



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Artes Visuais – VIS

Karla Eduarda Gomes

**Experiências de formação discente/docente:
expectativa e realidade entre a universidade e o mundo real**

BRASÍLIA
2018

KARLA EDUARDA GOMES

**Experiências de formação discente/docente:
expectativa e realidade entre a universidade e o mundo real**

Trabalho de conclusão do Curso em Artes Visuais, Habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientador: Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

BRASÍLIA

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

KARLA EDUARDA GOMES

**Experiências de formação discente/docente:
expectativa e realidade entre a universidade e o mundo real**

Banca examinadora:

Orientador – Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira
Universidade de Brasília

Professora Dra. Rosana de Castro
Universidade de Brasília

Professora Dra. Ana Paula Aparecida Caixeta
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador Luiz Carlos Pinheiro Ferreira que através de suas aulas me iniciou à pesquisa para a docência em artes e pela dedicação, orientação e zelo que me permitiram escrever esta monografia.

Aos meus amigos e colegas de profissão que ao longo desta jornada na arte-educação foram fonte de inspiração e contribuíram para constantes debates, desabafos e motivações.

Aos meus alunos pelas trocas de experiências, sem vocês não poderia desenvolver o meu trabalho.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional, que direta e indiretamente contribuíram para eu trilhar esse caminho.

E à todas as 'pedras' encontradas pelo caminho, que me motivaram a uma busca diferente.

RESUMO

O trabalho apresenta reflexões acerca das minhas experiências formativas como discente/docente de artes visuais, contemplando tanto as vivências como estudante na Universidade de Brasília como a prática docente em escolas de ensino privado. O contexto formativo e profissional suscitaram o interesse na pesquisa em âmbito legislativo, justamente pela necessidade em compreender historicamente o processo de consolidação do ensino de artes no Brasil, assim como, as demandas que estão relacionadas, em especial, com a função do professor de artes visuais nas escolas de ensino básico. Essa perspectiva contemplou também a questão da polivalência em artes. O desenvolvimento das ideias ocorreu a partir da leitura dos processos associados com o contexto autoformativo (GALVANI, 2002) e (LOSS, 2015). Nesse sentido, o trabalho apresentou como caminho reflexivo o recorte de duas narrativas experienciais vivenciadas durante minha trajetória profissional. Ambas são pautadas por questões que relacionam o contexto da docência, considerando a função específica da licenciatura em artes visuais, bem como, o impasse pessoal a partir das demandas com o mundo real, ao atender questões ainda pautadas sob o viés de uma atuação polivalente em artes.

Palavras-chave: experiência formativa; artes visuais; regulamentação; polivalência

Sumário

Resumo	
Memorial	7
Introdução	10
Objetivos e justificativa	11
Experiências com o mundo real: apontamentos sobre autoformação e o contexto das artes visuais	13
Autoformação	13
Formação em artes visuais	15
Experiências autoformativas	16
Contextualização do ensino de arte	23
Breve histórico da Arte Educação no Brasil	23
Breve histórico legislativo	27
O PCN-Arte	32
Polivalência	34
Considerações finais	37
Referências	39

Memorial

Sou Karla Eduarda Gomes, nasci em Brasília e moro aqui desde então. Meus pais vieram de outros estados, de Minas Gerais e do Maranhão, trazendo consigo muitas histórias e a vontade de uma nova perspectiva de vida na capital do país. Conseguiram prover um bom ensino para mim e meus irmãos e é nesse lugar de ensino que começou em mim a vontade de realizar um curso de Artes.

Relembrando os momentos vividos na época de escolarização, ainda guardo marcas tanto físicas como simbólicas em minha memória. Algumas retomam momentos oriundos de treinos e brincadeiras que aconteciam descontraidamente e, como consequência deixaram machucados e fraturas. Outras estão relacionadas com conversas informais sobre o futuro, amizades construídas em diferentes momentos da formação, sensação de independência ao tomar decisões e, especialmente, a recordação de determinadas aulas e professores. Percebia que ao vivenciar aquelas aulas, ao pensar nos conteúdos que eram apresentados, um leque de possibilidades e questionamentos surgiam em minha mente.

É certo que todos aqueles atores que faziam parte do “mundo da escola” possuem a sua função e importância em minha trajetória acadêmica, porém, considero que grande parte dessa pesquisa foi concebida em virtude de uma marca específica, originada por um professor de artes cênicas no ensino médio. Recordo-me que as aulas eram sempre contextualizadas, críticas e repletas de sátiras em relação à sociedade, a escola, aos alunos e ao conteúdo da disciplina. O professor reforçava sempre que não lecionaria os conteúdos de artes visuais ou música, por não contemplarem a sua formação acadêmica.

Esse tipo de posicionamento crítico e reflexivo chamava muito a minha atenção. Inicialmente, eu não compreendia exatamente as suas palavras, e acredito que como um todo eu devo ter compreendido pouco do que foi transmitido. Porém o compromisso com a arte, a reflexão e a crítica social, que ele passava em suas aulas eram inspiradores.

Não possuíamos livro didático, logo, precisávamos prestar muita atenção e anotar as falas mais relevantes. As avaliações também eram sempre uma surpresa, dificilmente tínhamos questões que exigiam como resposta somente a característica essencial do conteúdo. Elas vinham acompanhadas de textos, manchetes e

charges. Era um desafio responder as questões dessas provas. Ficava fascinada por fazer parte daquele tipo de reflexão. Recordo-me, inclusive, de ter guardado algumas dessas provas, como uma espécie de troféu para lembrar do alcance reflexivo que eu poderia ter em diálogo com a arte.

Coincidência ou não, após um encontro com o orientador deste trabalho, percebi como professora de artes e atuando em instituições de ensino privada, que possuo uma característica muito próxima ao exemplo de docência que eu tive no ensino médio, em especial na condução para a elaboração das minhas provas de artes. Tenho o hábito de escrever questões relacionando tanto os conteúdos como as notícias que vivencio com os alunos. Após terminar o ensino médio e convicta de que o meu lugar de satisfação enquanto ser social era na arte, busquei os caminhos que me levariam ao meu objetivo. Ingressei na Universidade de Brasília, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, com a certeza de que o caminho da arte e da educação seria o meu porto seguro. Um lugar que possibilitaria o contato com o público, a mediação e interação de ideias, formas e conteúdos. Na Universidade, durante a preparação para a docência de artes visuais na educação básica, aprendemos a analisar imagens, desenhar, esculpir, pintar, etc. Conhecemos história da arte, psicologia, legislação, métodos e processos de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos formativos.

Ao longo do curso, nos deparamos com diferentes professores que ao lecionarem nos inspiram. Em uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado 1, escuto um pouco sobre a legislação da área para atuação e recebo incentivo da professora Rosana de Castro em conhecer melhor sobre o tema para poder lutar pela minha futura profissão. Aquelas palavras fizeram sentido, pois lembraram as falas do meu antigo professor do ensino médio. Finalmente entendi os seus motivos para não atuar de forma polivalente.

Ainda cursando a licenciatura em artes visuais, encontrei oportunidades de trabalho na área, em especial na docência de ensino básico e não poderia deixar de mencionar a minha gratidão por estas experiências e por ter tido a oportunidade de trabalhar com ótimos profissionais, que, ao longo do tempo, me ensinaram a compartilhar angústias, ideias e alegrias sobre a atuação docente.

Ao todo já passei por duas instituições não formais e cinco instituições de ensino formal. Em cada uma, atuando com um segmento diferente, porém, somente

em duas experienciei a polivalência na docência. Questão que me fez repensar os meus estudos e minha prática como professora de artes visuais. Nesse sentido, este TCC reflete, em especial, o relato de duas experiências que exemplificam o contraste com tais vivências, numa tentativa de promover reflexões sobre as práticas polivalentes que ainda vigoram em determinadas instituições.

Introdução

O tema escolhido para este trabalho procura estabelecer uma reflexão acerca das expectativas e realidades enfrentadas pelo professor de artes visuais ao sair da graduação e entrar na sua área de atuação no contexto da educação básica. As reflexões aqui não se baseiam somente na análise da estrutura e da dinâmica dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais que formam estes profissionais. Mas, na tentativa de ampliar as discussões sobre nossa prática, oferecendo aos profissionais da área um embasamento normativo sobre as mudanças significativas que regem as diretrizes para nossa formação e atuação. Repensar nossa atuação implica estar em diálogo com as normatizações legais, com o objetivo de pensar uma atuação docente consciente.

Nesse sentido, ao considerar como subsídio o campo das experiências que estão relacionadas, tanto com o meu processo formativo como autoformativo, revejo e reflito sobre a relevância de alguns processos que foram determinantes para a minha atuação como professora. Quando menciono o campo das experiências, estou referindo-me ao processo formativo vivenciado na graduação e na vida. Em especial, nos estágios supervisionados, bem como na atuação como professora de arte visuais em instituições de ensino formal na educação básica. Tais experiências fomentaram a ideia de conhecer a historicidade que envolve a profissão docente em artes visuais e o seu alcance legislativo. Considero relevante o conhecimento acerca desse processo, para que se possa argumentar, frente as instituições, sobre seus direitos e deveres, bem como conduzir uma reflexão sobre o seu lugar de atuação, a função da profissão e a necessidade da autoformação ao longo da jornada.

Ao entrar em contato com o mercado de trabalho, o licenciado em artes visuais se depara com situações diversas, adequadas às realidades de cada região, porém, em especial, com uma realidade que o coloca na condição de atuar como um professor polivalente, visto que não há uma legislação que coíba essa prática. Sendo assim, seja por imposição da instituição ou dos próprios materiais didáticos, que trazem em si as quatro linguagens artísticas, ou seja, artes visuais, teatro, música e dança, o profissional se torna um refém da mesma, ainda que não possua formação polivalente e sim uma formação específica em uma das linguagens artísticas.

A luz desta constatação, sobretudo por experiência própria, ao vivenciar essa demanda na prática docente, entendo que o licenciado em artes visuais sem “formação polivalente” precisa considerar as outras linguagens, objetivando um conhecimento mais ampliado do componente curricular Artes, entendido em suas quatro linguagens. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sejam específicas sobre a necessidade de um profissional com grau superior, em uma das linguagens, para lecionar o componente curricular artes, no ensino fundamental II e médio, tais documentos não apontam à necessidade de um profissional específico para cada linguagem, sendo facultado às instituições essa escolha.

Objetivos e justificativa

O intuito desta pesquisa traz como objetivo investigar as alterações significativas na legislação brasileira dos últimos anos, em especial aquelas que se referem ao professor de artes e a sua função no ambiente escolar. Parte também de reflexões originadas na construção do memorial de formação, pois “a escrita de memoriais pressupõe que o sujeito produz e busca refletir sobre o seu saber ao longo do percurso de vida, saber este que está em processo de construção e de reconstrução permanente” (PILAR e PONTES, 2014, p. 5). Nesse aspecto, a reflexão do presente estudo justifica-se mediante a necessidade de referendar o próprio conhecimento adquirido, buscando mapear as pontos significativos que foram vivenciados ao longo de uma trajetória formativa no contexto da licenciatura em artes visuais. Esse movimento de investigação de caráter autorreflexivo acontece mediante o uso da experiência e da escrita narrativa como caminho para pensar sobre o próprio processo de formação e autoformação que acontece ao longo da vida, onde “os fenômenos só podem ser entendidos dentro do seu ambiente ou contexto [...]” (GRAY, 2012, p. 27).

Desta forma o presente TCC foi estruturado em dois módulos, com o intuito de exemplificar o mundo real, com uma narrativa autorreflexiva acerca de duas experiências vivenciadas em escolas da rede privada de ensino básico,

contextualizar a disciplina de artes, no âmbito normativo, bem como a compreensão da polivalência.

No primeiro módulo apresento tanto o aspecto da autoformação (GALVANI, 2002) a fim de entendê-la ao longo do processo de constituição das experiências do sujeito, como também relatos que circunscrevem experiências vivenciadas no âmbito da minha formação docente.

O segundo módulo, visa conduzir o leitor para uma perspectiva histórica da inserção dos estudos de artes no Brasil, que se iniciam com a chegada da Missão Francesa. Apresento quais são as leis que nos orientam para estruturar conteúdos e os campos de atuação docente. Aponto também as recentes modificações nos textos da LDB de 1996 e quais são as suas consequências, finalizando com a definição do termo da polivalência, com o intuito de refletir sobre a historicidade do termo e compreender os seus usos nos dias de hoje.

Experiências com o mundo real: apontamentos sobre autoformação e o contexto das artes visuais

Autoformação

O contato com o outro e o mundo, por exemplo, nos proporcionam situações de aprendizagem, desde o início, lá na infância, até o fim na vida adulta. Estamos em diálogo com o mundo ao nosso redor, com o velho, com aquilo que já é conhecido e com o novo. Essa interação nos leva a sua compreensão/descoberta como um todo. As experiências que vivenciamos no meio social fazem parte do que nos tornamos, bem como as nossas escolhas pessoais e profissionais. O diálogo com o novo desperta em nós certa curiosidade, levando-nos a refletir sobre quais recursos e experiências nós possuímos para poder significar aquela nova questão, ou seja, o despertar para a vida profissional, em especial, a experiência com a docência no campo das artes visuais.

Saliento que a busca por informações nesse tópico não é entendida como fruto de um processo solitário, oriundo de vontades individuais e espontâneas que alimentam o ego dos indivíduos, mas como consequência do processo do contato com algo externo a si mesmo. Esse contato com as informações e conhecimentos possibilitaram um enriquecimento teórico sobre a função do professor de artes, bem como, as mudanças históricas que fizeram parte da construção pedagógica da área de artes no âmbito da educação básica e superior.

Ao considerar todo o processo de formação acadêmica que fez parte da minha trajetória de vida, não posso deixar de pensar também nas questões que envolvem o processo autoformativo. A autoformação, que segundo Galvani (2002, p. 2) trata de um elemento da “formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).”

O pólo da heteroformação é entendido e hierarquizado de acordo com o autor, de forma “heterônima pelo ambiente cultural”, compreendido pelas construções estabelecidas a partir do outro, logo estão inseridas a educação, bem como suas escolhas para o processos de formação inicial e contínua no campo acadêmico, nas questões culturais e nos círculos sociais, da família e etc. Já o pólo

da ecoformação é construído pelo meio ao nosso redor, mais especificamente no campo físico, tanto no contato físico-corporal quanto no contato com a natureza e suas respectivas características, tais como temperatura, vegetação, arquitetura, etc. Entendendo que as singularidades de cada território influenciam diretamente nas experiências e relações do indivíduo, contribuindo para a formação de um imaginário e uma cultura própria.

Depreende-se dos caminhos percorridos pelo indivíduo para chegar a autoformação, que é fundamental, o estado de consciência de suas ações bem como o ato do indivíduo de retroação sobre esses processos e suas respectivas interações, uma vez que são indissociáveis das suas origens. Entendendo que seria através deles que o indivíduo aprende a refletir sobre suas reações às questões que lhes são apresentadas, descobrindo os seus alcances emocionais e sociais.

Ainda sobre esse ponto de vista, temos as considerações de Adriana Loss (2015) sobre a autoformação, afirmando que esta faz parte de uma construção educacional do indivíduo, orientando sua consciência, sensibilidade e responsabilidade, pois o contato com o outro nos possibilita construir a nossa identidade e a reinvenção de nós mesmos. Sob essa perspectiva de autoformação, as formações adquiridas pelo indivíduo em diversos campos sociais e éticos ao longo de sua vida, necessitam do olhar do pesquisador sobre si mesmo, ou seja a auto-observação, uma reflexão com o intuito de promover não só uma melhora de sua resposta à uma interação, mas também suas decisões, autonomia e criatividade. É do diálogo e da reflexão consigo mesmo, ao considerar suas atitudes que podemos repensar a nossa responsabilidade sobre o que somos e o que gostaríamos de nos tornar.

Nessa perspectiva, entendemos que é necessário ao profissional, em especial ao professor, a observação e a reflexão sobre suas práticas. A fim de exemplificar a necessidade do olhar sobre si, a escrita da trajetória biográfica de formação do professor se mostra relevante, como um instrumento para mapear suas práticas, contribuindo para a reflexão do professor e de outros profissionais. A respeito disso as autoras Pillar e Pontes (2014, p. 415), afirmam que “escrever sobre esse percurso pode se constituir em oportunidade de devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional)”.

Sendo assim, a escrita biográfica tornar-se fundamental para a própria reflexão e atuação consciente dos profissionais, tanto no sentido de transformação de suas práticas em sala de aula, como ao perceber conexões e divergências históricas ou legislativas, a fim de ter um discurso melhor embasado na luta por seus direitos e deveres.

Formação em artes visuais

Os Cursos de Graduação em Artes Visuais, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, tem por finalidade propiciar aos futuros profissionais a inclusão no mercado de trabalho, em especial o licenciado, cuja formação para a docência o levará a diversas experiências em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, os estudantes terão seu contato com a sala de aula intermediado pelo professor da academia e pelo professor regente na escola. Ao final deste ciclo de aprendizagem, o estudante é habilitado então como licenciado, podendo exercê-lo em instituições/espços formais e não-formais de educação.

A docência se configura em um exercício complexo ao professor, demonstrando que o domínio de conteúdos específicos não é o único quesito para a sua formação ou atuação, apesar de ser fundamental. Visto que a docência em artes visuais não está associada meramente à transmissão de conteúdo, mas sim ao “desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual” (BRASIL, 2007, p. 4).

Desse modo, apresento como recurso reflexivo acerca das questões apontadas até o momento, experiências autoformativas vivenciadas no exercício da docência. Reside nessa intenção promover possíveis desdobramentos reflexivos tanto sobre o processo formativo vivenciado na academia como acerca das questões autoformativas que constituíram minha subjetividade pessoal e profissional. Nesse sentido, considero pertinente pensar a partir da pesquisa de Pillar e Pontes (2014), pesquisadoras que estudam as relações entre as experiências estéticas e as práticas docentes para evidenciar os seus ecos nos discursos e práticas dos profissionais, por meio da escrita narrativa em memoriais. Nesse aspecto, objetivo exemplificar a expectativa de atuação gestada ao longo do

curso em contraste com a realidade de atuação, com exercício da polivalência, nas instituições de ensino formal.

Experiências autoformativas

Após a matrícula no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pude dar início a questionamentos mais efetivos em relação às expectativas e realidades do curso superior e de atuação na área educacional, além de constatar que a maioria dos meus colegas que ingressaram não tinham interesse pela área da educação. Nesse momento tive o meu primeiro espanto, já que todos nós estávamos matriculados em um curso de licenciatura.

Nas matérias da faculdade de educação, encontrei professores parceiros que me apresentaram oficinas e projetos de pesquisa em docência, onde tive os primeiros contatos com a escola, mediados pela Universidade. Também destaco as minhas experiências com as matérias do Departamento de Artes Visuais, em especial as de Estágio Supervisionado, cujas lembranças remontam, para o estudo da legislação, pois fiquei impressionada na época com a quantidade de informações e a pouca disponibilidade para tratar deste assunto, devido à própria carga de conteúdo exigida.

É importante destacar que em uma dessas aulas, a professora Rosana de Castro nos atentou sobre a importância de conhecermos a fundo a legislação, para poder não só conhecer e exercer a nossa futura profissão, mas também para lutar por espaços adequados à nossa formação. A respeito disso, Pillar e Pontes (2014, p. 415), afirmam que “autores como Nóvoa (2010), Dominicé (2010) e Josso (2004), entre outros, alertam para a urgência de observar os dizeres dos professores sobre sua formação, como modo de apropriação desse processo”. Desse modo, esse alerta ecoou em diferentes momentos de meus estudos e atuação docente, inclusive no presente trabalho.

Tendo como foco a experiência docente que se restringe ao ensino fundamental II e médio, em especial à atuação enquanto professora de artes visuais de uma instituição de ensino formal e privado, darei início a esse relato experiencial,

buscando evidenciar um contraste de realidades vivenciadas por mim através de situações que enriqueceram minha visão profissional.

A respeito de falas significativas, na escrita dos memoriais de formação, segundo as autoras Pillar e Pontes (2014, p. 416), no trabalho de Josso (2004) é salientado que “as vivências sobre as quais há reflexão assumem o *status* de experiências que são significativas na ação de formar-se”. Dessa forma, reitero a relevância deste relato, onde optei por colocar em fonte itálica as narrativas experienciais para orientar uma melhor leitura e compreensão ao longo do texto.

A primeira narrativa experiencial marca minha primeira atuação como professora, em uma escola sem a supervisão ou a orientação de outro profissional da área de artes na escola. Um momento promissor ocorrido em 2015, no qual tive contato com alunos do ensino fundamental II, no Colégio Monteiro Lobato¹.

“Ao entrar para assumir as turmas tive uma única condição da coordenadora: precisaria estar presente e orientar as atividades expositivas dos alunos, nas festas principais da escola, bem como na confecção dos murais. Em relação ao conteúdo e ao uso de livros, a escola não me restringiu, pude escolher livremente os conteúdos do 6º ao 8º ano, uma vez que o 9º já possuía livro didático, voltado para as artes visuais, e um modelo de avaliação de provas, a fim de preparar para o ensino médio. A escola também possuía uma sala atelier, que apesar de pouco iluminada e de suas condições, servia ao propósito de permitir exercícios práticos em mesas adequadas, além de um mínimo material, como livros, imagens e materiais técnicos próprios das artes visuais. Logo, pude exercer a docência dentro da minha área de estudo, as artes visuais. A novidade para mim foi a elaboração de provas, que seguiam uma linha bem próxima às minhas referências de provas do ensino médio, até então eram as únicas referências de provas em artes que eu possuía. Outra característica importante nesse período foi que a disciplina de artes era muito valorizada pela coordenação e pelos meus colegas de profissão. Não existiam questionamentos acerca das minhas escolhas teóricas, no sentido de me obrigarem a integrar outras linguagens artísticas nas aulas. Mas sim um exercício constante de conscientização do professor e dos alunos da importância da disciplina na escola. Para isso era muito incentivada a levar textos para discussões e promover rodas de conversa com os alunos, integrados à outros professores de outras formações, a fim de tornar mais plural os nossos levantamentos, promovendo assim uma visão crítica e reflexiva nos alunos.”

¹ Colégio Monteiro Lobato, era sediado no St. de Habitações Coletivas e Geminadas Norte 713, Área especial. Asa Norte – Brasília/DF. Hoje fechado.

Este relato demonstra que o professor de artes é comumente associado à festas, exposições e murais na escola, bem como uma não preocupação, ainda que indireta da coordenação, em relação aos conteúdos de arte, ao optar por não ter um livro didático em todas as séries, desse modo a instituição transfere ao professor a responsabilidade da decisão sobre o que lecionar. Entendo que há não só uma desvalorização do professor de artes, mas também da disciplina, pois torna difícil o mapeamento dos conteúdos lecionados já que estão sempre sendo alterado com a troca dos profissionais. Para isso o incentivo de valorização do que eu propunha, a fim de estabelecer algum norteamento de conteúdos e importância para a disciplina.

Apesar da escola mostrar uma valorização um pouco contraditória da arte, tive oportunidade de atuar em minha área específica, conquistando lugares importantes para expor o meu trabalho e o dos alunos. A respeito dessa valorização do espaço do componente arte escolhido pelo professor na escola, temos as considerações de Josélia Salomé (2010, p. 2156),

Para que a arte assuma o seu espaço na escola enquanto possibilidade de conhecimento e expressão é necessário que o professor possa trabalhar dentro da sua área de formação, se entendemos que esta formação perpassa pelas questões do conhecer e produzir arte.

Sendo assim, observa-se que a autora também está em diálogo com a questão da atuação específica do professor de artes, reiterando ser fundamental uma formação que contemple uma produção e um conhecimento de artes, excluindo aqui, ao meu ver cursos de capacitação rápidos, cujas teorias suplantem a vivência prática com os materiais próprios da arte.

Quando um professor atua dentro de sua área de formação e pesquisa, este encontra-se em um território conhecido, em um processo de formação e autoformação adequado e vivenciado à suas escolhas. O repertório do professor de artes é essencial para a sua valorização e importância em atuação, em especial o “*domínio conceitual do professor*” como afirmam os autores Neitzel e Carvalho (2011, p. 111).

Relembrando a importância da escrita narrativa dos memoriais, sob a ótica das autoras Pillar e Pontes (2014) que afirmam existir uma relação entre as experiências estéticas dos indivíduos e as suas práticas docentes evidenciando os seus ecos nas falas e práticas profissionais. Desta forma, destaco um trecho do relato, no que se refere à minha prática de escrita de avaliações serem próximas às

avaliações elaboradas pelo meu professor de artes no ensino médio, enfatizando as questões de interdisciplinaridade, transversalidade e as próprias considerações dos alunos sobre os textos apontados nas provas. Evidenciando que apesar dos anos, tal fato marcou a minha trajetória, a ponto de me recordar fortemente delas, se tornando fonte de inspiração para os meus trabalhos como docente.

Por fim, trago um outro relato experiencial vivido neste ano de 2018, em que ao assumir novas turmas em um novo colégio, de ensino privado, onde tive o meu primeiro contato com a polivalência. É importante esclarecer que este não foi o meu primeiro contato com a polivalência em uma instituição de ensino básico formal, pois já conheço a proposta a partir de livros de artes que abrangem as quatro linguagens artísticas. Porém, o próprio livro, quando traz os conteúdos, também traz orientações didáticas e metodológicas para o professor, auxiliando na pesquisa para a preparação da aula. Ressalto que essa experiência com o “mundo real da docência”, tornou-se extremamente significativa a ponto de ser um dos aspectos de investigação e reflexão da minha prática, tornando-se também objeto de estudo deste trabalho, o que evidencia tamanho incômodo.

“Durante a entrevista, fui informada que a escola possuía livros de artes para a educação infantil e o ensino fundamental, não possuindo livros didáticos para o ensino médio, ressaltando que este material seria de minha responsabilidade junto aos outros professores de artes da instituição. A única condição desta vez seria de que todas as aulas de artes precisavam estar em sintonia pelas unidades da escola, ou seja, todos os professores deveriam seguir o mesmo planejamento. Como fui contratada no início do ano letivo, não pude participar das reuniões dos professores e saber quais as orientações foram decididas para o ensino médio. Ao entrar em contato com os outros professores das outras escolas da rede, constatamos o nosso primeiro desafio, os três professores de artes que atuavam no ensino médio possuem formações diferentes, ou seja, em cênicas, música e artes visuais. Desse modo, dois professores decidiram iniciar o ano com a disciplina de cênicas, visto que existe um horário separado para a disciplina de música na grade dos alunos, restando ao horário da aula de artes contemplar as disciplinas de cênicas e artes visuais. O primeiro desencanto veio desta constatação, visto que seria inevitável continuar a minha prática sem o estudo teórico de cênicas, ressaltando que a ausência de um livro didático torna ainda mais difícil a responsabilidade de nortear os conteúdos bem como os recortes a serem evidenciados em sala de aula para estar em sintonia com os demais professores. Não decidimos lecionar somente cênicas no ensino médio, mas

buscar um equilíbrio dando ao segundo semestre um espaço para as artes visuais, contemplando a minha formação também. Assim o próximo semestre indicará uma possível zona de conforto para mim, por poder me dedicar à expandir a minha formação teórica, mas também indica que outros dois profissionais irão passar pela primeira experiência de polivalência no ensino médio, tendo que contemplar os conteúdos próprios da disciplina de artes visuais. A segunda decepção veio da constatação que apesar de ter um coordenador de artes, este não possui formação em cênicas ou artes visuais, mas sim em música, tornando novamente a nossa caminhada solitária no sentido de feedbacks de provas ou metodologias específicas. Entretanto evidencio a conquista da coordenação de artes para a nossa formação enquanto grupo que exerce a docência em artes, possibilitando trocas significativas de aprendizagem e na defesa do lugar específico da arte na escola, pois enquanto grupo, ainda que com diferentes formações, temos mais força e representatividade.”

Apesar de ter apoio dos colegas para o norteamento dos conteúdos, bem como o esclarecimento de dúvidas que surgiriam no processo de estudo, noto que a busca pela formação teórica de teatro têm impedido o aprofundamento teórico e metodológico da minha área de formação, as artes visuais. Uma vez que a minha pesquisa no campo das cênicas precisa de muito mais tempo e dedicação por ser notoriamente a área que eu não possuo referências teóricas. Sobre a atuação polivalente em artes sem formação superior, destaco a fala de Ana Mae Barbosa (1988, p. 17) para ilustrar a situação.

Estamos diante de uma deturpação do princípio da interdisciplinaridade. Batizados entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de nonsense ou totalidade superficial – uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos.

As pontuações de Barbosa (1988) sobre o professor-estudante se diferem das ideias do professor em processo de pesquisa de sua formação específica acadêmica apresentados, onde estes irão propor conexões e reflexões sobre seus conteúdos. Nesta perspectiva de polivalência, o professor precisa buscar meios para se tornar um profissional de uma nova linguagem, com estudos próprios, atropelado pelo tempo de não poder rever metodologias específicas ou mesmo todos os referenciais teóricos relevantes.

Noto uma diferença significativa entre as minhas aulas de teatro, que estão voltadas para o domínio de um conteúdo a ser ministrado, e as minhas aulas de artes visuais, cuja pesquisa se fundamenta em aperfeiçoar uma técnica para passar aos alunos, à pesquisa e leitura de novas teorias e práticas para mediar os conteúdos, bem como a pesquisa de referenciais imagéticos para comparação, em razão da própria natureza de formação e estudo que se estendem desde o início da minha graduação.

Ainda sobre os estudos ao longo do processo de formação, destaco as contribuições de Maria José Dozza (2009) que em sua pesquisa faz uma análise da formação para professores de artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao afirmar que:

O Eixo *Docência em Arte* que atravessa o curso é considerado atividade teórica essencial na formação de um profissional que se pretende interferir na realidade do ensino de arte nas escolas. Isso significa que, mesmo com a característica de inserção nessa realidade o objeto é a *formação teórico/prática* inerente ao *aprender a docência* na universidade. (DOZZA, 2009, p. 323)

Por meio deste trecho podemos inferir que os estudos de formação de docentes se concentram na teoria e na prática próprias à especificidade da linguagem artística escolhida. Logo, ainda que na realidade o professor precise trabalhar com a interdisciplinaridade de seu conteúdo, ele não a vê enquanto foco na sua formação, o que torna solitário ao docente buscar os meios para o conhecimento teórico de uma nova linguagem artística.

Ainda refletindo sobre o contexto da narrativa apresentada, entendo que a mesma também revela que outros profissionais estão reféns da polivalência. É o caso dos professores com formação em música, que passarão por processo semelhante ao vivido por mim, ou seja, pela busca de conteúdo de teatro, além de fazer uma projeção afirmando que no próximo semestre, os professores de música e de cênicas irão buscar informações teóricas em artes visuais para cumprir o nosso planejamento. Demonstrando que neste caso em particular, todos saem em desvantagem ao utilizar a polivalência no ensino médio.

Destaco também que a coordenação em grupo pelos docentes de artes possibilita o diálogo para a troca de experiências. Sob esta ótica, a reflexão proposta nesses diálogos nos leva a uma perspectiva próxima do olhar sobre as nossas práticas, sendo esta “uma possibilidade de formação pessoal, coletiva e ética e para

o cuidado da profissão, de modo a ser [uma] ousadia para a recriação do currículo de formação de professores e/ou educadores.” (LOSS, 2015, p. 5). Nesse aspecto, se faz necessária a reflexão dos docentes sobre sua atuação, além de necessário o diálogo entre os mesmos, que pautados sobre um mesmo aspecto, ganham representatividade e relevância para as considerações de suas questões frente à legislação ou a instituição.

Para finalizar este tópico compartilho a questão abordada por Barbosa (1988) sobre o ensino de um professor polivalente de artes se tornar “uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmite aos seus alunos” (1988, p. 17), uma vez que sem o norteamento teórico adequado, bem como a prática vivenciada pelo profissional, as suas ações, ainda que embasadas e com boa intenção, não ganham o mesmo sabor ao paladar dos alunos.

Contextualização do ensino de arte

Breve histórico da Arte Educação no Brasil

A colonização portuguesa trouxe para o Brasil as missões jesuíticas, que foram responsáveis por ensinar a doutrina cristã aos povos indígenas. As concepções cristãs de ensino se mantiveram em nossa cultura até meados do século XVIII. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), a educação brasileira, desde o seu descobrimento até o ano de 1759, esteve subordinado ao modelo de educação praticado pelos jesuítas, até que os mesmos foram expulsos por questões político-administrativas.

Mais tarde, após a chegada de Dom João VI ao Brasil em 1816, coube a Alexander Van Humbolt (1769-1857) a responsabilidade de trazer artistas e artífices franceses para o Brasil, numa tentativa de institucionalização do ensino de arte. A Missão Francesa trouxe para nós uma verdadeira invasão cultural, sendo um dos poucos movimentos exportados enquanto era vivenciado no seu país de origem.

A Missão Francesa era composta por sobreviventes da Revolução Francesa e vieram com o intuito de estruturar uma escola de arte, como uma vanguarda daquele tempo na Europa, para imprimir uma identidade ao Brasil. Entretanto, o chefe da Missão Francesa, Joachim Le Breton (1760-1819), apresentou planos mais populares, contrariando o modelo seguido pelo Instituto na França para a Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por meio de um decreto de Dom João VI. Essa nova orientação buscava o ensino da atividade artística com os princípios de métodos e técnicas adotadas por Jean-Jacques Bachelier².

No intuito de buscar uma nova configuração para a arte no Brasil, o modelo Neoclássico introduzido pela Missão Francesa, buscou o desenvolvimento econômico, político e social em uma país que se orientava pelo barroco-rococó, que

² Foi um pintor francês (1724-1806) responsável por fundar a escola “École Gratuite du Dessin”, no ano de 1763 em Paris, que mais tarde em 1766 mudou para “École Royale Gratuite de Dessin”. Também é o responsável por aperfeiçoar o nível dos Ofícios na escola (DIAS, 2006, p. 304).

enquanto perdia sua semelhança com os modelos oriundos da Europa, ganhava suas características brasileiras.

Segundo Barbosa (2010), a escola de arte tinha como objetivo equilibrar a educação da burguesia com a educação popular. Entretanto em 1826 a escola passou a ser chamada de Escola Imperial de Belas-Artes, logo, não só o nome foi trocado, mas em especial a sua perspectiva educacional. As camadas mais populares passaram a ter seu acesso dificultado, sendo privilegiada a elite cultural, que estava em formação no país. Essa nova nomenclatura inaugurou a ambiguidade presente até os dias de hoje na educação brasileira, a educação de elite e a educação popular. Na Europa esse dilema já estava instaurado e foi incorporado pela educação artística, arte como criação e como técnica.

Uma tentativa de reaproximação entre artistas e artesões foi proposta por Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879) em 1855 e almejava um contato do povo com a escola elitista da época. Sua ideia era conjugar duas classes de alunos, os artesões e os artistas. Assim, ambos frequentariam as mesmas disciplinas básicas. Os conteúdos das duas classes sofreriam acréscimo de matérias em virtude da integração. Entretanto, não houve muita procura da classe popular, uma vez que ainda teriam que cursar disciplinas com métodos arcaicos e linguagem sofisticada.

No ano de 1856 é criado o Liceu de Artes e Ofícios por Bethencourt da Silva. Essa escola tinha como objetivo impulsionar o ensino de arte sob a camada popular da população e assim alcançar aplicação na indústria, almejando o seu próprio desenvolvimento e o da economia do país. A partir disso, as artes manuais adquirem certa relevância em relação às belas-artes. De acordo com Barbosa (2010, p. 30), “[...] as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos”.

Entretanto, o processo de instauração da relevância das artes manuais no Brasil, só será iniciado com a abolição da escravatura, coincidindo com o primeiro estágio da nossa revolução industrial, substituindo basicamente o trabalho físico pelo trabalho mecânico.

A Abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 provocaram mudanças no cenário brasileiro e a escola não ignorou essas mudanças estruturais. Porém, seu processo de transformação foi prolongado até o século seguinte. Com a semana de Arte Moderna de 1922, novos conceitos são evidenciados a respeito do ensino da arte e as discussões sobre o seu papel social e a sua obrigatoriedade começam a aflorar.

Lembrando que as escolas regulares, de ensino secundário e primário, do período priorizavam o desenho como uma base para que possam ser desenvolvidas as habilidades técnicas e o domínio da racionalidade, como no modelo neoclássico que adota o desenho para o desenvolvimento preciso da linha e do modelado. A pedagogia tradicional³ passa a influenciar e assim temos um ensino baseado em concepções autoritárias e na figura do professor como o detentor do saber. O ensino da arte é restringido a padrões e a modelos técnicos.

Em contrapartida, visando modificar esse cenário no século XX, Rui Barbosa busca implementar uma nova perspectiva para a educação brasileira, inspirado em ideais positivistas e propondo o fim da Academia de Belas-Artes, almejava uma educação acessível para todos, uma reformulação pedagógica inserindo arte, desenho e pintura no currículo do ensino primário e secundário.

A partir de 1930, o movimento Escola Nova que defendia um ensino laico, público e gratuito para todos, tinha os seus pressupostos inspirados especialmente em John Dewey e defendidos por um ex-aluno, Anísio Teixeira. Esse movimento visava uma renovação dos métodos pedagógicos, como um plano nacional de educação, onde o aluno teria como base a experiência para o desenvolvimento da aprendizagem. Essas ideias permearam até os anos de 1960, quando teve seu

³ O termo é elaborado por Dermeval Saviani. “A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificam como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (SAVIANI, 2005, p. 31).

declínio graças à críticas oriundas do ensino privado e da igreja católica, questionando a eficácia dessa metodologia.

A primeira Escolinha de Artes é fundada no Rio de Janeiro em 1948, marcando um processo de legitimação do ensino de artes no Brasil. Para Barbosa (2010), essas escolinhas estabeleceram um contraponto ao ensino técnico, almejando desenvolver o imaginário criativo das crianças e a formação de arte-educadores, orientando suas práticas para o desenvolvimento do processo criativo.

Mais tarde com a ditadura militar, nos anos de 1970, o ensino de artes é reformulado passando a priorizar o ensino técnico e não mais a livre expressão. Segundo Barbosa (1989, p. 1):

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclui a arte no currículo escolar de 1º e 2º graus, intitulada de Educação Artística, com metodologia tecnicista a partir da 7ª série, formando os alunos para o mercado de trabalho industrial, que estava em constante crescimento durante o período. É preciso reforçar que a Educação Artística era considerada uma atividade educativa e não uma disciplina, na qual profissionais de qualquer área do ensino poderiam ministrar as aulas de arte, mesmo por que não haviam cursos superiores de artes no período, somente cursos preparatórios para a área do desenho, com ênfase em desenho geométrico.

A partir da implementação dessa Lei Federal e da obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, surge em 1973 os primeiros cursos de Licenciatura curta em Educação Artística, uma vez que não eram permitidas as contratações de arte-educadores formados pelas Escolinhas de Arte do Brasil. As licenciaturas formavam profissionais polivalentes, autorizados a lecionar dança, teatro, artes plásticas, música e o desenho geométrico nas séries do primeiro grau e em alguns casos no segundo grau também.

Após cerca de duas décadas, a ditadura militar tem o seu fim e para defender a permanência do ensino da arte nos currículos da escola e a sua reformulação, foi criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, em 1988. Após anos de reuniões e discussões começam a surgir as ideias de importância da apreciação estética, da arte não só como um meio de expressão, mas de cognição também. Propondo atividades que possam estimular a interação do sujeito com o mundo.

Nesse contexto, destacam-se as considerações de Barbosa (2010), em seu livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais”, sobre a educação artística a sua proposta de ensino baseada em três eixos de ação: o ver, fazer e contextualizar, com o objetivo de integrar a leitura de obra ou análise, a contextualização sociocultural e o fazer artístico na rotina dos estudantes para uma produção crítica e reflexiva, com diálogo entre as partes.

A proposta dos três eixos, também chamada de “Abordagem Triangular”, busca priorizar questões importantes para o ensino de arte, possibilitando análises mais profundas dos trabalhos, colocando o aluno como o transformador do meio, o seu fruidor. O papel do professor na atualidade é muito importante para esse contexto, pois ele será mediador e formador de opiniões.

Breve histórico legislativo

A inserção do estudo de artes no currículo escolar é recente em relação a linha cronológica da história do nosso país, especialmente, ao considerar a sua aplicação enquanto uma disciplina obrigatória no ambiente escolar. Dessa forma, cabe ponderar a premissa de que o ensino de artes é associado desde a chegada da família Real e da Missão Francesa ao Brasil, associando-o como uma técnica que leva ao desenvolvimento de habilidades motoras.

Temos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 assegurando o ensino de arte nas instituições de ensino, desde o ensino infantil até o superior, além de instituir na educação primária o ensino de música. Sobre isto destaco o direcionamento desse estudo da arte, reduzido a uma única função no ensino primário, disposto no Paragrafo único da Lei 4024.61, Art. 26 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], ao enfatizar que “os sistemas de ensino

poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”.

É reforçado aqui a função do estudo da arte naquele período, o de se manter vinculado ao tecnicismo, explicitando o seu tom de formação e adequação ao mercado de trabalho adequado ao gênero. As crianças desde a infância estariam iniciando precocemente a sua preparação para a vida adulta, levando a classe trabalhadora a uma formação rígida e com uma perspectiva bem clara de seu alcance profissional, revelando o caráter segregatório e social do período. Já em relação ao trecho de adequação etária e de gênero, podemos notar novamente o caráter limitante dessa prática de ensino, segregando os gêneros para poder instruir melhor a sua função social. Neste caso, as meninas teriam seus conhecimentos alinhados às práticas do lar, da família e, se necessário a práticas semelhantes em uma indústria ou outro lugar. Os meninos por sua vez estariam alinhados às práticas industriais.

Para a formação de ensino de grau médio, compreendida por 4 anos de ginásial e 3 de colegial, a referida lei afirma que é assegurado “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, Lei 4024.61, Art. 38 item IV), não evidenciando portanto a exata função desse estudo como uma disciplina, ampliando o leque de interpretações e aplicações pelas escolas.

Em relação ao ensino superior, destaca-se que o “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, Lei 4024.61, Art. 66).

Novamente vemos o estudo da arte sendo citado, porém sem nenhuma especificidade no tocante à sua atuação, formação ou mesmo aplicação prática ao longo dos estudos. Revelando novamente o quanto os conhecimentos de arte foram ignorados e reduzidos à aplicações manuais, técnicas para a indústria, extinguindo por conseguinte o seu caráter criador, inventor, crítico e reflexivo sobre as práticas.

A obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus irá acontecer alguns anos mais tarde, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692/71 afirmando que:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto

no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, Lei 5.692.71, Art. 7)

Esta inclusão visa propósitos mais humanistas na educação, entretanto, a falta de um direcionamento de conteúdos específicos para os novos componentes curriculares, evidenciam o caráter de atividade escolar e não de disciplina dado as mesmas. Esse fator contrasta o lugar de um dos objetivos desta Lei, o de propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas competências para a autorrealização, pois não assegura aos estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos próprios de cada componente.

A mesma Lei não se precaveu para suprir a falta de profissionais habilitados, permitindo que professores sem formação específica atuassem na área da educação artística. Essa questão comprometeu o aprofundamento estético necessário ao campo da arte, o direcionamento de conteúdo para os profissionais, afetou a valorização dos conteúdos específicos de artes plásticas, de teatro e música. O que implicou em uma confusão não só na esfera institucional de ensino, cabendo a ela decidir os seus recortes de conteúdo e duração das aulas, mas em especial aos profissionais formados na área, ao demandar um função polivalente.

A essa falta de condução dos conteúdos gerais e específicos da disciplina de artes para as suas quatro linguagens, podemos atribuir a adoção de livros didáticos com atividades prontas, abarcando as diversas linguagens da arte em um único volume. O intuito de suprir a demanda agrava a problemática da relevância da disciplina, em relação à outras na escola e a própria figura do profissional polivalente.

À luz dessa problemática temos a presença de alguns equívocos em relação ao estudo da educação artística de acordo com as autoras Maria Fusari e Maria Ferraz (2001, p. 21):

Quanto à Educação Artística [atualmente denominada Educação das Artes Visuais] nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento de arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas.

A premissa de associar a arte à expressividade individual, com o uso de técnicas, sugere a concepção de arte como uma ferramenta que conduz o indivíduo

ao aprimoramento de suas habilidades artísticas. Esta ideia desmerece quaisquer outras práticas não vinculadas à técnica, bem como não aprofundando as questões de conteúdo e reflexões da própria história da arte e de suas linguagens.

O período de 1980 foi marcado pela oposição aos pensamentos da década anterior e à organização dos profissionais de artes, agora nomeando de Arte-Educação o movimento que começará a se posicionar, de forma marcante e efetiva, para a solução e questionamento de práticas ligadas às suas diversas linguagens e a sua profissão, entre elas “[...] o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias [...]” (BRASIL, 1998, p. 28).

Para Barbosa (1989), esse movimento é fruto da experiência dos profissionais formados e atuantes, em especial na década de 1970 pelos cursos polivalentes de ensino artístico, que incomodados com a legislação vigente e a nomenclatura utilizada até então, buscaram o termo Arte-Educação a fim de nortear a área do conhecimento que abrange especificamente as questões do ensino de artes, sendo nomeados arte-educadores os profissionais envolvidos.

Em resposta a esse movimento, temos diversas cartas e manifestos sendo escritos em apoio às causas em diferentes estados brasileiros. Destaco a criação da FAEB – Federação dos Arte-Educadores do Brasil em 1987, que se intitula como a primeira entidade civil direcionada à pesquisa e ao ensino das linguagens artísticas com abrangência nacional. A união dos arte-educadores pela luta da valorização da disciplina e do profissional foi reconhecida mais tarde, em 1996 por meio da nova LDB.

O ensino de artes enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar é conquistado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, em seu segundo parágrafo afirmando que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Notamos aí o avanço conquistado pelos profissionais com a obrigatoriedade da disciplina, que agora passa a ser chamada de ensino de arte, adquirindo o aspecto tão almejado de componente curricular.

É destacado em relação a formação de profissionais da educação na Lei nº 9394.96 que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 26)

O presente trecho evidencia que apesar de ser assegurado o ensino de artes, bem como a formação de grau superior do professor, não ficou clara a exigência específica para os profissionais atuantes, permitindo que capacitações deem ao profissional o cargo de professor específico de artes.

Em resposta à não clareza da atuação de um professor específico de artes, especialmente no ensino infantil e no ensino fundamental I, e a não exigência de uma área de conhecimento específica a ser trabalhada dentro do campo da arte, a Lei de nº 11.769 de 2008 institui que o componente curricular música deverá ser obrigatório nas instituições de ensino básico, porém não excluindo as demais linguagens artísticas: artes plásticas, teatro e dança.

Afirma também em seu “Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.” (BRASIL, 2008). Destaco que, apesar de ser intitulado como obrigatório o ensino de música no ensino básico, a lei novamente é vaga não mencionando o caráter obrigatório do profissional específico de música.

À luz desta conquista em 2010, os profissionais de outras linguagens artísticas buscaram inclui-las no texto na lei, tornando-as obrigatória. Porém a conquista só veio com a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que em seu artigo 1º, no parágrafo 6 afirma que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [...]” (BRASIL, 2016) do componente arte.

Entretanto, outra vez não deixa claro que a atuação do arte-educador precisa ser específica, perpetuando a construção da atuação polivalente como solução para

uma demanda legislativa, em razão de uma “mudança” de baixo custo para as escolas, tanto na esfera pública quanto privada.

No ano de 2017, o então presidente Michel Temer, aprova a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro do mesmo ano, em seu artigo primeiro, altera o artigo 26º em seu segundo parágrafo, afirmando que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). A conquista da separação das linguagens como componente curricular obrigatório é perdida aqui, representando um retrocesso à legitimação do profissional específico de artes, acenando com a intenção de sua atuação polivalente, bem como, indicando que o ensino de artes terá como foco as expressões regionais, desmerecendo por assim dizer os próprios conteúdos da arte.

A mesma Lei, em seu artigo 3º, modifica o artigo 35º, em seu segundo parágrafo, pontuando que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Evidenciando que ao longo do ensino médio, o componente curricular arte será objeto de estudo e prática, não necessariamente uma disciplina, expandindo as interpretações possíveis feitas pelas instituições privadas e públicas de ensino a respeito de suas aplicações no currículo.

O PCN-Arte

O Governo Federal demonstra por meio da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996 o seu compromisso com o alinhamento e o realinhamento do currículo das escolas, prevendo as suas adequações às diversas especificidades culturais e regionais do país. São apontados conceitos estruturais para a disciplina de artes, inspirados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, orientando os profissionais e afirmando que a disciplina precisa estar indispensavelmente integrada ao projeto pedagógico (BRASIL, 1997), reforçando a necessidade da conexão entre os conteúdos abordados e não somente como uma atividade extracurricular que pode delimitar e estruturar os seus próprios preceitos para aplicação.

O PCN-Arte possui duas partes, a primeira parte exemplifica o papel da arte no alcance histórico e cultural dos indivíduos, no âmbito social e educacional, assegurando ao professor o recorte de conteúdo pedagógico. A segunda estabelece a diferenciação das linguagens artísticas em quatro, sendo elas artes plásticas, teatro, música e dança.

Entretanto é preciso destacar que apesar de distinguir as linguagens artísticas e as suas especificidades em orientações de conteúdos e avaliações, em nenhum momento a Lei nº 9394.96 ou o PCN-Arte de 1996 orientam as escolas sobre a necessidade de quatro profissionais distintos e habilitados, bem como em relação à carga horária da disciplina para abarcar a complexidade de conteúdo, permitindo por exemplo, o livre arbítrio das instituições de ensino em procurar profissionais polivalentes.

Segundo o referido documento,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo [...]. (BRASIL, 1997, p. 19).

A arte, então, está conectada aos demais conteúdos, essencialmente em sua motivação criadora, sendo um elemento fundamental para a fomentação de descobertas, mas também com o aprimoramento das percepções estéticas ao experienciar o mundo. Notamos aqui o delineamento de uma função essencial a arte que é a de proporcionar aos indivíduos experiências, para que a reflexão sobre as mesmas possa transformar suas atitudes na sociedade. Notamos também a diferença de como a própria legislação encara os conhecimentos artísticos a partir de 1996. A respeito disso temos uma significativa diferenciação em relação as nomenclaturas utilizadas na década de 1970 e a da década de 1990.

Quanto à Educação Artística [atualmente denominada Educação das Artes Visuais] nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento de arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da

importância da sua ação profissional e política na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21)

Entendemos a partir deste novo trecho que foi atribuído não só um novo significado para a disciplina de artes, com características inerentes à sua atuação, bem como reforçaram o compromisso de importância do arte-educador com a ação política na sociedade. Entendo que esse trecho demonstra a capacidade crítica e reflexiva da arte em um contexto social, logo esse papel deverá ser executado por um profissional habilitado em igual formação para essa norma legislativa, porém sob qual perspectiva?

Polivalência

Para compreender melhor esse termo dentro do contexto brasileiro, temos as considerações de Shirleide Cruz (2012), acerca da polivalência, que nos afirma ser necessário voltar alguns anos, mais especificamente no período que compreende os anos de 1960 até 1990, para entendê-lo. Visto que há uma grande mobilização voltada para o crescimento socioeconômico e uma melhor distribuição de renda, fatos que estão diretamente ligados ao termo.

Nesse contexto, surgem ideias e teorias acerca da relação direta entre os seres humanos e a economia, ou melhor, há uma relação direta entre o grau de instrução dos humanos e o seu alcance rentável, chamado de capital humano, fruto de decisões governamentais que ponderavam a decisão dos investimentos em educação ou capacitação para os indivíduos.

A autora revela que ao longo do período, compreendido entre 1960 e 1990, é realizado, no Brasil, um grande investimento em melhorias para elevar o nível de instrução das pessoas, uma grande preocupação com a formação dos profissionais, constatando um aumento significativo da instrução em nível técnico, superior, científico ou outros. É pois, dentro dessa efervescente mudança social e econômica que o termo da polivalência ou professor polivalente adquire sentido e se estende até as salas de aula, alcançando os professores. Entendendo que são esses profissionais que irão formar essa “nova mão de obra” capaz de movimentar e crescer a economia do país.

Baseados em apontamentos do Conselheiro Valnir Chagas⁴, durante o período militar, o Conselho Federal de Educação adota o uso dos termos polivalência e polivalente. Esse conselheiro tinha como objetivo regulamentar a formação dos professores, contribuindo para discussões e problematizações incômodas sobre o tema durante o período.

A respeito do uso dos termos e a sua aplicação no contexto escolar, Cruz (2012, p. 2898), afirma:

Dessa forma, na indicação não promulgada do CFE de nº 23/73, subsidiada por pareceres anteriores desse mesmo conselheiro, os de nº 252/69 e nº 283/69. Nestes pareceres foi proposta a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta integrar, no processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e os métodos apropriados para atender a tais especificidades.

À estas indicações podemos atribuir a criação dos cursos de licenciatura curta durante o regime militar, os mesmos já citados anteriormente, com duração rápida, de dois anos, porém com amplitude máxima de compreensão e aplicação de conhecimentos específicos diversos. É preciso esclarecer que a polivalência não estava na formação do profissional, pois o mesmo tinha uma habilitação específica em seu diploma, mas sim na atuação profissional.

Passado o contexto do termo polivalência no Brasil, passamos para um rápido entendimento do termo estrito, que de acordo com o dicionário Michaelis (2018) a palavra *polivalente* significa: “que tem várias funções ou possibilidades de uso; multifuncional; que é eficaz em tarefas variadas; versátil; que envolve diferentes campos de atividade”. Portanto, podemos entender que ser polivalente é ter múltiplos saberes, uma pessoa apta a transitar com destreza em diversas áreas (LIMA, 2007).

A concepção da polivalência atinge a esfera educacional, por sua vez, na figura do professor, em especial os que atuam nas séries iniciais, visto que estes profissionais vencem diferentes funções e conteúdos para garantir que seus alunos

⁴ Valnir Chagas “contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.” (HELB, 2018?)

alcancem os saberes mínimos correspondentes à série em que se encontram, assemelhando-se à multifuncionalidade dos profissionais.

Ainda sobre o tema, temos o parecer n. 16/1999, apontando uma definição para a polivalência, sendo ela:

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação. (BRASIL, 1999, p. 37)

Este parecer exemplifica ainda a polivalência como uma construção de competências gerais, calcando nos seres humanos as suas bases científicas e tecnológicas, como por exemplo a autonomia intelectual, criatividade, criticidade, iniciativa e aptidão em monitorar desempenhos (BRASIL, 1999). Tendo em vista o mercado de trabalho do período, as iniciativas e a legislação para a formação técnica, entendemos a defesa da polivalência por ela intencionar um profissional competente, que se adapta a diferentes contextos, refletindo diretamente no seu rendimento e produtividade.

Refletindo sobre o nosso contexto educacional, considera-se professor polivalente aquele capaz de se utilizar de conhecimentos contidos na base comum dos currículos e sistematiza-los de forma a orientar os alunos a uma perspectiva interdisciplinar, entendemos então que a polivalência é um trabalho alinhado ao ensino interdisciplinar (LIMA, 2007).

A interdisciplinaridade na escola compreende as conexões que o professor irá estabelecer entre os seus conteúdos específicos e os demais, estabelecendo um diálogo com os mesmos, no intuito de ampliar os saberes e as relações existentes entre as diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva é necessário ao professor a abertura para outras áreas de conhecimento.

Reitero que a abertura para uma nova área de conhecimento, deve ser entendida enquanto um conteúdo que agrega aos conteúdos específicos lecionados pelo professor, buscando uma expansão de saberes, não enquanto uma atuação em outra área de conhecimento, como por exemplo um professor de artes lecionando uma outra linguagem diferente de sua formação.

Considerações finais

Ao longo do processo de pesquisa para o tema, ao escrever os memoriais e analisa-los, pude compreender melhor a mim mesma e refletir sobre as questões que me fizeram optar por esta profissão há 10 anos atrás, ainda na escola. Noto que grande parte da vontade e inspiração para a prática andam comigo, porém não foi fácil analisar a historicidade da profissão e não sentir a recusa das esferas que as definem por uma melhora.

Acredito ser necessário aos docentes adotar, em nosso cotidiano, uma escrita autorreflexiva, a fim de perceber com mais clareza as suas práticas e as consequências, reforçando o entendimento do nosso papel enquanto professores de artes visuais, que se estende a esfera de conteúdos próprios e atinge as concepções reflexivas-críticas dos alunos, criando espaços para o diálogo, a observação e análise. É fundamental ao professor de artes visuais conhecer a historicidade de sua atuação, afim de ultrapassá-la não só propondo novos meios para a aprendizagem, mas no sentido da conscientização de sua atuação e na luta por alterações nas leis que atendam às demandas reais de ensino da arte.

Em especial pela luta de um lugar específico para atuação na educação infantil e fundamental I, considerando esses como sendo fundamentais a atuação de um profissional com embasamento teórico próprio ao desenvolvimento das linguagens artísticas, uma vez que são os primeiros contatos da criança com o ambiente escolar e portanto com a disciplina de artes. Logo, como este seguirá por vias de reflexão e desenvolvimento da criatividade sem o auxílio de um profissional apto?

No que atinge a consciência profissional das instituições, entendo esta prática como uma alternativa econômica para cumprimento de uma demanda curricular, porém em relação à consciência dos docentes à práticas polivalentes, noto não só o incômodo meu e de outros colegas de profissão, mas também a insistência na prática por parte de alguns docentes. Necessitando assim de uma consciência de respeito e ética, reconhecendo a necessidade de sua valorização, mas também ao lugar de formação específica de outros colegas de profissão, compreendendo a natureza de investigação e reflexão de sua área de conhecimento para uma atuação adequada à linguagem artística.

Por fim, por meio desta análise, proponho uma reflexão ao tornar público o conhecimento da questão da atuação polivalente em artes nas escolas de educação básica privada, devido à ausência de uma legislação assertiva ao coibir esta prática, extinta há mais de uma década na formação em ensino superior, obrigando o professor a suprir, em um caminho solitário, tais demandas de ensino com o intuito de cumprir a legislação vigente.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 jul 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

_____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3ª edição. São Paulo : Max Limonad, 1988.

_____. **Arte-educação no Brasil / Ana Mae Barbosa**. São Paulo: Perspectiva, 2010. -(Debates; 139/dirigida por J. Guinsburg)

_____. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicada no DOU, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 03 mar. 2018.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Publicada no DOU, Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 mar. 2018.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. Brasília, 2005. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais**

para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Parecer CNE/CES nº 290/2007**, aprovado em 6 de dezembro de 2007. Brasília/DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em 28 maio 2018.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em 13 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em 13 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 13 abr. 2018.

CRUZ, Shirleide P. da S. **Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal**. Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, Paraíba, julho-agosto, 2012. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

DIAS, Elaine. **Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa: o nascimento da Missão Artística de 1816**. An. mus. paul., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-313, Dec. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47142006000200009>.

DOZZA, Maria José. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais**, In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 317-333, 2009. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2743&dd2=2109&dd3=&dd99=pdf>>. Acesso em 04 jun. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVANI, Pascal. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural** In: *Educação e transdisciplinaridade II*, Triom/UNESCO, 2002, pp. 95-121. São Paulo.

Disponível em <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2018

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil. **Professor Valnir Chagas**.

Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:professor>. Acesso em 13 jul 2018.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

LOSS, Adriana Salette. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**, In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/polivalente%20/>> Acesso em 20 maio 2018.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. **Estética e arte na formação do professor da educação básica**. In: Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 17, p. 103-121, 2011.

Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jun. 2018.

PILLAR, Analice Dutra; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência**. In: Revista eletrônica Educação, Porto Alegre/RS, v. 37, n. 3, p. 412-422, 2014.

Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18150/12449>>. Acesso em 10 jun. 2018.

SALOME, Josélia Schwanka. **Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados**, In: “Entre Territórios”, 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, 2010, Cachoeira/BA. Anais eletrônicos, 2010. Disponível em <

http://anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf>. Acesso em 16 jun. 2018.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. História, Sociedade e Educação no Brasil**, In: “Revista HISTEDBR” (1986-2006). São Paulo, SP: Faculdade de Educação/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em 13 jul. 2016.