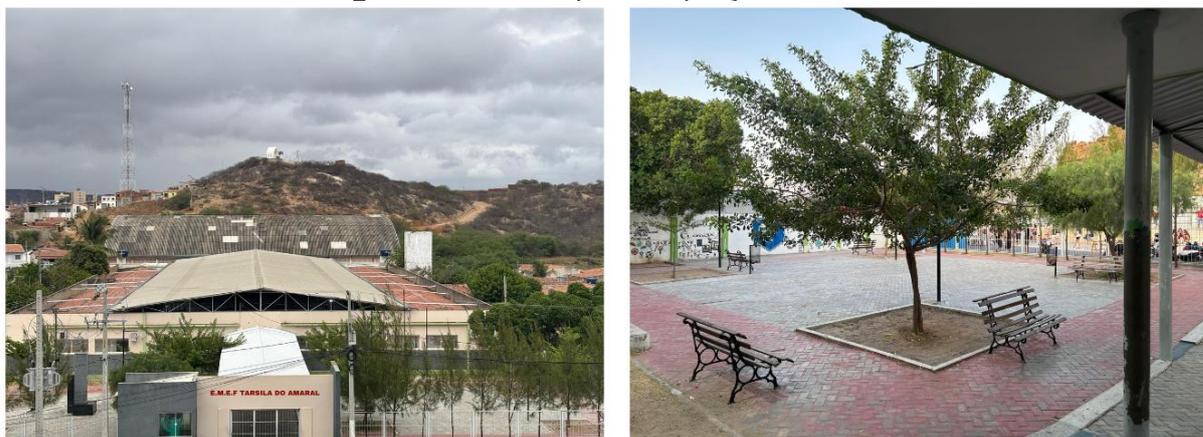
Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o ambiente onde essa pesquisa de campo foi realizada e onde leciono Artes, apresento a seguir imagens que ilustram a estrutura da escola (ver figuras 4 e 5). As imagens nessas figuras destacam aspectos físicos que, de acordo com o meu ponto de vista, podem influenciar diretamente a experiência de ensino e aprendizagem dos alunos e professores.

Figura 4 – Fachada e entrada da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 5 – Vista superior e praça da escola



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nas imagens presentes na figura 4, vemos a fachada principal da escola e uma área coberta, provavelmente próxima à entrada. A entrada é composta por portas de vidro e uma placa com o nome da instituição em letras vermelhas. A escola exibe um design moderno, com paredes em tons de bege e cinza. Na frente, há postes de eletricidade e fiação visíveis, enquanto um telhado metálico, sustentado por colunas, cobre uma área pavimentada. Nas laterais, observa-se um banco integrado a uma pequena praça, complementando o espaço externo, conforme demonstrado nas imagens das figuras 4 e 5.

Essa aparência atual é resultado de uma reforma realizada nos últimos anos, que abrangeu a fachada e algumas áreas internas. No entanto, áreas cruciais, como o telhado das salas de aula, ainda não foram contempladas, o que considero uma melhoria urgente, já que é nas salas que passamos a maior parte do tempo com os alunos.

Figura 6 – Vista interna da escola: pátio coberto, com as salas de aula localizadas nas laterais



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As imagens presentes na figura 6 destacam o pátio coberto, com as salas de aula dispostas nas laterais, reforçando a necessidade de melhorias estruturais nesse ambiente de ensino. Um dos principais problemas é o barulho excessivo causado pelos ventiladores nas salas, além do telhado, que, durante o período chuvoso, provoca alagamentos em boa parte das salas de aula e em outras áreas da escola.

Embora a escola conte com um pátio coberto, devido ao grande número de alunos, é difícil realizar atividades práticas sem distrair os estudantes e professores que estão nas salas de aula próximas. Além disso, a escola possui um ginásio de esportes, mas ele é destinado exclusivamente às práticas esportivas.

A Escola Municipal Tarsila do Amaral, mantida pelo município, oferece duas modalidades de ensino à comunidade: o Ensino Fundamental Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, atende alunos de todas as comunidades do município, abrangendo tanto a zona urbana quanto a rural. No turno da manhã, atende majoritariamente alunos da zona rural; no turno da tarde, os alunos são principalmente dos bairros periféricos; e, no turno da noite, a escola recebe os estudantes da EJA.

Além disso, a escola funciona nos três turnos, oferecendo pela manhã e à tarde o Ensino Fundamental Anos Finais e, no turno noturno, a modalidade EJA. Sua comunidade escolar apresenta um perfil socioeconômico bastante diverso, com muitas famílias tendo membros que trabalham nas áreas de agricultura, pesca e comércio, enquanto outras têm sua renda principal advinda do serviço público, do comércio, do emprego doméstico ou de benefícios do Governo Federal.

Neste contexto, para atender às necessidades dessa comunidade tão diversa, que soma aproximadamente 677 alunos, a escola conta com uma equipe qualificada e estruturada. A equipe gestora é composta por um Gestor Escolar, dois Gestores Escolares Adjuntos, três Coordenadores Pedagógicos, um Orientador Educacional e um Psicólogo Educacional, que também atendem em outras escolas. O corpo docente é formado por 42 professores devidamente habilitados, de acordo com as exigências legais e o plano de Cargos e Salários do Município. A equipe administrativa conta com três auxiliares administrativos.

No que se refere ao apoio escolar, a equipe é composta por oito auxiliares de serviços gerais, três inspetores, três funcionários especializados em apoio a pessoas com deficiência e um instrutor de música. Quanto às instalações físicas, a escola dispõe de um amplo pátio e uma praça para recreação dos estudantes, logo na entrada da escola, incluindo um palco para realização de eventos culturais e 13 salas de aula. Embora a estrutura seja antiga, sua arquitetura preserva grande parte de sua originalidade. Nos últimos anos, foram realizadas reformas visando melhorias e acessibilidade, em conformidade com as normas técnicas, para atender às necessidades da comunidade escolar.

Além do mais, de modo a atender toda a comunidade escolar, a escola segue o que determina a Proposta Pedagógica⁸ (PP, 2022), adotando uma abordagem pedagógica embasada nas linhas crítica, reflexiva e transformadora. Essa metodologia assume uma postura dialógica da educação, fundamentada na Teoria Crítica da Educação. Segundo essa abordagem, tanto os educandos quanto os educadores são ativos na construção do conhecimento. Essa linha pedagógica fundamenta-se nas Teorias Críticas da Educação, que possuem um enfoque pluralista, incorporando contribuições de diversos teóricos, como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Wallon, Freinet e Edgar Morin.

Nesse sentido, a escola deixa claro em seu PP (2022) que a aprendizagem não se resume à memorização, mas é um ato de construção do conhecimento, permeado pela compreensão, reflexão e crítica da realidade sociocultural e econômica dos estudantes. O papel do professor é mediar a aprendizagem, preparando os estudantes para participarem ativamente de um espaço de diálogo e interação, onde possam desenvolver todo o seu potencial cognitivo e crítico.

Alinhado a essa visão pedagógica e à realidade socioeconômica heterogênea da comunidade escolar, o ensino de Artes é oferecido. A disciplina é ministrada por três professores: dois com habilitação em Artes e um sem habilitação específica em Artes. No Ensino Fundamental Anos Finais, são ofertadas duas aulas de Artes por semana e, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é ofertada uma aula semanal.

Dentro da carga horária do professor, estão incluídas 3 horas semanais dedicadas ao planejamento na escola, conforme previsto na Lei Complementar Municipal nº 02, de 23 de maio de 2008. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é organizado semanalmente. Além disso, uma vez por mês, há uma formação para todos os professores da rede municipal de ensino.

⁸ GOMES, E. M. E. F. A. M. **Proposta pedagógica**. Picuí, 2022.

3.2 Percurso qualitativo

No campo educacional, a pesquisa desempenha um papel crucial, influenciando significativamente a identificação e a abordagem de desafios enfrentados por educadores, gestores e formuladores de políticas. Segundo Gil (2019, p. 1), “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas propostos”. Para o autor, a pesquisa é um processo rigoroso, metódico e objetivo, buscando gerar conhecimento novo e confiável sobre um determinado problema.

Nesse contexto, a metodologia se revela fundamental, pois guia a coleta, análise e interpretação de dados, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados. No caso deste estudo, a pesquisa focou na disciplina de Arte da Escola de Ensino Fundamental Tarsila do Amaral, com destaque para os professores que lecionam essa disciplina. O processo metodológico começou com a seleção do município, seguida pela escolha da escola e pela definição do foco na disciplina de Artes e nos profissionais envolvidos.

Esse percurso orientou todo o trabalho, buscando resultados confiáveis e relevantes para a compreensão do ensino de Arte nesse contexto específico. A metodologia adotada nesse estudo foi a de uma pesquisa qualitativa de caráter “estudo multicaso”. Quanto a esse estudo, Yin (2015) destaca a importância de conduzir estudos de caso de forma rigorosa e sistemática para obter resultados confiáveis e úteis, isso porque,

[...] um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real, especialmente quando o fenômeno e o contexto não estão muito evidentes. Para isso se deve fazer uma pesquisa rigorosa, evitar confusões, saber como chegar as conclusões, gerir o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa do da pesquisa de estudo de caso (Yin, 2015, p. 2).

Em outras palavras, a respeito do estudo multicaso, Yin (2015) ressalta que é uma investigação empírica que trata de um fenômeno contemporâneo em um contexto de situação real, utilizando múltiplas fontes de evidências. Ele observa que,

frequentemente, a evidência resultante de um estudo multicaso é considerada “mais determinante, e o estudo como um todo, mais robusto”. Contudo, Yin (2015) alerta para as maiores exigências de tempo e recursos necessárias para conduzir esse tipo de pesquisa.

[...] mesmo com dois casos, você tem a possibilidade de replicação direta. As conclusões analíticas, surgindo independentemente dos dois casos, assim como em dois experimentos, serão mais poderosas do que as provenientes de um único caso isolado. Alternativamente, você pode ter selecionado de modo deliberado seus dois casos porque ofereciam situações contrastantes, sem estar procurando uma replicação direta (Yin, 2015, p. 67).

Neste contexto, esta pesquisa, a partir de um estudo multicaso, investigou de forma aprofundada a organização do ensino de arte na Escola Municipal Tarsila do Amaral. Para tanto, estão sendo analisados dois casos representativos desse contexto educacional específico, que são as duas professoras de arte da escola: uma com habilitação específica em Artes e outra com formação em outra área do conhecimento, mas que leciona artes na escola. O objetivo central foi compreender como a organização do ensino de arte ocorre em cada caso, considerando as diferentes vivências e perspectivas dos professores envolvidos.

Mais ainda, a escolha do estudo multicaso como estratégia de investigação se justifica pela busca por uma compreensão contextualizada e aprofundada das diferentes realidades presentes na escola. Essa abordagem permite analisar em detalhes os casos selecionados, considerando suas particularidades e inter-relações, revelando padrões e nuances que poderiam passar despercebidos em um estudo de caso único. Como destacam Creswell (2010) e Yin (2016), o estudo multicaso contribui para a construção de um conhecimento mais rico e abrangente, permitindo explorar diferentes perspectivas e compreender como o fenômeno em estudo se manifesta em diferentes contextos.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa, escolhida como abordagem metodológica, permitiu explorar a complexidade e a riqueza das experiências dos participantes. Ao focar no significado das vivências em seus próprios termos, essa metodologia vai além de uma simples descrição cronológica da vida cotidiana,

capturando a multiplicidade de perspectivas e nuances presentes no contexto educacional. A integração de duas fontes de evidência, como entrevistas e observações, proporcionou uma visão holística e multifacetada do fenômeno estudado, contribuindo para uma compreensão mais completa e aprofundada da organização do ensino de arte na escola.

3.3 Participantes

Para este estudo, foram selecionadas duas professoras que atuam na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Municipal Tarsila do Amaral, onde lecionam a disciplina de Artes. Uma das professoras é licenciada em Artes Visuais, enquanto a outra possui formação em Geografia e complementa sua carga horária com o ensino do componente curricular de Artes.

Além dessas professoras, não posso me abster de aparecer nessa pesquisa como professor-pesquisador, uma vez que também leciono Artes nessa escola. Para melhor esclarecer, a escola, no momento da pesquisa, contava com três professores de arte: as duas professoras participantes da pesquisa e eu, que atuei como pesquisador. Essa minha posição dupla permitiu que eu mergulhasse profundamente na dinâmica do ensino de artes na escola, revisitando minhas práticas e confrontando desafios inerentes ao contexto educacional.

Vale ressaltar que minha trajetória na escola tem sido um espaço de constante aprendizado. No início de cada ano letivo, juntamente com os colegas de Artes, revisamos o plano de curso, buscando adequá-lo às demandas e características das turmas. A partir desse plano macro, elaboro minhas sequências didáticas, que geralmente se desenvolvem ao longo de 30 dias. Embora realize alguns ajustes constantemente nos encaminhamentos e nas atividades de acordo com a recepção e o engajamento dos estudantes, cada turma conta com duas aulas semanais de 45 minutos, nas quais equilíbrio teoria e prática: os primeiros 30 minutos são destinados a rodas de conversa, aulas dialogadas com apoio de slides ou vídeos e livro didático, por exemplo, enquanto o restante é dedicado a atividades

práticas e colaborativas, como confecção de murais, instalação artística e aulas de campo (visitação), dentre outros.

Nesse sentido, a pesquisa-campo, entretanto, foi fundamental para que eu revisse minha prática docente de maneira mais crítica e reflexiva. Um dos principais aprendizados foi sobre a gestão do tempo em sala de aula e a necessidade de adaptar o conteúdo à capacidade de concentração dos alunos, especialmente no 8º e 9º anos. Percebi que, embora a exposição teórica seja relevante, ela deve ser mais sucinta e conectada às práticas para manter o interesse dos estudantes. Como professor, enfrento o desafio constante de motivar alunos que muitas vezes não valorizam a disciplina de Artes, considerando-a secundária em relação a outras, como Matemática, por exemplo. Essa desvalorização reflete uma visão utilitarista do currículo escolar, que negligencia o potencial transformador da arte na formação integral.

No entanto, enquanto pesquisador, o desafio foi equilibrar as múltiplas demandas: conduzir a pesquisa, dedicar tempo à família, cumprir responsabilidades profissionais e cuidar da vida pessoal. Essa jornada exigiu disciplina e reorganização constante, especialmente porque minha prática docente se tornou não apenas objeto de análise, mas também um campo de experimentação e reflexão. Observando as aulas das colegas professoras, surgiram insights valiosos que me ajudaram a aprimorar minha abordagem com os alunos, a repensar estratégias para engajá-los e a criar um ambiente mais inclusivo e reflexivo.

Diante dessa experiência, minha relação com as professoras foi um aspecto essencial para o sucesso desta pesquisa. Ambas se mostraram receptivas e colaborativas, compartilhando suas experiências e contribuindo para minha própria prática. Durante as observações de suas aulas, aprendi a valorizar ainda mais a interação com os alunos, a promover discussões que estimulem a reflexão e a explorar novas formas de organização da sala de aula. Essas trocas revelaram que, mesmo em um ambiente com limitações e desafios, é possível encontrar soluções criativas e transformadoras.

Em síntese, ao analisar os dados coletados, revisei toda minha prática docente, confrontando-a com as teorias estudadas e com as realidades observadas no campo. Essa reflexão foi essencial para identificar fragilidades e potencialidades no ensino de Artes, consolidando a compreensão de que a prática pedagógica é um processo contínuo de aprendizado e adaptação. Como professor-pesquisador, saio

desta experiência mais consciente das complexidades do ensino e mais preparado para enfrentar desafios, buscando sempre alinhar teoria, prática e as realidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa não foi avaliar os conteúdos ensinados, mas investigar como os professores organizam suas práticas pedagógicas, especialmente ao lidar com conteúdo fora de sua formação inicial. Ao analisar minhas próprias experiências, procurei compreender como escolho os conhecimentos a serem abordados em sala de aula e como estruturo atividades que promovam uma aprendizagem significativa para os alunos, mesmo em um cenário de adversidades.

Para garantir a continuidade do estudo, iniciei um diálogo com a direção da escola para formalizar a autorização necessária à realização de observações de aulas e entrevistas. Durante esse processo, apresentei o projeto de forma clara e objetiva, destacando seus objetivos, metodologia e relevância para a comunidade escolar. Essa etapa foi crucial para assegurar o respeito à autonomia da escola e alinhar as atividades de pesquisa aos princípios éticos, reforçando a legitimidade do estudo no ambiente educacional.

Além disso, ao apresentar os objetivos e a metodologia do estudo aos professores participantes, ambos concordaram voluntariamente em contribuir, formalizando sua adesão mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento, disponível no apêndice B, garantiu aos participantes pleno conhecimento sobre o estudo, assegurando seus direitos, privacidade e proteção. Assim, essa abordagem ético-formal não apenas legitimou a pesquisa, mas também criou um ambiente de confiança e colaboração entre os envolvidos.

Por fim, em consonância com os princípios éticos da pesquisa científica, a privacidade e o sigilo dos participantes foram priorizados durante todo o processo. Adotei o uso de pseudônimos para identificar os professores, garantindo sua proteção e o conforto necessário para sua participação. Comprometi-me a utilizar as informações coletadas exclusivamente para fins de pesquisa, assegurando que as análises fossem realizadas com rigor ético e pleno respeito às contribuições dos docentes envolvidos. Essa abordagem ética não só fortaleceu a pesquisa, mas também contribuiu para a criação de um ambiente de confiança e colaboração no desenvolvimento do estudo.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Considerando o caminho metodológico da pesquisa e de modo a garantir a robustez e a validade dos resultados obtidos, fez-se necessária a escolha adequada dos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, os instrumentos escolhidos foram estruturados para proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada do fenômeno em investigação.

É importante destacar que os dados foram coletados de maneira criteriosa e, em seguida, agrupados e organizados em categorias de análise. Para isso, utilizei informações obtidas por meio de observações diretas e entrevistas semiestruturadas, que se mostraram os principais instrumentos de coleta de dados. Essas abordagens permitiram a captação de nuances qualitativas, enriquecendo a análise e contribuindo para uma interpretação mais abrangente dos dados.

Nesse sentido, a coleta de dados desempenha um papel fundamental em qualquer pesquisa, constituindo-se como uma etapa crucial no processo de investigação científica. Entendi que existem vários instrumentos que podem auxiliar na coleta dos dados dessa pesquisa; no entanto, as definições partem do próprio objeto escolhido, considerando sempre, como apontou Gil (2019, p. 108), que é “importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados”. Nesse sentido, conforme destacou Yin (2015):

Exige uma manipulação cuidadosa, pode vir de várias fontes: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para a realização de estudos de caso de alta qualidade, são relevantes os seis tipos de fontes de evidências e devem ser seguidos sempre que possível. Particularmente, ajudarão a lidar com os problemas de validade do constructo e de confiabilidade (Yin, 2015, p. 107-108).

Embora a neutralidade seja um ideal na pesquisa científica, meu envolvimento com o grupo pesquisado, as professoras, tornou a completa imparcialidade um objetivo inalcançável. No entanto, estive comprometido em

minimizar os vieses e garantir a objetividade na análise dos dados através da reflexão crítica sobre minhas próprias percepções, da triangulação dos dados e da elaboração dos resultados da pesquisa.

Além do mais, para assegurar a rigorosa observância da ética na pesquisa, foram seguidos os protocolos pertinentes às etapas de observação, entrevistas e identificação das participantes, além de considerações éticas relacionadas ao contexto da pesquisa em si. A documentação foi cuidadosamente elaborada, priorizando a obtenção de autorizações para o uso do nome da instituição de ensino e para a realização de entrevistas com as professoras, com a preservação do anonimato das participantes em todas as etapas. Todas as autorizações necessárias foram obtidas, e seus modelos estão disponíveis para consulta nos apêndices B e C.

3.5 Observações

A observação é uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, permitindo ao pesquisador coletar dados em tempo real e em contexto natural. De acordo com Yin (2015), a observação é um método que envolve a observância direta e sistemática dos eventos, comportamentos e interações que ocorrem em um determinado ambiente.

Deste modo, e em consonância com os objetivos da pesquisa e com a ênfase dada por Yin (2015, p. 118) na amplitude das observações, que podem abranger atividades formais e informais de coleta de dados, busquei abarcar diferentes aspectos do ambiente em estudo. Para garantir a fidelidade na coleta de dados relevantes, seguindo a orientação de Yin (2016, p. 67) de lidar diretamente com fontes primárias, realizei observações de campo, assegurando, assim, a autenticidade e a confiabilidade dos dados coletados.

As observações foram realizadas de forma gradual, seguindo o cronograma das aulas das professoras e respeitando o horário estabelecido pela escola. De acordo com as professoras participantes da pesquisa, foi necessário acompanhar as aulas da professora licenciada em Artes Visuais, a qual chamarei pelo pseudônimo Anita, que ministrava aulas de artes para uma turma do 6º ano do turno vespertino, totalizando duas aulas semanais. A outra professora, licenciada em Geografia, mas

que lecionava Artes para uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, será referida como Lygia, com uma aula semanal, sendo a turma da EJA – IV correspondente ao 8º e 9º ano.

Contudo, foram realizadas 12 observações, seguindo os horários estabelecidos pela escola. Dessa forma, realizei observações diretas para analisar comportamentos, interações e o ambiente relacionados à pesquisa e organização do ensino, sendo oito observações realizadas junto com a professora licenciada em Artes Visuais no 6º ano do Ensino Fundamental e quatro com a professora não licenciada em artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma do 6º ano é uma turma do turno vespertino composta por 19 alunos, sendo 3 alunos com deficiência; a turma da EJA era uma turma do Ciclo IV (8º e 9º anos), composta por 32 alunos com idades entre 16 e 60 anos. Assim, seguindo as orientações de Creswell (2010, p. 214), que define observações qualitativas como aquelas em que o pesquisador registra o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa, busquei capturar as nuances dessas interações.

À vista disso, as observações tiveram início em fevereiro de 2024, mês que marcou o início do ano letivo na escola em questão. Dessa maneira, envolvi-me diretamente nas observações, buscando captar informações sobre como as professoras organizam as situações de ensino. Durante esse processo, busquei compreender os conteúdos abordados, suas razões, o público-alvo e os objetivos educacionais envolvidos.

Naturalmente, o convívio me proporcionou uma visão mais aprofundada sobre como as professoras organizam as situações de ensino de Arte. Pude observar de perto como selecionam os conteúdos e como os transformam em experiências vivas na sala de aula, de forma a torná-los propícios à aprendizagem. Nesse sentido, Yin (2015, p. 119) complementa dizendo que “através da observação pessoal dos eventos em andamento. O observador serve como instrumento de medição, anotando o que vê e ouve”.

Além do mais, Yin (2015) destaca a relevância da observação direta como uma oportunidade única para testemunhar os eventos em tempo real, sem depender unicamente de relatos ou memórias dos participantes. Adotando essa abordagem, ao conduzir minha pesquisa na escola, mantive um diário de bordo meticuloso para registrar todos os detalhes observados. Nele, anotei informações como datas e horários das aulas, o comparecimento dos alunos e o grau de envolvimento destes

nas atividades propostas, além de registrar como os professores acolhiam os alunos e organizavam as dinâmicas de ensino.

Também foram registradas as interações entre alunos e professores, incluindo suas dúvidas e questionamentos. Essa metodologia permitiu uma coleta de dados abrangente e detalhada, essencial para uma análise completa das práticas pedagógicas e do ambiente educacional em estudo. Isso está em consonância com o que Yin (2015, p. 125) afirma: “Os registros fornecem a matéria-prima para a análise, permitindo que o pesquisador explore os dados em profundidade e desenvolva uma compreensão completa do caso em estudo”.

Para operacionalizar a pesquisa, as observações foram conduzidas durante as aulas das professoras Anita (2024) e Lygia (2024), registrando detalhadamente as dinâmicas e interações em sala de aula, e eu fui fazendo esses registros em meu diário de campo, trazendo ali algumas anotações que mais me chamavam a atenção. As observações focaram no início de cada aula, capturando a presença dos alunos, suas interações iniciais e a disposição na sala. Na turma da professora Anita (2024), foi notável a presença de 19 alunos em uma sala espaçosa, com frequentes tentativas da professora de organizar os alunos nas carteiras da frente. Enquanto isso, na turma da professora Lygia (2024), cerca de 32 alunos se mostraram mais agitados, especialmente os jovens, com um ambiente que refletia maior tranquilidade entre os adultos.

Os dados foram coletados principalmente através de observações participativas, variando a posição de observação na sala de aula para obter diferentes perspectivas. A estratégia incluiu sentar-me na parte de trás, no meio e nas laterais da sala em dias diferentes (com o intuito de observar de vários ângulos). Cada sessão de observação foi cuidadosamente documentada para captar como os alunos respondiam às atividades propostas, aos materiais didáticos utilizados pelas professoras e como os recursos pedagógicos e materiais eram empregados no ensino de arte. Acredito que as anotações detalhadas realizadas durante as observações serão essenciais para a análise posterior, conforme recomendado por Yin (2015, p. 126), garantindo que nenhum detalhe importante fosse negligenciado.

3.6 Entrevistas

De modo a contribuir com essa pesquisa, entendo que a observação de aulas é um procedimento de coleta de dados valioso para a compreensão da prática docente e da dinâmica da sala de aula. No entanto, para uma análise mais profunda e contextualizada, a entrevista emerge como uma ferramenta complementar essencial. Yin (2015, p. 105) destaca que “as entrevistas podem ajudar a identificar diferentes pontos de vista, o que pode levar a uma compreensão mais completa do caso”.

Ainda mais, a entrevista se revela como um instrumento poderoso para desvendar as percepções, motivações e estratégias dos professores, proporcionando uma visão holística e multifacetada do processo de ensino-aprendizagem. Através da conversa, é possível ir além das aparências e alcançar uma compreensão profunda das experiências e vivências dos docentes em seu dia a dia.

Optando pela entrevista semiestruturada, movido pela flexibilidade que este método oferece, segundo Yin (2015), embarquei em uma jornada de exploração e descoberta. Essa metodologia me permitiu adaptar o roteiro conforme a conversa se desenrolava, explorando tópicos inesperados e aprofundando aspectos relevantes que surgiam durante o diálogo.

Nesse sentido, e seguindo a orientação de Yin (2015, p. 90), o roteiro de entrevista, conforme apêndice A, serviu como guia, mas sem rigidez. Essa flexibilidade foi fundamental para a construção de um diálogo rico e significativo, permitindo que os professores se expressassem livremente e compartilhassem suas experiências com autenticidade.

Foi na Escola Municipal Tarsila do Amaral que tive a oportunidade de conduzir as entrevistas, buscando obter uma compreensão abrangente sobre como as professoras conseguem organizar o ensino do componente arte a partir de suas práticas docentes. Por meio de suas vozes, pude coletar informações valiosas que foram essenciais para a análise desta pesquisa. As contribuições das docentes não apenas enriqueceram os dados coletados, mas também trouxeram à tona reflexões profundas sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As entrevistas realizadas permitiram uma discussão mais ampla sobre o ensino de Artes nas escolas, ressaltando a importância de considerar as particularidades de cada educador e o contexto em que atuam. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas se mostraram ferramentas essenciais para a construção de um conhecimento sólido e contextualizado sobre o tema em questão. Ao integrar as vozes dos professores à análise, busco promover uma visão mais holística, que contribua não apenas para o aprimoramento do ensino de Artes em minha escola e município, mas que também possa servir como parâmetro para todo o Brasil.

As informações coletadas durante as conversas com as docentes foram fundamentais para a análise e interpretação dos dados, enriquecendo significativamente a compreensão da pesquisa. Dessa forma, espero que as reflexões oriundas dessas entrevistas ajudem a desenvolver práticas mais efetivas e significativas na educação básica, refletindo as realidades e desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia.

Embora tenha mantido um envolvimento próximo, busquei assegurar a objetividade na condução das entrevistas. Utilizei um roteiro semiestruturado para entrevistar as professoras de Artes da Escola Municipal Tarsila do Amaral, permitindo uma compreensão ampla e sistemática do tema.

A fim de esclarecer, para que se compreenda melhor, estruturei a entrevista para abordar as questões pertinentes à pesquisa. A entrevista foi dividida em quatro momentos: os dois primeiros momentos incluíram questões comuns para ambas as professoras, enquanto os dois últimos momentos eram específicos para cada uma delas, levando em conta suas formações e os requisitos da pesquisa. O primeiro momento, intitulado “acolhimento”, tinha o objetivo de situar as professoras em relação à pesquisa e deixá-las à vontade.

O segundo momento da entrevista teve como foco a obtenção de informações detalhadas sobre a formação acadêmica e a experiência no ensino de arte das professoras. No terceiro momento, foram exploradas questões relacionadas à organização do ensino, enquanto o quarto momento se dedicou aos aspectos práticos da atuação em sala de aula e ao desenvolvimento profissional das docentes. A inclusão de questões distintas nos momentos três e quatro foi essencial para atender aos objetivos específicos da pesquisa, garantindo uma investigação abrangente de todos os aspectos relevantes.

Adicionalmente, após agendar previamente com as professoras Lygia e Anita (nomes fictícios)⁹, ambas docentes de Artes, as entrevistas foram marcadas para o dia 9 de abril de 2024. Nesse mesmo dia, com a devida autorização para a utilização de seus nomes fictícios e para a realização das entrevistas (vide apêndice B), iniciei as conversas. Comecei pela professora Lygia (2024), que me recebeu em sua sala de aula com entusiasmo e disposição para falar sobre suas experiências no ensino de Artes. Em seguida, entrevistei a professora Anita (2024), que também me acolheu com grande gentileza e compartilhou suas vivências no ensino de Artes. Logo após a conclusão das entrevistas, dediquei-me à transcrição dos dados, ouvindo as gravações repetidamente para garantir sua precisão.

3.7 Procedimento de análise de dados

Após a transcrição dos dados coletados, iniciei o processo de organização e análise, que foi fundamental para a interpretação das informações. Com base nas transcrições, estruturei a análise em quatro categorias principais: informativo, formação docente, prática pedagógica e perspectivas e significados. Essas categorias serviram como eixos organizadores para a análise dos dados.

A partir da categorização, identifiquei padrões, tendências e relações entre os diferentes tipos de informações. Essa sistematização não apenas facilitou a compreensão dos dados, mas também possibilitou uma análise mais profunda e contextualizada. Assim, pude explorar as nuances de cada categoria, o que enriqueceu a interpretação dos resultados e contribuiu para uma discussão mais robusta sobre o ensino de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral. Essa abordagem metódica garantiu que a análise fosse não apenas informativa, mas também relevante para a prática pedagógica e a formação docente.

Nesse sentido, com base nos dados coletados por meio dos instrumentos descritos anteriormente, foi realizada uma análise indutiva, seguindo as etapas propostas por Yin (2015, p. 137). Essas etapas incluíram o exame, a categorização,

⁹ Para preservar o anonimato das participantes e garantir a confidencialidade dos dados coletados, optei por utilizar nomes fictícios para me referir às professoras ao longo desta pesquisa.

a tabulação, o teste e a recombinação das evidências, com o objetivo de gerar descobertas sólidas e fundamentadas. A aplicação desse processo rigoroso não apenas reforçou a qualidade da análise, mas também consolidou a relevância dos resultados obtidos.

Seguindo as orientações de Yin (2015, p. 139), a estratégia de análise envolveu uma abordagem flexível, permitindo “brincar” com os dados coletados. Essa metodologia possibilitou a exploração de diferentes perspectivas e a identificação de padrões emergentes, aprofundando a compreensão do fenômeno em estudo. Ao longo do processo de análise, concentrei-me na apreciação dos dados, o que significou que as informações coletadas não fossem apenas categorizadas, mas também interpretadas qualitativamente, buscando entender o significado subjacente e as nuances presentes.

A combinação da análise indutiva com essa abordagem flexível de “brincar” com os dados possibilitou a construção de um conhecimento sólido e confiável sobre o tema em questão. As descobertas geradas contribuíram para uma compreensão mais abrangente do problema e para o desenvolvimento de soluções eficazes.

Assim, ao olhar para as informações coletadas nas entrevistas e observações, dividi o processo de análise em quatro etapas distintas, com o objetivo de extrair o máximo de conhecimento e significado dos dados. A primeira etapa, dedicada à transcrição e revisão detalhada, envolveu uma transcrição fidedigna das falas das professoras, preservando cada nuance e característica individual. Cada palavra transcrita foi cuidadosamente revisada e corrigida para garantir a precisão e confiabilidade dos dados. As falas foram organizadas por participante, facilitando a consulta individual e a análise aprofundada das respostas de cada professora.

A segunda etapa, denominada agrupamento temático, concentrou-se em desvendar padrões recorrentes nas respostas, sendo essa a fase em que estou atualmente. As falas das professoras foram categorizadas por temas e questionamentos comuns, criando um sistema de organização coerente e intuitivo. Essa análise inicial dos agrupamentos temáticos revelou insights significativos sobre os pontos de convergência e divergência entre as participantes, sintetizando as principais ideias e argumentos apresentados. Foi a partir dessa etapa que consegui elaborar o roteiro inicial de análise, que irá nortear a construção e elaboração do meu capítulo analítico.

Na terceira etapa, correspondente à codificação e interpretação, realizei um trabalho fundamental para dar suporte à elaboração do roteiro de análise. Nessa fase, as falas e os dados coletados foram codificados com base em similaridades de conteúdo, identificando categorias temáticas emergentes. Esse processo de codificação foi crucial para a compreensão profunda das respostas e para a formulação de uma narrativa coerente.

Finalmente, na última etapa, ocorreu a categorização final e a redação dos resultados, consolidando as descobertas em quatro estruturas abrangentes: informativo/descritivo, formação docente, pedagógico/prática docente e perspectivas e significados. Essa estrutura foi enriquecida com títulos mais analíticos, diria até de cunho artístico, que estarão diretamente relacionados a cada tópico apresentado, proporcionando uma visão clara e organizada dos achados da pesquisa.

4 VOZES E TRAJETÓRIAS DA ARTE: DESAFIOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA MUNICIPAL TARSILA DO AMARAL

Neste capítulo, apresento a análise dos dados e os resultados da pesquisa, cujo objetivo central foi compreender como os professores que atuam no ensino de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral organizam sua prática pedagógica. Para isso, a investigação buscou: descrever como os profissionais são designados para lecionar a disciplina, entender as razões e os propósitos do ensino de Arte, relatar como constroem seu conhecimento para atuar nas diferentes linguagens artísticas e investigar o perfil e a trajetória formativa desses docentes, sejam eles especialistas em Arte ou oriundos de outras áreas do conhecimento.

A pesquisa foi conduzida a partir da análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, permitindo uma visão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas no ensino de Artes. Dessa forma, este capítulo discute não apenas as condições de trabalho e formação dos professores, mas também as escolhas pedagógicas que orientam sua prática, evidenciando a complexidade do ensino de Artes nesse contexto escolar.

Com base nos dados coletados, a análise foi estruturada em quatro categorias centrais, visando estabelecer uma compreensão clara dos dois casos participantes da pesquisa. Embora tenha optado por apresentar os casos de modo articulado no conjunto das categorias, não pretendi estabelecer comparações entre as professoras participantes, tampouco realizar julgamentos de valor. O objetivo foi, principalmente, dialogar com os dados e com o processo de construção do saber fazer docente das professoras, considerando suas particularidades e experiências únicas no contexto educacional.

A organização da análise foi desenvolvida de forma sistemática e complementar. Na primeira parte, apresento elementos que permitem compreender o contexto da escola, a estrutura das aulas de Artes e o perfil das professoras participantes. Na segunda parte, o foco recai sobre a formação docente, revelando as trajetórias educacionais e profissionais das professoras. Neste segmento, foi possível identificar as influências significativas da formação inicial e continuada em

suas práticas pedagógicas, evidenciando como essas experiências formativas moldaram suas abordagens metodológicas e suas concepções sobre o ensino de Artes.

Na terceira parte, a análise concentrou-se no ensino de artes e na prática docente, na qual foram reveladas as metodologias empregadas, os conteúdos abordados e as estratégias pedagógicas utilizadas para engajar os alunos nas diferentes linguagens artísticas. Por fim, a quarta parte dedicou-se às perspectivas docentes, contemplando as visões das professoras sobre os desafios e possibilidades do ensino de artes, bem como suas reflexões acerca do significado e do papel dessa disciplina na formação integral dos alunos.

Vale ressaltar que todo o percurso analítico foi fundamentado nas observações registradas em diário de campo e nas falas das professoras durante as entrevistas, buscando traçar um panorama que revele tanto as conquistas quanto as dificuldades enfrentadas no cotidiano do ensino de Artes. Dessa forma, este capítulo apresenta uma contribuição significativa para o entendimento das dinâmicas que permeiam a prática docente no ensino de Artes, com o intuito de subsidiar futuras reflexões e propostas de aprimoramento nessa área, especialmente para minha própria prática docente na escola.

4.1 Pinceladas de identidade: a professora Anita e a arte de organizar sua prática docente

A professora Anita (2024), na época da coleta de dados desta pesquisa, tinha 34 anos e formação específica na área de Artes Visuais, tendo se licenciado pela Universidade Federal de Sergipe em 2018. Além disso, ela obteve uma pós-graduação em Arte e Educação em 2021, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Ao refletir sobre sua formação, Anita ressalta: “eu me formei em Artes Visuais, lá a gente estudava apenas essa linguagem” (Anita, 2024, p. 5). Sua fala revela a especialização em apenas uma das linguagens artísticas, evidenciando o que determina a Lei nº 13.278/16 e que, de certo modo, não habilita a professora em relação ao ensino junto às demais linguagens que compõem o ensino de Artes na educação básica, como música, teatro e dança.

No que diz respeito à sua experiência de ensino, a professora Anita (2024) foi clara ao afirmar: “minha experiência com o ensino de Arte é algo recente, pois comecei a trabalhar como professora em 2022. Portanto, tenho dois anos de experiência” (Anita, 2024, p. 1). Ela destacou que seu ingresso no ensino de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral ocorreu por meio de concurso público. Apesar da curta trajetória no magistério, Anita (2024) demonstrou uma forte conexão com a arte ao compartilhar: “já trabalhava com arte durante muitos anos da minha vida, mas na música. Eu cantava em barzinho” (Anita, 2024, p. 2). No entanto, ao falar especificamente sobre o ensino de música, ela admitiu: “ainda acho essa linguagem muito complexa” (Anita, 2024, p. 7). As falas de Anita (2024) evidenciam que havia um envolvimento artístico anterior ao ingresso na sala de aula. Seu histórico artístico reflete uma prática prévia com a arte, embora em uma linguagem distinta da que ensina atualmente.

Além disso, a vivência artística anterior de Anita (2024), conforme ela relata, proporcionou uma base criativa que pôde ser adaptada ao ensino de outras linguagens artísticas. Anita (2024), por exemplo, destaca o caráter contínuo de sua própria aprendizagem, afirmando: “é uma aprendizagem para mim” (Anita, 2024, p. 2). Ela também expressa um desejo de transmitir aos alunos seu apreço pela arte: “eu tento passar esse meu amor pela arte para os alunos também, para que eles entendam que existe arte aqui, mesmo sendo uma cidade pequena, e para tornar o assunto interessante” (Anita, 2024, p. 4). Ao mesmo tempo, Anita (2024) reconhece as dificuldades de atuar no contexto escolar, o que aponta para os desafios enfrentados no cotidiano docente. Essas dificuldades, frequentes no ensino de Artes, destacam a importância de um suporte contínuo e da valorização do professor em suas práticas pedagógicas, conforme destaca a professora:

[...] para mim, como professora recente, uma das minhas maiores preocupações é, de fato, estar em sala de aula. Não é tanto sobre os conteúdos de arte, mas sobre ser professora: comandar uma turma, desenvolver a didática em sala. Como tudo isso é novo para mim, sinto que minha maior preocupação é a falta de experiência (Anita, 2024, p. 4).

Esse depoimento de Anita (2024) evidencia o desafio que a prática pedagógica tem sobre docentes iniciantes, ultrapassando o mero domínio do conteúdo e abrangendo a gestão da sala de aula e a condução do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Nóvoa (2019, p. 8-9) destaca a importância de um processo de indução profissional que ofereça apoio a esses professores durante o período inicial de sua prática. Segundo ele, a formação inicial muitas vezes não prepara integralmente os novos docentes para as demandas que enfrentarão nas escolas, tornando essencial um suporte contínuo e estruturado, com orientação e acompanhamento de profissionais experientes.

Decerto, a preocupação de Anita (2024) não se restringe aos conteúdos de Arte, mas à sua capacidade de comandar uma turma e aplicar didáticas eficazes, algo comum entre professores em início de carreira. Candau (2020) afirma que o papel do professor em comandar uma turma e aplicar didáticas eficazes é complexo e multifacetado. Ela destaca que a Didática deve ser uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade. O professor deve buscar intervir nas dinâmicas de ensino, visando construir respostas que sejam relevantes para os interesses e questões dos alunos e da sociedade em que estão inseridos.

Nesse contexto, é relevante destacar que Anita (2024) iniciou sua carreira docente recentemente. Com base em sua formação específica, ela relata sentir-se mais segura ao ensinar conteúdos de artes visuais, afirmando: “eu me sinto mais à vontade quando eu vou tratar de artes visuais. Por ter feito o meu curso, ser formada em artes visuais, eu me sinto mais à vontade e mais segura nos conteúdos e tudo mais” (Anita, 2024, p. 4). Essa fala exemplifica a importância de uma formação alinhada aos conteúdos ministrados, ao mesmo tempo em que evidencia que a prática docente também requer adaptação contínua e apoio para que o professor desenvolva plenamente sua atuação pedagógica.

O ensino de artes, ao longo dos anos, tem se transformado, buscando acompanhar as novas demandas e as mudanças sociais. Nesse cenário, o papel do professor torna-se central na construção de experiências significativas para os alunos. A trajetória de Anita (2024), objeto de estudo desta pesquisa, reflete o esforço contínuo de uma nova geração de educadores que enfrentam os desafios do ensino de Artes na escola pública. Sua atuação destaca-se pela busca de estratégias que atendam às demandas e necessidades do contexto educacional,

evidenciando o compromisso com a organização do ensino, mesmo diante de limitações e adversidades. A experiência de Anita exemplifica como os docentes têm se adaptado para lidar com questões práticas e pedagógicas, explorando recursos disponíveis e criando alternativas para integrar a Arte à vivência dos alunos.

Apesar desse esforço de adaptação, Anita (2024) revela que sua base principal para a organização do ensino de Artes ainda está fortemente ancorada no uso do livro didático. Em suas palavras: “...então, minha base principal é o livro didático da escola” (Anita, 2024, p. 2). Essa escolha não se apresenta como uma limitação, mas como uma estratégia pedagógica fundamentada. Segundo Anita (2024), os livros didáticos contemporâneos oferecem conteúdos relevantes e diversificados, que podem ser integrados às práticas pedagógicas de maneira eficiente.

[...] nos livros didáticos, os conteúdos são muito... Como é que eu posso dizer, muito contemporâneos, né? Abordam bastante a arte contemporânea, além de abordar outros conteúdos que a gente não tinha muito acesso, já que eu sou formada só em artes visuais (Anita, 2024, p. 2).

Complementando sua abordagem, Anita detalha sua metodologia de trabalho a partir do livro didático:

[...] sigo o sentido cronológico, a depender dos assuntos, eu posso me aprofundar mais, com outras pesquisas, com a questão da prática. Às vezes, eu acabo pulando uma coisa ou outra que eu acho que não vai acrescentar muito (Anita, 2024, p. 2).

A fala de Anita evidencia uma estratégia de ensino que articula o livro didático com pesquisas complementares e práticas pedagógicas, demonstrando uma abordagem flexível e contextualizada no processo de ensino de arte. Especificamente na situação de Anita, e quanto ao uso do livro de artes, ela expõe como os conteúdos estão organizados: “primeiro ele traz sempre uma: Como é que

eu posso dizer? Sempre traz uma obra, um artista, algo para gente debater em sala de aula. Todo o início de capítulo” (Anita, 2024, p. 3).

Sobre a estrutura ideal do material didático, Anita (2024, p. 4) coloca que estes trazem uma abordagem mais contemporânea, destacando: “depois ele vem mostrar um pouco sobre a vida desse artista e depois ele vai, de fato, para a história da arte para dar algum fundamento”. Sua fala evidencia como o livro didático funciona como um recurso estruturante, especialmente no ensino de Artes nas escolas públicas, onde muitas vezes é a única fonte disponível de consulta para textos verbais e não verbais.

Nessa perspectiva, o livro didático se apresenta como um importante instrumento pedagógico, oferecendo organização e suporte tanto para professores quanto para alunos. Ele funciona como um guia que sistematiza atividades artísticas, introduz técnicas e estilos variados e amplia o repertório cultural dos estudantes. Ao apresentar conteúdos que abordam diferentes artistas e movimentos artísticos, o livro contribui para a democratização do acesso à arte, possibilitando que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham contato com uma base diversificada de conhecimentos.

Além de ser um recurso estruturante, o livro didático também pode inspirar práticas pedagógicas mais criativas e engajadoras. Ao explorar suas possibilidades, os professores podem desenvolver atividades dinâmicas que vão além da leitura e da teoria, promovendo maior participação e envolvimento dos estudantes. Simultaneamente, os alunos encontram no livro didático referências para seus próprios trabalhos, podendo desenvolver suas habilidades técnicas e expressivas. Assim, o livro se torna um mediador eficaz entre o conhecimento artístico e a prática, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, ao refletir sobre a organização do ensino a partir do material fornecido pela escola, Anita (2024) identifica desafios relacionados às quatro linguagens artísticas que compõem o ensino de Artes na educação básica. Em sua análise, ela afirma:

Nesses dois anos, ensinando e com base nesses livros didáticos que são ofertados para gente na escola, eu percebo também que o que eles pedem, o que eles querem que as crianças aprendam com

essas quatro linguagens, eu acho que por isso que acabou enxugando, só se prejudicou o professor (Anita, 2024, p. 5).

A narrativa de Anita (2024) revela um processo contínuo de análise e adaptação do material didático, no qual ela busca compreender as propostas e estratégias de ensino para abordar as diferentes linguagens artísticas no contexto escolar. Esse esforço reflete-se em sua preparação para as aulas, como ela detalha:

[...] então, quando eu vou me preparar para aula, eu já leio aquela parte inteira para entender onde é que o livro quer chegar. E, a partir disso, eu vou criando minhas aulas, já sabendo por que que eu estou ensinando aquilo e como a questão da base, da parte teórica (Anita, 2024, p. 3).

Para complementar o conteúdo e ampliar as possibilidades de ensino, Anita também recorre a pesquisas adicionais. Conforme ela explica: “eu faço algumas pesquisas a mais na internet para poder lecionar a aula, mas sempre me baseando no livro didático” (Anita, 2024, p. 2). Essa prática demonstra um esforço contínuo para enriquecer suas aulas, utilizando o livro didático como uma estrutura inicial e incorporando recursos complementares para atender às demandas dos alunos e alcançar os objetivos pedagógicos de forma mais abrangente.

Anita (2024) também destaca que sua prática docente é guiada pela abordagem triangular, conforme proposta por Ana Mae Barbosa¹⁰. A esse respeito, ela afirma: “quanto à minha abordagem metodológica, eu acabo utilizando a de Ana Mae Barbosa” (Anita, 2024, p. 2). É importante ressaltar que essa metodologia, que articula a contextualização histórica e cultural, a fruição estética e a prática artística, reflete um compromisso com a criação de experiências pedagógicas que integrem teoria e prática, promovendo um ensino de Artes mais significativo e conectado às realidades dos estudantes.

¹⁰ RIZZI, M. C. de S. L.; SILVA, M. da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 14 dez. 2024.

Nesse sentido, a Abordagem Triangular, segundo Barbosa (2010), estrutura-se a partir de três eixos fundamentais: fruir, contextualizar e criar. No que se refere à contextualização, observa-se, por meio das falas e práticas de Anita (2024), que a professora utiliza os conteúdos do livro didático como base para apresentar aos alunos o histórico e os conceitos relacionados às diferentes linguagens artísticas. No ensino de música, por exemplo, ela busca introduzir os elementos fundamentais dessa linguagem, conforme relata: “eu apresento a música, apresento a linguagem, apresento os conteúdos que o livro traz para mim” (Anita, 2024, p. 7).

Contudo, contextualizar, para Barbosa (1998), não se limita à apresentação do conteúdo histórico da Arte, mas envolve uma relação mais ampla entre o conhecimento artístico e a vivência do aluno. A contextualização não deve apenas situar uma obra ou um conceito em seu período histórico, mas estabelecer diálogos entre a Arte e a realidade do estudante, permitindo que ele se reconheça no processo de aprendizagem e compreenda as conexões entre os conteúdos artísticos e sua própria experiência. Nesse sentido, a fruição artística, um dos pilares da Abordagem Triangular, propõe que o estudante não apenas aprenda sobre Arte, mas tenha a oportunidade de experimentá-la, interpretá-la e ressignificá-la a partir de suas próprias percepções e vivências. Assim, o ensino de Arte torna-se um espaço de construção de conhecimento que vai além da reprodução de técnicas e informações, estimulando um olhar crítico e uma participação ativa dos alunos no processo educativo.

No que diz respeito à experiência sensorial e ao fazer artístico, Anita enfatiza a importância do contato direto dos alunos com as diferentes formas de expressão. Sua prática pedagógica busca oferecer momentos de vivência artística, aproximando os estudantes dos elementos fundamentais da linguagem musical. Isso se manifesta, por exemplo, no uso de instrumentos musicais em sala de aula, conforme relata: “ao trabalhar música com os alunos, costumo trazer instrumentos, para eles terem a experiência. Já fiz esse experimento deles mostrar” (Anita, 2024, p. 7).

Essa abordagem, de certo modo, se alinha à Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, especialmente no eixo do fazer artístico. A experimentação prática dos instrumentos musicais possibilita que os alunos não apenas estudem os aspectos técnicos da música, mas também explorem sua materialidade, ritmo e estrutura sonora de maneira sensível e concreta, promovendo um envolvimento direto com a linguagem artística. Entretanto, vale ressaltar que essa não é a área de

formação de Anita (música), o que sugere que a realização dessa atividade pode estar relacionada a uma exigência da escola, e não necessariamente a um aprofundamento intencional no ensino musical.

Dessa forma, embora Anita tenha promovido uma experiência prática, sua atuação dentro da Abordagem Triangular não se completa plenamente, pois a sistematização do conhecimento artístico exige não apenas o fazer, mas também uma relação aprofundada com a contextualização e a fruição estética. Esse aspecto ressalta a importância da formação do artista-docente¹¹, garantindo um ensino de Arte que integre de maneira equilibrada a experiência prática, a compreensão histórica e cultural e a apreciação crítica.

Nesse contexto, as práticas de Anita (2024) incluem diferentes formas de avaliação, tanto por meio de provas quanto pela observação das atividades realizadas em sala de aula. Conforme relata: “eu também faço provas com os meus alunos. Posso fazer uma avaliação também de uma prática que eles fizeram, mas sempre eu vou avaliar a aprendizagem dessa forma, avaliando o conteúdo que eu passei para eles” (Anita, 2024, p. 8).

Entretanto, esse modelo de avaliação não está totalmente alinhado à Abordagem Triangular, que propõe um ensino de Arte fundamentado na experimentação, na contextualização e na fruição artística. A estrutura avaliativa mencionada por Anita sugere uma ênfase na assimilação de conteúdos e na verificação do aprendizado por meio de provas, o que pode não contemplar plenamente o processo criativo e investigativo característico dessa abordagem. Essa questão evidencia um desafio recorrente no ensino de Arte: o equilíbrio entre a necessidade de avaliação formal e a valorização da experiência artística como um processo subjetivo e reflexivo.

Por outro lado, Anita (2024) busca aproximar o ensino de Arte da realidade dos alunos, integrando tanto o aspecto técnico quanto o sensível em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a professora relata: “em minhas aulas, faço anotações na lousa sobre o tema da aula ou leitura de alguma imagem ou texto através do livro didático. Daí, fazemos a apreciação do material e, por último, os alunos vão fazer atividade, criar suas obras” (Anita, 2024, p. 2). Essa organização metodológica

¹¹ Strazzacappa (2014) refere-se a profissionais que atuam simultaneamente como artistas e educadores, especialmente no contexto das artes. A ideia é que a prática artística e a docência se inter-relacionam, enriquecendo ambas as áreas.

demonstra um esforço em estruturar as etapas do ensino de Arte, ainda que sua prática apresente desafios na articulação entre a avaliação formal e a vivência artística.

Esse planejamento didático pôde ser observado em sala de aula, quando Anita desenvolveu uma aula com o tema “Arte urbana: transformação do espaço”, utilizando o livro didático como recurso inicial. Na página 10, apresentou aos alunos imagens do trabalho da artista Ananda Nahu. Com base nesse material, ela promoveu a etapa do “conhecer”, contextualizando a obra por meio de questionamentos como: “Quem é Ananda Nahu?” e “O que vocês acham que as pessoas sentem ao ver uma obra de arte em um muro?”. Esses questionamentos não apenas introduziram a artista, mas também incentivaram a reflexão crítica e a socialização entre os alunos.

A etapa de apreciação (fruição estética) emergiu naturalmente durante a interação entre os estudantes. Quando um aluno comentou: “Professora, lá no restaurante no sítio tem um artista que veio e fez uma pintura nas paredes parecida com essa!”, o comentário serviu como ponto de partida para relacionar as obras de Ananda Nahu com as expressões artísticas presentes na própria comunidade dos alunos. Essa conexão exemplifica a etapa do “apreciar” da Abordagem Triangular, aproximando a Arte da realidade local dos estudantes e ampliando seu repertório cultural de forma significativa.

Na sequência, a professora estimulou a prática artística (fazer), incentivando os alunos a criarem suas próprias interpretações da Arte urbana por meio de atividades práticas. Esse ciclo de contextualização, apreciação e criação evidencia como a Abordagem Triangular pode ser uma estratégia eficiente para o ensino de Artes, promovendo uma experiência formativa ampla que integra teoria, prática e sensibilidade estética.

De certo modo, ao tentar articular essas etapas, Anita não apenas atende às demandas curriculares, mas também fortalece um ensino de Arte que valoriza a criatividade, o senso crítico e o diálogo com as vivências dos alunos. Dessa forma, sua prática demonstra o potencial de um ensino que vai além da transmissão de conteúdos, possibilitando experiências que envolvem experimentação, reflexão e expressividade.

Em síntese, a trajetória da professora Anita (2024) exemplifica, de maneira analítica, como o ensino de Artes pode ser transformado por meio de uma

abordagem pedagógica reflexiva e bem estruturada. Tentando seguir a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, Anita tem buscado organizar suas aulas para integrar teoria, prática e apreciação estética, criando experiências que dialogam com o repertório cultural e as vivências dos alunos. Esse esforço se reflete em sua capacidade de adaptar o material didático disponível, como o livro de Artes, para oferecer atividades que vão além do básico e promovem a criatividade e o senso crítico dos estudantes. Portanto, seu trabalho destaca a relevância de estratégias que conciliem as demandas curriculares com a realidade escolar, mesmo diante de limitações de recursos e formação em outras linguagens artísticas.

Além disso, Anita demonstra como a contextualização da Arte em sala de aula pode ser um caminho para ampliar a sensibilidade dos alunos. Na aula sobre Arte urbana, por exemplo, Anita utilizou o trabalho da artista Ananda Nahu para conectar os alunos à Arte contemporânea e relacionar essa linguagem às expressões artísticas locais. Assim, fica evidente que o ensino de Artes, quando organizado de maneira estruturada e criativa, tem o potencial de transcender o espaço escolar, promovendo reflexões críticas e estabelecendo conexões significativas com o cotidiano dos estudantes. Dessa forma, o trabalho de Anita reforça a importância de metodologias que valorizem a Arte não apenas como um componente curricular, mas como um instrumento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.1.1 A prática docente da professora Anita: ensino de arte, estratégias e desafios

A prática docente da professora Anita, baseada em suas reflexões e relatos, como os mencionados acima, demonstra uma abordagem voltada para a contextualização do ensino de Artes, buscando conectar os conteúdos ao cotidiano dos alunos e integrar práticas que valorizem a Arte como forma de expressão e linguagem universal. Sua trajetória evidencia como ela organiza o ensino, constrói seu conhecimento para atuar nas diferentes linguagens artísticas e enfrenta as limitações impostas pelo contexto escolar.

Anita (2024) destaca que seu ensino está ancorado no livro didático, que funciona como uma base para a organização das aulas: “Eu sempre trabalho com

prática, independente do assunto que a gente está abordando em sala de aula. Sempre trago o conteúdo, que geralmente está no livro, eu sempre trago vídeos também, outras formas deles verem aquele conteúdo” (Anita, 2024, p. 2). Apesar disso, a professora complementa os conteúdos do livro com pesquisas adicionais, adaptando-os para a realidade local e utilizando estratégias que promovam o envolvimento dos alunos.

Uma preocupação constante de Anita é aproximar os estudantes da Arte, apresentando-a como algo acessível e inerente ao ser humano: “eu acho que tanto o livro como a minha forma de pensar andam alinhados dessa forma [...] para mostrar que a arte faz parte do ser humano, como uma forma de linguagem, para que eles entendam a arte como algo que pode ser deles também” (Anita, 2024, p. 3).

Nesse contexto, Anita (2024) articula conteúdos teóricos e práticos de forma criativa, adaptando-se às condições da escola pública. Ela realiza atividades práticas que abrangem diferentes linguagens artísticas, como o uso do movimento corporal, artes visuais e até experimentos com música: “eu já trouxe, para uma aula de música, por exemplo, eu costumo trazer instrumentos musicais para eles terem a experiência” (Anita, 2024, p. 7). No entanto, Anita reconhece as limitações impostas pela falta de recursos disponíveis: “na questão da prática, eu fico um pouco limitada, porque eu trabalho em escola pública e a gente sabe que não temos tantos materiais assim” (Anita, 2024, p. 4).

Mesmo assim, Anita (2024) demonstra que é possível superar as barreiras da formação específica em todas as linguagens artísticas por meio de colaboração, pesquisa e interdisciplinaridade. Ela adota uma visão ampliada do universo artístico, reconhecendo que a Arte é um campo interconectado, onde diferentes linguagens dialogam e se complementam. Isso permite que a professora organize projetos pedagógicos que integrem música, dança, teatro e artes visuais de maneira contextualizada.

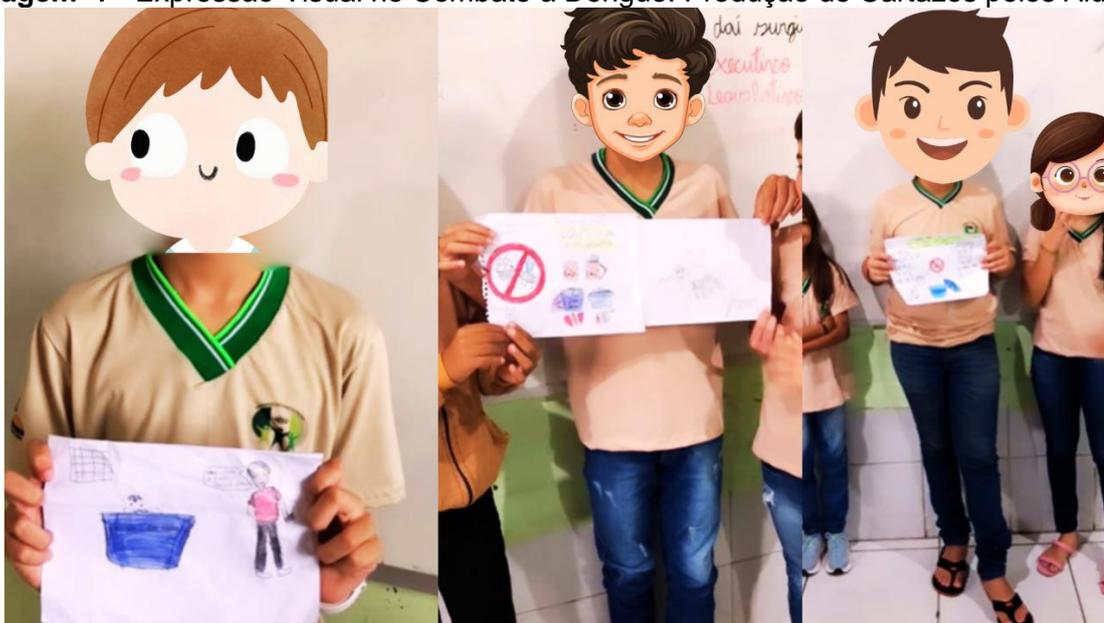
Por exemplo, Anita poderia estabelecer parcerias com profissionais de outras áreas artísticas, convidando músicos, bailarinos e atores para participarem de oficinas ou workshops. Essas colaborações enriqueceriam as experiências dos alunos, oferecendo contato direto com diferentes expressões artísticas e ampliando as possibilidades de aprendizado.

Além disso, a abordagem interdisciplinar é outro caminho valioso para integrar as diferentes linguagens. Projetos como um estudo sobre ritmo podem

abranger múltiplas áreas simultaneamente: música (sons e compassos), dança (movimentos corporais), teatro (expressão e improvisação) e artes visuais (representações gráficas do movimento). Anita (2024), ao explorar atividades práticas como o uso de instrumentos musicais e a incorporação de movimentos corporais, já aplica elementos dessa interdisciplinaridade em suas aulas.

Um aspecto relevante da prática pedagógica de Anita é a criação de um ambiente que estimule a experimentação artística. Durante uma observação de suas aulas, a professora apresentou uma proposta interdisciplinar ao trabalhar o tema da Dengue no município de Picuí. Ela dividiu os alunos em quatro grupos, incentivando cada um a desenvolver suas ideias por meio de uma linguagem artística diferente: produção de cartazes, dança, música e teatro (ver imagens de 1 a 4 a seguir).

Imagem 1 - Expressão Visual no Combate à Dengue: Produção de Cartazes pelos Alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 2 - Arte e Conscientização: Ilustrando a Prevenção à Dengue



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 3 - Encenando a Prevenção: Teatro como Ferramenta de Educação.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 4 - Música e Movimento: A Arte como Linguagem para Sensibilização

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As imagens acima documentam a abordagem interdisciplinar adotada por Anita no ensino de Arte, evidenciando a riqueza das linguagens artísticas como ferramentas pedagógicas na escola pública. O uso da produção visual, dramatização teatral, música e dança não apenas diversificou a experiência dos alunos, mas também permitiu que eles interagissem com um problema social relevante — o combate à Dengue — por meio de diferentes formas de expressão artística.

Essa estratégia deselitiza a Arte, conectando-a às vivências dos estudantes e tornando-a mais acessível e significativa. Além disso, evidencia a importância do ensino de Arte como um espaço de experimentação, onde os alunos não apenas absorvem conteúdos, mas também criam, interpretam e refletem criticamente sobre o seu entorno.

No contexto da formação docente, a experiência registrada nas imagens reforça a necessidade de estudos que contemplem abordagens interdisciplinares e incentivem os professores a repensarem como abordar as diversas linguagens artísticas em sala de aula, mesmo quando não possuem formação específica em todas elas. A introdução de recursos tecnológicos pode potencializar esse processo, ampliando o repertório dos alunos e oferecendo suporte ao professor no desenvolvimento de práticas inovadoras.

Nesse sentido, Anita (2024) também pode se beneficiar do uso de recursos tecnológicos para enriquecer sua prática pedagógica. De maneira similar, o uso de plataformas online, vídeos, documentários e materiais digitais oferece suporte para ampliar o repertório cultural dos estudantes, além de facilitar o trabalho do professor em áreas onde ele não possui formação específica. A tecnologia, nesse contexto, surge como uma ferramenta poderosa para explorar e apresentar as diversas linguagens artísticas, promovendo maior interação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Outro elemento central na prática docente de qualquer professor de Arte é o planejamento detalhado, que organiza as aulas de modo a contemplar diferentes linguagens artísticas, ainda que de maneira introdutória. Esse planejamento não busca formar especialistas em cada área, mas sim proporcionar aos alunos uma visão ampla e sensível da Arte em suas múltiplas dimensões. Nesse processo, o professor considera a realidade escolar, as exigências do currículo e as condições concretas da sala de aula, evidenciando um compromisso com a qualidade do ensino e a diversidade das experiências artísticas.

Nesse contexto, a avaliação surge como uma extensão do planejamento, desempenhando um papel fundamental na prática pedagógica. Anita (2024) considera esse aspecto um componente relevante em seu planejamento. Ela combina provas escritas com avaliações práticas, valorizando não apenas o domínio técnico dos alunos, mas também sua capacidade de utilizar a arte como forma de expressão: “eu vou avaliar o quê? A forma que ele se expressou, ou até mesmo se ele entendeu que a arte é uma forma de expressão e se ele usou esse meio para se comunicar” (Anita, 2024, p. 8).

No entanto, ao refletir sobre sua atuação nas diferentes linguagens artísticas, Anita (2024) identifica a superficialidade como um desafio recorrente: “quando vai para uma forma mais aprofundada, no caso da música, que eu ainda acho mais complexo, aí eu pulo” (Anita, 2024, p. 5). Sua formação específica em Artes Visuais facilita o trabalho com essa linguagem, mas a ausência de capacitação nas áreas de teatro, dança e música impõe limitações que influenciam diretamente sua atuação. Essa lacuna evidencia os desafios enfrentados por professores de Arte que, frequentemente, precisam trabalhar com linguagens que não foram contempladas em sua formação inicial.

Além disso, as condições estruturais e curriculares da escola também desempenham um papel relevante nesse contexto. Com apenas duas aulas semanais de Artes no currículo da Escola Tarsila do Amaral, o tempo limitado torna-se um obstáculo para a fruição artística e a exploração aprofundada das diferentes linguagens. A esse respeito, Strazzacappa (2024, p. 15-16) defende que é necessário que o ensino de arte seja integrado ao currículo escolar de forma mais significativa, com mais tempo dedicado a cada linguagem artística (dança, teatro, música, artes visuais). Atualmente, muitas escolas oferecem apenas uma ou duas aulas de arte por semana, o que é insuficiente para um aprendizado profundo. Fazer arte requer tempo, tanto para a experimentação quanto para o desenvolvimento das habilidades e sensibilidades artísticas dos alunos. Como cada estudante tem seu próprio ritmo de aprendizado, o tempo insuficiente muitas vezes compromete a continuidade dos conteúdos planejados, levando o professor a priorizar temas básicos ou que sejam fundamentais para a próxima etapa escolar.

Adicionalmente, o não domínio de determinados conteúdos específicos, como, por exemplo, conhecimentos musicais mais específicos ou técnicas teatrais, também emerge como um fator preponderante. Essa realidade reflete a necessidade de formações continuadas específicas que ofereçam suporte para os professores ampliarem seu repertório técnico e pedagógico, permitindo que eles possam abordar de maneira mais completa e significativa as múltiplas linguagens artísticas previstas no currículo.

Diante dessas limitações, Anita (2024) reconhece a necessidade de um suporte formativo mais direcionado. Ela expressa a importância de uma formação continuada que contemple cada linguagem artística de maneira específica: “eu acho que se houvesse, para gente, uma proposta específica para cada linguagem, eu acho que influenciaria de uma forma positiva” (Anita, 2024, p. 9). Sua fala destaca que a diversidade das linguagens artísticas exige um aperfeiçoamento contínuo e direcionado, permitindo aos professores atuarem de forma mais eficaz e atenderem às demandas específicas do ensino de Artes.

Simultaneamente, Anita (2024) reflete sobre as dificuldades práticas de conciliar formações específicas com a rotina de um professor de Artes que, muitas vezes, é responsável por ensinar as quatro linguagens artísticas. Ela ressalta que seria fundamental que as formações continuadas incluíssem abordagens interdisciplinares entre as áreas artísticas e oferecessem orientações adaptáveis a

diferentes contextos escolares. Essa perspectiva reforça a necessidade de alinhar as formações às condições reais de trabalho, favorecendo uma prática pedagógica que conecte as diversas linguagens de forma integrada e significativa.

Nesse contexto, a Lei nº 13.278/16 desempenha um papel crucial ao assegurar que o professor de Artes deve lecionar conforme sua formação específica, buscando eliminar a prática da polivalência no ensino dessa disciplina. A implementação efetiva dessa legislação é fundamental para que os professores possam atuar em suas áreas de especialidade, promovendo um ensino mais qualificado e alinhado às exigências legais e pedagógicas. Isso ressalta o papel das instituições em assegurar formações direcionadas e o cumprimento das normativas educacionais, contribuindo para uma prática docente mais consistente e valorizada.

Paralelamente, Anita (2024) traz reflexões importantes sobre os desafios da docência em Artes, especialmente por ser uma professora em início de carreira. Ela enfrenta dificuldades relacionadas à falta de experiência, particularmente na gestão de sala de aula e na aplicação de metodologias eficazes: “uma das minhas maiores preocupações é a questão de estar em sala de aula mesmo. Não em si do conteúdo de arte, mas de ser professora, de estar comandando uma turma, da didática em sala de aula” (Anita, 2024, p. 4). Sua fala ressalta a importância de articular a formação inicial com a experiência prática, especialmente em uma área tão ampla e diversa quanto o ensino de Artes, que exige uma combinação de conhecimentos abrangentes e estratégias pedagógicas específicas.

A esse respeito, Nóvoa (2019) ressalta que a prática docente não se limita à execução de um currículo ou ao uso de materiais predefinidos, mas exige uma constante reflexão e reinvenção por parte do professor. Essa reinvenção, segundo o autor, pode ser especialmente desafiadora quando os materiais disponíveis não atendem plenamente às demandas do ensino. Para Anita (2024), a percepção da limitação dos livros didáticos pode implicar a necessidade de recorrer a outros recursos e estratégias para preencher lacunas e oferecer uma experiência de ensino mais significativa.

Além do mais, Candau (2014) reforça a ideia de que o trabalho docente é fortemente influenciado pelas condições em que ocorre, incluindo os recursos disponíveis para o planejamento e a execução das aulas. A falta de materiais de apoio que atendam às expectativas do professor pode aumentar a carga de trabalho e exigir maior criatividade e esforço na busca por alternativas. Esse aspecto pode

ser especialmente relevante no caso de professores que enfrentam dificuldades em lecionar em áreas fora de sua formação inicial, como ocorre no ensino de Artes para muitos docentes.

Com efeito, Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes, destaca que o conhecimento prático e as experiências acumuladas no cotidiano escolar desempenham um papel central no desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse sentido, a percepção de Anita (2024) sobre os materiais didáticos pode estar vinculada à sua vivência em sala de aula e às exigências específicas que ela enfrenta para ensinar Artes. A ausência de materiais que atendam suas expectativas pode levá-la a buscar outras fontes de conhecimento e a construir sua prática a partir de experiências compartilhadas e da adaptação ao contexto escolar.

Dessa forma, a fala de Anita (2024) reflete não apenas uma crítica aos materiais disponíveis, mas também evidencia os desafios que a prática pedagógica pode trazer, especialmente em disciplinas como Artes. A percepção de limitação nos livros didáticos reforça a importância de um suporte contínuo e da possibilidade de acesso a recursos que ampliem o repertório docente e favoreçam um ensino mais alinhado às necessidades dos alunos e à realidade escolar.

Além disso, Anita (2024) apresentou uma visão abrangente sobre o ensino de Arte, destacando seu papel essencial na democratização da cultura e na formação integral dos estudantes. Para ela, a Arte não deve ser vista apenas como um complemento curricular, mas como um elemento fundamental na construção de identidades e na expressão criativa dos alunos. Essa perspectiva evidencia o impacto transformador que o ensino de Artes pode ter, especialmente em contextos em que o acesso à cultura é restrito.

Sob essa ótica, é crucial entender que o domínio do conteúdo pelo professor vai além do simples conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial. A prática docente exige uma constante revisão e reorganização do saber, considerando tanto o contexto escolar quanto as necessidades específicas dos alunos. Esse processo de apropriação e ressignificação dos conteúdos é parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, que, ao longo do tempo, aprimora sua capacidade de integrar diferentes áreas do conhecimento de maneira mais orgânica e contextualizada. Nesse sentido, Guimarães (2016) reforça a importância desse domínio epistemológico ao afirmar que:

[...] saber o que se ensina implica tanto no domínio epistemológico do conteúdo, quanto na capacidade de organizar mentalmente o assunto; conhecer os conceitos, temas e as estruturas da matéria/disciplina que atuam, bem como compreender a validade desses conceitos, como se organizam, e as relações possíveis com outras áreas de conhecimento. Destarte, os conteúdos são saberes que são apropriados pela prática docente ao longo do seu percurso formativo e no exercício da profissão (Guimarães, 2016, p. 115).

Desse modo, compreendo que essa abordagem evidencia como o conteúdo ensinado está intrinsecamente ligado à prática docente, sendo continuamente construído e ressignificado ao longo do processo formativo e da experiência profissional. O domínio epistemológico do conteúdo, tal como apontado por Guimarães, não se resume apenas ao conhecimento acumulado durante a formação inicial, mas se expande à medida que o professor organiza e integra os conceitos no contexto real de ensino. Com o passar do tempo, a prática docente certamente se solidifica, permitindo ao professor não apenas adaptar, mas também ampliar seu repertório pedagógico para responder de forma mais eficaz às demandas e especificidades de seus alunos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, ao discutir a relevância do componente curricular de Artes, Anita (2024) enfatizou que o ensino dessa disciplina pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e criativos, capacitados a interagir de maneira mais profunda com o mundo ao seu redor. Suas reflexões, ao apontarem a necessidade de materiais mais consistentes e de um apoio estruturado aos docentes, revelam um cenário em que o ensino de Artes se torna uma oportunidade de explorar o potencial transformador dessa área, mesmo diante de limitações práticas.

Essa perspectiva encontra eco nas reflexões de Strazzacapa (2001), que enfatiza o papel da arte-educação como um campo que vai além da técnica, promovendo interações entre o professor, os alunos e o contexto sociocultural em que estão inseridos. Segundo Strazzacapa (2001), o ensino de Artes exige um olhar atento às práticas pedagógicas, buscando uma abordagem que valorize tanto os processos criativos quanto os significados que emergem das interações em sala de aula. Assim, o apontamento de Anita (2024) sobre os desafios enfrentados no

ensino de Artes evidencia a necessidade de práticas que integrem os recursos disponíveis com a criatividade e a experiência docente.

Com base nessa reflexão, é possível compreender que a crítica de Anita (2024) aos materiais didáticos não se limita à sua qualidade, mas reflete uma preocupação maior: como proporcionar um ensino que dialogue com as necessidades dos alunos e que amplie suas capacidades de expressão e compreensão? Para Strazzacapa (2001), o ensino de Artes deve ser um espaço de construção compartilhada de significados, no qual a prática docente se transforma em um exercício de mediação e adaptação às realidades vividas no ambiente escolar.

Nesse contexto, o reconhecimento da Arte como uma expressão para ampliar o repertório cultural e crítico dos alunos reforça a importância de um ensino mais aprofundado e diversificado dessa disciplina, capaz de preparar os estudantes para interagir de maneira significativa com o mundo. Essa visão é claramente expressa pela professora Anita (2024), ao afirmar:

Todos os conteúdos, assim, pelo que eu posso analisar, eles trazem essa perspectiva de aproximar o aluno e deselitizar mesmo a arte, para que eles entendam, para que eles vejam que a arte pode estar ali presente na nossa vida, porque até hoje eu acho a arte muito elitizada ainda. Mas eu acho que o ensino de arte veio para isso (Anita, 2024, p. 6).

A fala de Anita (2024) destaca a função social do ensino de Artes como um instrumento de democratização cultural, propondo uma aproximação entre a arte e as experiências cotidianas dos alunos. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que o ensino de Artes deve promover a compreensão de que a arte não está restrita a contextos elitizados, mas permeia e pode enriquecer a vida de todos. Por meio dessa abordagem, a disciplina se torna um espaço para questionar estereótipos e ampliar horizontes culturais, favorecendo uma formação mais inclusiva e significativa para os estudantes.

4.1.2 Cores e vozes da arte: desafios, perspectivas e a prática docente da professora Anita

A formação inicial de professores no Brasil deve ser estruturada de modo a contemplar a “docência como uma profissão que atua na formação de pessoas críticas, que transformem sua realidade e que construam conhecimentos” (Souza; Mariano, 2024, p. 16). No contexto do ensino de Artes, essa premissa ganha maior relevância, especialmente quando se considera a realidade do professor-artista.

Dentre os desafios enfrentados no ensino de Artes, destaca-se a exigência de lecionar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), mesmo quando a formação acadêmica do docente foi concentrada em apenas uma dessas áreas. Esse cenário, evidenciado nos relatos da pesquisa de campo, reflete um dilema recorrente: como articular a prática docente de forma a contemplar o ensino de Artes, atendendo tanto às demandas do currículo quanto às necessidades específicas dos alunos?

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) defende que o ensino deve promover uma formação contínua e crítica, na qual os educadores sejam incentivados a refletir sobre suas práticas e adaptar seus métodos às realidades da sala de aula. Ele argumenta que o ensino não deve ser uma mera transmissão de conteúdos, mas sim um espaço de construção de conhecimento, onde os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem.

Complementando essa visão, Tardif (2014) destaca que o exercício da docência requer uma diversidade de saberes que transcendem o domínio teórico. Ele afirma que o ensino mobiliza habilidades pedagógicas, didáticas, emocionais e éticas, possibilitando que os professores desenvolvam práticas significativas e contextualizadas. Para Tardif, a prática docente deve ser reflexiva e crítica, permitindo que os educadores se tornem agentes de transformação em suas escolas e comunidades.

Nesse contexto, o presente estudo revelou, por meio de observações e entrevistas, os desafios e as estratégias que os professores de Artes adotam para superar as dificuldades que enfrentam. A prática docente de Anita (2024) no ensino de Artes reflete os desafios e as estratégias que permeiam a atuação de professores em uma área que, por vezes, tem que dar conta de trabalhar com múltiplas linguagens artísticas.

Ao adentrar a realidade docente, ficou evidente que Anita (2024) busca aproximar os estudantes da Arte, apresentando-a como uma forma de expressão acessível e integrada ao cotidiano dos alunos. Ela explica: “eu busco sempre trazer para a realidade deles e mostrar que a arte é para todos, que eles também podem se tornar possíveis artistas” (Anita, 2024, p. 2). Essa estratégia revela sua preocupação em deselitizar a Arte, tornando-a mais significativa para os estudantes ao conectar os conteúdos ao contexto social em que vivem.

No entanto, a prática enfrenta limitações estruturais, especialmente relacionadas à falta de recursos na escola pública. Anita (2024) reconhece essas dificuldades: “na questão da prática, eu fico um pouco limitada, porque eu trabalho em escola pública e a gente sabe que não temos tantos materiais assim” (Anita, 2024, p. 4). Apesar disso, ela busca adaptar-se às condições disponíveis, utilizando o livro didático como base e complementando-o com práticas que explorem o movimento corporal, artes visuais e outras linguagens: “eu acabo fazendo também algumas práticas na sala de aula [...] com os materiais que têm na escola, que não são muitos, mas a gente consegue” (Anita, 2024, p. 4).

É importante destacar que a formação acadêmica de Anita em Artes Visuais oferece uma base sólida para sua prática docente nessa linguagem específica. Contudo, ela enfrenta desafios significativos ao lidar com teatro, dança e música, áreas que não foram abordadas em sua formação inicial. Anita reflete sobre essa dificuldade ao afirmar:

[...] quando a gente vai falar da música com uma forma de expressão, com uma forma mais superficial, eu consigo. Assim como nas outras linguagens também. É muito superficial. Não tem como um profissional que não estudou, não se formou para aquilo, ter um conhecimento mais aprofundado na linguagem, né? Então, é tudo muito superficial. Quando vai para uma forma mais aprofundada, no caso da música, que eu ainda acho mais complexo, aí eu pulo (Anita, 2024, p. 5).

Evidentemente, essa realidade não evidencia uma lacuna na formação inicial de professores de Artes, que, de acordo com a Lei nº 13.278/16, deveria assegurar a atuação dos docentes nas linguagens para as quais foram especificamente formados, evitando a polivalência no ensino. No entanto, como Anita observa: “no meu curso de Artes Visuais, a gente não estudava nada das outras linguagens” (Anita, 2024, p. 4). Complementando,

Eu já imaginava que seria assim, com as quatro linguagens, porque na universidade a gente tratava desse tema também. Então, apesar de não ter me preparado especificamente para as quatro linguagens, eu já conhecia a realidade. Então, para mim é muito bom estar falando em arte, em sala de aula e conhecendo e aprendendo também, até porque os conteúdos que a gente aprende no curso não é realidade que a gente vai trabalhar diretamente em sala de aula, né? (Anita, 2024, p. 1-2).

Corroborando essa perspectiva, Strazzacappa (2014) defende que a aprendizagem docente não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da carreira profissional. Candau (2014) complementa essa visão, ressaltando que o professor deve concentrar-se no desenvolvimento de competências que transcendem o domínio técnico do conteúdo, abrangendo habilidades fundamentais como gestão de sala de aula, comunicação, empatia e a capacidade de estabelecer vínculos significativos com os estudantes.

Nessa mesma linha, Tardif (2000) aprofunda essa discussão ao destacar que a aprendizagem docente é profundamente influenciada pela história de vida e pelas experiências acumuladas durante a formação e prática pedagógica. Os saberes dos professores são caracterizados como “fortemente personalizados”, sendo apropriados e incorporados a partir de suas vivências e dos contextos nos quais estão inseridos. Essa abordagem evidencia como as experiências individuais e o processo formativo influenciam diretamente a construção das práticas pedagógicas, reforçando a natureza multifacetada e adaptativa do ensino.

Nóvoa (2019) adiciona uma perspectiva integradora, concebendo a aprendizagem docente como um processo dinâmico e colaborativo. Segundo o autor, essa aprendizagem deve ser continuamente alimentada por experiências práticas, reflexão conjunta e formação contínua, com o objetivo de promover adaptações às necessidades dos alunos e às demandas do contexto educacional.

Essa concepção teórica ecoa nas reflexões de Anita (2024), que, embora aparentemente desconheça a Lei nº 13.278/16, enfatiza a necessidade de uma formação continuada específica para cada linguagem artística. Nesse cenário, as percepções individuais de Anita revelam nuances significativas sobre os processos formativos e as estratégias de ensino:

[...] quando eu vou tratar as outras linguagens, eu acho que uma das dificuldades encontradas é essa falta de conhecimento, porque, pelo menos no meu curso de artes visuais, a gente não estudava nada das outras linguagens, porque o povo não tinha nada de música, nada de teatro, nada de dança. Então, como a gente sabe, essa questão da teoria da dança, que é outro universo, a teoria da música, a teoria do teatro, acaba dificultando a gente em sala de aula, já que, no meu caso, que sigo o livro didático, eu sinto essa dificuldade nos planejamentos, por quê? Porque eu vou ter que pesquisar muito mais para daí eu entender o assunto para poder passar para os alunos. (Anita, 2024, p. 4).

A narrativa de Anita evidencia os desafios inerentes à formação docente em arte, revelando a necessidade de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e complexidade das linguagens artísticas, principalmente se o professor vier a ter que dar conta de todas essas linguagens. Sua experiência demonstra que a prática educacional ultrapassa os limites da formação inicial, exigindo um processo contínuo de pesquisa, aprendizado e adaptação.

Como professores de Arte, enfrentamos uma carga de trabalho que transcende o simples ato de ensinar. Planejar uma aula que contemple uma linguagem artística fora da nossa formação demanda um esforço adicional significativo, incluindo pesquisa, compreensão teórica e organização de atividades práticas. Esse processo consome tempo e energia que poderiam ser dedicados ao aprofundamento da linguagem de nossa especialidade, levando, inevitavelmente, a um dilema pedagógico: ao investir em uma linguagem artística complementar, muitas vezes acabamos negligenciando a nossa própria.

Planejar uma aula de Artes é, por si só, uma tarefa complexa, exigindo decisões que vão além da seleção de conteúdo. É necessário considerar a forma de abordagem, os materiais disponíveis, os recursos adequados e até mesmo os espaços onde as atividades serão realizadas, dentre outros aspectos. A esse desafio estrutural soma-se a exigência de articular múltiplas linguagens artísticas de maneira interdisciplinar, o que implica não apenas compreender os fundamentos teóricos de cada área, mas também os traduzir em experiências pedagógicas significativas para os alunos.

A narrativa de Anita evidencia ainda que trabalhar de forma interdisciplinar, embora enriquecedor, demanda uma integração cuidadosa entre as linguagens artísticas. Essa abordagem requer mais do que um conhecimento técnico; exige

uma visão ampliada sobre a Arte como um campo dinâmico e interconectado, no qual diferentes linguagens podem dialogar e se complementar. Contudo, essa visão encontra barreiras na prática cotidiana, especialmente em contextos escolares com recursos limitados e currículos apertados.

Essa situação nos faz refletir sobre o papel das políticas públicas e das formações continuadas no suporte ao professor de Artes. Enquanto a Lei nº 13.278/16 estabelece que os docentes devem atuar conforme sua formação específica, a realidade frequentemente impõe a polivalência, forçando os professores a transitarem por territórios artísticos desconhecidos. Entendo que a experiência de Anita não é isolada; ela reflete um cenário comum no ensino de Artes em escolas públicas brasileiras. O desafio de ensinar múltiplas linguagens artísticas sem o devido suporte formativo ou institucional expõe a necessidade de um olhar mais atento para o planejamento, os recursos e o tempo necessários para a prática pedagógica em Arte. Mais do que ensinar conteúdos, o professor de Arte é desafiado a criar experiências que inspirem, conectem e ampliem os horizontes culturais dos alunos — uma tarefa que requer tanto especialização quanto apoio estrutural e pedagógico contínuo.

Diante disso, Anita (2024) define sua atuação como uma experiência de polivalência, enfrentando o desafio de ensinar linguagens que não foram contempladas em sua formação inicial: “eu me sinto uma guerreira [...] Eu me sinto polivalente” (Anita, 2024, p. 6). Ampliando sua reflexão, a docente problematiza as estruturas institucionais que permeiam sua atuação profissional:

[...] eu me vejo prejudicada pelas políticas públicas do ensino de arte. Por quê? Eu acho que a gente já começa pela entrada no serviço público, né? Quem se forma professor, a gente quer entrar no serviço público, quer fazer concurso e acaba que você tem uma concorrência de outras pessoas que também se formaram em outros cursos, que você acaba tendo que concorrer junto com elas. No caso de quem se forma em artes visuais, vai concorrer com quem é de música, com quem é de dança e com quem é de teatro. Eu acho que já é uma dificuldade aí, nessa entrada, você não tem um mercado direcionado na educação para cada profissional que se forma na sua licenciatura (Anita, 2024, p. 5).

Em princípio, Anita (2024) evidencia as tensões existentes entre a formação específica e as demandas do mercado educacional. Sua experiência ilustra os desafios estruturais enfrentados pelos profissionais de arte, que precisam constantemente negociar seus espaços, ressignificar suas práticas e desenvolver estratégias de sobrevivência profissional.

As reflexões da docente dialogam com perspectivas contemporâneas sobre formação docente, nas quais a adaptabilidade, a resiliência e a capacidade de aprendizado contínuo emergem como elementos fundamentais para a atuação profissional.

Anita (2024) apresenta uma perspectiva dialética que reconhece, simultaneamente, a unidade da arte como conceito amplo e a especificidade de cada linguagem artística. Quando Anita afirma que “música também é arte, dança é arte, teatro é arte, tudo isso é arte”, ela reconhece um denominador comum: todas são manifestações artísticas.

Embora Anita (2024) valorize o livro didático como uma ferramenta estruturante para suas aulas, ela apresenta uma crítica à superficialidade dos conteúdos nele abordados: “Os conhecimentos rasos [...] mostram um pouco, um pouquinho de cada coisa para que as crianças aprendam” (Anita, 2024, p. 5). Essa percepção reforça o desafio de ensinar conteúdos que exigem maior aprofundamento, especialmente nas linguagens artísticas em que ela não possui formação específica.

Anita ressalta que a abordagem “rasa” e “fragmentada” dos temas nos livros didáticos pode limitar o aprendizado dos estudantes, demandando do professor um planejamento mais cuidadoso e criativo para complementar as lacunas do material. Ela enfatiza a necessidade de estratégias que permitam aos alunos uma experiência mais significativa, indo além da visão generalista apresentada nos livros.

Anita (2024) também reflete sobre a universalidade da Arte e o desafio de integrá-la de forma significativa ao currículo: “a arte é uma forma de linguagem, comunicação, expressão” (Anita, 2024, p. 7). Contudo, ela aponta que cada linguagem artística constitui um universo próprio e defende que as disciplinas de Artes poderiam ser organizadas separadamente, com professores especializados: “dentro das artes visuais existe um universo, dentro da música existe outro universo [...] todas são muito complexas” (Anita, 2024, p. 5). Em sua análise detalhada, Anita explicita sua compreensão sobre a arte como fenômeno complexo:

[...] eu acho que eles estavam vendo a arte como uma forma universalizando a arte, como se a arte fosse a base principal. e as linguagens fossem conversando, até porque, se a gente parar para analisar, a música também é arte, dança é arte, teatro é arte, tudo isso é arte, artes visuais é arte. Dentro das artes visuais existe um universo, dentro da música existe outro universo, dentro do teatro é outro universo, e na dança, outro universo. Então, são vários universos dentro da arte (Anita, 2024, p. 5).

A análise de Anita propõe uma desconstrução da abordagem unificada do ensino de arte. Ela argumenta que cada linguagem artística — música, dança, teatro e artes visuais — configura um universo próprio, com especificidades, técnicas e complexidades distintas. Sua proposição sugere uma reorganização curricular radical, na qual [...] não deveria ser a disciplina de arte. Porque deveria ser a disciplina de teatro, deveria ter as quatro linguagens separadas em sala de aula. Porque todas elas são muito complexas. E são universos diferentes, apesar de serem comuns. Todas são arte” (Anita, 2024, p. 5).

A professora Anita (2024) reconhece a complexidade de se desdobrar em vários papéis para atender às demandas do ensino de Arte, especialmente ao lidar com conteúdos presentes nos livros didáticos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os quais não se sente plenamente preparada: “você vai se deparar com conteúdo que você não estudou e você não está preparado” (Anita, 2024, p. 5). Aprofundando sua fala, Anita (2024) explicita as implicações dessa realidade profissional:

O que eu acho preocupante é essa questão, até porque eu acho que quem acaba tendo, como é que eu posso dizer, a pessoa mais prejudicada, nesse caso, não é nem tanto o aluno. Eu acho que é o profissional. É o profissional, porque o professor ele vai estudar, ele vai dar o seu melhor, ele vai estar ali. Eu tiro assim por mim. Mesmo sem conhecimento prévio, eu vou atrás, vou tentar dar o meu melhor para esses meninos. Claro que se eles tivessem um professor específico, com certeza seria melhor, e eu defendo isso. Mas para o professor eu acho ainda mais desafiador. É muito desafiador para o professor (Anita, 2024, p. 6).

A trajetória profissional de Anita (2024) configura-se como um expressivo relato das complexidades inerentes à formação e atuação docente no campo artístico. Sua narrativa transcende a mera identificação de desafios, revelando uma postura de resiliente enfrentamento das limitações estruturais e institucionais que permeiam o ensino de arte. Nesse sentido, a docente explicita os múltiplos desafios de sua prática pedagógica, especialmente no que concerne à necessidade de dominar conhecimentos para os quais não foi inicialmente preparada:

[Eu] acho que meu maior desafio hoje seria esse. Você ter que... como é que eu posso dizer? Se desdobrar em vários papéis para ter um conhecimento que você não foi capacitado no seu curso de graduação. E quando você entra em sala de aula, no meu caso, você vai sentir também essa dificuldade, porque você vai, se você for seguir os parâmetros do livro didático, da BNCC e tudo mais, você vai se deparar com conteúdo que você não estudou e você não está preparado (Anita, 2024, p. 5).

Mais uma vez, a fala de Anita (2024) evidencia um cenário marcado pela polivalência compulsória, no qual o professor de arte é instado a transitar por universos artísticos diversos — música, dança, teatro e artes visuais. Ela não apenas constata essa realidade, mas a problematiza criticamente, reconhecendo os limites de sua formação inicial e a necessidade de constante autossuperação.

A complexidade dessa demanda manifesta-se na necessidade de “se desdobrar em vários papéis”, metáfora eloquente que, diante dos fatos e das situações impostas pela escola, traduz os desafios de uma prática docente que extrapola os conhecimentos específicos da formação original. Tal perspectiva revela não uma fragilidade, mas uma potente capacidade de adaptação e compromisso profissional.

Logo, as falas da professora Anita (2024) são particularmente reveladoras, destacando uma profissional que, mesmo em cenários adversos, busca continuamente aprimorar sua prática pedagógica. Adaptando os conteúdos às necessidades de diferentes públicos, Anita recorre a recursos didáticos variados e valoriza a arte como uma poderosa ferramenta de expressão e aprendizagem, evidenciando a relevância do ensino de Artes na formação integral dos alunos.

Assim, a trajetória de Anita (2024) evidencia uma profissional em constante aprendizado e adaptação, lidando com os desafios do ensino de Artes em um contexto escolar que frequentemente não oferece os recursos necessários ou o suporte formativo ideal. Com formação específica em Artes Visuais, Anita utiliza sua base acadêmica como ponto de partida para estruturar sua prática pedagógica, reconhecendo, no entanto, as limitações por não possuir formação específica nas outras linguagens artísticas — música, dança e teatro. Sua abordagem reflete um esforço consciente de alinhar teoria e prática, buscando engajar os estudantes por meio de uma pedagogia que articule a arte com suas vivências e interesses cotidianos.

Dessa forma, a organização do ensino de Artes por Anita tem como eixo central o livro didático, o qual ela utiliza como uma ferramenta estruturante, complementando-o com pesquisas e atividades práticas. Apesar da centralidade deste recurso, a professora demonstra autonomia ao reinterpretar os conteúdos, selecionando materiais adicionais e adaptando-os às necessidades de sua turma. Por meio de estratégias como o trabalho com temas interdisciplinares e o uso de instrumentos musicais para experimentações práticas, Anita promove momentos de fruição estética e prática artística que vão além da mera reprodução de conceitos teóricos. Contudo, ela identifica que a superficialidade no tratamento de algumas linguagens artísticas é uma barreira para aprofundar o aprendizado, o que reflete tanto limitações formativas quanto institucionais.

Em seu relato, Anita (2024) reflete uma visão crítica e consciente sobre sua formação e prática pedagógica. Ela destaca a necessidade de formações continuadas direcionadas e específicas. Ao mesmo tempo, sua prática revela uma capacidade de adaptação e resiliência frente às condições adversas de trabalho, como a escassez de recursos e o tempo limitado no currículo escolar para o ensino de Artes. Essa capacidade é evidenciada por sua iniciativa de buscar na internet, nos livros didáticos e em outras fontes de pesquisa os subsídios necessários para suas aulas.

A partir dessa experiência, a reflexão de Anita sobre sua prática docente aponta para questões mais amplas relacionadas à formação inicial dos professores de Artes. A polivalência, exigida pela necessidade de trabalhar com múltiplas linguagens, é um desafio significativo, especialmente em um sistema educacional que frequentemente não oferece condições adequadas para tal situação. Isso

levanta outra discussão, que diz respeito à formação inicial do professor de arte, que prepara o licenciando para atuar em suas áreas específicas (artes visuais, música, teatro e dança), haja vista que a formação polivalente em artes não existe mais, desde a extinção dos Cursos de Educação Artística. Porém, a escola na qual atua a professora demanda uma atuação polivalente.

Nesse contexto, o relato de Anita não apenas aponta para os desafios específicos de sua prática, mas também sublinha a necessidade de uma reavaliação sobre como as escolas e os cursos de formação docente podem dialogar de forma mais integrada para atender às demandas do ensino de Artes, sem comprometer a qualidade do trabalho docente nem a experiência dos alunos.

Nesse sentido, a história de Anita revela o papel essencial do professor como mediador cultural e facilitador de processos criativos. Sua prática evidencia que a construção do fazer docente ocorre de maneira contínua e durante o próprio exercício da profissão. Essa perspectiva encontra respaldo em Tardif (2013), que concebe a prática docente como um processo dinâmico, no qual os professores constroem e refinam suas abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Segundo o autor, o conhecimento docente não é exclusivamente teórico; ele emerge, sobretudo, das experiências práticas vivenciadas pelos professores em seus contextos específicos de atuação. Essa ideia destaca a natureza adaptativa do trabalho docente, no qual a prática é constantemente ajustada e enriquecida pelas interações cotidianas com os alunos e pelos desafios enfrentados no ambiente escolar.

Nessa lógica, Tardif (2013) defende que esse processo de construção e reconstrução contínua reflete a capacidade do professor de integrar teoria e prática em sua atuação pedagógica. À medida que os professores interagem com diferentes turmas, enfrentam novos desafios e refletem sobre suas práticas, eles desenvolvem estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Essa abordagem não apenas promove uma prática mais sensível e contextualizada, mas também reforça a ideia de que a docência é um campo em constante evolução, no qual o aprendizado não se limita à formação inicial, mas se expande continuamente através da experiência e da reflexão crítica.

De modo complementar, Candau (2014) e Strazzacappa (2014) oferecem subsídios teóricos que dialogam diretamente com as práticas de Anita, reforçando a importância de metodologias ativas, colaborativas e contextualizadas no ensino de

Artes. Essas autoras destacam que o ensino deve transcender a simples transmissão de conteúdo técnico, valorizando a experimentação, a reflexão crítica e a conexão com as vivências dos alunos. A prática de Anita reflete esse princípio, especialmente ao utilizar o livro didático como base estruturante e complementá-lo com pesquisas e atividades práticas. Esse esforço é potencializado pela capacidade de Anita em articular conteúdos de maneira contextualizada, como enfatizam as autoras, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e criativa das Artes.

Nessa linha, Nóvoa (2019) complementa ao destacar a relevância do planejamento flexível e adaptável, que considera as características do ambiente escolar e dos alunos. A prática de Anita demonstra uma tentativa de atender a essas demandas, mesmo com limitações. O planejamento colaborativo sugerido por Nóvoa pode enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas de Anita, proporcionando um espaço de troca e reflexão conjunta com outros professores para o desenvolvimento de estratégias mais integradas e eficazes.

Por fim, o relato de Anita reforça a necessidade urgente de reavaliar o papel do ensino de Artes nas escolas, reconhecendo-o como um componente essencial para a formação integral dos alunos, em conformidade com as reflexões de Strazzacappa (2021). O ensino de Artes não pode ser relegado a uma posição secundária, mas deve ser compreendido como um pilar fundamental na construção de uma educação que valorize a sensibilidade estética, a criatividade e a expressão cultural. Strazzacappa (2021, p. 15) enfatiza essa perspectiva ao afirmar que “é importante que os alunos tenham acesso a diversas linguagens artísticas e que essas sejam exploradas de maneira prática e contínua, contrastando com a realidade de muitas escolas, onde o ensino de arte é limitado e fragmentado”.

A experiência de Anita demonstra que, mesmo em um contexto marcado por limitações estruturais e desafios pedagógicos, é possível criar práticas significativas que dialoguem com as necessidades dos alunos e ampliem seu repertório artístico e cultural. Sua trajetória evidencia um compromisso com a integração de teoria e prática, promovendo um ensino que transcenda a mera reprodução de conteúdo e contribua para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e sensíveis. Assim, o papel transformador das Artes na educação não apenas se consolida, mas também ressalta a importância de um olhar atento para a formação, o suporte e a valorização dos professores que se dedicam a essa área tão essencial.

4.2 Pinceladas de identidade: a professora Lygia e a arte de organizar sua prática docente

Durante a coleta de dados desta pesquisa, a professora Lygia tinha 33 anos e apresentava um percurso formativo mais voltado para as ciências humanas. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), possui mestrado e está finalizando o doutorado em Recursos Naturais, também pela UEPB. Sobre sua trajetória acadêmica, Lygia (2024) comenta: “me formei em 2015 [...], aí entrei na especialização de análise regional e ensino de geografia. Eu tenho mestrado em Recursos Naturais e estou terminando o doutorado em Recursos Naturais também” (Lygia, 2024, p. 10).

Nesse período, o ensino de Artes surgiu de forma inesperada na trajetória profissional da docente, representando uma transição desafiadora em sua carreira docente. Após ingressar na Escola Tarsila do Amaral por meio de concurso público para a função de professora de Geografia, inicialmente sua atuação restringiu-se exclusivamente à disciplina de Geografia. No entanto, em 2023, devido à necessidade de complementar a carga horária mínima de 20 horas exigida para sua função, Lygia assumiu também a disciplina de Artes. Essa mudança trouxe desafios e oportunidades de aprendizado e adaptação, contribuindo para seu desenvolvimento como educadora.

Essa nova responsabilidade marcou a primeira experiência de Lygia no ensino de Artes, demandando significativas adaptações em sua prática pedagógica. Sem formação específica na área, a professora teve que explorar novas estratégias de planejamento e buscar maneiras de integrar os conteúdos artísticos ao currículo escolar. Como Lygia (2024) enfatiza, essa mudança exigiu não apenas o aprofundamento de seu conhecimento na área de Artes, mas também a reformulação de sua prática docente para atender às novas demandas. Apesar de sua experiência anterior no ensino de Geografia e História, ela relatou: “eu já tinha dado aula desde 2013, mas de Geografia ou História. Quanto a ensinar Arte, a primeira vez foi aqui em Picuí! Ensinar Artes foi o desafio” (Lygia, 2024, p. 11). Esse relato de Lygia sublinha a complexidade enfrentada por professores que migram entre áreas do conhecimento, especialmente para uma disciplina tão específica quanto as Artes.

Nesse mesmo contexto, Lygia (2024) expressou suas preocupações em relação ao ensino de Artes, afirmando: “comecei a ensinar Artes em 2023, nos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Lygia, 2024, p. 10). Em sua fala, Lygia revelou que sua entrada no ensino de Artes foi motivada por uma decisão da gestão escolar, que identificou a necessidade de um profissional para assumir a disciplina e percebeu nela o potencial para trabalhar com aquele público específico. Porém, durante sua fala, ela ressaltou o desafio de atuar em uma área na qual não é habilitada e o receio de que os alunos percebam essa diferença ou a comparem com outros docentes que possuam formação específica.

Nessa linha, Nóvoa (2019, p. 5) questiona a suposição de que “se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores”, destacando que essa visão simplista desconsidera a complexidade do ensino e a necessidade de uma formação adequada para lidar com os desafios da sala de aula. Além disso, Tardif (2013) argumenta:

[...] para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (Tardif, 2013, p. 568).

Nesse contexto, o relato de Lygia (2024) evidencia como os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e prática docente foram resignificados diante da necessidade de ensinar Artes. Reconhecendo as limitações de sua formação e a insegurança decorrente da falta de especialização, ela expressou uma preocupação constante em proporcionar uma experiência de aprendizado significativa para os alunos. Para superar as barreiras impostas por sua formação, Lygia buscou estratégias que conectassem sua experiência prévia em Geografia com as linguagens artísticas. Essa atitude reflete o processo descrito por Tardif (2013), em que os docentes reinterpretam seus saberes para atender às especificidades do trabalho pedagógico. A própria Lygia (2024) reflete sobre esse esforço ao afirmar:

[...] me preocupo nessa questão. Para não dizer assim, ah, não vi nada em arte. O professor não era formado em arte. Eu quero que eles vejam algo e entendam algo. Mesmo que seja aquele algo que parte do meu conhecimento também, que é muito pouco em arte. Então a gente busca. Mas é a questão do planejamento mesmo (Lygia, 2024, p. 12).

A fala de Lygia (2024) reflete a tensão e o esforço que muitos professores enfrentam ao lecionar conteúdo fora de sua área de formação. Ela demonstra uma preocupação em oferecer algo significativo aos alunos, mesmo reconhecendo as limitações de seu conhecimento em Arte. Esse relato evidencia o impacto da designação de professores para disciplinas que não correspondem à sua formação, exigindo uma constante adaptação e planejamento para atender às demandas do ensino.

Nesse contexto, Nóvoa (2019, p. 10) destaca que “ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. Essa perspectiva sublinha a relevância do trabalho colaborativo como uma alternativa eficaz para enfrentar os desafios do ensino em áreas nas quais o professor não atua originalmente. Para Lygia (2024, p. 18), o ensino de Artes tem sido uma experiência coletiva e colaborativa, como revela ao afirmar: “falei com uma amiga de outra escola, a gente compartilhava material, tem algum plano a seguir, mas a gente não sabia de fato, porque a gente caiu no navio assim, né?”. Esse relato evidencia como a troca de experiências entre os docentes é uma prática essencial para superar as adversidades impostas pela realidade educacional.

O compartilhamento de materiais e ideias entre professores não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também contribui para o fortalecimento da prática docente em contextos marcados por escassez de recursos e incertezas. Essa interação permite a construção de estratégias adaptativas que dialogam diretamente com as demandas dos alunos e do currículo escolar. Ao refletir sobre sua prática, Lygia demonstra como a colaboração com colegas enriquece sua abordagem, oferecendo caminhos para explorar as linguagens artísticas mesmo sem uma formação específica na área.

Além disso, o trabalho colaborativo potencializa o desenvolvimento profissional, permitindo que os professores integrem saberes diversos, experimentem novas metodologias e enfrentem de forma conjunta os desafios de

lecionar em um cenário de constantes mudanças. Essa prática, ao fortalecer as redes de apoio entre educadores, promove uma abordagem pedagógica mais conectada às necessidades reais do ambiente escolar, auxiliando na construção de estratégias que atendam às especificidades do ensino de Artes.

A esse respeito, Candau (2020) coloca que o trabalho colaborativo deve ser incentivado entre educadores, alunos e a comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade cultural e as experiências de todos os envolvidos. Além disso, o trabalho colaborativo pode ser visto como uma forma de romper com a tendência homogeneizadora que muitas vezes permeia as práticas educacionais. Ao promover a colaboração, os educadores podem criar um espaço onde as diferenças culturais são reconhecidas e valorizadas, permitindo que todos os participantes contribuam com seus saberes e experiências.

Nessa perspectiva, as falas da educadora Lygia (2024) complementam a discussão ao evidenciar os desafios enfrentados no ensino de Artes e as condições de trabalho no sistema educacional. Ela destaca a falta de valorização da disciplina, tanto por parte dos alunos quanto das políticas públicas, refletindo uma hierarquização entre as matérias escolares. Como aponta Lygia, disciplinas como Português e Matemática são frequentemente priorizadas pelos estudantes, enquanto Artes, Geografia e Ensino Religioso são vistas como secundárias: “é como se fosse assim, ah, é só para cumprir o horário” (Lygia, 2024, p. 14). Sua fala reforça a necessidade de políticas e práticas que reconheçam o papel formativo das Artes, promovendo maior equidade e engajamento no currículo escolar. Sendo mais enfática, Lygia (2024) completa:

[...] Não, os alunos não valorizam. Eu acho que parte até do sistema também. Porque vamos ser francos, colocar um professor de geografia para dar uma aula de artes não é sensato, né? Mas eu acho que os alunos, como um todo, em todas as disciplinas, eles não estão vendo muita valorização. Isso eu trago até para Geografia também. Eu acho que eles veem mais valor em Português e Matemática, que é o que vai levar eles mais para frente (Lygia, 2024, p. 14).

Esse relato de Lygia (2024) reforça a necessidade de iniciativas que promovam o reconhecimento do papel formativo das Artes no currículo, valorizando

sua contribuição para uma educação integral. Sua percepção revela um cenário marcado pela desvalorização das Artes e de outras disciplinas consideradas “secundárias”, como Geografia e Ensino Religioso. Essa visão reflete tanto na atitude dos alunos quanto nas políticas educacionais, como ela aponta: “eles não esperam muito da gente. É bem frustrante, mas é mais ou menos isso” (Lygia, 2024, p. 14). Essa desvalorização compromete o protagonismo dessas disciplinas no processo educativo, afetando tanto o engajamento dos estudantes quanto a motivação dos professores, e evidencia a urgência de repensar políticas educacionais para ampliar a valorização dessas áreas no contexto escolar.

Além disso, Lygia (2024) ressalta que a desvalorização não se limita à percepção dos alunos, mas também se manifesta no sistema educacional como um todo. Ela observa que o sistema frequentemente exige que os professores complementem suas cargas horárias lecionando disciplinas para as quais não possuem formação específica, sem oferecer os recursos necessários para isso:

[...] Não, o sistema não valoriza também. E aí, veja bem, para complementar a carga horária do professor, por exemplo. Não lhe dá material algum. Você tem que meio que, ah..., você é competente, vai. Então é muito o que deixa para gente, né? Mas aí fica nessa busca incessante. E é uma questão de sistema também. Acho que vai muito do sistema, que passa para os alunos, e a gente também fica até um pouco engessado nisso (Lygia, 2024, p. 14).

A fala da docente nos faz refletir sobre as condições estruturais e pedagógicas que permeiam o ensino de Artes no contexto escolar. Sua experiência revela o impacto das práticas institucionais que, por vezes, delegam ao professor a responsabilidade de “dar conta” de áreas fora de sua formação, sem fornecer os recursos necessários para que isso aconteça de forma satisfatória. Nesse cenário, fica evidente a pressão sistêmica que transforma a resiliência e a adaptabilidade do professor em pré-requisitos obrigatórios para sua atuação, em vez de características a serem reconhecidas e valorizadas.

Além disso, o relato de Lygia destaca um panorama crítico da precarização do trabalho docente. Ao mencionar que o sistema “não valoriza” e que o professor precisa “dar conta” mesmo sem suporte, ela evidencia como as demandas

excessivas recaem sobre os professores, mascaradas pela expectativa de competência e improvisação. Essa imposição desproporcional reflete um sistema educacional que transfere suas próprias falhas estruturais para os profissionais da ponta, desconsiderando a necessidade de oferecer suporte adequado e políticas mais inclusivas.

Nesse contexto, a fala também denuncia a falta de materiais e o despreparo institucional para lidar com as demandas da prática docente. Quando Lygia diz que o professor é “competente, vai”, fica clara a naturalização da sobrecarga e do imprevisto como elementos inerentes à profissão. Isso não apenas desvaloriza o trabalho dos professores, mas também limita seu potencial de inovação pedagógica, já que tempo e energia são direcionados para resolver problemas operacionais, em detrimento da busca por abordagens criativas e eficazes no ensino.

Por conseguinte, Candau (2020) disserta que a falta de materiais adequados e recursos didáticos pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas que respeitem e integrem a diversidade cultural presente nas salas de aula. A ausência de suporte institucional para atender a essas necessidades pode levar a uma educação que não responde às realidades dos alunos, perpetuando a homogeneização e a padronização.

Vale ressaltar que outro ponto importante é a crítica à rigidez do sistema educacional, que, segundo Lygia, “engessa” tanto os professores quanto os alunos. Essa estrutura rígida perpetua práticas descontextualizadas, restringindo a autonomia docente e desestimulando metodologias mais inovadoras, especialmente em disciplinas como Artes. A ausência de flexibilidade e sensibilidade cultural no sistema educacional compromete a capacidade de atender às necessidades contemporâneas e de valorizar as especificidades de cada disciplina.

Ademais, a reflexão aponta para as implicações emocionais que esse contexto provoca nos professores. A “busca incessante” mencionada por Lygia não se restringe à obtenção de materiais ou soluções pedagógicas, mas envolve um esforço contínuo por reconhecimento e validação em um sistema que oferece pouco suporte em troca. Esse cenário gera sentimento de frustração e desmotivação, afetando tanto a saúde emocional dos docentes quanto a qualidade do ensino oferecido.

Esse quadro se agrava quando analisamos a maneira como os professores, frequentemente, são colocados em situações desafiadoras, como a necessidade de

assumir disciplinas fora de sua especialidade, sem o devido suporte pedagógico, formativo ou material. Essa sobrecarga não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também reforça uma desvalorização sistêmica tanto da disciplina de Artes quanto da profissão docente como um todo. Nessa lógica, o professor é transformado em um “solucionador de problemas” improvisado, sendo continuamente exigido a preencher lacunas estruturais que deveriam ser responsabilidade coletiva das políticas educacionais e institucionais.

Desse modo, minha reflexão se alinha ao fato de que, muitas vezes, o sistema educacional parece priorizar a funcionalidade administrativa – complementar a carga horária e garantir que todas as disciplinas sejam ministradas – em detrimento da formação integral do estudante e do respeito à formação inicial dos docentes. Essa lógica desconsidera que a prática pedagógica requer planejamento, preparo e, sobretudo, suporte institucional para que seja significativa e transformadora.

Além disso, há um elemento simbólico nessa fala: a ideia de que o “sistema” engessa tanto os professores quanto os alunos. Isso sugere um ciclo vicioso em que as dificuldades institucionais são transmitidas para os estudantes, limitando as possibilidades de aprendizado, envolvimento e vivência significativa das Artes. Em um ambiente onde o professor não é valorizado, nem materialmente nem formativamente, como esperar que os alunos vejam valor na disciplina?

A experiência relatada por Lygia (2024) evidencia uma desconexão entre as diretrizes da política educacional e as práticas do cotidiano escolar. A Lei nº 13.278/16, que determina que os professores atuem nas áreas de sua formação específica, muitas vezes não é cumprida. Essa lacuna não apenas coloca os educadores em situações de vulnerabilidade profissional, mas também priva os alunos de uma experiência pedagógica mais enriquecedora e coerente com os objetivos do ensino de Artes.

Esse relato de Lygia (2024) também chama a atenção para a urgência de repensar as políticas institucionais de formação e atuação docente. Candau (2020) sugere que é fundamental que as instituições de ensino e os cursos de formação docente se reconfigurem para oferecer uma formação mais alinhada com as realidades e desafios enfrentados pelos professores, incluindo a disponibilização de materiais e recursos que permitam uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. É essencial criar um ambiente escolar que reconheça e valorize as especificidades de

cada área, oferecendo suporte contínuo e consistente para que os professores possam atuar com confiança e eficácia. Ensinar Artes, assim como qualquer outra disciplina, exige não apenas competência técnica, mas também um contexto que possibilite ao educador exercer sua função plenamente, com os recursos e formações necessários.

A própria Lygia (2024) enfatiza que a alocação de professores em disciplinas fora de suas áreas de formação é prejudicial tanto para o ensino quanto para o reconhecimento profissional dos docentes. Em sua fala, ela ressalta que essa prática desconsidera as especificidades das linguagens artísticas, comprometendo a qualidade pedagógica e gerando uma sensação de desvalorização: “colocar um professor de Geografia para dar uma aula de Artes não é sensato, né? [...] Quem deve ensinar Artes é o professor de Artes, porque ele tem essa formação” (Lygia, 2024, p. 14).

A fala de Lygia (2024) evidencia uma reflexão crítica sobre a prática de alocar professores fora de suas áreas de formação específica, especialmente no ensino de Artes. Quando ela afirma que “colocar um professor de Geografia para dar uma aula de Artes não é sensato”, Lygia não apenas aponta para a inadequação técnica dessa prática, mas também sugere que isso subestima a complexidade do ensino de Artes. A disciplina não se limita a habilidades manuais ou atividades recreativas; ela exige um conhecimento profundo das linguagens artísticas, que inclui teoria, história, prática e a capacidade de conectar essas dimensões ao contexto cultural e à vivência dos alunos. Essa declaração reflete uma percepção de que a formação do professor pode ser essencial na garantia de que os alunos tenham acesso a um ensino de Artes significativo e de qualidade.

Ao destacar que “quem deve ensinar Artes é o professor de Artes, porque ele tem essa formação”, Lygia reforça a ideia de que a especificidade das linguagens artísticas não pode ser completamente assimilada sem a formação adequada. Essa observação sugere que, para além da técnica, o ensino de Artes demanda uma compreensão de suas nuances, como a fruição estética, a contextualização histórica e cultural e a mediação das expressões criativas dos alunos. Quando um professor de outra área é alocado para lecionar Artes, existe o risco de o conteúdo ser abordado de forma superficial, desconsiderando as dimensões mais profundas e transformadoras da disciplina. Essa prática não apenas compromete a qualidade

pedagógica, mas também impacta a percepção dos alunos sobre a relevância da Arte na educação.

A fala também revela um sentimento de desvalorização que ultrapassa o campo individual de Lygia e expõe um problema sistêmico. Ao deslocar professores para áreas fora de suas especializações, as instituições de ensino parecem tratar as disciplinas como intercambiáveis, desconsiderando a formação específica como um fator essencial. Esse cenário gera frustração e uma sensação de inadequação nos docentes, ao mesmo tempo em que limita o potencial da Arte como um campo educacional transformador. Assim, a fala de Lygia nos convida a refletir sobre a importância de garantir que as disciplinas sejam ministradas por profissionais devidamente qualificados, não apenas para respeitar a formação dos professores, mas também para oferecer aos alunos uma educação que reconheça e valorize a complexidade e a importância de cada área do conhecimento.

Além disso, o relato de Lygia (2024) não apenas evidencia os desafios enfrentados pelos professores, mas também sublinha a necessidade de ações estruturais e políticas que promovam a adequação entre formação, atuação docente e suporte institucional. Essas medidas são fundamentais para garantir que o ensino de Artes alcance seus objetivos pedagógicos e contribua efetivamente para a formação integral dos estudantes. Lygia (2024) reforça essa perspectiva ao comparar sua experiência no ensino de Artes com outra disciplina, destacando como a prática de alocar professores fora de suas áreas de especialização afeta tanto o sentido de pertencimento quanto o reconhecimento profissional:

[...] colocar um professor para lecionar Artes sem a formação básica, é o mesmo que colocar um professor de Matemática para dar aula de Geografia. Eu me sentiria desvalorizada, sendo professora de Geografia que estudou há mais de 10 anos para isso (Lygia, 2024, p. 15).

Para Lygia (2024), a realidade de ser designada para disciplinas fora de sua área de formação não apenas compromete a eficácia do ensino, mas também impacta negativamente a valorização da profissão docente, gerando sentimento de frustração e desmotivação. Essa situação evidencia a importância de políticas

educacionais que respeitem a formação específica dos professores e valorizem suas áreas de atuação, promovendo um reconhecimento mais amplo de suas competências e contribuições.

Nesse sentido, Lygia (2024) compara o professor que ensina outra disciplina fora de sua formação básica com as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio, destacando as semelhanças entre os desafios enfrentados em ambos os contextos:

[...] então, é como se o sistema estivesse desvalorizando a minha profissão. É bem parecido com o Novo Ensino Médio, que estão colocando agora, tiram as aulas de Geografia e de História, colocam uma aula para você fazer milagre. E aí eu tenho que dar Projeto de Vida, eu tenho que ensinar a fazer brigadeiro, entende? É uma desvalorização da minha profissão, da minha formação. É bem parecido com as Artes, com o Ensino Religioso, que são disciplinas que têm um peso, digamos assim, entre aspas, menor para eles, até na reprovação, e aí eles desvalorizam (Lygia, 2024, p. 15).

A comparação feita por Lygia (2024) evidencia uma percepção de que disciplinas como Artes, Ensino Religioso, Geografia e História são tratadas como secundárias no currículo escolar, o que pode minimizar sua importância no processo de formação integral dos estudantes. Essa perspectiva ressalta os desafios enfrentados por professores dessas áreas, especialmente em contextos que demandam muita adaptação e flexibilidade para atender às exigências do sistema educacional.

Além disso, a fala de Lygia (2024) revela uma sobrecarga significativa enfrentada por professores que precisam lecionar múltiplas disciplinas para completar sua carga horária. Ao relatar: “para cumprir minhas 20 aulas, eu tenho que pegar 5 turmas de Geografia e 1 de História e 2 de Artes” (Lygia, 2024, p. 16), ela nos convida a refletir sobre o impacto dessa prática no exercício da docência, tanto no que diz respeito à qualidade do ensino quanto ao bem-estar do professor. Essa situação evidencia um problema estrutural do sistema educacional, onde a polivalência acaba sendo uma exigência que compromete a profundidade e o rigor pedagógico.

Como professor, é impossível ignorar que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdo. Ministrando uma aula exige planejamento cuidadoso, que

envolve a escolha de materiais, a definição de estratégias pedagógicas e a preparação de atividades que considerem as especificidades dos alunos e do currículo. Essa etapa crucial do processo de ensino não pode ser delegada ou simplificada. Quando um docente é obrigado a atuar em várias disciplinas, ele precisa dividir sua atenção, reduzindo o tempo disponível para se dedicar integralmente a cada área.

A diversidade de estudantes em sala de aula agrava ainda mais esse cenário. Cada turma traz demandas únicas, com perfis variados de aprendizado, interesses e dificuldades. Nesse contexto, o professor precisa desenvolver abordagens personalizadas, o que requer tempo e energia que muitas vezes não estão disponíveis diante da sobrecarga de trabalho. A fala de Lygia explicita a tensão gerada por essa multiplicidade de responsabilidades, destacando o quanto a polivalência fragiliza tanto o processo de ensino quanto a valorização profissional.

Diante desse cenário, a fala de Lygia me faz pensar como o planejamento, peça central na prática docente, se torna um desafio quase insustentável quando um único professor precisa navegar por diferentes áreas do conhecimento. Essa realidade não só limita a possibilidade de aprofundamento nos conteúdos, mas também desumaniza a experiência do professor ao sobrecarregá-lo com demandas que ultrapassam o razoável. A sensação de “não dar conta” se torna uma constante, refletindo o quanto as condições de trabalho afetam diretamente a saúde mental e a eficácia dos educadores.

Nesse sentido, Cadau (2020) destaca que o planejamento deve ser flexível e adaptável, permitindo que os professores respondam às dinâmicas da sala de aula e às interações com os alunos. Esse entendimento de flexibilidade implica que o planejamento não seja visto como um documento rígido, mas como um guia ajustável às necessidades emergentes durante o processo educativo. Tal abordagem garante que o planejamento esteja em sintonia com a realidade da sala de aula, em vez de se limitar a uma formalidade.

Complementando essa visão, Nóvoa (2019) enfatiza que o planejamento não é apenas uma obrigação burocrática, mas um processo central para orientar a ação pedagógica e construir práticas educativas eficazes. Ele argumenta que o planejamento deve ser um esforço coletivo, onde os professores colaboram, compartilham estratégias e aprendem uns com os outros. Essa colaboração não apenas enriquece o planejamento, mas também promove a inovação pedagógica e

a troca de saberes, fortalecendo a capacidade dos professores de lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Além do mais, Tardif (2000) também reforça a importância do planejamento como ferramenta essencial na prática docente. Ele permite que os professores estruturam suas atividades, antecipem desafios e reflitam criticamente sobre sua atuação. Para Tardif, o planejamento vai além da organização; é um momento de reflexão que potencializa a adaptação às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece a prática pedagógica.

Nesse contexto, a fala de Lygia reflete a urgência de revisitar a relação entre planejamento e condições reais de trabalho, evidenciando como a polivalência imposta aos professores compromete o processo de ensino-aprendizagem. Subjacente à sua experiência, há um chamado para que o sistema educacional reavalie suas práticas e reconheça que, ao tratar o professor como polivalente, o foco deixa de ser a qualidade do ensino. Essa perspectiva destaca a necessidade de um alinhamento entre formação específica, suporte institucional e atuação docente, assegurando condições que permitam aos professores desempenharem suas funções com dignidade e eficiência, promovendo um ensino de maior qualidade para os estudantes.

Essa fragmentação de responsabilidades, como apontado por Lygia, afeta diretamente o planejamento pedagógico, dificultando tanto a elaboração quanto a execução de atividades significativas. O professor, ao ter que dividir sua atenção entre diferentes áreas do conhecimento, enfrenta barreiras para construir práticas pedagógicas mais integradas e consistentes, comprometendo a profundidade necessária para o ensino de cada disciplina.

Quando questionada sobre a possibilidade de realizar uma graduação em Artes, Lygia (2024) respondeu enfaticamente, reafirmando sua preferência por áreas que dialoguem mais diretamente com sua formação. Ela destacou:

[...] não pretendo fazer uma graduação em Artes. Eu quero outra graduação, mas, é em História. Porque acho que se assemelha mais à Geografia, me ajudaria um pouco mais até no ensino da Geografia [...] Mas Arte não seria uma opção (Lygia, 2024, p. 16).

A fala da profissional reflete uma situação comum no contexto educacional brasileiro, em que professores assumem disciplinas fora de sua área de formação original para complementar sua carga horária, atendendo a necessidades institucionais mais do que a escolhas pessoais ou profissionais. Lygia, formada em Geografia e aprovada em concurso público para essa disciplina, deixa claro que seu interesse e desejo de crescimento profissional estão diretamente ligados à sua área de formação. Sua intenção de cursar uma graduação em História, por exemplo, demonstra sua busca por conhecimentos que dialogam diretamente com a Geografia, ampliando suas possibilidades de atuação nessa área e fortalecendo sua prática pedagógica.

O fato de Lygia estar lecionando Artes, portanto, não reflete uma afinidade ou escolha consciente por essa disciplina, mas sim uma adaptação a demandas administrativas e estruturais da escola. Essa situação evidencia como o sistema educacional, ao exigir polivalência dos professores sem oferecer o suporte necessário, pode distanciar os educadores das áreas em que se sentem mais preparados e realizados. Esse distanciamento pode impactar não apenas o ensino, mas também a motivação e o desenvolvimento profissional do docente.

Apesar disso, a fala de Lygia também revela um compromisso com a prática pedagógica, mesmo em uma área que não é a sua de formação. Ao mencionar que estuda, pesquisa, se prepara e conversa com colegas para lecionar Artes, ela demonstra uma postura responsável e ética em relação ao trabalho docente. Esse esforço reflete o compromisso de Lygia com o ensino, independentemente das condições adversas em que se encontra, e evidencia uma tentativa de superar as dificuldades impostas pelo sistema.

Essa situação levanta questões importantes sobre a formação e a valorização dos professores. Por um lado, ressalta a necessidade de maior planejamento por parte das instituições educacionais para que as disciplinas sejam ministradas por profissionais com formação específica, valorizando suas áreas de expertise. Por outro, evidencia a resiliência e o comprometimento de educadores como Lygia, que, mesmo em condições inadequadas, buscam oferecer o melhor aos seus alunos.

No que se refere à formação continuada, Lygia (2024) diferencia claramente entre as formações que busca por iniciativa própria e aquelas oferecidas pelo sistema educacional. Para ela, formações autônomas, como cursos de mestrado e doutorado, têm maior relevância por estarem alinhadas às suas necessidades e ao

seu trajeto profissional. Ela reflete: “quando é uma busca nossa, a gente é muito específico, né? A gente busca o que a gente gosta e o que se parece ali com a nossa área” (Lygia, 2024, p. 16).

A fala de Lygia reflete um desejo natural e amplamente compartilhado entre nós, professores: o de aprofundar conhecimentos em suas áreas de formação ou interesse. Essa busca por especificidade evidencia o compromisso com o aperfeiçoamento profissional, uma vez que a escolha de formações diretamente relacionadas à própria área potencializa o domínio do conteúdo e enriquece a prática pedagógica. Para Lygia, essa necessidade é especialmente relevante, já que seu objetivo de seguir estudos em História está alinhado com sua formação em Geografia, fortalecendo sua capacidade de lecionar com propriedade e inovação.

Essa realidade, compartilhada por muitos educadores, suscita uma importante reflexão sobre as políticas de formação continuada propostas pelo sistema educacional. Por que o sistema insiste em oferecer formações gerais e descontextualizadas, que frequentemente não dialogam com as demandas específicas de cada área ou com os interesses dos professores? Embora tais iniciativas possam ser bem-intencionadas, acabam por se tornar um obstáculo ao desenvolvimento profissional. Ao não atender às necessidades individuais dos docentes, essas formações deixam de contribuir significativamente para a melhoria da prática pedagógica. O resultado é um descompasso entre o que o professor busca para crescer em sua área de atuação e o que lhe é oferecido, comprometendo tanto a satisfação profissional quanto a qualidade do ensino.

Nesse contexto, é importante destacar que Lygia atualmente cursa doutorado em Recursos Naturais, uma área que dialoga diretamente com sua formação em Geografia. Apesar disso, ela enfrenta o desafio de conciliar seus estudos avançados com a responsabilidade de lecionar três disciplinas: Geografia, História e Artes. Essa sobrecarga, imposta pelas demandas institucionais, não apenas ilustra a extensão das responsabilidades dos professores, mas também evidencia como a falta de planejamento adequado pode diluir o foco do educador, impedindo-o de aprofundar-se em sua área de expertise e de dedicar-se plenamente à sua formação acadêmica.

A análise desse cenário destaca a necessidade urgente de políticas educacionais mais direcionadas e sensíveis às realidades dos professores. É essencial que o sistema reconheça e valorize os interesses e as especializações

individuais, oferecendo formações continuadas que dialoguem diretamente com as demandas específicas de cada área de atuação. Além disso, é fundamental que as instituições educacionais revejam práticas que resultem em sobrecarga e desvio de função, garantindo que os professores possam se concentrar em suas áreas de maior afinidade e competência.

No caso específico de Picuí, na qual a Escola Municipal Tarsila do Amaral está inserida, a Lei Complementar nº 02, de 23 de maio de 2008¹², estabelece em seu artigo 26 que, das 30 horas semanais do professor, duas devem ser destinadas à formação continuada organizada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Essa obrigatoriedade reflete um esforço institucional para promover o desenvolvimento profissional, mas, conforme relatado por Lygia (2024), o modelo implementado apresenta limitações significativas. Ela descreve essas formações como “genéricas e pouco aplicáveis à prática docente” e comenta: “eu nunca vejo muita importância no que a gente aprende com essa formação. Por exemplo, uma formação continuada no sábado [...] a gente já está tão desgastado” (Lygia, 2024, p. 16).

A fala de Lygia (2024) revela um conjunto de problemáticas relacionadas à forma como as políticas de formação continuada são implementadas em muitos municípios, incluindo o de Picuí. Quando ela afirma “eu nunca vejo muita importância no que a gente aprende com essa formação” e destaca a realização dessas atividades no sábado, identificam-se dois grandes desafios: a falta de especificidade dos conteúdos abordados e a inadequação da carga horária e do dia destinado à formação.

Desse modo, a ausência de formações que dialoguem com as áreas específicas dos professores é um ponto crítico. No caso de disciplinas como Artes, a falta de conteúdos específicos impede que o professor se sinta apoiado em sua prática pedagógica. O município não oferece formações voltadas para áreas como Artes, o que reflete uma visão genérica e descontextualizada da formação docente. Essa abordagem ignora a diversidade de demandas entre as disciplinas e demonstra o quanto as formações continuam sendo pensadas de forma homogênea, em vez de atender às especificidades de cada área. Para professores que assumem

¹² PICUÍ. **LEI COMPLEMENTAR Nº 02, DE 23 DE MAIO DE 2008.** Disponível em:

<https://www.picui.pb.gov.br/legislacao/leis-complementares/lei-complementar-n-02-de-23-de-maio-de-2008-Atualizada-ate-21052015-5465>. Acesso em: 11 de dez de 2024.

disciplinas fora de sua especialização, como no caso de Lygia, a falta de conteúdos relevantes acentua o desalinhamento entre o que é ensinado nas formações e as necessidades do dia a dia em sala de aula.

Além disso, o fato de as formações serem realizadas aos sábados, tradicionalmente considerados um dia de descanso, agrava a desmotivação dos professores. Trabalhar durante toda a semana, em jornadas que já são extenuantes, e ainda ser obrigado a participar de formações no sábado, sob pena de desconto salarial em caso de ausência, cria uma sensação de punição, em vez de valorização. O desconto de 8 horas no salário em caso de falta desconsidera o desgaste físico e emocional acumulado pelos professores ao longo da semana e transforma a participação em uma obrigação que muitos enfrentam sem engajamento genuíno.

De certo modo, esse cenário não apenas desmotiva nós, professores, mas também compromete a eficácia das formações. Quando o momento destinado ao aperfeiçoamento profissional é percebido como mais uma carga de trabalho e não como uma oportunidade significativa de aprendizado e crescimento, o impacto sobre a prática docente é minimizado. Nós acabamos comparecendo não por interesse, mas por necessidade, o que reduz a possibilidade de que os conteúdos abordados sejam absorvidos e aplicados de forma produtiva.

Nesse sentido, para que a formação continuada cumpra efetivamente seu papel de aprimoramento profissional, é indispensável que seja planejada de maneira colaborativa, envolvendo os professores na construção dos conteúdos e metodologias. Essa abordagem garantiria maior relevância e aplicabilidade às atividades formativas, transformando-as em ferramentas concretas para o desenvolvimento docente e a melhoria do ensino. Além disso, a consideração de horários adequados e formatos flexíveis poderia reconfigurar a formação continuada como uma oportunidade de crescimento, em vez de ser percebida como uma carga adicional na já exigente rotina dos professores.

Nesse contexto, a experiência relatada por Lygia (2024) oferece reflexões significativas sobre a necessidade de reorganizar as formações continuadas. É crucial que essas iniciativas estejam alinhadas às especificidades dos professores e às particularidades das comunidades escolares em que atuam. Quando teoria e prática são devidamente articuladas, a formação continuada pode se tornar um

espaço potente de transformação, com impactos positivos tanto na atuação docente quanto na qualidade da educação pública.

Além disso, o impacto das formações continuadas não depende apenas de sua estrutura organizacional, mas também das condições materiais e logísticas que possibilitem a implementação do conhecimento adquirido. De pouco adianta ofertar formações de qualidade se os professores não encontram suporte suficiente para aplicar as práticas e metodologias aprendidas. Essa desconexão é evidente no relato de Lygia (2024), que descreve os desafios enfrentados para realizar atividades pedagógicas extraclasse devido à falta de recursos: “se eu quiser fazer um passeio com um aluno, eu não consigo. Só se for a pé! [...] Eu não tenho ônibus” (Lygia, 2024, p. 16).

Esse cenário revela um problema estrutural mais amplo: a desconexão entre a formação proposta e as condições reais da prática docente. Sem infraestrutura, materiais e apoio logístico adequados, as formações continuadas podem se tornar mais uma fonte de frustração, em vez de uma oportunidade de transformação. Em vez de potencializar as práticas pedagógicas, essas formações acabam reforçando o descompasso entre intenções formativas e as realidades do cotidiano escolar.

Dessa forma, problematizar essa questão é essencial. Formações continuadas eficazes precisam ir além de conteúdos relevantes e aplicáveis; devem contar com suporte estruturado que permita sua concretização no ambiente escolar. Isso reforça a urgência de políticas que não apenas qualifiquem os professores, mas também garantam os recursos necessários para traduzir a formação em práticas significativas. Quando desvinculada da prática, a formação perpetua limitações; mas, quando integrada às condições adequadas, torna-se um catalisador para uma educação transformadora e alinhada às necessidades reais de alunos e comunidades escolares.

Nesse contexto, essas limitações dificultam a conexão entre os conteúdos propostos e as vivências dos estudantes, restringindo as possibilidades pedagógicas dos professores. Nesse sentido, a formação continuada oferecida pelo município de Picuí também foi alvo de crítica por parte de Lygia (2024), que apontou: “eles não aproveitam muito essa nossa formação continuada. É mais também para cumprir a tabela das nossas oito horas de formação. Mas eu não acho que aproveitam não o nosso conhecimento, sinceramente” (Lygia, 2024, p. 16). Essa situação demonstra a importância de reexaminar criticamente não apenas a estrutura organizacional das

formações, mas também sua efetividade e o impacto concreto no dia a dia escolar. Torna-se fundamental dialogar e reavaliar os termos da Lei nº 02, de 23 de maio de 2008, considerando que a realidade educacional atual difere significativamente do contexto original da sua implementação.

Em complemento, Lygia (2024) evidencia a complexidade de implementar conhecimentos teóricos em contextos educacionais com recursos limitados. Lygia complementa sua reflexão destacando as dificuldades práticas:

[...] eu não posso, por exemplo, levar para ver a mineração, porque eu não tenho ônibus, eu não sou de PICUI, então eu tenho que vir no final de semana ou no feriado para poder fazer, colocar o meu conhecimento para que eles consigam ter esse acesso (Lygia, 2024, p. 16).

Esse relato evidencia não apenas as barreiras concretas que impactam a aplicação prática do ensino, mas também a dedicação de uma profissional que busca criar oportunidades de aprendizado, mesmo em meio a restrições. As reflexões de Lygia revelam a urgência de se reavaliar as políticas adotadas pela própria escola relacionadas ao ensino de Artes, com ênfase na formação continuada. É imprescindível que as formações sejam mais direcionadas às especificidades das áreas de atuação, garantindo aos professores as ferramentas necessárias para integrar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas.

No que se refere à formação continuada, Candau (2020) considera um aspecto crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores e deve ser estruturada de maneira a atender às necessidades reais dos professores e às demandas do contexto escolar. Essa formação deve ser contextualizada e relevante, alinhando os conteúdos abordados com as realidades e desafios enfrentados pelos educadores em suas práticas diárias. Além disso, deve promover a interação e a colaboração entre os educadores, criando comunidades de prática onde possam compartilhar saberes e discutir soluções coletivamente. A flexibilidade é essencial, permitindo que os programas de formação se ajustem às especificidades dos

professores e das escolas, enquanto uma ênfase na diversidade e inclusão prepara os educadores para lidar com a pluralidade presente nas salas de aula.

Ainda segundo Candau (2020), a formação deve incentivar a reflexão crítica sobre a prática docente e a pesquisa educacional. Os educadores precisam ser estimulados a investigar suas próprias práticas, questionar métodos tradicionais e buscar inovações que melhorem o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a formação deve ser um processo dinâmico e contínuo, capacitando os educadores a se adaptarem às mudanças e desafios do ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, a provisão de recursos estruturais adequados é um passo essencial para que essas formações tenham um impacto real na melhoria do ensino.

Nesse contexto, a prática docente de Lygia, no ensino de Artes, se destaca por sua abordagem colaborativa e adaptativa. Apesar da falta de formação específica, ela utiliza estratégias como o compartilhamento de materiais e ideias com outros professores para complementar sua atuação. Essa postura proativa, que inclui a ressignificação de seus conhecimentos prévios em Geografia, demonstra sua determinação em oferecer aos alunos uma experiência significativa, mesmo enfrentando limitações.

A organização do ensino de Artes por Lygia (2024) reflete um esforço constante para conectar seus conhecimentos iniciais com as demandas das linguagens artísticas, evidenciando um processo de aprendizado contínuo. Essa estratégia se alinha a uma visão reflexiva e prática, que busca superar os desafios impostos pela necessidade de lecionar uma disciplina fora de sua especificidade.

Dessa maneira, a experiência de Lygia (2024) no ensino de Artes é marcada por sua busca por legitimidade e por um compromisso com a qualidade do ensino. Sua prática pedagógica não se limita a cumprir as exigências do currículo, mas busca proporcionar aos alunos uma vivência educativa relevante e transformadora. No próximo capítulo, será discutido como Lygia lida com as expectativas e desafios específicos do ensino de Artes, aprofundando o entendimento sobre como ela organiza sua prática e articula estratégias para superar as barreiras encontradas no sistema educacional.

4.2.1 A prática docente da professora Lygia: ensino de arte, estratégias, desafios e perspectivas

Nesse contexto de desafios estruturais e formativos, as falas da professora Lygia (2024) revelam como ela organiza sua prática docente no ensino de Artes, mesmo sem possuir formação específica na área. Sua abordagem evidencia esforços contínuos para planejar e adaptar as aulas, conciliando a falta de recursos e a limitação de sua formação com estratégias que atendam às necessidades dos alunos.

Dessa maneira, Lygia (2024) detalhou sua estratégia de organização do ensino de Arte, utilizando uma combinação de apostilas e recursos da internet como base para suas aulas. Conforme seu relato: “eu peguei uma apostila [...] ela tem um cronogramazinho. Trabalhei cor, depois trabalhei linha, ponto e textura” (Lygia, 2024, p. 13). Lygia recorre à internet como fonte de materiais didáticos, articulando diferentes recursos para compor suas aulas: “eu peguei na internet materiais” (Lygia, 2024, p. 12). Sua preocupação central reside em evitar que a experiência dos alunos com Artes se torne monótona e pouco significativa:

[...] se eu ficar toda semana, tome desenho, tome desenho, eu acho que isso se torna maçante e parece que eu estou só monetizando o período, não estou contribuindo com nada, sabe? Enfim! Eu sou muito preocupada também, coloco muitas preocupações na cabeça (Lygia, 2024, p. 12).

A fala de Lygia (2024) revela uma preocupação genuína com a qualidade do ensino de Artes e com a experiência educacional que oferece aos seus alunos. Ao afirmar que “tome desenho, tome desenho” pode se tornar uma prática maçante, ela demonstra uma consciência crítica sobre a necessidade de diversificar as atividades e evitar que a disciplina seja reduzida a uma abordagem simplista ou repetitiva. Essa reflexão também aponta para o desejo de atribuir à Arte um papel significativo na formação dos alunos, reconhecendo seu potencial para ir além da técnica ou da reprodução mecânica.

O cenário descrito por Lygia reflete uma realidade mais ampla no ensino de Artes, onde a disciplina muitas vezes é percebida de maneira limitada, tanto por parte dos alunos quanto da comunidade escolar. Quando menciona “monetizar o período”, Lygia expressa a preocupação com práticas que, por falta de planejamento ou suporte adequado, podem não agregar valor ao aprendizado dos estudantes. Essa visão crítica reflete um desejo de transformar a disciplina em um espaço de criatividade, experimentação e desenvolvimento expressivo, onde os alunos possam se engajar com a Arte de forma mais profunda e significativa.

Além disso, a sensibilidade de Lygia para identificar essa limitação revela um compromisso em combater estereótipos que subestimam a importância da Arte como componente curricular. A repetição de atividades como desenho ou pintura, quando não contextualizadas ou aprofundadas, pode reforçar a visão de que a disciplina é meramente recreativa. No entanto, Lygia demonstra uma intenção de romper com essa lógica, trazendo à tona o papel transformador da Arte na educação, como um campo capaz de desenvolver habilidades críticas, criativas e sensíveis nos alunos.

Nesse contexto, Lygia demonstra uma preocupação legítima em garantir que suas aulas ultrapassem a mera execução de tarefas. Sua crítica ao caráter repetitivo das atividades de desenho semanal revela um esforço para evitar que o ensino se torne estagnado ou maçante. Ela se inquieta com a possibilidade de que sua prática seja percebida como uma simples ocupação de tempo, sem oferecer aos alunos experiências que os desafiem ou os envolvam em processos criativos mais profundos. Essa reflexão indica uma tentativa de promover um ensino dinâmico e intencional, que estimule os alunos a explorarem novas possibilidades e a repensarem sua relação com a Arte.

Ao mesmo tempo, a fala de Lygia revela uma dimensão emocional importante. A afirmação de que “coloca muitas preocupações na cabeça” reflete o peso emocional de ser uma educadora comprometida com a qualidade do ensino, mas que enfrenta desafios significativos. Essa carga emocional é amplificada pelo contexto em que o ensino de Artes é frequentemente desvalorizado, exigindo da professora um esforço contínuo para equilibrar as expectativas iniciais dos alunos com a ampliação de suas experiências artísticas. Sua busca por relevância e significado no ensino evidencia um processo constante de inovação e autorreflexão, que permeia sua prática pedagógica.

Essas inquietações se manifestavam ainda mais no início de sua trajetória, quando compartilhava suas inseguranças com colegas de profissão: [...] E ano passado, que eu estava bem mais insegura, eu trocava ideias com outra colega, que também estava em outra escola, lecionando Artes, e a gente se achava uma fraude ensinando artes, mas a gente encarava” (Lygia, 2024, p. 17). Essa troca de ideias não apenas reflete a complexidade emocional da docência, mas também revela como o trabalho colaborativo se apresenta como uma estratégia para enfrentar as incertezas e dificuldades impostas pela falta de formação específica na área.

Nesse contexto, a organização das aulas por Lygia emerge como uma tentativa de superar essas limitações. A professora complementa essa organização com outros materiais que julga mais relevantes, extraindo fragmentos para enriquecer as atividades: “tem umas duas ou três! Que aí, eu vou juntando, né? Pegando alguns fragmentos e vou juntando. O que seria mais interessante” (Lygia, 2024, p. 17). De certo modo, essa prática evidencia sua dedicação em proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais significativa, mesmo diante de condições institucionais e formativas desafiadoras.

Além disso, a fala de Lygia (2024) revela uma prática pedagógica marcada por adaptação, criatividade e compromisso com o ensino de Artes, mesmo diante da ausência de formação específica na área. Essa realidade amplifica sua responsabilidade como docente, ao mesmo tempo que evidencia seu esforço em oferecer uma educação significativa aos seus alunos. Ao mencionar o uso de uma apostila com um cronograma, Lygia destaca a importância de materiais estruturantes para a organização de suas aulas, enquanto aponta a carência de algum material orientador (como, por exemplo, livro didático) voltado para o público da EJA. Essa negligência para com esse segmento educacional reforça as dificuldades enfrentadas por professores que precisam improvisar diante de uma estrutura educacional limitada.

Trabalhar conceitos básicos como cor, linha, ponto e textura reflete uma tentativa de Lygia de proporcionar uma introdução às práticas criativas nas Artes Visuais, mesmo dentro das restrições impostas pelo contexto escolar. A complementação desse material com fragmentos de outras fontes consideradas mais relevantes demonstra uma postura reflexiva e ativa em sua prática. Lygia (2024) não se limita ao conteúdo predefinido, mas busca enriquecer as atividades, reorganizando materiais que dialoguem com o contexto e as demandas dos

estudantes, revelando uma tentativa de adaptar o ensino às especificidades de sua realidade de maneira criativa e prática.

Outro aspecto observado é que as práticas de Lygia (2024) estão majoritariamente focadas nas Artes Visuais, uma escolha que parece alinhar-se com os recursos disponíveis e sua própria capacidade de abordagem. Esse foco, contudo, reflete um esforço contínuo de construção e reconstrução do conhecimento docente. Embora dependa de materiais prontos, sua prática pedagógica demonstra autonomia e uma busca constante por adequação e relevância no ensino. Ao equilibrar as limitações materiais e formativas com a necessidade de oferecer uma experiência educativa significativa, Lygia contribui para ampliar o repertório cultural e artístico dos estudantes.

No entanto, Lygia (2024) evidencia uma organização do ensino de Artes que busca equilibrar as diferentes linguagens artísticas previstas no currículo, mesmo diante das limitações de tempo e recursos. Ao dividir os conteúdos por bimestres, ela demonstra uma tentativa de estruturar o ensino de forma que cada linguagem receba atenção específica, como descrito: “no primeiro foi Arte Visual, depois Música, depois Dança, depois os principais produtores de arte, né? E aí trabalhei também a Semana da Arte Moderna” (Lygia, 2024, p. 12). Essa estratégia permite não apenas diversificar o conteúdo, mas também criar um cronograma que torne o ensino mais acessível e organizado para os alunos.

Essa abordagem reflete uma prática docente pautada pela reflexão e adaptação. Lygia busca oferecer aos estudantes uma experiência formativa que seja ampla e diversificada, explorando as múltiplas linguagens artísticas, como ela relata: “eu trabalhei artes visuais e depois trabalhei música [...] Depois nós fomos, ai meu Deus, foi artes visuais, música, dança e por último trabalhei os principais artistas, né, do Brasil” (Lygia, 2024, p. 10). Sua preocupação em proporcionar um aprendizado significativo evidencia um esforço constante para integrar teoria e prática, adaptando-se às necessidades dos alunos e às exigências curriculares.

Essa busca por um ensino mais significativo também está presente na preocupação de Lygia em conectar os conteúdos à vivência dos alunos. Ela relata sua dificuldade em encontrar atividades que vão além da repetição e mecanicidade: “e aí minha maior dificuldade é essa, de arrumar atividades que [...] tragam a vivência deles. E que não fique só de ah, toma aqui para pintar” (Lygia, 2024, p. 12). Essa fala demonstra sua intenção de transformar o ensino de Artes em uma

experiência mais envolvente e relevante, que dialogue diretamente com o universo dos estudantes.

Entretanto, as limitações enfrentadas por Lygia destacam desafios estruturais e formativos. A necessidade de “juntar fragmentos” de diferentes materiais para enriquecer suas aulas expõe lacunas significativas na oferta de recursos específicos e no suporte pedagógico direcionado. Essa prática, embora criativa e adaptativa, também evidencia a dificuldade enfrentada por professores que assumem disciplinas fora de sua área de especialização.

Nesse contexto, é imprescindível que as escolas ofereçam condições que promovam o desenvolvimento pleno do ensino de Artes. Isso inclui não apenas garantir acesso a materiais e recursos didáticos específicos, mas também fomentar uma cultura escolar que reconheça e valorize as linguagens artísticas como parte essencial do currículo. Transformações estruturais, como a criação de espaços dedicados à prática artística, o incentivo a formações continuadas direcionadas e a promoção de momentos de planejamento colaborativo entre professores, são passos fundamentais. Tais iniciativas têm o potencial de enriquecer a prática docente e proporcionar aos alunos experiências artísticas mais significativas, contribuindo para uma educação que integre criatividade, senso crítico e expressão cultural.

Essas estratégias podem ser observadas na prática docente de Lygia (2024), que, ao observar algumas de suas aulas, percebi que ela utilizou uma combinação de seleção de recursos e atividades para atender às demandas da disciplina. Uma das estratégias que Lygia adotou foi a criação de propostas que conectavam os alunos com elementos que estavam disponíveis para eles e para a professora: “pedi para eles fazerem uma atividade que trouxessem de casa diferentes texturas. Vai assim, devagarzinho, porque a aula passa muito rápido e a gente não consegue fazer muita coisa” (Lygia, 2024, p. 13). Essa metodologia reflete sua capacidade de articular conteúdos práticos e teóricos em um contexto de limitações temporais e materiais, evidenciando sua dedicação em proporcionar aos alunos uma vivência artística que, embora breve, parece atender às demandas da disciplina e está dentro das possibilidades de Lygia.

Aliás, é importante salientar que a seleção de recursos feita por Lygia inclui o uso de apostilas complementares, fragmentos de materiais diversos e elementos do cotidiano, os quais tornam suas aulas mais acessíveis e próximas da realidade dos

alunos. Essa abordagem, apesar de limitada pelas restrições temporais e materiais, reflete sua dedicação em proporcionar uma vivência artística significativa. Lygia demonstra uma habilidade notável em transformar limitações em oportunidades pedagógicas, o que reforça a necessidade de um ambiente escolar mais estruturado. Tal ambiente não apenas facilitaria, mas também ampliaria o impacto positivo dessas práticas no ensino de Artes.

Complementando sua abordagem didática, Lygia (2024) detalha o processo de seleção e construção dos materiais utilizados, demonstrando como sua prática pedagógica é uma combinação de adaptação, reflexão e esforço colaborativo. Lygia (2024) comenta:

[...] uma apostila. E aí eu me guio por ali. Tem outras também. O que seria mais interessante. E o que eu não trabalhei. Porque ano passado eu pequei um pouquinho. Porque eu trabalhava mais ou menos a mesma coisa. No ciclo III (6º e 7º anos) e no ciclo IV (8º e 9º anos). Também por falta de tempo, né? (Lygia, 2024, p. 17).

A fala de Lygia reforça a complexidade do planejamento docente, que vai além da mera seleção de conteúdos, exigindo um esforço contínuo de ressignificação e reorganização de materiais para atender às necessidades específicas de cada turma. Sua reflexão aponta para a busca de uma prática pedagógica que contemple a diversidade dos alunos, diferenciando as experiências propostas para os ciclos III e IV, mesmo dentro das limitações de tempo e recursos.

Além disso, o relato revela o cuidado de Lygia em diversificar o ensino e evitar a repetição de conteúdos entre os ciclos, demonstrando uma tentativa de tornar o ensino de Artes mais dinâmico e significativo. Essa estratégia, embora desafiadora, reflete sua dedicação em oferecer uma experiência educacional mais ampla e enriquecedora, buscando alinhar suas possibilidades às demandas e expectativas dos alunos.

Nessa linha, como professor de Artes, observo diariamente a necessidade vital de estabelecermos espaços para diálogo e troca de experiências pedagógicas entre os docentes. Entretanto, enfrentamos desafios estruturais que dificultam essa integração: nossos horários de planejamento raramente coincidem e, mesmo

quando isso ocorre, não há um direcionamento institucional para promover esses momentos de colaboração.

Percebo que nós, professores, por vezes hesitamos em buscar apoio de nossos colegas quando enfrentamos dificuldades em sala de aula. Essa resistência pode estar relacionada a preocupações sobre como nossa competência profissional será avaliada pelos pares. A ausência de um planejamento pedagógico estruturado por área do conhecimento em nossa escola também contribui para esse distanciamento entre os docentes.

De certo modo, a falta de tempo de nós, professores, alinhada à ausência de momentos dedicados à colaboração e ao planejamento conjunto, impacta diretamente nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que estabelecer estratégias para superar essas barreiras e criar uma cultura de compartilhamento de experiências seria benéfico para toda a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, a experiência de Lygia reforça a necessidade de espaços dedicados à troca de saberes e experiências dentro da escola. A ausência desse intercâmbio, em parte, pode ter contribuído para que ela não buscasse outros profissionais de sua unidade para discutir possíveis encaminhamentos no ensino de Artes. Esses momentos de interação poderiam potencializar práticas pedagógicas, promovendo um alinhamento maior entre os professores e enriquecendo as estratégias de ensino.

Certamente, a realidade de muitos professores que assumem disciplinas fora de sua formação específica, como no caso de Lygia, evidencia que a internet acaba sendo um recurso central para a pesquisa e o planejamento pedagógico. É compreensível que, ao assumir o ensino de Artes, Lygia tenha recorrido a fontes online e à colaboração com uma colega que enfrentava desafios semelhantes em outra escola. Essa afinidade entre colegas de situações similares pode ter sido um fator determinante para a troca de experiências, mostrando como o apoio mútuo é essencial para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Essas questões trazem à tona a importância de fortalecer as redes de colaboração dentro das escolas e de implementar novas ações que promovam espaços institucionais para discussão e desenvolvimento profissional. A prática de Lygia demonstra que, mesmo diante das adversidades, é possível construir uma metodologia reflexiva e adaptativa. Ao mesmo tempo, ela evidencia o quanto a

organização do ensino pode ser enriquecida por iniciativas que estimulem o diálogo e o compartilhamento entre professores, especialmente quando se trata de disciplinas para as quais nem todos os docentes possuem formação específica. Isso sugere que um ambiente colaborativo não apenas potencializa as práticas pedagógicas, mas também contribui para o enfrentamento das lacunas deixadas por sistemas educacionais rígidos e pouco integrados.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Strazzacappa (2014) sobre a formação do artista-docente. A autora destaca que, em contextos marcados por escassez de recursos, é indispensável desenvolver abordagens pedagógicas adaptáveis às condições e às necessidades dos alunos. A prática docente, segundo Strazzacappa, transcende a aplicação de métodos predefinidos e requer criatividade, flexibilidade e sensibilidade por parte do professor para reinterpretar os recursos disponíveis e transformá-los em experiências de aprendizado significativas.

A construção metodológica de Lygia (2024) reflete uma notável capacidade de adaptação. Ao selecionar fragmentos de diferentes apostilas e combinar conteúdos que considera mais relevantes, a professora demonstra um esforço contínuo para ajustar sua prática às especificidades do contexto escolar em que atua. Embora essa estratégia tenha surgido como uma resposta prática às dificuldades encontradas, ela também representa uma alternativa criativa para enfrentar os desafios da ausência de formação específica e da escassez de recursos. Assim, essa abordagem pode ser entendida como uma forma de resistência pedagógica, em que o professor utiliza os recursos disponíveis para atender às demandas de sua prática e às expectativas dos alunos.

Contudo, essa prática levanta questões importantes sobre a necessidade de um suporte mais estruturado dentro do ambiente escolar. A ausência de um plano de curso, por exemplo, foi mencionada por Lygia, que relatou desconhecer sua existência:

Não conheço, participei da elaboração do planejamento do Plano de Curso da disciplina de Artes. E não peguei este plano na escola. Juro, não peguei! Eu segui mesmo essa apostila. Vou adicionar a minha cabeça. Essa questão das artes visuais, música, dança, segui assim (Lygia, 2024, p. 17).

Essa fala evidencia a necessidade de maior clareza na comunicação interna das escolas e a importância de um suporte que possibilite aos professores estruturarem suas práticas pedagógicas de maneira mais eficaz e contextualizada. Porém, ressalto aqui que, no início de cada ano letivo, os professores de cada área se reúnem para elaborar o plano de curso que será utilizado ao longo do ano. E isso é reforçado posteriormente pela própria Lygia: “a gente tem algum plano a seguir, mas a gente não sabia de fato, porque a gente caiu no navio assim, né?” (Lygia, 2024, p. 18). Nesse caso, Lygia (2024) poderia ter buscado orientação junto a outros professores da área ou mesmo junto à direção da escola para esclarecer a respeito desse documento.

Esse fato reforça a importância de a equipe gestora da escola promover momentos de diálogo entre os professores que lecionam a mesma disciplina. Essas iniciativas podem facilitar a troca de experiências, reduzir a dependência de práticas improvisadas e oferecer suporte aos docentes que enfrentam dificuldades específicas. Além disso, incentivar novos professores a buscar orientação com colegas mais experientes contribui para uma prática docente mais sólida e colaborativa.

Nesse contexto, a experiência de Lygia também reflete sobre o papel do professor de Artes em cenários escolares marcados por desigualdades. Ao adotar uma prática pedagógica que combina diferentes recursos e métodos, ela demonstra uma tentativa de repensar o ensino de Artes para além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Sua abordagem sugere uma busca por conectar os alunos a diversas expressões artísticas e culturais, promovendo um ensino que vá além das limitações institucionais e formativas.

O planejamento desponta como um elemento central na prática docente de Lygia, evidenciando seu compromisso profissional e dedicação aos alunos. No entanto, a elaboração e execução de suas estratégias pedagógicas são sistematicamente desafiadas por múltiplos obstáculos estruturais. A escassez de recursos, a limitação temporal e a ausência de um acompanhamento pedagógico próximo na Escola Tarsila do Amaral configuram barreiras significativas para o desenvolvimento de um planejamento mais robusto e efetivo.

A coordenação pedagógica, responsável pelo acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atua de forma abrangente, mas não consegue estabelecer um suporte individualizado e contínuo para cada professor. Essa

distância institucional se traduz em um suporte fragmentado, que pouco contribui para mitigar as dificuldades específicas enfrentadas por docentes como Lygia, especialmente quando atuam em disciplinas fora de sua formação original.

Conseqüentemente, a falta de um acompanhamento pedagógico sistemático marcou significativamente o início da atuação de Lygia frente à disciplina de Artes. Sem orientações específicas e com recursos limitados, a professora se viu compelida a desenvolver estratégias próprias de planejamento que transcendessem as barreiras institucionais. Essa necessidade de adaptação a levou a reconhecer a importância de adequar os conteúdos às realidades específicas de sua escola, especialmente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não possuem material didático padronizado.

Nesse contexto desafiador, a troca de materiais com colegas e a busca por recursos alternativos online se tornaram estratégias fundamentais para superar as limitações institucionais. Como a própria Lygia explica: “a gente foi tirando partes assim, que a gente achava, que a gente dominava também, para passar para eles” (Lygia, 2024, p. 11). Essa abordagem colaborativa e criativa evidencia como os professores frequentemente precisam reinventar suas práticas pedagógicas diante da escassez de recursos e apoio institucional.

Essa troca de materiais com outros professores exemplifica um esforço colaborativo para superar as dificuldades impostas pelo sistema. Lygia relata a experiência de compartilhar recursos com uma colega de outra escola no mesmo município:

[...] aí já tinha outra professora, que era lá da Vila de Santa Luzia, e a gente ficava trocando material. Aí dizia assim, você trabalhou o quê? Conseguiu evoluir em quê? A gente ficava assim, trocando materiais, e aí eu baixei apostilas na internet mesmo, e fui, como é EJA, não tem material, né? A gente foi tirando partes assim, que a gente achava, que a gente dominava também, para passar para eles (Lygia, 2024, p. 11).

Diante do exposto, Tardif (2013) enfatiza que a prática docente pode incluir a colaboração com outros professores e profissionais da educação. O trabalho em

equipe é incentivado, permitindo que os educadores compartilhem experiências, recursos e estratégias, o que pode enriquecer a prática pedagógica.

Além da colaboração, o planejamento das aulas é apontado por Lygia (2024) como uma das principais dificuldades, especialmente na seleção e adequação dos conteúdos para atender à realidade de ciclos que abrangem dois anos em um, como é o caso da EJA. Costumo dizer que planejar e organizar uma aula de Artes demanda muito tempo, muita pesquisa, muito conhecimento do professor, além de precisar muito da sensibilidade do professor, da sua visão, e imagine fazer isso para o público de jovens e adultos! Quando lecionei para as turmas da EJA, a primeira coisa que eu fazia era não igualar o material dos adultos ao mesmo material das crianças. E Lygia expressa o desafio de equilibrar a profundidade dos temas com as limitações de tempo e recursos:

[...] eu não quero ficar só na questão do pintar. Ah, a arte é só pintar. Não! Eu gosto de produzir coisas com eles. E aí essa é a minha dificuldade, assim. Do material, da falta de material. E achar que eu estou sempre superficial. Porque não é minha área. Então para mim, é como se eu estivesse vendo apenas de forma superficial, os conteúdos (Lygia, 2024, p. 11).

Assim sendo, com essa fala, a educadora revela tensões significativas e multifacetadas que permeiam o ensino de Artes, apontando para desafios estruturais, epistemológicos e subjetivos. Ao afirmar que não quer limitar o ensino de Arte ao ato de "pintar" e expressar o desejo de "produzir coisas" com os alunos, Lygia evidencia uma postura pedagógica que busca ampliar a concepção tradicional e reducionista da Arte como mera prática manual. Essa visão crítica reflete um esforço por parte da professora em diversificar as práticas em sala de aula, aproximando-as de experiências mais integradoras e significativas, que considerem a Arte como campo de expressão, experimentação e construção cultural.

Contudo, o trecho também expõe duas camadas de problematização importantes: a questão da falta de material e a percepção de superficialidade em sua abordagem pedagógica. O primeiro ponto aponta para uma dificuldade estrutural que afeta muitas escolas públicas brasileiras, nas quais o ensino de Artes frequentemente é marginalizado em termos de recursos. A ausência de materiais

adequados não apenas limita a realização de projetos criativos e colaborativos, mas também reforça a sensação de precariedade vivida pelos professores, como Lygia descreve. Tal precariedade, nesse caso, parece minar o potencial de concretização das ideias pedagógicas da professora, criando um fosso entre o que ela deseja realizar e o que é possível dentro das condições disponíveis.

O segundo ponto diz respeito à insegurança de Lygia em relação à profundidade de seu ensino. Essa autocrítica remete ao fato de que, conforme ela mesma destaca, Artes “não é sua área”. Essa fala pode ser interpretada de duas maneiras: primeiro, como um reflexo da formação docente inicial e continuada, muitas vezes insuficiente para atender às demandas do ensino de Artes, especialmente quando professores são designados para ministrar disciplinas fora de sua especialidade. Em segundo lugar, a autopercepção de superficialidade aponta para uma preocupação legítima em oferecer um ensino que não apenas instrumentalize os alunos, mas também os conecte a reflexões mais amplas sobre o papel da Arte na sociedade, na cultura e na vida cotidiana.

Essa preocupação é relevante porque a Arte, enquanto disciplina escolar, frequentemente enfrenta o desafio de ser legitimada como área de conhecimento fundamental. A ênfase de Lygia em não querer “ficar só na questão do pintar” pode ser lida como um esforço para reposicionar a Arte dentro de um quadro pedagógico mais amplo, que valorize sua dimensão crítica e transformadora. No entanto, esse esforço é tensionado pela falta de formação específica, que parece criar um sentimento de inadequação e limitar sua capacidade de aprofundar os conteúdos.

Ademais, é importante destacar que há uma grande necessidade de ressignificar a Educação de Jovens e Adultos em nosso país¹³. E talvez seria importante um olhar atento e reflexivo de quem ministra aulas para esse público. Outrossim, ressalto aqui que o planejamento das aulas de Artes para esse público é muito complexo. E, de certo modo, Lygia reflete sobre isso: a necessidade de selecionar e adequar conteúdo para ciclos que abrangem dois anos em um único período demanda uma abordagem pedagógica extremamente sensível e estratégica. Mais do que simplesmente reproduzir conteúdo, o planejamento exige uma

¹³ IMAP. **Os desafios e a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <https://imap.org.br/os-desafios-e-a-importancia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/> Acesso em 30 de dez. 2024.

compreensão profunda das características, expectativas e contextos de vida dos estudantes adultos.

A complexidade do processo de planejamento para o ensino de Artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁴ ultrapassa a simples seleção de conteúdos, exigindo do professor uma capacidade de adaptação e sensibilidade que vá além dos métodos tradicionais de ensino. Planejar¹⁵ aulas para a EJA requer compreender e respeitar a heterogeneidade dos estudantes, valorizando suas experiências de vida, bagagens culturais e motivações para retornar aos estudos. Nesse contexto, a construção de materiais e estratégias didáticas precisa ser fundamentada em uma abordagem que reconheça a maturidade e as vivências desse público, evitando perspectivas infantilizadas ou padronizadas que possam desconsiderar suas especificidades e trajetórias.

Nesse sentido, Candau (2014) destaca que a prática pedagógica deve ser concebida considerando o contexto social, cultural e as experiências prévias dos alunos. Isso implica uma pedagogia que acolha a diversidade e utilize uma variedade de recursos didáticos, incluindo tecnologias digitais, para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem diversificada permite criar um ambiente inclusivo, no qual os alunos da EJA se sintam valorizados e engajados, promovendo um aprendizado mais significativo e alinhado aos objetivos e interesses de cada estudante.

Além do mais, Candau (2020) coloca que os materiais e estratégias didáticas devem ser fundamentados em uma abordagem que reconheça a maturidade e as vivências dos alunos, considerando suas experiências de vida e contextos culturais. Essa perspectiva é essencial para que o ensino se torne mais significativo e relevante, permitindo que os estudantes se conectem com os conteúdos de forma mais profunda. Ao valorizar as experiências prévias dos alunos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que respeite e integre as diversas

¹⁴ OLIVEIRA, L. G. et al. **O Ensino de Arte e a EJA nos Documentos da Educação Básica em Tocantins: Desafios para a Formação Docente.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 427–432, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n3p427-432. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8818>. Acesso em: 14 dez. 2024.

¹⁵ BRASIL, **Arte na Educação de Jovens e Adultos** – Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011455.pdf>. Acesso em: 30 de dez. 2024.

realidades presentes na sala de aula, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Além disso, Candau (2020) acredita que essa abordagem deve incluir a utilização de diferentes mídias e expressões culturais, diversificando as formas de apresentação dos conteúdos e as metodologias de ensino. A diferenciação pedagógica, que leva em conta os ritmos e estilos de aprendizagem, é fundamental para atender às necessidades de todos os alunos. Ao desenvolver materiais didáticos que reflitam a pluralidade cultural e as vivências dos estudantes, os educadores não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem para a construção de uma educação mais equitativa e democrática.

De igual modo, no contexto da EJA, Lygia observa que o vínculo afetivo entre professor e aluno desempenha um papel central na dinâmica de aprendizagem. Ela afirma que, mais do que a curiosidade pelos conteúdos, é a relação com o professor que motiva os estudantes: “Os alunos da EJA não perguntam muito. É muita questão do afeto que ele tem pelo professor, né? Pelo menos o que eu sinto com eles” (Lygia, 2024, p. 11). Essa perspectiva revela a complexidade do ensino na EJA, onde fatores como o cansaço pós-trabalho e as vulnerabilidades sociais exigem do professor uma abordagem sensível e humanizada.

Evidentemente, a partir das minhas observações, entendi que a abordagem pedagógica de Lygia evidencia essa compreensão ao destacar a importância de não igualar os materiais utilizados com adultos aos destinados às crianças. Essa percepção revela o olhar atento de Lygia para o contexto educativo no qual ela está inserida, ou seja, há a consciência de que cada grupo educacional possui suas próprias dinâmicas, necessidades e formas de aprendizagem. Lygia parece perceber que, no caso da EJA, o planejamento precisa dialogar com as realidades dos estudantes que, muitas vezes, conciliam estudo com trabalho, responsabilidades familiares e uma trajetória educacional previamente interrompida. Assim, a partir dos dados coletados, foi possível perceber que o planejamento em Artes de Lygia se transforma em um exercício de escuta, adaptação e respeito às singularidades de cada sujeito. E, mesmo não sendo da área de Arte, o compromisso com o ensino fica claro em suas ações, que transcendem um ensino centrado em conhecimentos e habilidades técnicas, trazendo em suas ações uma notória sensibilidade pedagógica.

Especificamente, considerando as metodologias e abordagens, percebi que Lygia tem buscado organizar suas aulas priorizando inicialmente a teoria, seguida por atividades práticas. Ela procura contextualizar os conteúdos, relacionando-os à vivência dos alunos e às suas áreas de conhecimento, como a Geografia: “eu sempre busco ensinar as artes de rua, tudo que vai dialogar também com a Geografia” (Lygia, 2024, p. 11). Ao mesmo tempo que essa fala de Lygia revela uma estratégia pedagógica extremamente rica e criativa, faz Lygia mobilizar saberes específicos da sua área e articulá-los com o ensino de Arte. Essa forma de articular os conhecimentos de Geografia e Arte pode ter sido um dos caminhos encontrados por Lygia para se sentir mais próxima de sua área de formação. E isso, conseqüentemente, teve implicação direta no ensino de Arte, porque, a partir da interdisciplinaridade, os conhecimentos de Geografia e Arte convergiram, resultando em uma prática pedagógica em Arte mais segura.

Ao optar por trabalhar com “artes de rua”, Lygia mobiliza uma abordagem que não apenas supera sua formação inicial em Geografia, mas também estabelece uma conexão orgânica entre as duas áreas. As artes de rua – compreendidas como grafite, muralismo, intervenções urbanas, entre outras – são manifestações artísticas profundamente territorializadas, que dialogam diretamente com conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e transformação urbana.

Essa abordagem evidencia que sua formação em Geografia se constitui como um potente dispositivo pedagógico para o ensino de Artes. Ao conectar Arte e Geografia, Lygia não apenas contextualiza os conteúdos artísticos, mas também ressignifica o próprio processo de ensino-aprendizagem. As artes de rua permitem uma leitura geográfica do espaço urbano, revelando narrativas sociais, culturais e políticas que são impressas nos territórios.

A escolha por trabalhar com artes de rua sugere ainda uma compreensão ampliada do conceito de Arte, que extrapola os espaços institucionais e tradicionais de produção artística. Para os estudantes da EJA, especialmente, essa abordagem pode ser extremamente significativa, pois aproxima a experiência artística de suas próprias vivências cotidianas e territoriais.

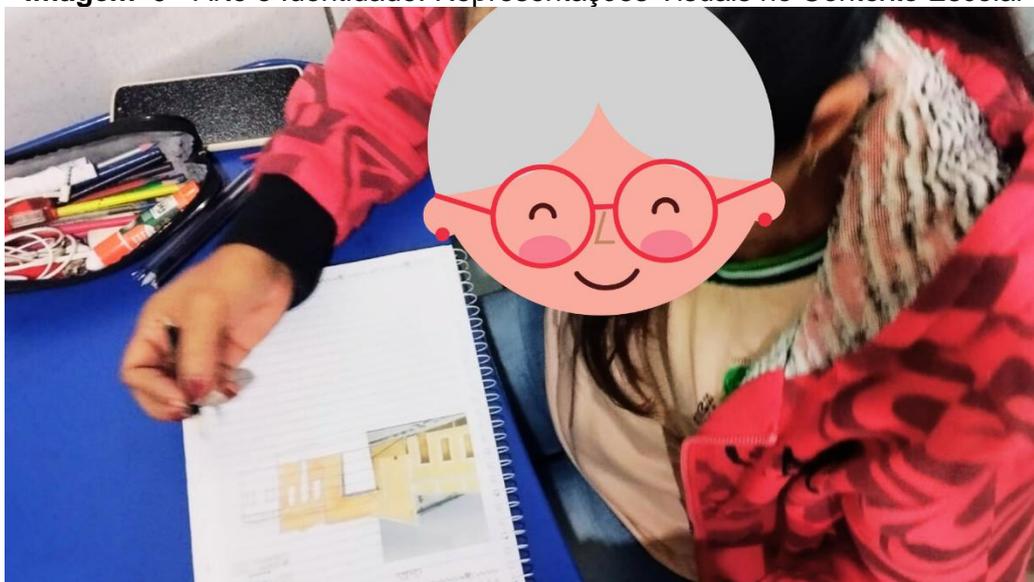
Mais do que uma estratégia de ensino, essa abordagem representa uma postura epistemológica que desafia a fragmentação do conhecimento. Lygia demonstra que as fronteiras entre disciplinas são porosas e que é possível construir pontes criativas entre diferentes campos do saber. E, mesmo lecionando uma

disciplina fora de sua área de formação, Lygia consegue pensar em caminhos para inovar pedagogicamente.

A interdisciplinaridade proposta por Lygia transcende a mera técnica, constituindo-se em uma filosofia educacional que valoriza a complexidade do saber e a necessidade de abordagens mais integradas e significativas no processo de ensino-aprendizagem. Ao estabelecer pontes entre Geografia e Artes por meio das expressões urbanas, ela não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove uma compreensão mais abrangente e crítica do espaço, da cultura e das relações sociais.

Em atividades recentes (ver imagens de 5 a 10), Lygia explorou conceitos como as cores primárias e secundárias, utilizando dinâmicas lúdicas como o bingo das cores e contextualizando os aprendizados com o aniversário da cidade de Picuí: “a gente trabalhou também com o Picuí por conta do aniversário da cidade” (Lygia, 2024, p. 12). Essa prática demonstra a preocupação em conectar os conteúdos escolares ao cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Imagem 5 - Arte e Identidade: Representações Visuais no Contexto Escolar



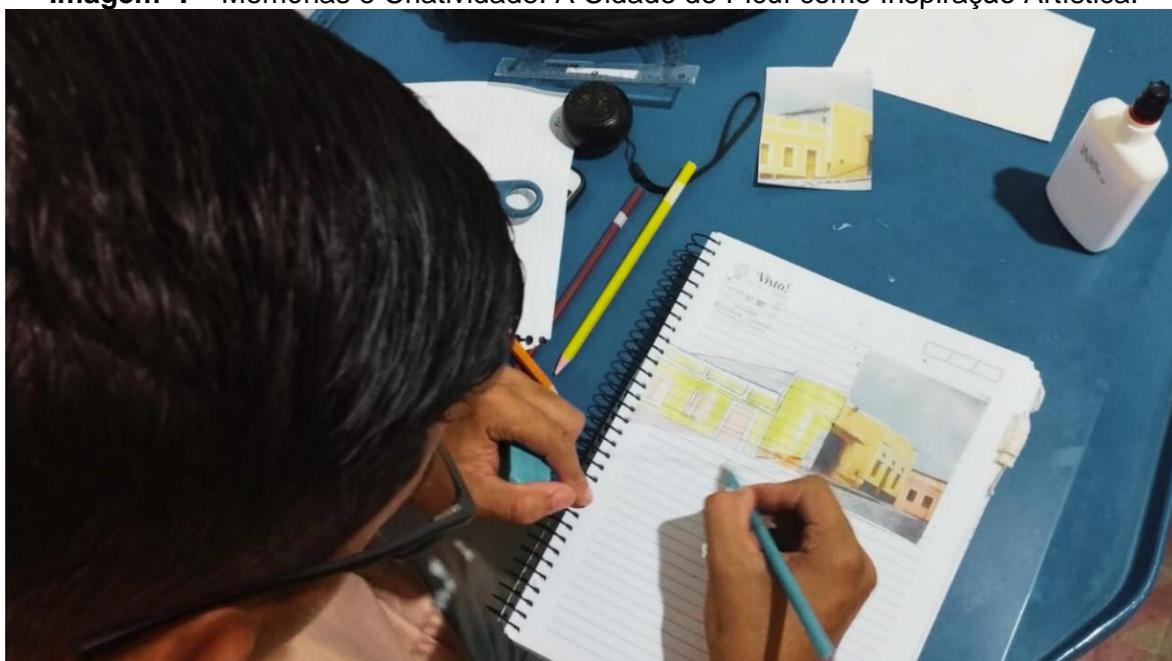
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 6 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.



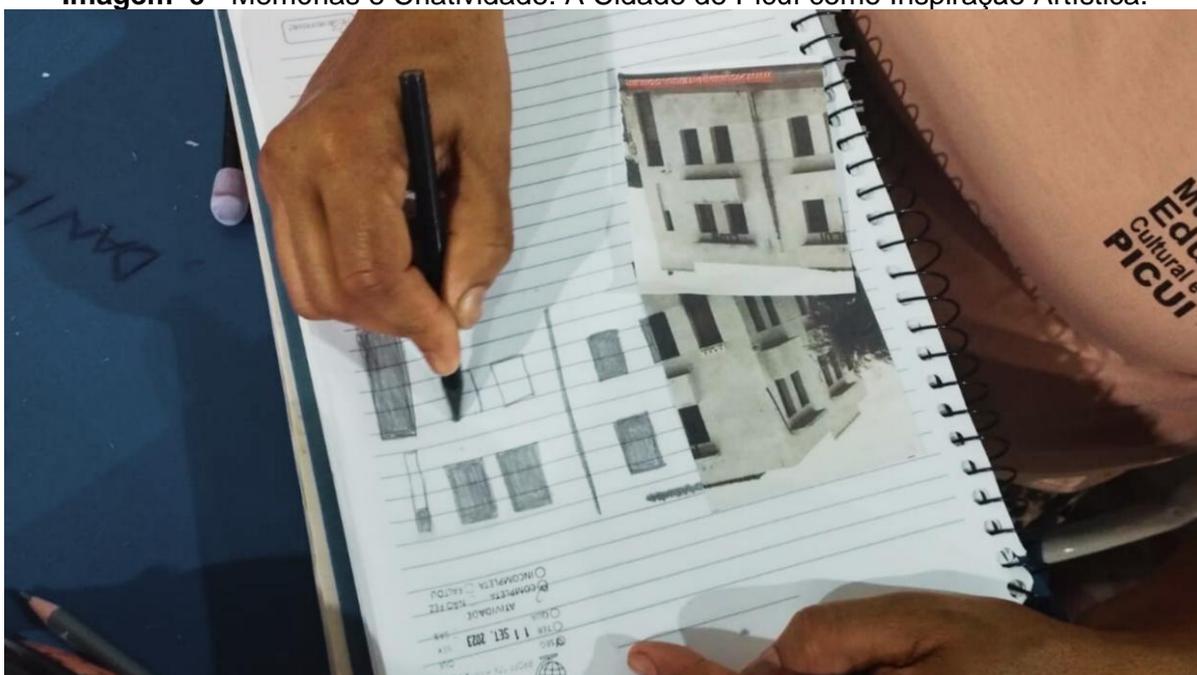
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 7 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 8 - Memórias e Criatividade: A Cidade de Picuí como Inspiração Artística.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 9 - Café com literatura: Artes e Língua Portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Imagem 10 - Vivenciando a Arte: Exibição de documentário sobre Picuí



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A professora Lygia, em suas atividades com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolveu práticas pedagógicas que integram teoria e prática, promovendo uma práxis educativa que transcende a dicotomia entre conhecimento teórico e experiência artística. Sua abordagem possibilitou que a Arte se torne parte do cotidiano dos alunos, estabelecendo conexões entre a expressão artística e as vivências individuais, culturais e sociais. Dessa maneira, a prática pedagógica de Lygia não apenas estimulou o desenvolvimento técnico e criativo, mas também fortaleceu o ensino de Arte como um campo de conhecimento vivo, dinâmico e acessível, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes da EJA. Para isso, Lygia tentou conectar o ensino de Arte com eventos locais, como o aniversário da cidade de Picuí, incentivando os alunos a refletirem sobre sua identidade e pertencimento por meio da expressão artística.

As imagens registradas demonstram diferentes momentos do processo educativo, evidenciando o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. A presença de materiais coloridos, a exibição de documentário, os exercícios práticos – como a leitura de imagens – e a interação coletiva reforçam a importância de uma abordagem dinâmica e sensível, que considera as experiências e desafios próprios da EJA.

Além disso, destaca-se a interação entre Arte e Língua Portuguesa, evidenciada quando os dois componentes curriculares se articularam para promover uma experiência enriquecedora: o “Café com Literatura”. Essa iniciativa proporcionou um espaço de diálogo, expressão artística e reflexão crítica, ampliando as possibilidades de aprendizado e engajamento dos alunos. Ao unir Arte e Literatura, o evento reforçou a interdisciplinaridade e a valorização das múltiplas formas de expressão, fortalecendo o vínculo dos estudantes com o conhecimento e a cultura.

O trabalho de Lygia exemplifica como o ensino de Arte pode ser inclusivo e acessível, respeitando as especificidades do público jovem e adulto, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento da criatividade, da percepção estética e da conexão dos alunos com sua realidade social e cultural.

Neste contexto, Lygia detalhou os conteúdos trabalhados em sala de aula, enfatizando a abordagem de técnicas artísticas específicas e acessíveis: “então, eu estou vendo artes visuais agora, a gente viu pontilhismo, viu recortes” (Lygia, 2024, p. 12). Essas práticas revelam seu compromisso em oferecer aos estudantes experiências que articulem teoria e prática, mesmo diante dos desafios de recursos limitados e da ausência de formação específica em Artes. Porém, Lygia transparece maior aproximação com as Artes Visuais.

No entanto, ela reconhece que sua prática se concentra mais na teoria do que na integração com as experiências de vida dos alunos, o que a faz refletir sobre a necessidade de repensar sua abordagem: “fica bem teórico. Agora você me fez refletir. Parece que a gente não quer chegar a lugar nenhum, né? [...] A compreensão das cores. Enfim, não sei” (Lygia, 2024, p. 13). Esse relato evidencia sua preocupação em proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa, que vá além da transmissão de conceitos teóricos. Nesse sentido, ela complementa dizendo:

[Eu] trago uma imagem, trago uma como deve ser, que também é outra dificuldade minha que eu não sei despertar a imaginação ainda, enfim. Mas eu apresento para eles, olha, é assim que é essa arte do pontilhismo e tal. E peço para eles reproduzirem. Somente! (Lygia, 2024, p. 13).

A fala de Lygia (2024) evidencia um esforço consciente em estruturar suas aulas de Artes dentro de um contexto prático, buscando conectar os conteúdos às vivências e ao contexto cultural dos alunos. Nesse sentido, ao trabalhar a “Canção de Picuí”, a professora explorou múltiplas dimensões pedagógicas, desde a leitura e a identificação de elementos culturais relacionados ao município até a produção de textos pelos alunos. Ela solicitou que os estudantes escrevessem um pequeno texto a partir do título que escreveu na lousa: “PICUÍ, QUE VONTADE DE AMAR”, frase que integra a letra da canção. Essa estratégia não apenas valorizou o repertório cultural local, mas também permitiu que os alunos se engajassem de forma criativa e reflexiva com o conteúdo.

A preocupação de Lygia com o planejamento é explícita em sua fala: “eu me preocupo demais com o planejamento de História e Artes, porque não são áreas minhas” (Lygia, 2024, p. 12). Essa declaração evidencia seu esforço em lidar com os desafios impostos pela falta de formação específica nessas áreas, utilizando estratégias que mesclam elementos teóricos e práticos para buscar um ensino de Artes contextualizado e alinhado às necessidades de seus alunos.

É importante destacar que Lygia busca constantemente superar essas limitações. Ao afirmar: “eu trago uma imagem, trago uma como deve ser [...] peço para eles reproduzirem. Somente!”, sua prática sugere uma abordagem mais prescritiva, orientada por técnicas que incentivam os alunos a replicarem modelos previamente estabelecidos. Essa metodologia, ainda que simples, reflete sua tentativa de estruturar as aulas de maneira que ofereçam aos estudantes um contato inicial com as linguagens artísticas, dentro das possibilidades disponíveis.

Essa estratégia, embora válida como ponto de partida, demonstra que Lygia organiza e conduz sua aula dentro das possibilidades que possui. Sem formação na área, Lygia não tem o conhecimento específico necessário que a possibilite ter segurança para articular esses conhecimentos com propostas pedagógicas que levem os estudantes a desenvolverem conhecimentos e reflexões inerentes à área, a exemplo da imaginação criativa para o fazer artístico e reflexões mais profundas sobre o campo artístico.

Diante disso, é importante salientar que, no ensino de Artes, a capacidade de despertar a imaginação dos alunos é essencial para promover uma aprendizagem mais significativa. Nessa linha, Strazzacappa (2001) disserta dizendo que esse processo envolve a criação de um ambiente estimulante, a promoção da liberdade

de criação, a exploração sensorial e corporal, a inspiração através de referências artísticas, um processo de aprendizagem ativo e a valorização da individualidade. Claro que o reconhecimento de Lygia de que ainda não sabe “despertar a imaginação” é uma autocrítica importante, que revela sua conscientização sobre a lacuna existente entre o que deseja alcançar em sala de aula e os resultados obtidos até então.

Do mesmo modo, a abordagem de solicitar aos alunos que reproduzam imagens ou técnicas, como no caso do pontilhismo, pode ser interpretada como uma estratégia inicial para apresentar conceitos técnicos e estilos artísticos. É possível que a professora tenha considerado fatores como o público-alvo, o tempo limitado de aula e os recursos disponíveis, além da necessidade de garantir que os estudantes tenham um ponto de partida concreto. Embora essa prática possa parecer restritiva, ela também pode proporcionar aos alunos um primeiro contato com técnicas estruturadas, permitindo-lhes explorar a forma e o processo criativo dentro de limites definidos.

Essa escolha metodológica sugere uma tentativa de simplificar e adaptar o ensino ao contexto prático, ao mesmo tempo que busca oferecer experiências artísticas relevantes, mesmo diante das limitações impostas por sua formação e pelas condições institucionais. O desafio de “despertar a imaginação” aponta para uma necessidade mais ampla de apoio formativo e estrutural, que possibilite à professora explorar métodos mais abertos e centrados na criatividade dos alunos, integrando aspectos técnicos e expressivos em uma prática pedagógica mais equilibrada e abrangente.

É evidente que a experiência de Lygia nos convida a refletir sobre como o ensino de Artes pode transcender a técnica, promovendo a experimentação e a reflexão crítica. A adoção de práticas que incentivem os alunos a explorarem diferentes soluções e expressarem suas ideias pode contribuir para um aprendizado mais significativo, ampliando sua compreensão e vivência artística. Essas práticas, quando bem articuladas, têm o potencial de conectar os alunos a uma visão mais ampla das linguagens artísticas, enriquecendo sua formação.

Bem como o relato de Lygia também destaca que o desenvolvimento de metodologias mais criativas requer um esforço contínuo do professor em formação, estudo e pesquisa. Esses elementos são fundamentais para que o planejamento seja organizado de maneira a atender às necessidades dos alunos e às demandas

do currículo, proporcionando uma abordagem pedagógica que una teoria, prática e expressão artística.

Além disso, a experiência de Lygia destaca um dos grandes desafios do ensino de Artes em escolas públicas brasileiras: a necessidade de alinhar a prática pedagógica com as demandas curriculares e as realidades vividas pelos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a importância de integrar teoria e prática nas diversas linguagens artísticas, enfatizando a conexão entre o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização cultural. Contudo, para docentes como Lygia, que não possuem formação específica em todas as linguagens artísticas, cumprir essa diretriz pode se tornar uma tarefa árdua.

Quando Lygia afirma que ensinar teoria artística – suponho que ela estivesse se referindo, por meio da leitura de textos e da análise de conceitos e princípios que fundamentam a criação artística, esteja presente em suas aulas –, ela também demonstra uma preocupação em não se limitar apenas a esse aspecto. Essa inquietação reflete um esforço em tornar o ensino mais dinâmico e significativo, aproximando a teoria da prática.

Essa postura de Lygia, que busca integrar os conteúdos teóricos às vivências dos alunos, revela a compreensão de que a Arte, enquanto componente curricular, possui um potencial transformador que vai além da transmissão de conhecimento técnico. Sua preocupação, compartilhada por muitos professores, é criar uma conexão entre o que se ensina em sala de aula e o mundo dos alunos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e contextualizada.

Além disso, a autocrítica de Lygia e seu esforço contínuo para proporcionar experiências mais significativas aos alunos evidenciam a necessidade de repensar o papel da escola no apoio ao desenvolvimento docente. É fundamental que as escolas criem ambientes que incentivem os professores a participarem de cursos de formação que vão além do cumprimento de exigências formais, priorizando oportunidades que permitam aos educadores explorar, experimentar e aplicar novas metodologias e práticas artísticas em sala de aula.

Mas também, a partir da experiência de Lygia, fica evidente que o ensino de Artes é, antes de tudo, um espaço de reflexão, tanto para os alunos quanto para os professores. Sua insatisfação com o que Lygia chama de limitações de sua prática não deve ser vista como uma falha, mas como um ponto de partida para repensar o papel da Arte no contexto escolar. Quando conectada às experiências de vida dos

estudantes, a Arte pode se tornar uma forma poderosa de expressão, crítica e transformação social.

Adicionalmente, Lygia, ao refletir sobre a necessidade de “chegar a algum lugar” em suas aulas, está na verdade questionando o próprio propósito do ensino de Artes. Sua fala revela uma inquietação pedagógica que transcende a simples transmissão de conhecimentos técnicos ou teóricos, evidenciando uma visão mais ampla sobre o papel da Arte na formação dos estudantes. Ao questionar a efetividade e a direção de suas práticas, Lygia demonstra estar em busca de uma abordagem que vá além da reprodução de conceitos preestabelecidos, valorizando experiências que realmente conectem os alunos e potencializem suas habilidades críticas, criativas e sensíveis.

Em virtude disso, Lygia (2024) aponta diversos desafios práticos que impactam diretamente sua atuação em sala de aula, incluindo o tempo limitado e as dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar. Com apenas 40 minutos semanais por turma, especialmente no ciclo IV, equilibrar teoria e prática torna-se mais complexo. Ela também menciona a necessidade de controlar o comportamento dos adolescentes e as restrições de recursos, como a impossibilidade de imprimir materiais, o que agrava as dificuldades enfrentadas:

[...] só tenho 40 minutos por semana e, por exemplo, no ciclo IV tem adolescentes, como você acompanhou, e aí se torna um pouco mais desafiador, porque tem aquele controle de sala, E aí primeiro eu vou para aquela questão da teoria e depois a gente vai para um pouco de prática. Que aí também tem a dificuldade que a gente não pode imprimir demais na escola. Mas aí eu busco primeiro a teoria, converso com eles e aí depois vou passando algumas atividades (Lygia, 2024, p. 13).

Além dos desafios práticos, Lygia também destaca a dificuldade em organizar os conteúdos do ensino de Artes, especialmente por não ter experiência prévia com a disciplina. Para estruturar suas aulas, ela buscou apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e organizou os conteúdos a partir de sua percepção do que seria mais relevante: “vi mais ou menos o que contemplava e dividi nos bimestres o que eu achava um pouco mais importante, a meu ver, mas sempre puxando para a geografia, já que eu sou formada em Geografia” (Lygia, 2024, p. 10).

De certo modo, isso reflete uma tentativa de Lygia de alinhar sua prática pedagógica em Artes com a área na qual possui formação específica, revelando tanto uma estratégia de adaptação quanto uma limitação imposta por sua trajetória formativa. Esse “puxar” para a Geografia pode ser interpretado como um esforço de trazer elementos com os quais se sente mais confiante e capacitada, de modo a sustentar sua atuação em uma disciplina fora de sua especialização. Assim, ela busca relacionar o conteúdo de Artes a aspectos geográficos, criando conexões que facilitem sua prática e, ao mesmo tempo, potencializem o entendimento dos alunos.

A fala de Lygia sobre a falta de formação específica em Artes revela um desafio significativo em sua prática docente e aponta para uma situação em que sua atuação na disciplina não foi resultado de uma escolha deliberada, mas de uma necessidade institucional. A alocação de Lygia para o ensino de Artes reflete uma lacuna administrativa na distribuição de carga horária, algo que ultrapassa sua responsabilidade individual. Como concursada para a disciplina de Geografia, sua atuação em Artes é um reflexo das condições estruturais da escola, que busca atender às demandas curriculares com os recursos humanos disponíveis.

Essa circunstância provoca um impacto direto em sua percepção de desempenho e na qualidade do ensino. A autocrítica de Lygia sobre a superficialidade com que aborda os conteúdos de Artes – “para mim, é como se eu estivesse vendo apenas de forma superficial os conteúdos” (Lygia, 2024, p. 11) – evidencia uma preocupação genuína em proporcionar um ensino consistente e significativo, mesmo enfrentando limitações impostas pela ausência de formação específica. Essa fala sugere não apenas um sentimento de insuficiência, mas também o peso emocional e profissional de atuar em uma área fora de sua formação original, reforçando a importância de um suporte institucional que ofereça formação continuada, orientação e recursos para que professores em situações similares possam superar esses desafios de forma mais eficaz.

Inquestionavelmente, cada área de conhecimento possui particularidades que vão desde os fundamentos epistemológicos até as metodologias de ensino. No caso das Artes, essas especificidades incluem não apenas o domínio técnico específico, mas também uma compreensão ampla de suas dimensões históricas, culturais e expressivas. A formação inicial em Artes, portanto, não é apenas um requisito legal, conforme estabelece a Lei nº 13.278/16, mas também uma condição indispensável para que o professor possa conduzir um ensino mais aprofundado e significativo.

Embora Lygia se enxergue com limitações teóricas e práticas na área de Arte, sua fala sugere um esforço contínuo em desenvolver estratégias que compensem essa lacuna. Como professora formada em Geografia, ela traz para o ensino de Artes elementos como a visão de mundo, a didática e a habilidade de se adaptar às condições do contexto escolar. Essas competências, embora valiosas, não substituem o conhecimento específico necessário para explorar o potencial formativo das linguagens artísticas em sua totalidade.

Essa realidade destaca uma questão recorrente no sistema educacional brasileiro: a polivalência compulsória, em que professores são alocados em disciplinas fora de sua formação para atender a demandas institucionais. Essa prática, embora frequentemente vista como uma solução administrativa, compromete tanto o desenvolvimento profissional do docente quanto a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Apesar dos desafios, Lygia (2024) demonstra esforço contínuo para aprimorar sua prática pedagógica. Ela busca ajustar os conteúdos às características das turmas, adotando abordagens variadas para evitar a repetição e garantir um ensino mais significativo: “então eu estou fazendo, estou tendo esse cuidado de separar. Às vezes eu posso ver até o mesmo conteúdo [...] mas é abordando de outra forma” (Lygia, 2024, p. 17).

Nesse contexto, a fala de Lygia (2024) reflete uma prática pedagógica construída sobre um alicerce de pesquisa, estudo e esforço contínuo de adaptação às necessidades de cada turma. Ao mencionar que busca abordar o mesmo conteúdo de maneiras diferentes, ela demonstra um esforço consciente em diversificar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de seus alunos e às demandas do currículo. Esse cuidado reflete um compromisso com a personalização do ensino, em que a repetição é evitada para garantir que o aprendizado seja relevante e significativo. A prática de Lygia sugere que, mesmo diante de desafios como a falta de formação específica em Artes e as condições limitadas do ambiente escolar, a professora tenta criar oportunidades de aprendizado que considerem o contexto e o perfil dos estudantes.

Além disso, essa abordagem evidencia uma busca contínua por inovação em sua prática docente. Ao diversificar a maneira como apresenta os conteúdos, Lygia procura romper com uma lógica de ensino padronizada, valorizando a criatividade e a flexibilidade como ferramentas fundamentais no processo educativo. Essa postura

é indicativa de um professor que reflete sobre o impacto de suas ações e busca superar limitações estruturais e formativas.

Nesse processo de reflexão profissional, Lygia (2024) manifesta sua preocupação com sua prática docente e com os desafios de atuar em uma área fora de sua expertise. Sua fala revela um momento de autorreflexão sobre o ensino e o impacto de suas ações na sala de aula.

[...] por enquanto, que eu acho que é porque eu sou nova ainda na área, trabalhando, eu me preocupo demais, mas talvez depois eu fique mais relaxada e vá e pegue tudo pronto na internet, não faça nem questão de ler, como a gente sempre vê. Mas vamos lá, eu espero que a preocupação saia daqui a um tempo ou não, né? (Lygia, 2024, p. 16).

A narrativa de Lygia (2024) explicita um movimento de autorreflexão e busca contínua por qualificação, caracterizando sua trajetória inicial na docência em Artes como um processo dinâmico de aprendizado e adaptação. A prática docente de Lygia reflete sua capacidade de adaptação diante dos desafios de lecionar uma disciplina fora de seu campo de atuação e base formativa, além de revelar um momento de vulnerabilidade e reflexão crítica sobre sua prática docente, evidenciando as tensões que envolvem a adaptação a uma área fora de sua formação específica. Ela reconhece que, por ser nova na docência em Artes, sente a necessidade de se preocupar intensamente com o planejamento e a execução de suas aulas, demonstrando um compromisso em oferecer um ensino de qualidade.

No entanto, sua menção à possibilidade de se tornar mais “relaxada” no futuro, pegando conteúdos prontos sem revisá-los, indica um receio de que a rotina exaustiva ou a falta de suporte institucional possam comprometer a dedicação que ela mantém atualmente. Esse trecho não apenas reflete suas inseguranças, mas também destaca a realidade de muitos professores que enfrentam desafios estruturais no exercício de suas funções.

Ao mesmo tempo, a preocupação expressa por Lygia (2024) revela uma postura reflexiva e crítica sobre sua prática docente, destacando a relevância do professor como mediador do conhecimento e a importância de ajustar o ensino às necessidades específicas dos alunos. Sua fala reflete um desejo de equilibrar as

pressões do cotidiano escolar com o compromisso de proporcionar experiências de aprendizado significativas. Isso traz à tona a necessidade de condições adequadas de trabalho, permitindo que o entusiasmo inicial de educadores como Lygia se mantenha ao longo do tempo, em vez de ceder à desmotivação.

Apesar das incertezas, Lygia desenvolveu uma abordagem flexível e contextualizada, distanciando-se de uma perspectiva rigidamente disciplinar: “eu acho que, se fosse um professor de arte, ia dizer, meu Deus, vamos seguir esse cronograma. A gente seguiu, de acordo com o tempo, o que a gente achava mais interessante na nossa disciplina” (Lygia, 2024, p. 17).

Embora enfrentando desafios como a falta de formação específica e limitações estruturais, Lygia demonstra um esforço notável em construir uma abordagem pedagógica que integre teoria e prática de maneira significativa. Sua trajetória reflete a criatividade e resiliência características dos professores de Artes, que frequentemente precisam superar adversidades para atender às demandas do currículo e às expectativas dos alunos. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de ações que garantam suporte pedagógico e recursos adequados para que o ensino de Artes alcance seu potencial transformador.

Nesse contexto, Tardif e Raymond (2000) argumentam que a prática docente é um espaço de aprendizado contínuo, onde os professores desenvolvem habilidades de adaptação e resiliência em resposta às necessidades dos alunos e às condições institucionais. A formação docente, assim, deve ser compreendida como um processo que se estende ao longo de toda a carreira, integrando tanto a formação básica quanto a formação continuada, ambas indispensáveis para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

A trajetória de Lygia ilustra de forma clara essa dinâmica de aprendizado contínuo. De certo modo, suas inquietações não se configuram como barreiras definitivas, mas como pontos de partida para a ressignificação de sua prática. Por meio do diálogo, da colaboração com outros professores e da reflexão crítica sobre sua atuação, Lygia demonstra que o compromisso pedagógico transcende a formação básica, fundamentando-se em sua capacidade de adaptação e no esforço constante por oferecer uma aprendizagem significativa aos estudantes.

Nesse sentido, a experiência de Lygia exemplifica a complexidade do ensino de Artes na educação básica, revelando que ele vai além da transmissão de conteúdos técnicos. O ensino de Artes envolve desafios que tocam aspectos como

formação docente, infraestrutura escolar e reconhecimento profissional. Para superar essas dificuldades, é essencial estabelecer uma rede de apoio que integre professores, gestores e outras políticas, criando condições para que o ensino de Artes seja valorizado e implementado de forma plena. Com essa visão integrada, é possível transformar os desafios em oportunidades, consolidando as Artes como uma dimensão central para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da educação pública.

5 CAMINHOS QUE CONVERGEM: DESIGNAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO DE ARTES

A prática docente no ensino de Arte na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tarsila do Amaral é marcada por diferentes trajetórias formativas e desafios pedagógicos. As professoras Anita (2024) e Lygia (2024), com suas singularidades, exemplificam como os profissionais de educação constroem suas práticas, enfrentando as especificidades da disciplina em contextos escolares diversos. Suas experiências evidenciam a relação entre formação acadêmica, designação profissional e organização do ensino no cotidiano escolar.

Anita (2024), licenciada em Artes Visuais, ingressou no ensino público por meio de concurso, sendo designada para lecionar as quatro linguagens artísticas — artes visuais, música, dança e teatro. Embora sua formação tenha se concentrado exclusivamente em Artes Visuais, ela adapta suas práticas para contemplar conteúdos de outras linguagens, mesmo reconhecendo as limitações impostas por sua formação inicial: *“quando chega nos conteúdos de música [...] eu acabo pulando, porque eu não me sinto capacitada para ensinar”* (Anita, 2024, p. 5). Para ela, o ensino de Arte demanda uma formação mais específica em cada linguagem, como destacou ao afirmar: *“se houvesse para gente uma proposta específica para cada linguagem, [...] influenciaria de forma positiva”* (Anita, 2024, p. 9).

Apesar dessas dificuldades, Anita organiza suas aulas utilizando o livro didático como base, complementando-o com pesquisas na internet e atividades práticas. Ela busca aproximar os estudantes da Arte, apresentando-a como uma forma de expressão acessível e deselitizada: *“eu busco sempre trazer para a realidade deles e mostrar que a arte é para todos”* (Anita, 2024, p. 2). Sua abordagem é reflexiva e adaptativa, valorizando a prática artística como um espaço de construção significativa para os alunos.

Lygia (2024), por sua vez, possui formação em Geografia, com mestrado e doutorado na área de Recursos Naturais. Sua designação para o ensino de Arte ocorreu como complemento de carga horária, sendo inicialmente vista como um desafio: *“Ensinar Arte foi o desafio”* (Lygia, 2024, p. 11). Sem formação específica na área, Lygia recorre a apostilas da internet e troca materiais com outros professores para planejar suas aulas, organizando-as de forma a abordar uma linguagem

artística por bimestre. No primeiro bimestre, ela trabalhou artes visuais, seguido de música, dança e uma introdução aos principais artistas brasileiros (Lygia, 2024, p. 10).

Essa abordagem revela o esforço de Lygia em construir uma prática docente que, apesar das limitações impostas pela ausência de formação específica e pela escassez de recursos, busca oferecer aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma experiência educativa significativa. Como docente de Artes na mesma escola, ressalto que, ao trabalhar com o público da EJA, é essencial alinhar o ensino ao nível e ao repertório dos estudantes. Muitas vezes, recorremos a materiais adaptados de múltiplas fontes e pesquisas para atender às demandas específicas desse público. Durante as observações e entrevistas, disponibilizei um livro de Artes específico para a EJA à professora Lygia, com o objetivo de contribuir com a organização de seu ensino e com sua abordagem metodológica. Além disso, discuta-me a auxiliá-la diretamente, compreendendo os desafios que ela enfrenta ao atuar fora de sua área de formação.

Certamente, essa interação não apenas reforça a importância da colaboração entre professores, mas também evidencia como o compartilhamento de recursos e experiências pode impactar com certeza a prática docente em contextos solicitados. A experiência de Lygia reflete a complexidade do ensino de Artes, especialmente na EJA, onde o processo pedagógico exige adaptação constante às especificidades do público e às condições institucionais. Ao buscar estratégias como a organização de conteúdos por bimestre e o uso de materiais diversificados, Lygia demonstra uma postura reflexiva e resiliente, alinhada ao compromisso de proporcionar aos estudantes uma experiência artística enriquecedora, mesmo diante das adversidades.

Assim como Anita, Lygia valoriza a integração entre o conteúdo de Arte e a vivência dos alunos, mas também reconhece as dificuldades impostas por sua formação e pela falta de recursos materiais. A preocupação em tornar o ensino significativo reflete seu esforço em oferecer algo além do que ela define como um cumprimento de horário, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contexto em que atua.

Ambas as professoras enfrentam desafios semelhantes na adaptação de suas práticas ao critério do ensino de Artes, seja pela abrangência das linguagens artísticas, seja pela falta de formação específica para contemplá-las. Enquanto Anita

se apoia em sua formação em Artes Visuais e busca aprofundar suas práticas dentro dos limites impostos pela realidade escolar, Lygia, sem formação na área de Artes, construiu seu ensino por meio de pesquisa e planejamento colaborativo, buscando alinhar conteúdos de Arte com elementos de sua área de formação original, a Geografia.

A importância do planejamento como ferramenta para a prática docente é ressaltada por diversos autores. Candau (2014) defende que o planejamento deve ser um processo reflexivo e intencional, considerando os objetivos de aprendizagem, as necessidades dos alunos e o contexto escolar. Strazzacappa (2014) complementa essa perspectiva, enfatizando a necessidade de objetivos claros e bem definidos, alinhados com as competências desejadas para os alunos. Além disso, a autora destaca a importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, por meio de atividades que estimulam a participação, a criatividade e a expressão individual.

As trajetórias de Anita (2024) e Lygia (2024) demonstram como as professoras organizam suas práticas docentes diante de contextos que, muitas vezes, não contemplam aprimorar suas formações ou oferecer os recursos necessários. Ambas convergem no desafio de ensinar Arte como uma disciplina plural, que requer constante adaptação, criatividade e reflexão. Seus evidenciam a importância do planejamento como um instrumento fundamental para superar as limitações e construir práticas pedagógicas, exemplos inovadores e práticos, que consideram a diversidade dos alunos e as especificidades do contexto escolar.

Quanto à organização do ensino de Artes, Anita (2024) deixou claro que utiliza estratégias como a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, integrando teoria, prática e fruição estética para construir uma experiência pedagógica que contemple tanto o aprendizado técnico quanto o desenvolvimento da sensibilidade artística dos estudantes. Sua formação específica em Artes Visuais facilita o trabalho com essa linguagem, mas Anita enfrentou dificuldades ao abordar música, dança e teatro, áreas que não foram contempladas em sua graduação. Essa lacuna reflete uma questão sistêmica no ensino de Arte no Brasil, onde a formação inicial não contempla as múltiplas linguagens artísticas para atender casos específicos e recorrentes em diversas escolas, como a em que trabalham como professoras.

Lygia (2024), por outro lado, para atender ao público que leciona (EJA), explora bem a lousa (fazendo anotações); para isso, os alunos usam o caderno. Ela

traz material impresso para os alunos e materiais de troca com outros colegas professores, evidenciando uma abordagem colaborativa e adaptativa em sua prática docente. Apesar disso, ela limita as limitações de sua atuação, especialmente no que diz respeito à conexão dos conteúdos com as vivências dos alunos, e expressa o desejo de aprimorar seu ensino para torná-lo mais significativo.

No que diz respeito à formação docente, Anita e Lygia apresentam perspectivas complementares que refletem as nuances do ensino de Artes em contextos desafiadores. Anita valoriza sua formação específica em Artes Visuais, mas destaca a necessidade de formações continuadas que contemplam outras linguagens artísticas, como música, dança e teatro, ampliando seu repertório pedagógico. Por outro lado, Lygia enfatizou a relevância de formações continuadas que atendem diretamente às demandas da prática docente, mas também alerta para a importância de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a formação escolhida pelos professores. Ambos concordam que a formação continuada não deve ser limitada a uma formalidade burocrática, mas deve ser efetivamente construída como um espaço de aprendizagem significativo e alinhado às necessidades do cotidiano escolar.

Além disso, as trajetórias de Anita e Lygia evidenciam a urgência de uma formação sólida e continuada, aliada a recursos pedagógicos adequados e estruturas de apoio que favorecem a prática docente. O ensino de Artes, por sua pluralidade, exige uma abordagem ampliada, que vá além do domínio técnico e considere as condições reais de trabalho, as especificidades dos alunos e as demandas do currículo. Nesse cenário, o planejamento desponta como uma ferramenta essencial para superar limitações, promovendo um ensino que integra criatividade, reflexão crítica e sensibilidade estética, elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, ao alinhar as ideias de Candau (2014) e Strazzacappa (2014) com as vivências de Anita e Lygia, observa-se que o planejamento de aulas de Arte deve ser entendido como um processo dinâmico, reflexivo e colaborativo. Esse planejamento deve articular as dimensões teóricas e práticas da educação artística, levando em conta a diversidade dos alunos, os contextos culturais e sociais em que estão inseridos e as especificidades de cada linguagem artística. Dessa forma, o ensino de Arte pode se tornar um espaço significativo de aprendizagem, que amplia as possibilidades criativas e formativas dos estudantes.

Por fim, as trajetórias de Anita e Lygia reafirmam o papel central do professor de Artes, enfrentando adversidades e buscando construir práticas pedagógicas significativas. Apesar das limitações estruturais e formativas, ambos demonstram que o ensino de Artes é um campo de possibilidades, onde a criatividade, o compromisso e o planejamento podem transformar desafios em experiências enriquecedoras. Suas experiências reforçam a necessidade de uma educação que valorize a área do professor e que dê conta de acompanhar o processo formativo dos professores de Arte, que não é mais uma formação polivalente, mas sim uma formação específica nas diferentes linguagens artísticas.

Diante do exposto, as falas das professoras Anita (2024) e Lygia (2024) também apontam para a necessidade de repensar as práticas institucionais e pedagógicas da escola. Eles sugerem que as políticas escolares internas devem priorizar não apenas o apoio logístico e material, mas também a formação continuada e específica dos professores de Artes e que consideram o apoio necessário para a consolidação de um ensino de Arte como um componente essencial para a formação integral dos alunos. Portanto, que sejam respeitadas as especificidades de cada linguagem e, sobretudo, a formação específica do professor para atuar com o ensino de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o questionamento central que motivou seu desenvolvimento foi: de que forma professores sem formação específica nas diferentes linguagens artísticas e sem formação em Arte, que atuam com o componente curricular de Artes na Escola Municipal Tarsila do Amaral, organizam o ensino dessa disciplina? A partir dessa indagação, busquei compreender as dinâmicas de atuação desses profissionais, suas trajetórias formativas, as estratégias que adotam para lidar com os desafios de ministrar aulas em diversas linguagens artísticas e a forma como estruturam o ensino de Artes em um contexto marcado por limitações e desafios estruturais.

Além disso, esta pesquisa revelou a necessidade de uma estrutura escolar que favoreça a experimentação artística e a interdisciplinaridade. Nesse sentido, a organização dos espaços físicos das escolas desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente propício à criatividade e à interação.

Ilustrando essa questão, a imagem 11 retrata uma sala de aula com um ambiente pouco estimulante para a experiência artística e a criatividade dos alunos. As orientações recebidas dos representantes da escola reforçam a ideia de que a disposição da sala deve permanecer inalterada, proibindo qualquer tipo de intervenção nas paredes. A disposição das carteiras em filas tradicionais remete a um modelo de ensino bancário, no qual a transmissão do conhecimento se dá de forma unilateral, restringindo as possibilidades de interação, experimentação e construção coletiva do saber, aspectos fundamentais para o ensino de Arte.

Imagem 11 - Espaço de uma sala de aula da Escola Tarsila do Amaral



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Outrossim, este estudo evidencia a urgência de aprimorar o fornecimento físico das salas de aula e dos recursos disponíveis para o ensino de Arte. A disposição tradicional das carteiras em filas, como vivenciada no espaço experimental, limita a interação entre os alunos e restringe as possibilidades de uma abordagem mais dinâmica e colaborativa. A ausência de elementos visuais nas paredes, como produções artísticas dos próprios estudantes, cartazes ilustrativos ou referências culturais, reforça a ideia de um ambiente pouco estimulante, que não favorece a expressão.

Sob essa ótica, a organização espacial da sala, aliada à carência de elementos estimulantes, restringe as possibilidades de experimentação artística e dificulta a interdisciplinaridade, essencial para conectar as Artes a outras áreas do conhecimento. Para que o ensino de Arte seja mais eficiente, é necessário compensar a estrutura dos ambientes escolares, permitindo maior liberdade de movimento, reconfiguração dos espaços e incentivo à expressão dos alunos no próprio ambiente físico da escola.

Por conseguinte, a criação de um espaço mais acolhedor e inspirador é essencial para que a Arte seja vivenciada de maneira significativa. O estímulo ao trabalho em grupo, o uso de materiais diversos e a flexibilização da organização da sala são estratégias que podem ampliar as experiências artísticas dos estudantes, tornando o ensino mais envolvente e condizente com as diretrizes educacionais que valorizam a Arte como um campo de conhecimento essencial.

Nesse sentido, e em consonância com os desafios apresentados na pesquisa, os resultados obtidos permitiram responder, em parte, à pergunta de pesquisa. Embora os professores investigados enfrentem barreiras significativas devido à falta de formação especializada, eles mobilizam conhecimentos empíricos e experiências acumuladas para estruturar suas práticas pedagógicas. Esse esforço, muitas vezes marcado pela criatividade e pela adaptação, resulta em uma prática docente que consegue atender a algumas demandas do ensino de Artes, mas que permanece enquanto seu potencial pleno formativo.

Assim, os resultados da pesquisa confirmam, em certa medida, a hipótese inicial de que é possível desenvolver práticas pedagógicas satisfatórias mesmo em contextos de formação insuficientes, mas também evidenciam a importância crucial de uma formação específica para garantir a profundidade e a abrangência do ensino

de Artes, elementos que se refletem diretamente na criação de espaços mais ricos e estimulantes para os alunos.

Paralelamente, a experiência como professora na Escola Tarsila do Amaral revela um esforço contínuo para proporcionar aos alunos um ensino de artes que amplie suas perspectivas. Nesse sentido, a prática docente inclui atividades como trabalhos em grupo, rodas de conversa, debates e espaços para experimentação e vivências.

Contudo, a observação da própria prática e os resultados da pesquisa indicam que a Arte exige um escopo mais amplo. A criação artística exige um suporte que abarque espaços adequados e materiais variados, elementos que, quando presentes, potencializam o processo criativo. A análise da realidade escolar aponta para a necessidade de um investimento contínuo na infraestrutura e nos recursos disponíveis, a fim de acompanhar a prática pedagógica às diretrizes educacionais que valorizam a Arte como campo de conhecimento importante para o desenvolvimento humano.

Essa necessidade de um escopo mais amplo, identificada na prática e na pesquisa, reflete-se diretamente nos objetivos específicos deste estudo. Ao retomar tais objetivos – descrever como os professores são designados para ministrar Artes, entender o que e como ensinam, explorar as razões e os objetivos do ensino de Artes, relatar como construir seus conhecimentos para atuar nas diversas linguagens artísticas e investigar suas trajetórias formativas –, pode-se afirmar que eles foram amplamente realizados, mas também que revelam a raiz dos problemas apresentados na prática. Uma pesquisa revelou, por exemplo, que a designação dos professores ocorre, muitas vezes, por necessidade administrativa, e não por profundidade ou formação na área, o que reforça a prática da polivalência como uma solução improvisada e, muitas vezes, ineficaz para o ensino de Artes e que, conseqüentemente, limita o escopo e a qualidade do ensino de Arte, conforme observado na primeira parte dessa reflexão.

As principais descobertas deste estudo destacam a resiliência e a criatividade dos professores, que, mesmo sem formação específica, buscam alternativas para superar as limitações materiais e estruturais de suas escolas. Eles utilizam recursos como livro didático, apostilas e outros materiais disponíveis na internet, além de práticas colaborativas, para enriquecer suas aulas e proporcionar aos alunos algum contato com a linguagem artística que está sendo trabalhada. No entanto, essa

abordagem revela-se limitada quando comparada ao impacto que uma formação específica poderia ter na qualidade do ensino, especialmente na promoção de um aprendizado mais aprofundado e crítico das Artes.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa enriquece o debate sobre a formação docente em Artes no Brasil ao destacar lacunas relevantes na implementação de políticas públicas externas para a qualificação de professores nessa área. Entre os desafios identificados, destacam-se a insuficiência de recursos materiais e financeiros destinados ao ensino de artes, a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de investimentos consistentes em recursos didáticos específicos. Além disso, observa-se a necessidade urgente de uma maior valorização do ensino de Artes no currículo escolar, muitas vezes tratado como uma disciplina secundária em relação a outras áreas do conhecimento. Essa percepção marginalizada reflete-se na falta de prioridade atribuída às políticas de formação e qualificação docente, o que compromete a eficácia e a abrangência do ensino artístico.

Nesse contexto, a pesquisa reforça a importância de superar a prática da polivalência, que perpetua a designação de professores não especializados para a disciplina, defendendo a implementação de estratégias que assegurem a valorização e a presença de professores especialistas. Essa mudança não apenas elevou o status do ensino de Artes, mas também consolidou sua função como um componente curricular indispensável para a formação integral, crítica e criativa dos estudantes.

No campo prático, os resultados implicam importantes necessidades de ações concretas, como a implementação de programas de formação continuada, cursos de especialização específicos em cada uma das linguagens artísticas e oficinas práticas que permitem aos professores ampliar seu repertório pedagógico. Essas ações não apenas contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino, mas também fortaleceram a confiança dos professores em sua prática docente. Entretanto, é necessário considerar as limitações da pesquisa. A amostra restrita a dois professores e a concentração em um único contexto escolar pode, de certo modo, ter limitado a generalização dos resultados. Apesar disso, os achados oferecem uma base sólida para futuras reflexões e ações no campo do ensino de Artes.

Com base nas lacunas identificadas, delineiam-se algumas promessas promissoras para pesquisas futuras: (1) investigações aprofundadas sobre o impacto

de formações específicas em Artes no desempenho docente e no aprendizado dos alunos, considerando as diferentes linguagens artísticas; (2) comparativos que analisam as práticas e os resultados de escolas que contam com professores especializados em Artes em contraste com aqueles que utilizam docentes de outras áreas para suprir a disciplina; e (3) análises qualitativas e quantitativas das percepções dos estudantes e das comunidades escolares sobre a qualidade, a relevância e os desafios do ensino de artes em diversos contextos.

Além disso, persistem questões fundamentais que exigem resposta, como: de que forma as políticas públicas podem estruturar e fortalecer a formação continuada dos professores de Artes? e quais são os impactos a longo prazo das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento artístico e no aprendizado integral dos alunos? Essas indagações não apenas apontam para lacunas existentes no campo, mas também abrem novas possibilidades para a produção de conhecimento que contribuem para um entendimento mais contextualizado, crítico e abrangente da educação em Artes.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância do ensino de Artes como elemento central na formação integral dos estudantes, destacando o papel transformador dessa disciplina no desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e do pensamento crítico. A valorização do professor de Artes e o investimento na sua formação são caminhos indispensáveis para garantir um ensino de qualidade e para consolidar a Arte como uma expressão fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, sensível e plural.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. F. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- ALVES, A. J. A. Revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ANDRADE, J. P. **Projeto Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12318>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- BAGATINI, F. A. **Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2914>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BENITES, R. C. R. A desvalorização do ensino de arte no Brasil: origens e alguns aspectos. **Revista Trilhas da História**, Campo Grande, v. 10, n. 20, p. 33-50, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/10465>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BRASIL. **Arte na Educação de Jovens e Adultos**. [S.l.]: Ministério da Educação, [20--]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011455>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CANDAU, V. M. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- CORDEIRO, A. P.; ARAÚJO, L. A.; ANJOS, C. I. Formação de professores para a educação básica e o ensino da arte: caminhos possíveis. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17738.062. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17738>. Acesso em: 1 fev. 2024.

COSTA, L. J. S. C. **Formação inicial e continuada de professores de artes/música na educação básica**: um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11413>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILHO, J. V. F.; QUEIROZ, L. R. S. **Formação e inserção profissional de professores de música: problematizações e reflexões a partir da Licenciatura em Música da UFCG**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [S.l.]. Anais eletrônicos. [S.l.]: ABEM, 2021. v. 4. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1024/public/1024-4538-1-PB.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, E. M. E. F. A. M. **Proposta pedagógica**. Picuí, 2022.

GUIMARÃES, A. L. B. **Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/T.48.2016.tde-06102016-144606. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-144606/pt-br.php>. Acesso em 13 de out. de 2024.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/picui/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2024.

IMAP. **Os desafios e a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. [S.l.]: IMAP, [20--]. Disponível em: <https://imap.org.br/os-desafios-e-a-importancia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

KUHN, A. L. **Percepções dos professores de Arte sobre a formação profissional: análise da política de formação docente da rede municipal de ensino de Dourados-MS**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5482>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LIRA, M. G. M. **Cordelizando Picuí**. João Pessoa: Monocromarte, 2023.

LOPES, D. B. O. **O educador em arte: entre a exigência legal e a atuação real - Montes Claros (1960-1980)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/14977>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARQUES, L. K. O. Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: entradas pela dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 1-15, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15601>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARTINS, A. R. et al. Possibilidades de formação de professor em teatro no Programa PARFOR: conquistas e desafios. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 5, n. 9, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/501>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MATTAR, S. Ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.121253. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/121253>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MODESTO, A. N. **Memória e performance: por uma educação sensível em processos de ensino/aprendizagem artes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13096>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MOREIRA, A. M. A. Arte como direito? **A formação do professor de artes visuais no Município de São Paulo/SP**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7383>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NAGHETTINI, S.; RESENDE, V. G. C. A relevância do ensino de arte no contexto escolar em escolas públicas rurais: contraponto crítico entre as formações dos professores e as práticas poéticas interculturais. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 12, p. 24476-24497, dez. 2023. DOI: 10.55905/oelv21n12-057. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2430>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NAHU, A. **Biografia**. [S. l.: s. n., 20--]. Disponível em: <https://www.anahu.com/copia-bio>. Acesso em: 3 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 13 mar. 2023.

NÓVOA, A. Nada é eterno na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-11, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dfm3jl685vpjryp4bsqypzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

NÓVOA, A. Repensar a profissão docente, reinventar a formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: [s. n.], 2023..

OLIVEIRA, L. G. et al. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 427-432, jul./set. 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n3p427-432. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8818>. Acesso em: 14 dez. 2024.

OLIVEIRA, M. A. B. Arte-educação descolonial: formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. **Revista Educação - UNG-Ser**, Guarulhos, v. 16, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133/3264>. Acesso em: 26 dez. 2023.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PALHANO, P. R. **O caráter paratópico do ensino de artes na escola: uma análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4860>. Acesso em: 20 out. 2023.

PENTEADO, C. V. et al. Avaliação da atividade farmacológica do avelós (*Euphorbia tirucalli*) no tratamento de câncer. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 23250-23259, ago. 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n8-009. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/61865>. Acesso em: 11 out. 2024.

PICUÍ. **Lei Complementar nº 02, de 23 de maio de 2008**. Picuí: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <https://www.picui.pb.gov.br/legislacao/leis-complementares/lei-complementar-n-02-de-23-de-maio-de-2008-atualizada-ate-21052015-5465>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RAMALDES, K. Ensino da arte: qual ensino queremos? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 73-91, jul./dez. 2017. DOI: 10.5965/1984317813022017073. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9114>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REICHERT, M. C.; A., C. M. Cartografias do professor de artes cênicas: atuação de um professor múltiplo. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 140-152, set./dez. 2022. DOI: 10.5965/24471267832022140. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22495>. Acesso em: 13 out. 2024.

REIS, S. G. **Os cursos de formação continuada da rede municipal de Balneário Camboriú e suas contribuições para o ensino de arte**. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10357322. Acesso em: 25 fev. 2024.

RIBEIRO, I. A. S. **Formação continuada de professores em arte/teatro: concepções e práticas nas escolas públicas das ilhas de Belém**. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33596>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RIZZI, M. C. S. L.; SILVA, M. Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao

contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROSSI, F. D. **O ensino de artes visuais na escola: desafios e ideais docentes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5649>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SANTOS, C. P. et al. Diversidade nos cursos de licenciatura em música na região Nordeste: perspectivas, implicações e aplicações nos PPCs de três universidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 24., 2019, [S. l.]. **Anais eletrônicos...** [S. l.]: ABEM, 2019. v. 3. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/152/169>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTOS, M. S.; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, 2019. DOI: 10.5965/1808312914222019078. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SILVA, M. C. R. F.; FERNANDES, V. L. P. Observatório da formação de professores de artes visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13-29, maio/ago. 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, S. P.; NUNES, A. L. R. Formação de professores e ensino da arte no contexto escolar brasileiro: trajetória de constantes mudanças. **Faculdade Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa**, v. 7, n. 2, p. 513-539, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2562>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOUZA, V. H. A. **O olhar no ensino de arte: sei que vi, mas nunca reparei**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5801>. Acesso em: 10 fev. 2024.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv>. Acesso em: 10 set. 2024.

STRAZZACAPPA, M. De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte. **O Mosaico**, Paranaguá, v. 13, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2024. DOI: 10.33871/21750769.2021.13.1.4138. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/mosaico/article/view/4138>. Acesso em: 4 jan. 2025.

STRAZZACAPPA, M. Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente. ARJ – Art Research Journal: **Revista de Pesquisa em Artes, Natal**, v. 1, n. 2, p. 96-111,

jul./dez. 2014. DOI: 10.36025/arj.v1i2.5368. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5368>. Acesso em: 13 out. 2024.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

VIANA, A. V. R. **Tornar-se professor de artes visuais: aportes do PIBID ao aprendizado da docência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83249>. Acesso em: 13 out. 2024.

VIANNA, R. S.; OLIVEIRA, B. J. Curadoria educativa de artes visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. **ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 21, n. 48, p. 302-350, maio/ago. 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ars/a/WGx5bZjQnJHVFPCN8KKmJ4w/?lang=pt#>. Acesso em: 5 fev. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA LICENCIADA EM ARTES VISUAIS

Nome:

Nome fictício:

1º momento: acolhimento

1. Saudações e agradecimentos ao entrevistado.
2. Breve introdução ao propósito da entrevista e à importância da pesquisa.

2º momento: formação e experiência com o ensino de arte

- Você poderia falar sobre sua formação acadêmica? (tem formação em arte?)
- Fale sobre sua experiência com o ensino de arte, há quanto tempo você leciona e como foi que você começou a ensinar arte?
- E aqui na escola, como você foi designado para ensinar arte? Sabe dizer por que você foi designado?
- Fale como é, para você, ensinar arte na escola?
- Como você se prepara para ministrar as aulas de arte?

3º momento: organização do ensino

- Você poderia explicar como você realiza suas aulas? (O que você ensina, quais materiais didáticos utiliza e como são as aulas?)
- Como você escolhe o que será ensinado? (por quê?).
- A partir da escolha do conteúdo, para que é ensinado? (O que se pretende?)
- Como você adapta suas estratégias de ensino de Arte para atender às necessidades e interesses específicos dos alunos? Pode dar exemplos de como isso é feito?
- Fale de suas principais preocupações durante o planejamento das aulas de arte.
- Fale dos desafios que você enfrenta do planejamento a execução das aulas de arte.

4º momento: Atuação e formação para atuar em diferentes linguagens

- Como você lida com as políticas educacionais relacionadas ao ensino de Arte na escola?
- Fale, você ensina qual ou quais linguagens artísticas na escola? Se ele responder várias, você pode perguntar: Como foi sua formação para atuar nas diferentes linguagens? Como você se sente ministrando as várias linguagens?
- Ao atuar com diferentes linguagens artísticas, fale os possíveis desafios? E, fale quais as recompensas?
- Quais são os conteúdos e a abordagem que você utiliza no ensino das diferentes linguagens artísticas?
- Fale como você motiva os alunos a se envolverem ativamente? Existem abordagens específicas que você considera eficaz para estimular o interesse dos alunos na disciplina?
- Qual é a sua estratégia de avaliação ao ensinar diferentes linguagens artísticas? Como você adapta seus métodos de avaliação para refletir as nuances de cada linguagem artística?
- Como você percebe a relação entre a formação inicial e continuada dos professores de arte e a qualidade do ensino oferecido aos alunos na escola?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
PROFESSORA NÃO LICENCIADA EM ARTES**

1º momento: acolhimento

1. Saudações e agradecimentos ao entrevistado.
2. Breve introdução ao propósito da entrevista e à importância da pesquisa.

2º momento: formação e experiência com o ensino de arte

- Você poderia falar sobre sua formação acadêmica?
- Fale sobre sua experiência com o ensino de arte, há quanto tempo você leciona e como foi que você começou a ensinar arte?
- E aqui na escola, como você foi designada para ensinar arte? Sabe dizer por que você foi designado?
- Fale como é, para você, ensinar arte na escola?
- Como você se prepara para ministrar as aulas de arte?

3º momento: atuação e organização do ensino

- Você pode falar um pouco como é ensinar arte sem ter formação nessa área? (e quais são os principais desafios?)
- E você ensina as diferentes linguagens? (quais?)
- E como é que você faz para ensinar?
(deixa a pessoa falar e depois complementa com a pergunta seguinte: Como é que você se prepara para essas aulas?)
- E como é que você planeja essas aulas?
- Fale de suas principais preocupações durante o planejamento das aulas de arte.
- Fale dos desafios que você enfrenta do planejamento a execução das aulas de arte.
- Você poderia explicar como você realiza suas aulas? (O que você ensina, quais materiais didáticos utiliza e como são as aulas?)
- Como você escolhe o que será ensinado? (por quê?).
- A partir da escolha do conteúdo, para que é ensinado? (O que se pretende?)
- Como você lida com as expectativas dos alunos e da comunidade escolar em relação ao ensino de arte?

4º momento: Formação para atuar em artes

- Para você, quem deveria ensinar arte na escola? (por quê?). O que você pensa sobre a formação específica na área em que a pessoa leciona?
- Você pensa em cursar uma graduação em artes? (Por quê?)
- Como você percebe a relação entre a formação inicial e continuada dos professores de arte e a qualidade do ensino oferecido aos alunos na escola

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA /
OBSERVAÇÕES E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TECLE)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA E OBSERVAÇÕES

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o(a) aluno(a) de pós-graduação _____, do curso de _____ da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que pode ser contatado pelo e-mail xxxxxxxx e pelos telefones (xx)xxxxxxx e (xx)xxxxxxx. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas e observações com professores, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – UFPB. Área de concentração: Ensino de Artes. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados das entrevistas e observações serão utilizados apenas para fins de natureza acadêmico-científica, referente à sua pesquisa de mestrado (dissertação, publicações, apresentações em eventos, congressos, aulas e palestras, entre outros) e não serão utilizados para outros fins, a não ser com prévia autorização. E que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Local, ___ de _____ de 2024

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Participação no estudo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada _____

coordenada por _____ O objetivo deste estudo _____

Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Caso você aceite participar, você terá que responder a questionários, entrevistas semiestruturadas a respeito do ensino de arte, formação do professor artista o que deve dispendir cerca de no máximo 30 minutos para cada momento. Além disso, caso se faça necessário será realizado outros momentos de verificação como momento de observação do fazer pedagógico, podendo se fazer uso de imagem, gravação de voz, áudio ou vídeo.

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos como:

Risco de confidencialidade: vazamento de dados

Risco de identificação: identificação do participante por seus colegas, alunos ou superiores.

Risco emocional: angústia quanto ao compartilhamento de experiências pessoais ou reflexões sobre seu ensino de arte, o que pode ser emocionalmente desafiador.

Risco viés de desejabilidade social: o participante pode sentir-se inclinado a responder de maneira que considere socialmente desejável, o que pode levar a respostas não totalmente sinceras, afetando a validade dos resultados.

E caso eles venham a ocorrer, serão tomadas as seguintes providências: mediação através de diálogo, em que o outro será ouvido e os fatos serão esclarecidos sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável. Além de: certificar-se de que os participantes entenderam claramente os objetivos da pesquisa. Garantir para os participantes que seus nomes e informações de identificação pessoal não serão vinculadas aos dados coletados (serão usados códigos ou identificadores em vez de nomes reais nas respostas). Deixar claro que todos os dados sensíveis serão guardados em locais seguros com acesso restrito e posteriormente destruídos.

Esta pesquisa tem como benefícios:

Melhor compreensão do ensino de arte: A pesquisa pode contribuir para um entendimento mais aprofundado do ensino de arte, beneficiando a comunidade acadêmica e educacional. Isso pode resultar em melhorias nas práticas de ensino de Arte.

Autoconhecimento Profissional: Os professores participantes podem se beneficiar ao refletir sobre suas próprias práticas, ganhando insights que os ajudarão a crescer profissionalmente.

Valorização da Disciplina: A pesquisa pode destacar a importância do ensino de Arte na educação, potencialmente influenciando políticas educacionais e promovendo uma maior valorização da disciplina.

Desenvolvimento de Recursos Educacionais: Os resultados da pesquisa podem ser usados para desenvolver recursos educacionais e treinamento profissional direcionados aos professores de arte.

Fortalecimento da pesquisa em arte: pode contribuir para o fortalecimento da pesquisa em arte, ao fornecer dados sobre a prática de professores de arte.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Havendo uso de imagem ou vídeo asseguro que será preservada a identidade ocultando áreas que possibilitem a sua identificação.

Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Critério de inclusão e exclusão

Inclusão - O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios: professores de arte que atuam na educação básica na XXXXXX, com experiência em sala de aula; Professores de arte que esteja dispostos a participar de uma entrevista semiestruturada.

Exclusão - O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios: professores de arte que não atuam na escola municipal Tarsila do Amaral professores de arte que não possuem experiência em sala de aula; professores de arte que não estejam dispostos a participar de uma entrevista semiestruturada; Professor de arte que não esteja disposto a fornecer consentimento informado para participar da pesquisa, garantindo a conformidade ética e a vontade dos participantes em se envolverem no estudo; Professor de arte que decida voluntariamente se retirar da pesquisa ou expressar seu desejo de não participar mais, nenhuma forma de coerção ou pressão será aplicada para manter o participante na pesquisa contra sua vontade.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de fevereiro de 2025, na qual será feita a devolutiva para a escola que participou da pesquisa, bem como, todos professores em que serão apresentados os dados da pesquisa e demais fatos que são considerados importantes, através de um encontro presencial promovido na escola.

Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa –seja informações de prontuários, gravação de imagem, voz, audiovisual ou material biológico somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. No entanto, caso você tenha alguma despesa decorrente da sua participação, tais como transporte, alimentação, entre outros, você será ressarcido do valor gasto através de depósito realizado pelo pesquisador responsável pela pesquisa. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Pesquisador responsável: _____

E-mail para contato: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Pesquisador (a) responsável (orientador (a)): _____

E-mail para contato: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Endereço e Informações de Contato da(o) Universidade Federal da Paraíba

Endereço: Campus I Lot. Cidade Universitaria, PB, 58051-900

Telefone: (83) 3216-7200

Consentimento de Participação

Eu _____

concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “Componente curricular de arte em uma escola pública no município de Picuí: um olhar sob a perspectiva da prática de professores” conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Contato do pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas

Endereço:- Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (083) 3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME REAL DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao/à pesquisador/a _____, o acesso aos dados de _____ para serem utilizados na pesquisa: _____, que está sob a orientação do(a) Prof(a). _____.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, de de

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

APÊNDICE – E – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DADOS

Informativo

- Formação básica
- Formação continuada e qualificação docente
- Experiência profissional
- Desenvolvimento profissional
- Ingresso na docência em artes
- Experiência anterior com a arte

Formação docente

- Perspectivas sobre a formação específica do professor
- Expectativa para com a formação docente do professor de arte

Pedagógico / Prática docente

- O ensino de arte através dos livros didáticos e apostilas
- Materiais de ensino (abordagens metodológicas)
- Prática docente
- Estudos, planejamento e construção do conhecimento para aulas

Perspectivas e significados

- Expectativas docentes para o com o ensino de artes
- Expectativas docentes sobre o ensino das quatro linguagens artísticas na escola
- Desafios e insegurança para com o ensino de artes