

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

ANNA RAYANNE LINS DE MORAES



A(s) identidade(s) dos/as professores/as de artes visuais:

Um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte



Recife

2022

ANNA RAYANNE LINS DE MORAES

A(s) identidade(s) dos/as professores/as de artes visuais:

um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva

Recife

2022



Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

M828i Moraes, Anna Rayanne Lins de
A(s) identidade(s) dos/as professores/as de artes visuais: um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte / Anna Rayanne Lins de Moraes. – Recife, 2022.
145f.: il., fig.

Sob orientação de Maria Betânia e Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2022.

Inclui referências e apêndices.

1. Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos. 2. Identidade Docente. 3. Ensino de arte. 4. Professor de arte. 5. Professora de arte. 6. Educação Integral. I. Silva, Maria Betânia (Orientação). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-109)

ANNA RAYANNE LINS DE MORAES

A(s) identidade(s) dos/as professores/as de artes visuais:

um estudo a partir de três escolas integrais técnicas da GRE Recife Norte

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Maria Betânia e Silva (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dra. Fabiana Souto Lima Vidal (membro interno)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª Dra. Emília Patrícia de Freitas (membro externo)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco
Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes



À Deus
Aos meus pais
Ao meu amado
Ao meu irmão
Às irmãs que o casamento me deu
Aos meus sobrinhos
Aos meus avós
À minha família
Aos meus professores e professoras
Especialmente aos/as estudantes

AGRADECIMENTOS



A Deus, fonte de toda sabedoria.

Ao meu avô Toinho (*in memorian*) por sempre acreditar em mim, e me fazer sentir que eu posso ir mais longe.

Aos meus pais que me inspiram a ser o melhor sempre, a evoluir, a persistir. Vocês são a fonte do que há de melhor em mim. Amo eternamente. Ao meu amado e querido companheiro por toda a paciência e compreensão durante todo este processo, por me fazer sorrir e enxugar as minhas lágrimas. Te amo minha vida! Ao meu irmão, fonte de inspiração. Que sorte a minha de ter você na minha vida! Amo você!

As minhas irmãs de outra mãe. Layslla, obrigada por me incentivar e me fazer acreditar que sou capaz. De qualquer jeito você seria da família! À pequena Rafaela, você me motiva a ser um exemplo. À minha família estar sempre ao meu lado.

A minha estimada orientadora, sempre disponível e solícita. Sua orientação foi vital em todo este processo. Obrigada pela paciência! Não tenho dúvidas de que foi Deus que cruzou nossos caminhos. Eterna gratidão!

As professoras Maria das Vitórias e Fabiana Vidal. Gratidão por tudo! Vocês são maravilhosas! Ao PPGAV por me proporcionar momentos de tanto aprendizado. Fernando, obrigada pela disponibilidade sempre!

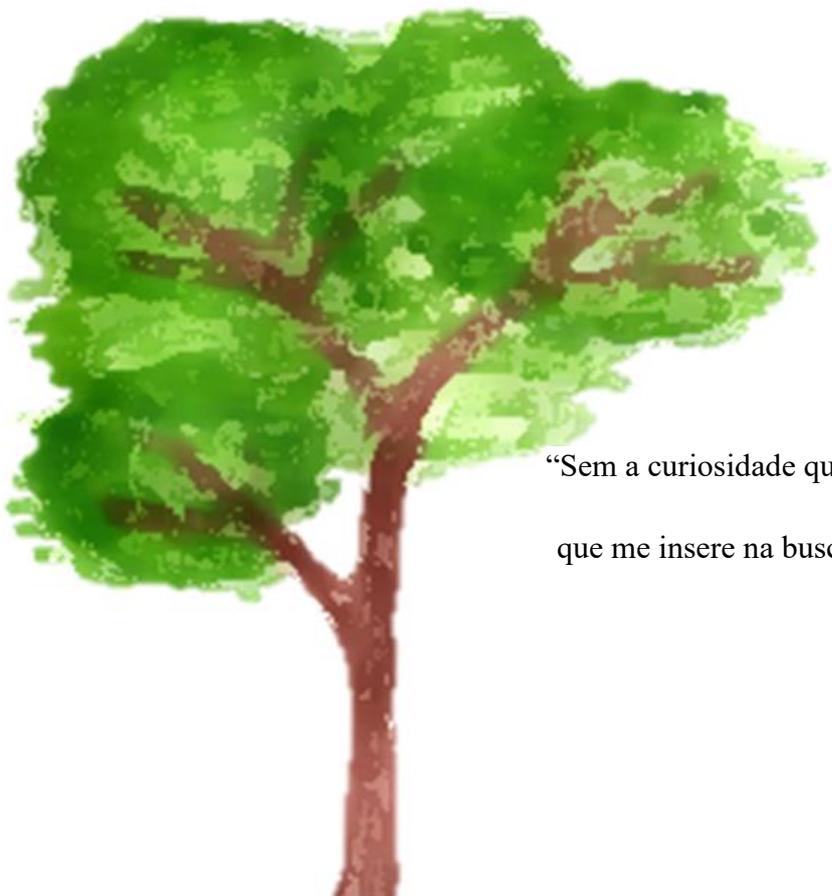
Aos colegas, por partilharem seu conhecimento e experiência. Nali e Cleyton, vocês foram imprescindíveis a este processo! Gratidão! Niara, obrigada por tudo!

Aos professores e professoras que se dispuseram a partilhar suas experiências. Aos gestores que abriram suas escolas para me receber.

A Daniele Basílio, obrigada por não me deixar desistir e me incentivar sempre! Vi, Mima e Cíntya, obrigada por estarem sempre a postos. A Virgínia da CGDE por tudo!

Aos estudantes do curso de Design de Interiores da ETEMB. Vocês são o motivo da minha persistência na profissão. Obrigada por vibrar comigo a cada etapa! Saibam que todo orgulho e respeito é mútuo. Amo vocês!





“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

RESUMO

Este texto situa-se no campo do ensino das artes visuais para compreender as identidades das/os professoras/es de artes visuais de três escolas integrais técnicas da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte. Dentro desta delimitação buscamos conhecer as/os sujeitas/os docentes de artes visuais no que tange a sua formação e atuação; compreender quais elementos compõe a prática docente destes profissionais a partir dos saberes sinalizados e que dão corpo à construção das identidades docentes, e compreender quais as experiências vividas que contribuíram para o “tornar-se” docente. A pesquisa seguiu os preceitos da pesquisa fenomenológica de Husserl (Dartigues, 2003; Petrelli, 2008), caracterizando-se pelo pertencimento do pesquisador ao universo de pesquisa. Foi realizado um levantamento bibliográfico que além de fontes impressas e legislações, se estendeu a portais de hospedagem virtuais, com destaque aos repositórios de programas de pós-graduação, anais de eventos e BDTD. O embasamento teórico contou com autores como Hall (2006), Bauman (2004), Castells (2018), Dubar (2005) e Tardif (2010), para tratar sobre a formação das identidades e saberes docentes, enquanto Moacyr (1936, 1939a, 1939b, 1940), Romanelli (1985), Saviani (1999), Cunha e Góes (2002), entre outros, nos situaram quanto o histórico do ensino de arte no Brasil. Contribuíram com questões específicas da Educação integral em Pernambuco Magalhães (2008), Henry Jr (2011), Dutra (2013, 2019), entre outros, e os/as docentes que se dispuseram a participar deste trabalho. Portanto esta dissertação auxilia na compreensão da criação das identidades docentes em artes visuais, aprofundando as reflexões sobre como o conjunto das experiências acumuladas ao longo da trajetória pessoal e profissional que são relevantes na formação contínua do/da docente.

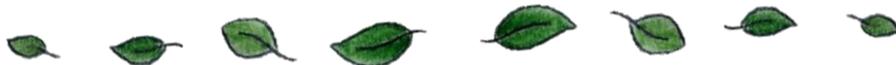
Palavras-chave: Identidade(s) Docente(s); Ensino de arte; Professor/a de arte; Educação Integral; Artes visuais.



ABSTRACT

This text is in the field of Visual Arts teaching to understand the identities of the teachers of Visual Arts from three technical schools of the Regional Education Management (Gerência Regional de Educação - GRE) Recife Norte. Within this context we seek to get to know the subjects/teachers of Arts with regard to their training and performance; understand what elements make up the teaching practice of these professionals, and understand their pedagogical practice and their sources of teaching knowledge. The research followed the precepts of Husserl's phenomenological research (Dartigues, 2003; Petrelli, 2008), it characterized by the researcher's belonging to the research universe. A bibliographic survey was carried out which, in addition to printed sources and legislation, it was extended to virtual hosting portals, with emphasis on the repositories of postgraduate programs, annals of events and BDTD. The theoretical basis included authors such as Hall (2006), Bauman (2004), Castells (2018) and Tardif (2010), to address the formation of identity and teaching knowledge, while Moacyr (1936, 1939a, 1939b, 1940), Romanelli (1985), Saviani (1999), Cunha and Góes (2002), among others, placed us in terms of the history of art education in Brazil. The contributions referring to specific issues of integral education in Pernambuco are by Magalhães (2008), Henry Jr (2011), Dutra (2013, 2019), among others, and the teachers who were willing to participate in this work. Therefore, this dissertation helps in the understanding of the creation of the teaching identity in Visual Arts, deepening the reflections on how the set of experiences accumulated along the personal and professional trajectory that are relevant in the continuing education of the teacher.

Keywords: Identity (ies) Teacher (s); Art teaching; Art teacher; Integral Education; Visual arts.



LISTA DE ABREVIATURAS

Anpap	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAV	Comitê Educação em Artes Visuais
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CFE	Comissão Federal de Educação
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
ConFAEB	Congresso da Federação de Artes Educadores do Brasil
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
ETEASD	Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
ETEMB	Escola Técnica Estadual Miguel Batista
ETEPAM	Escola Técnica Estadual Prof. Agamenon Magalhães
GRE	Gerência Regional de Educação
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Insea	<i>International Society for Education through Art</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROGEPE	Programa de Formação de Gestor Escolar
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Educação e Esportes
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
SEEIP	Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A QUESTÃO DAS IDENTIDADES	23
2.1	Formação das identidades.....	23
2.2	Eu professor/a: as identidades docentes	27
2.2.1	Saberes pré-profissionais	31
2.2.2	Saberes profissionais	32
3	DOCÊNCIA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL	37
3.1	O ensino colonialista	37
3.2	O ensino academicista	41
3.3	O ensino positivista/liberalista.....	46
3.4	O ensino livre-expressionista	50
3.5	O ensino militar.....	54
3.6	O ensino pós-moderno.....	60
4	O ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO	68
4.1	A Educação Integral em Pernambuco	68
4.1.1	A Educação Profissional Integral	75
4.2	Organização e Funcionamento das Escolas Integrais com jornada integral. ..	77
5	A(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE(S): UMA ANÁLISE DOS SABERES	83
5.1	Entrada no campo de pesquisa.....	83
5.2	Os/As sujeitos/as da pesquisa.....	87
5.3	Saberes pré-profissionais	90
5.4	Saberes profissionais	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – ANAIS DA CONFAEB.....	111
	APÊNDICE B - ANAIS ANPAP	121
	APÊNDICE C – REPOSITÓRIO PPPGAV	124
	APÊNDICE D – REPOSITÓRIO PPGEDU.....	125
	APÊNDICE E – REPOSITÓRIO BDTD	126
	APÊNDICE F - INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	144



1 INTRODUÇÃO



As artes visuais sempre nos intrigaram. Durante nossa vida escolar fui uma aluna com boas notas no componente curricular, era a menina “jeitosa e de bom gosto”, que fazia trabalhos belos. Mas, tudo mudou quando conhecemos uma professora que nos mostrou o outro lado das artes visuais, o feio, o não belo, o chocante, o abstrato. Temos a imagem gravada desta professora, de nome Joselma, a dançar na quadra com representantes da comunidade indígena Fulni-ô. Temos registrada a imagem do seu rosto ao ver a nossa instalação com luzes vermelhas, papel higiênico e jornal. Seus olhos brilharam. E os nossos brilharam, por conseguinte. Ali acendeu a centelha. E as artes visuais passaram a nos intrigar ainda mais.

Como filha de professores, muito das conversas em casa giravam e ainda giram sobre Educação. Hoje “painho” está aposentado da sua função de professor de química, e “mainha” exerce a profissão de fisioterapeuta. Mas, durante seus anos em sala “mainha” foi professora de arte, e uma das nossas várias funções era a de cinegrafista e editora de imagens. Lembramos do prazer estampado no rosto dos estudantes do 6º ano ao verem seus curtas na pequena exibição organizada por ela no pátio da escola. Das releituras das obras do escritor Aguinaldo Silva, conterrâneo da cidade de Carpina, exibidas no auditório para toda a escola. Dos trabalhos. Das exposições. E recentemente do encontro com estes estudantes em uma apresentação de mamulengo, tão característico da nossa cidade. Mas, o que me lembramos, principalmente, é o desafio enfrentado pela professora licenciada em ciências biológicas para imergir no mundo das artes visuais e sensibilizar aqueles pequenos estudantes.

No início da nossa vida docente na escola pública, tivemos a oportunidade de ministrar a componente curricular de História da Arte e do Design no curso técnico em Design de Interiores, esperávamos poder passar aos estudantes toda a empolgação por estudar artes visuais e como aquilo estava diretamente ligado à nossa vida. Procuramos a centelha que um dia fora acesa em nos olhos dos estudantes. Sem brilho. Opaco. Naquele momento percebemos que os estudantes, já no Ensino Médio, poderiam ainda não ter estabelecido uma relação entre as Artes e a vida. Que em seus olhos precisava ser acesa a centelha.

O PCN+ (2006) de Arte¹ do Ensino Médio, que normatizou a educação até sua recente substituição pela BNCC, diz que: “Com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica”. Esse documento ainda pontua que “é preciso enfatizar que a arte é considerada como linguagem, e, como tal, uma forma de comunicação humana, impregnada de valores culturais e estéticos”. Diante do texto deste documento normativo anterior e o texto proposto pela BNCC, é aflitivo perceber como a grandeza do ensino da arte foi reduzida, esta deveria ser objeto de interesse após a formação básica, sendo levada para a vida criando um cidadão crítico, pensante, questionador.

Entretanto, nossos estudantes do Ensino Médio estão na última etapa da sua formação escolar básica, e ainda não percebem em sua plenitude como a vida está permeada pelas Artes, artes visuais, artes gráficas, artes corporais, e mantêm-se distantes e indiferentes à relevância do ensino de arte. Isso pode resultar da fragmentação no processo de aprendizagem desses estudantes ao longo da sua formação acadêmica. Diante do panorama que se descortina com a BNCC, tendo em vista a possibilidade da dispersão dos conteúdos, a fragmentação no processo de aprendizagem tende a ser acentuada, recebendo o ensino de arte um status sobremaneira inferiorizado que não se configura como componente curricular tradicional, mas uma unidade curricular².

O cruzamento das histórias destas duas mulheres com a nossa e com as Artes tecem o fio condutor do desenvolvimento deste trabalho: a professora de arte por formação e a estudante; a mãe professora de arte por necessidade e a filha; e a estudante e filha, hoje professora de artes visuais, no âmbito da educação profissional. Estas histórias compõem a formação da nossa identidade docente, objeto de estudo desta pesquisa, e se repetem em nossa trajetória profissional. A partir destas memórias e observando a experiência

¹ Neste texto o termo arte apresenta-se grafado com letra minúscula, quando se refere ao componente curricular, e com maiúscula quando se refere à área de conhecimento humano.

² Segundo o Guia de implementação do novo Ensino Médio, as unidades curriculares são: “Os elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos. Além da tradicional organização por disciplinas, as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho” (Brasil, 2019, p.14).

profissional dos nossos pais, percebemos a repetição do fenômeno³ do ensino de arte ainda ser delegado a professores para completar a carga horária (como aconteceu com minha mãe), a professores em fim de carreira ou ainda àqueles que consideram ministrar o componente curricular uma tarefa fácil. Partindo dessa observação surgiu o problema desta pesquisa: quem são os/as docentes responsáveis pelo ensino de arte? Como se tornaram professores/as de arte? Quais as suas motivações, suas experiências, sua história?

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as identidades dos/as professores/as de artes visuais de três escolas integrais técnicas da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte. Os objetivos específicos consistem em: (1) conhecer os/as sujeitos/as docentes de artes visuais no que tange a sua formação e atuação; (2) compreender quais elementos compõe a prática docente destes profissionais a partir dos saberes sinalizados e que dão corpo à construção das identidades docentes, e finalmente (3) compreender quais as experiências vividas que contribuíram para o “tornar-se” docente.

Conhecer o/a sujeito/a professor/a de artes visuais poderá contribuir para importantes reflexões no âmbito acadêmico/científico, contribuir para a valorização do papel de docente de arte e também para a criação de políticas educacionais que efetivem a inserção de professores/as de arte no mercado de trabalho em Pernambuco, valorizando as especificidades de sua formação.

O reduzido número de cursos de nível superior e de cursos de pós-graduação, não só em Pernambuco, mas no Brasil, resulta na desvalorização do ensino da arte; vide a pesquisa de Alcântara (2014), que no recorte temporal de 2003 a 2013, encontra apenas 9 concursos públicos que oferecem vagas para docentes de arte em todo o estado de Pernambuco. É dever nosso compreender que “a posição daquele que trabalha com artes envolve resistência e luta não só para que as portas se abram, mas também para que não se fechem[...]” (CRUZ, 2012).

A desvalorização das Artes no Brasil como produtora de conhecimento e de oportunidades profissionais, é refletida no árduo processo da sua aceitação como campo de

³ Fenômeno é uma palavra de origem grega e quer dizer aparência, Petrelli (2008) conceitua ainda que fenômeno é “a dimensão sensível percebível da realidade” e que “é a manifestação da realidade, de um fato e não apenas de um objeto”.

pesquisa científica. Ao nos debruçarmos sobre o processo de inserção e validação das Artes como especialidade de conhecimento no Brasil, percebemos que é bastante recente, pois este processo se inicia nos anos de 1980, com o reconhecimento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) das Artes como campo científico (COSTA; SILVA, 2015).

Para lidar com as várias questões levantadas sobre o ensino das artes visuais, precisamos a princípio definir o enquadramento em uma área de conhecimento. As áreas que compõem o campo de pesquisa das Artes foram questionamentos debatidos na década de 80 do século XX, em ocasião da criação da Anpap, sendo nesta definidas as áreas e criados os comitês de acompanhamento das mesmas (COSTA; SILVA, 2015). Segundo Zamboni (2012) são estas áreas: história e teoria da arte; arte-educação; restauração; curadoria e linguagens visuais.

Definida a arte/educação⁴ como área de conhecimento desta pesquisa, dedicamos nossos esforços a estudar os mecanismos para responder as questões levantadas: Quem são os/as sujeitos/as docentes de arte? Por que lecionam este componente curricular? Como se tornaram professores/as de arte? Quais experiências de vida contribuíram/influenciaram na formação das suas identidades?

Para responder a estes questionamentos definir o caráter desta pesquisa foi fundamental. A princípio fomos tentados a seguir o modelo quantitativo, que é largamente aceito na cultura ocidental (FORTIN; GOSSELIN, 2014), e produzir uma pesquisa pautada por princípios positivistas, com análises de dados, criação de gráficos e tabulações. Mas, enquanto traçávamos estratégias para levantamento destes dados, o caráter subjetivo do estudo nos levou, inexoravelmente, à pesquisa qualitativa. Este caminho para encontrar um método capaz de abarcar este caráter híbrido, despertou a busca por um procedimento metodológico que atendesse às especificidades deste estudo. Encontramos na pesquisa qualitativa fenomenológica o ponto de equilíbrio para nossas aspirações.

⁴ A grafia arte-educação é revista, e segundo sugestão de um linguista o hífen é trocado pela barra por representar melhor a ideia de imbricamento. Embora alguns outros linguistas sugiram que a barra transmita a ideia de separação (FRANGE, 2005). Doravante usaremos a grafia arte/educação.

A Fenomenologia (*Phenomenon + Logos*) pela etimologia da palavra é a ciência ou estudo do fenômeno. É baseada nas ideias de Husserl⁵, e no Brasil o professor Joel Martins deu início na década de 80 aos procedimentos de análise qualitativa com uma abordagem fenomenológica (BUFFON, MARTINS e NEVES, 2017).

Entender o processo de desenvolvimento do pensamento fenomenológico na pesquisa foi de caráter estruturador aos seus estágios. Como resultado do estudo mais aprofundado do filósofo austríaco Edmund Husserl, obtivemos um esquema resumo (Figura 1) do percurso da pesquisa. Na primeira linha temos as etapas do método fenomenológico segundo França⁶ (*apud* BUFFON, MARTINS e NEVES, 2017). Na segunda linha as etapas do desenvolvimento do nosso pensamento fenomenológico e, por fim, as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Este panorama do percurso metodológico orientou-nos nas escolhas dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Figura 1 – Percurso metodológico.



Fonte: autora, 2020.

A pesquisa qualitativa encontra um campo fértil para seu desenvolvimento no ambiente escolar, pois sua construção tem bases interpretativas (BUFFON, MARTINS e NEVES, 2017). Para Andrade e Holanda (2010) “nas várias modalidades de pesquisa qualitativa, pesquisador e sujeito são produtores de pensamento”. Os autores ainda afirmam que esse tipo de pesquisa busca os aspectos da realidade do sujeito, onde esse sujeito pesquisador é capaz de apreender estes aspectos. Porém, decidimos por despir-nos das ideias iniciais e por em suspensão a hipótese para melhor observar o fenômeno, o que

⁵ A fenomenologia teve vários antecessores em sua conceituação: Lambert, Hegel, Kant. Entretanto Husserl recebe o título de fundador. Ver Dartigues, 2003.

⁶ No livro Psicologia Fenomenológica: uma das Maneiras de se Fazer, Carlos França descreve o método fenomenológico sendo construído por três etapas: redução, descrição e interpretação. A redução é a atenção desvelada ao fenômeno, o ir ao fenômeno. A descrição é o ato de enumerar os aspectos imprescindíveis ao conhecimento do fenômeno estudado, e a interpretação é o caminho para revelar a verdade daquele fenômeno.

chamamos de *epoché*. Segundo Neves (1991) a *epoché* é uma suspensão de preconceitos, a colocação do mundo em parênteses, e essencial para observar o fenômeno tal como ele é.

A partir da *epoché* fenomenológica pudemos nos distanciar da atitude natural, encontrando um ponto de equilíbrio entre o sujeito pesquisador e o sujeito produtor de pensamento. A atitude natural está relacionada à nossa crença na realidade exterior e de que nosso olhar capta uma realidade existente por si mesma, ou seja, diz respeito ao modo irrefletido como nos relacionamos com o mundo a nossa volta (GEMINO, 2015, p.110). “Neste processo, as possibilidades e limites que o sujeito tem ao conhecer não se apresentam enquanto objeto de reflexão crítica. Tem-se como certa a capacidade do sujeito de conhecer algo que está para além de si mesmo, algo que lhe é transcendente” (*ibidem*, p.110).

Definida a metodologia a escolha dos instrumentos de pesquisa também foi pautada no caráter híbrido da pesquisa, que necessita do levantamento de dados quantitativos e qualitativos. Portanto a coleta de dados se dará por meio de dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada.

Segundo Minayo (2002, p.268) “os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo”, e na pesquisa fenomenológica, às vezes, é necessário recolher/produzir dados e organizá-los em tabelas na, a fim de obter uma linguagem expressiva de qualidade (PETRELLI, 2008). Vale salientar que não é a pretensão deste estudo fazer uma análise estatística dos dados coletados neste primeiro momento, mas obter um perfil destes profissionais, levantando informações sobre a área de formação, se lecionam algum componente além de arte, tempo lecionando o componente curricular, carga horária dedicada ao ensino de arte, entre outras questões. O questionário⁷ foi aplicado junto aos/as docentes por meio de formulário eletrônico, disponibilizado por carta convite individual via endereço eletrônico.

A entrevista semiestruturada permite o aprofundamento da compreensão dos saberes e da formação das identidades docentes dos/as entrevistados/as, sob a ótica da fenomenologia e da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa:

⁷ Disponível no Apêndice F.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Embora as interações, para finalidade de pesquisa, não se colocam de forma totalmente abertas ou totalmente fechadas (MINAYO, 2002, p. 267), a entrevista semiestruturada permite aos/as entrevistados/as a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (*ibidem*, p. 261-262).

A entrevista semiestruturada obedece a um roteiro⁸ previamente estabelecido pelo pesquisador, com uma sequência de questões, que “facilita a abordagem e assegura, que os pressupostos e hipóteses serão cobertos na conversa” (MINAYO, 2002, p. 267). A aplicação da entrevista semiestruturada será por meio de videoconferência de acordo com a disponibilidade de horário dos/as docentes⁹.

Para Neves (1991, p.29) a fenomenologia é “compreender aquilo que se manifesta em si mesmo na evidência do ser, na sua experiência das coisas, é construir uma lógica segundo um referencial muito específico: o referencial do próprio ser [...]”. Para Dartigues (2003, p.22) “a tarefa efetiva da fenomenologia será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo”. Portanto, a partir deste ponto nos afastamos da *epoché* fenomenológica, e nos integramos à pesquisa novamente adotando uma atitude fenomenológica. Segundo Gargano (2011, p. 182), “na atitude fenomenológica há uma mudança de postura frente ao mundo. As coisas que eu vejo não são mais dadas em si mesmas, realidade exteriores a mim, mas correlatos da minha consciência”.

Para o levantamento/produção de dados e aplicar os questionários e entrevistas, o universo de pesquisa foi delimitado pela seleção das escolas com jornada integral de ensino técnico da Gerência Regional de Educação Recife Norte¹⁰. A escolha destas três

⁸ Disponível no Apêndice G.

⁹ Devido a conjuntura da pandemia causada pelo COVID-19 no ano de 2020, foi necessário um realinhamento das estratégias para a pesquisa de campo. Portanto, as entrevistas serão conduzidas de maneira por meio de videoconferência respeitando o distanciamento social.

¹⁰ Embora a ETE Dom Bosco componha o rol de ETES da GRE Recife Norte a escola não participou do estudo devido a falta de interesse dos docentes em participar da pesquisa. Os mesmos alegaram que não

escolas deu-se pela proximidade geográfica entre as instituições de ensino, e por ser a GRE onde iniciamos a nossa vida docente na educação pública. As escolas escolhidas são:

- Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra – ETEASD;
- Escola Técnica Estadual Miguel Batista – ETEMB;
- Escola Técnica Estadual Prof. Agamenon Magalhães – ETEPAM.

Para o embasamento da pesquisa buscamos produções semelhantes nos anais do Congresso da Federação de Artes Educadores do Brasil (ConFAEB) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap); nos repositórios do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) das Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba (UFPE/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE. Ainda ampliamos a busca para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa compreendeu as produções do período de 2010 a 2019, refinando a busca pelas seguintes palavras-chave: “identidade(s) docente(s)”, “ensino de arte”¹¹, “professor de arte”¹² e “educação integral”. Com o objetivo de auxiliar futuros pesquisadores sobre o estado do conhecimento dos conteúdos pesquisados nas fontes utilizadas, encontra-se nos Apêndices A, B, C, D e E deste trabalho, uma compilação dos materiais encontrados. Os trabalhos estão identificados por título e autor, e organizados por ano de publicação. No caso dos trabalhos dos repositórios dos programas de pós-graduação e da BDTD, estes também estão classificados por dissertações e teses.

Nos anais do ConFAEB encontramos apenas 1 trabalho com a palavra-chave “identidade(s) docente(s)”, entretanto, encontramos 229 trabalhos com a palavra-chave “ensino de arte”, sendo o teto no ano de 2013 com 29 trabalhos e o piso no ano de 2016 com apenas 11 trabalhos. No universo dos 229 trabalhos encontrados, 27 deles estão relacionados ao ensino da arte em Pernambuco. Para as palavras-chave “professor de arte” e “educação integral” os resultados foram significativamente menores, encontrando-se apenas 14 e 7 trabalhos, respectivamente. Dos trabalhos que tratam sobre “professor de

desejavam participar por não ter formação na área de arte, este fato reafirma o papel secundário do ensino de arte nas instituições de ensino e na visão das/os profissionais. A ETE Professor Alfredo Freyre, inaugurada em 2021, também não foi incluída pois ainda está em processo de transição do ensino exclusivamente propedêutico para o ensino técnico integrado.

¹¹ Consideramos também na busca os trabalhos com a palavra-chave “ensino da/s arte/s”.

¹² Nesta palavra-chave consideramos as suas variantes: “professor/a de arte/s” e “professoras/es de arte/s”.

arte”, encontramos dois sobre professor de arte em Pernambuco, já para o termo “educação integral”, apenas um trabalho foi encontrado sobre educação integral em Pernambuco.

Na consulta dos anais disponibilizados pela Anpap estabelecemos como área de interesse o Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV) e os simpósios relacionados ao ensino de arte, que variam de acordo com o ano consultado. Nesta consulta surgiram algumas dificuldades no acesso aos trabalhos devido a algumas páginas corrompidas. Mesmo diante deste entrave mantivemos a pesquisa e encontramos 70 trabalhos com a palavra-chave “ensino de arte”, dos quais apenas um trabalho tratava sobre ensino de arte em Pernambuco. Para as palavras-chave “professor de arte” encontramos apenas 1 trabalho, e “identidade(s) docente(s)” e “educação integral” encontramos 0 trabalhos para ambas.

No repositório do PPGAV encontramos 8 trabalhos que tratavam sobre “ensino de arte”, dos quais dois tratam sobre ensino de arte em Pernambuco. Encontramos também um trabalho com a palavra “professor de arte”, que trata sobre professores de Pernambuco, e 0 trabalhos com a palavra “identidade(s) docente(s)”, mesmo valor encontrado para a “educação integral”. Ao total localizamos 9 trabalhos neste programa.

No repositório do PPGEduc encontramos ao todo 12 trabalhos. Destes trabalhos, 2 tratam sobre “identidade(s) docente(s)” e 2 sobre “ensino de arte”, todos sobre professores em Pernambuco. Encontramos também 7 trabalhos sobre “educação integral” e apenas um sobre “professor de arte”, dos quais 5 e 1 estão relacionados a Pernambuco, respectivamente.

Na pesquisa da BDTD foram excluídos os trabalhos já encontrados nos repositórios do PPGAV e do PPGEduc. Na busca pela palavra-chave “identidade(s) docente(s)” localizamos 91 trabalhos, mas apenas um fala sobre Pernambuco. Para “ensino de arte” encontramos 79 produções cujo assunto continha a palavra-chave citada, dos quais apenas 2 tratavam sobre ensino de arte em Pernambuco. Para as palavras “professor de arte” e “educação integral” os resultados também foram animadores, com 22 e 202 trabalhos, respectivamente. Para o termo “professor de arte” não encontramos nenhum trabalho relacionado a Pernambuco, mas para “educação integral” localizamos 15 trabalhos que tratam sobre tal no estado de Pernambuco.

Para finalizar os resultados desta busca por fontes trazemos alguns autores que ajudaram no embasamento deste trabalho. No campo da formação das identidades nós temos Erikson (1968), Hall (2006), e Castells (2018), para a questão da formação das identidades docentes nos baseamos em Dubar (2005), Tardif (2010) e Pimenta (1997). Ainda recorremos a outras fontes para a pesquisa sobre o surgimento e instituição do docente em arte e o histórico do ensino de arte no Brasil, como Moacyr (1936, 1939a, 1939b, 1940), Rodrigues (1980), Romanelli (1985), Ribeiro (1992), Saviani (1999), Cunha e Góes (2002), Ferreira Jr (2010), Barbosa e Coutinho (2011) e Silva (2016). Concluindo, nos apoiamos em Magalhães (2008), Leite (2009), Henry Jr (2011), Morais (2013), Dutra (2013, 2019) e Benittes (2014) para discursar sobre a educação integral em Pernambuco.

Por fim, a pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, sobre os quais trataremos a seguir. No primeiro capítulo trazemos a questão da formação da(s) identidade(s) e a formação das identidades docentes de acordo com os saberes que a compõe. No segundo capítulo traçamos um percurso histórico entremeando o ensino de arte no Brasil com o desenvolvimento da figura do professor de arte. O percurso compreende desde os primórdios do ensino da arte no Brasil com a primeira sistematização do ensino com os jesuítas, passando pela Missão Francesa, o ensino racionalista do desenho geométrico até o livre-expressionismo e a atual situação do ensino da arte no Brasil. Para a definição dos tópicos tratados neste capítulo utilizamos como referência alguns marcos históricos que influenciaram no ensino da arte conforme a figura abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Percurso histórico.



Fonte: autora, 2020.

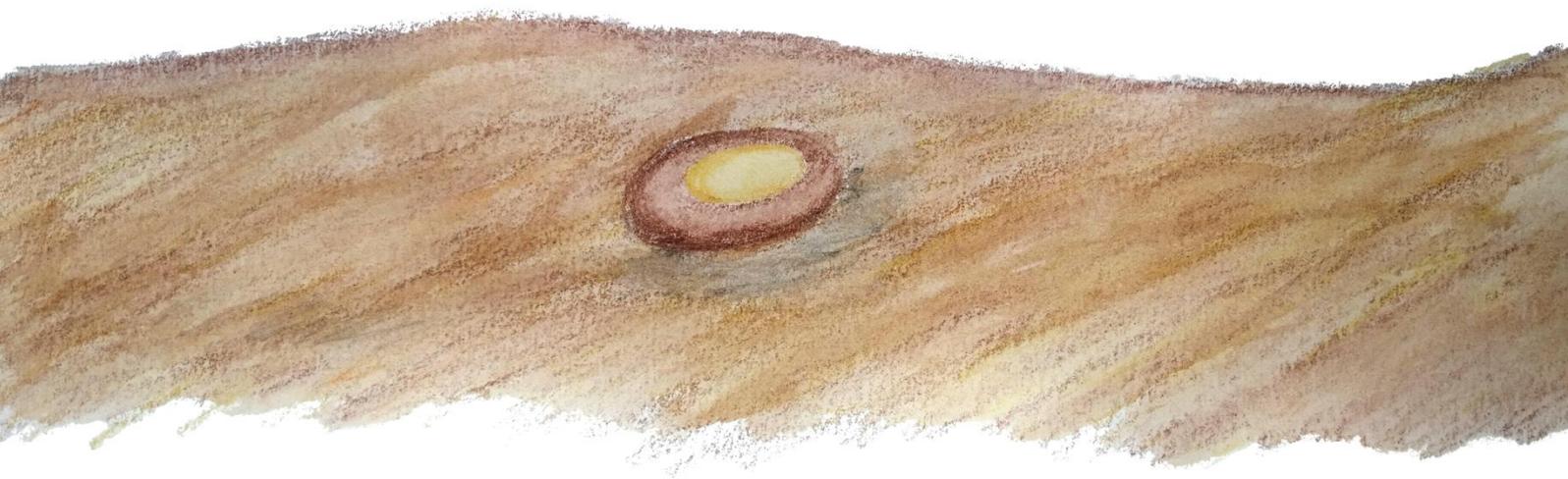
No terceiro capítulo voltamos o olhar para o caso da Educação Integral em Pernambuco e para a GRE Recife Norte. Buscamos neste traçar o perfil desta política pública, que levou o estado de Pernambuco a resultados expressivos no cenário nacional,

pautada no Ensino Interdimensional do professor Antonio Carlos Gomes da Costa¹³. E no quarto capítulo procuramos comentar sobre algumas observações e desdobramentos resultantes do processo de investigação junto aos/as docentes, e após a análise dos dados levantados/produzidos ao longo da pesquisa tecemos as considerações sobre esse sujeito professor/a de arte nas escolas com jornada integral técnicas da GRE Recife Norte selecionadas para o estudo.

As ilustrações que compõe o texto deste trabalho foram produzidas durante o desenvolvimento desta pesquisa, e como trata-se de uma pesquisa no campo das artes visuais optamos por produzir todas as imagens utilizadas.



¹³ Antonio Carlos Gomes da Costa (1946-2011) foi um pedagogo mineiro professor de supletivos e dos ensinos fundamental e médio. Escreveu vários livros, contribuindo no campo da educação com a educação interdimensional, protagonismo juvenil, entre outras contribuições. Além de professor também foi secretário da Educação de Belo Horizonte, oficial de projetos do Unicef, consultor da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e da Unesco, foi um dos redatores da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e recebeu em 1998 o Prêmio Nacional de Direitos Humanos.



2 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES



Neste capítulo discutiremos sobre a formação das identidades, entendendo-a como uma construção, e abordando pelo viés sociológico com o apoio das ideias do conceito de “Descentramento/deslocamento” do sujeito proposto por Stuart Hall (2006), e da construção de identidade proposta por Bauman (2004) e Castells (2018); e pelo viés da psicologia nos apoiaremos nas pesquisas sobre formação de identidade de Erik Erikson (1968). No fim do capítulo abordaremos sobre a formação das identidades docentes de acordo com Dubar (2005) e a partir dos saberes docentes, conforme Tardif (2010) e Pimenta (1997).

2.1 Formação das identidades

Abordar a questão das identidades foi um desafio à escrita. Definir um termo de interpretação tão variada, que perpassa tantas áreas do conhecimento, com conotações tão diversas e peculiares, tornou-se essencial para o entendimento deste trabalho. Neste texto consideramos a identidade por um viés sociológico, sendo resultado da construção de várias identidades construídas a partir das nossas relações sociais e culturais, conforme apontam autores como Hall, Bauman e Castells. Portanto, não falaremos apenas de identidade, mas de identidades que compõem os sujeitos da sociedade pós-moderna (HALL, 2006) ou modernidade reflexiva (CASTELLS, 2018) ou modernidade líquida (BAUMAN, 2004).

Erikson (1968), que nos traz a visão da psicologia, em seus estudos indica que a identidade inicia seu processo de formação a partir da nossa socialização primária no seio familiar, e conforme expandimos as relações sociais este processo atinge o núcleo central da cultura comunitária do sujeito e as relações entre si e seus pares.

[...] a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles, enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e

com os tipos que se tornaram importantes para ele. (ERIKSON, 1968, p.22-23. Tradução nossa)¹⁴.

O processo de formação da identidade está em constante mudança e evolução gradativas, à medida que o indivíduo toma consciência dos círculos sociais ao qual pertence, que se expandem do seio familiar até os grupos socioculturais mais amplos, e que são formados por indivíduos significativos para ele. Desta forma, o desenvolvimento da identidade se torna além de social, um processo histórico; não permitindo desassociar o desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária, do mesmo modo que não podemos desassociar a crise de identidade da vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico (ERIKSON, 1968).

Dubar também entende a formação da identidade como fruto da socialização. A identidade para o autor é um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência (2005, p. 93-94).

A identidade se firma então, a partir da relação entre o indivíduo (eu) e os pares (outro) como formador das identidades, neste caso o eu informo ao outro, e o outro atribui uma identidade ao eu, o qual pode recusar essa identificação e se definir de outra forma (DUBAR, 2005, p.137). A identidade então vai se desenvolver em dois processos duais: identidade biográfica (identidade para si) e a relacional (identidade para o outro), que é atribuída.

Já para Castells identidade é a “fonte de significado e experiência de um povo” (2018, p. 54), mas em se tratando de sujeitos¹⁵ a identidade para o autor é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de

¹⁴ Do original em inglês: “[...]identity formation employs a process of simultaneous reflection and observation, a process taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges himself in the light of what he perceives to be the way in which others judge him in comparison to themselves and to a typology significant to them; while he judges their way of judging him in the light of how he perceives himself in comparison to types that have become relevant to him” (ERIKSON, 1968, p.22-23).

¹⁵ Em seu texto Castells utiliza o termo “atores sociais”, para uniformização e melhor entendimento do leitor usaremos o termo sujeitos.

significado” (*ibidem*, p.54). Castells indica a possibilidade que para um único indivíduo podem existir identidades múltiplas, cuja pluralidade é criadora de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social do sujeito.

Sem dúvida a busca por conceituação e enquadramento do que é identidade, demonstra uma tendência a categorização positivista, contrária ao entendimento de um sujeito não mais centrado, único e imutável, propenso a uma crise de pertencimento. Segundo Bauman (2004) a ideia de identidade surgiu da crise de pertencimento, e para Mercer (1990, p.43 apud Hall, 2006), a identidade só se torna uma questão quando entra em crise, quando algo supostamente fixo, coerente e estável passa a ser questionado, a ser atingida por tensões, incertezas e dúvidas. Para Hall, a crise de identidade¹⁶ faz parte de um processo amplo de mudança nas estruturas e processos centrais das sociedades modernas, que abalam os quadros de referência que proporcionavam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (2006, p.7). Portanto, não devemos atribuir-lhe valor negativo, mas sim entendê-la como o caminho natural quando algo chega a um ponto decisivo e necessário (ERIKSON, 1968, p.16).

Tendo em vista que a formação da identidade é um processo social e histórico e indissociável das questões da cultura comunitária, as mudanças ao redor do indivíduo são definidoras na criação das suas identidades. De acordo com Hall (2006), as identidades estabilizam os sujeitos e os mundos culturais nos quais habitam, suturando o primeiro às estruturas sociais do segundo. Desta forma, quando as organizações e estruturas sociais são abaladas, as identidades que alinham as subjetividades dos sujeitos com os lugares objetivos que ocupam no mundo social e cultural entram em colapso, a sutura, então, é rompida e o processo de identificação com as identidades culturais¹⁷ torna-se temporário e mutável.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao

¹⁶ Para Castells a crise de identidade inicia-se na adolescência, decorrente do processo de construção da identidade e projeção do futuro.

¹⁷ “[...]aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (Hall, 2006, p.8).

redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.12-13).

Logo, para Hall as identidades não são algo definido e imutável, mas sim construídas pela fragmentação do sujeito, a qual ele nomeia por “Descenramento” ou “Deslocamento” do sujeito. Desta feita, o sujeito fragmentado ou descentrado, é o resultado da confrontação dos sujeitos com os novos e múltiplos sistemas de significação e representação cultural; este novo cenário apresenta aos sujeitos identidades com as quais podem criar laços identitários duradouros ou temporários, mais ou menos fortes, passíveis de mudança por toda vida.

Para Castells as identidades são construídas por meio de conteúdos simbólicos em negociações e relações de poder, onde as estruturas e organizações dominantes da sociedade podem ser formadoras de identidades, apenas “quando os sujeitos as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização” (2018, p.55). Os atributos culturais talvez sejam os maiores construtores de significado, pois como atributos coletivos permitem que os sujeitos se reconheçam em igualdade na construção das identidades.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos, de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 2018, p.55).

Ambos os autores acreditam na identidade formada pela construção de nossas identidades, das quais nos aproximamos e afastamos durante a vida. A formação da identidade passa por uma gama de decisões conscientes e inconscientes que constroem o nosso eu, a nossa imagem de si mesmo e a imagem que projetamos aos nossos pares.

Vivemos em um mundo cambiante e de múltiplas identidades, o que não significa que a identidade, ou nesse caso identidades deixarão de existir, mas que ratifica a efemeridade, a sua condição de eterna mutação (BAUMAN, 2011). Os conceitos dos autores sobre identidade estão descritos no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Conceitos de identidades segundo Erikson (1968), Dubar (2005), Castells (2018), Hall (2006) e Bauman (2004,2011).

Autor	Identidade
Erikson	Além de social é histórica. Formada pelas relações entre si e seus pares.
Dubar	É um processo biográfico de incorporação das disposições sociais e do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência (2005, p. 93-94). É biográfica (identidade para si) e relacional (identidade para o outro).
Castells	É “fonte de significado e experiência de um povo” (2018, p. 54), “O processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (2018, p. 55) Ocorre em um contexto marcado por relações de poder. (2018, p. 55)
Hall	Não é fixa, essencial ou permanente, mas sim uma celebração móvel. "Sutura" o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam. (2006, p.12) É formada na "interação" entre o eu e a sociedade (2006, p.11) Não é fixa, essencial ou permanente, mas sim uma celebração móvel.
Bauman	Surgiu da crise de pertencimento (2004). Condição de eterna mutação.

Fonte: Autora (2020).

Entender o processo de formação de identidade é imprescindível à compreensão da formação da identidade docente de acordo com os saberes docentes, sobre o qual tratamos no tópico a seguir.

2.2 Eu professor/a: as identidades docentes



Na pós-modernidade com a sociedade em constante mudança e os pontos de sustentação modificando-se tão rapidamente, o/a professor/a enfrenta uma constante reestruturação para exercer a docência em correspondência à realidade. A necessidade permanente de atualização e qualificação desse profissional interfere diretamente na identidade do/a sujeito/a professor/a, que se reconstrói diariamente pelas experiências partilhadas com os pares, pela aprendizagem de novas metodologias/tecnologias, modificações curriculares, etc. Ao/A professor/a é solicitado constantemente assumir papéis em sua prática profissional: o da sala de aula, o da reunião de responsáveis, o da reunião pedagógica, o da sala de professores... Segundo Bauman (2004, p. 27) os vínculos com as identidades não podem ser duradouros, pois prender-se a um ser e estar pode não ser bem vindo a tantas possibilidades disponíveis.

Com o mundo girando em alta velocidade e acelerando, você não pode mais confiar em estruturas de referência como alegar utilidade com base em sua durabilidade presumida (para não mencionar atemporalidade!). Você nem confia nelas, nem precisa delas, com certeza. [...]Elas logo se revelariam muito enfadonhas e pesadas para acomodar todas as identidades novas, inexploradas e não testadas que estão tentadoramente ao seu alcance[...]. No admirável mundo novo de oportunidades fugazes e títulos frágeis, as identidades rígidas e inegociáveis do velho estilo simplesmente não servirão (BAUMAN, 2004, p.27. Tradução nossa).¹⁸

Sem dúvida a identidade profissional docente é formada pela vivência de múltiplos papéis pelo sujeito, entretanto este é um processo em que não há um ponto final, é um devir, uma construção que dura por toda vida.

À construção da identidade docente é necessário apreender e assumir as práticas e fazeres que constituem a atividade docente, estes alicerçam a prática da profissão e são referenciais para a definição do “eu professor/a”. Muito embora fixar-se a uma base identitária definida traga a sensação de segurança e conforto, estes não são permanentes, pois a mutabilidade e “liquidez” são inerentes a identidade docente, como resultante de uma construção social e histórica.

Da mesma forma que, segundo Castells (2018), a identidade se constrói em meio a relações de poder, a identidade docente também sofre as influências das relações de poder estabelecidas no ambiente escolar. Tais relações são relevantes na formação dos saberes do trabalho docente, ou apenas saberes docentes, sejam elas relações horizontais (professor para professor – sensação de domínio ou maior autoridade dos profissionais com mais tempo de serviço sobre os profissionais recém-chegados) ou verticais (secretarias ou repartições ou gestão para professor – repreender ou estabelecer o uso de determinadas metodologias).

A forma como estas relações interferem nos saberes docentes podem ser definidoras da identidade docente desenvolvida pelos/as sujeitos/as, quiçá responsáveis pela renúncia à profissão, visto que os saberes dos/as professores/as são exclusivos de cada

¹⁸ Traduzido do original: With the world going at high speed and accelerating, you can no longer trust such frames of reference as claim utility on the grounds of their presumed durability (not to mention timelessness!). You neither trust them, nor need them, to be sure. [...] They would soon prove to be much too poky and unwieldy to accommodate all those new, unexplored and untested identities that are temptingly within your reach[...] The frames, stiff and sticky as they are, are also difficult to clean of old contents and shake them off once their 'use-by date' comes. In the brave new world of fleeting chances and frail securities, the old-style stiff and non-negotiable identities simply won't do (BAUMAN, 2004, p.27).

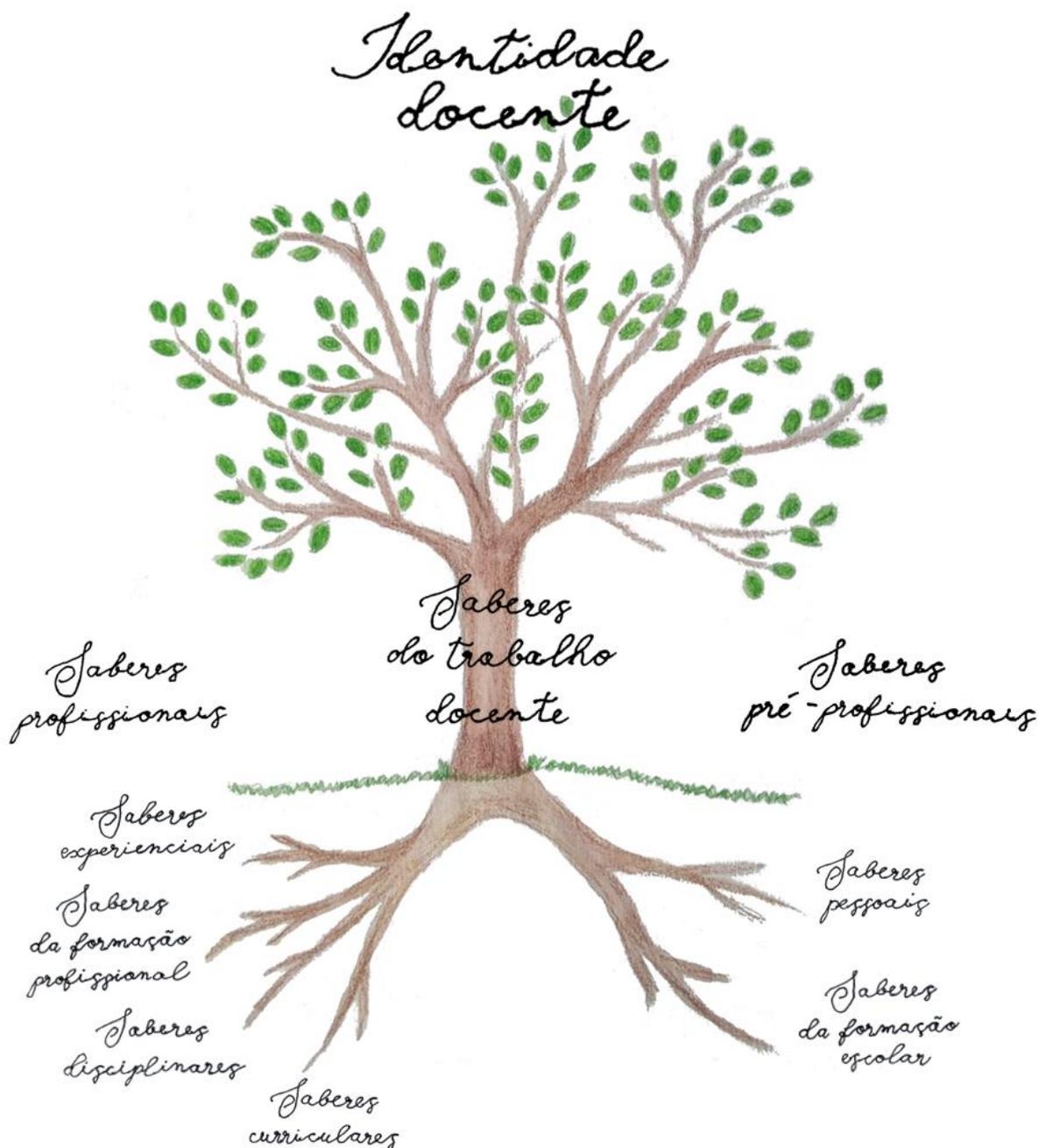
um e estão relacionados com a pessoa, identidade, individualidade e identidade profissional próprias. Fazemos tal afirmação baseada na ideia de que os saberes docentes são sociais, logo não podemos falar do saber como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os/as professores/as estão inseridos/as (TARDIF, 2010, p.11).

De acordo com Tardif (2010, p. 60) o saber, em um sentido amplo, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. São então estes saberes basilares ao ofício de professor/a. Ainda segundo o autor, estes saberes não são estáticos, mas são construídos a partir de um ciclo de des/re/construção ao longo de uma carreira profissional, o que não implica necessariamente que todos passam pelo mesmo processo. A construção da identidade docente não é um fluxo contínuo, pois a solução para o presente pode encontrar-se no passado, e situações atuais já resolvidas durante a trajetória.

Portanto, podemos inferir que os saberes das experiências de vida e profissionais constituem a identidade docente, e essa diversidade de saberes nos permitem compreender seu processo social e histórico (nas palavras de Tardif temporal) de formação. Ainda segundo o autor, a formação da identidade socioprofissional do professor se dá a partir da combinação dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, os quais chamaremos de saberes profissionais. Considerando impossível prescindir a história de vida do sujeito da construção da sua identidade, chamaremos de saberes pré-profissionais os seus saberes pessoais e os saberes da sua formação escolar.

Escrevendo graficamente as nossas reflexões sobre a formação de identidade e os saberes docentes elencados por Tardif (2010) elaboramos um esquema que chamaremos de *Árvore da Identidade Docente* (Figura 3).

Figura 3 – Árvore da Identidade Docente.



Fonte: Autora (2020), apoiada em Tardif (2010).

A Árvore da Identidade Docente reúne os saberes que compõem a identidade docente desde sua gênese até seu amadurecimento. As raízes desta árvore, composta pelos saberes pré-profissionais e saberes profissionais, são as fontes de sustentação da identidade docente, de onde retiramos saberes basilares para a formação dos saberes do trabalho docente, por isso as duas raízes se fundem em um tronco único. A copa da árvore representa a identidade docente tal como vemos e somos vistos, e que se mantém de pé

suportada pelo tronco (saberes do trabalho docente) e pelas raízes (saberes pré-profissionais e saberes profissionais), que lhe abastece de “nutrientes”.

2.2.1 Saberes pré-profissionais



Os saberes pré-profissionais são aqueles que antecedem a prática docente, mas que são formadores da identidade docente. As experiências da infância na escola, o brincar de escolinha, a relação com atores/atrizes da comunidade escolar são fontes de saberes que nos indicam qual tipo de profissional nos aproximaremos ou afastaremos em nossa prática, metodologias que adotaremos ou não, ou ainda resolução de situações já vivenciadas.

Desta forma, pela natureza social dos saberes docentes a sua formação é uma confluência de saberes que são provenientes da história de vida do/a professor/a, nomeados de *saberes pessoais* e *saberes da formação escolar*.

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau (TARDIF, 2010, p.67).

Pelo caráter histórico da formação das identidades, como vimos anteriormente, não podemos descartar da formação da identidade docente estes saberes “exteriores” à formação profissional, embora a estes saberes o caráter temporal seja inerente, estes não compõem uma reserva de saberes a ser consultada quando conveniente, mas são ressignificadas com o desenvolvimento da carreira docente.

Uma das minhas nossas gratas lembranças da infância é o brincar de escolinha. Esta simples brincadeira nos lembra como iniciamos nossa trajetória docente: geralmente nos era incumbida a função de professora pelo fato de conseguir explicar e organizar a brincadeira. A criação das atividades, corrigir, explicar faziam parte da brincadeira e hoje se repetem na nossa prática profissional, isto nos ajudou a entender a necessidade de criar atividades que sejam lúdicas. Hoje, como professora, ainda procuramos tornar o processo

de aprendizagem o mais simples possível, buscar uma, duas, quantas maneiras forem necessárias à compreensão dos estudantes.

Nas brincadeiras de infância também buscávamos repetir as práticas que víamos em casa com meu pai: preencher cadernetas, corrigir atividades, gerenciar o tempo. Todos estes comportamentos que observávamos e repetíamos, hoje são a nossa realidade! Este tipo de experiência se repetiu também na nossa trajetória como estudante, na opção de fazer monitoria durante a graduação, nos grupos de estudo onde inevitavelmente assumíamos a função de professora/organizadora.

Estes fatos que precedem nossa prática docente refletem na nossa identidade, elas são responsáveis na construção da nossa própria identidade e da identidade atribuída pelos demais. Isto não significa que este processo seja estático, ao contrário, a dinâmica da prática docente leva a análise e crítica destas práticas e aos questionamentos: que tipo de professora eu queremos ser? Qual o legado que deixaremos aos estudantes? Como serão suas memórias sobre nós?

Estes questionamentos são essenciais à construção da nossa identidade docente, e nos motivam na busca por aperfeiçoamento. Um fato que nos leva a refletir nossa própria prática docente é um relato de um ex-aluno do nosso pai, nós o encontramos casualmente, e suas palavras nos marcaram profundamente: “Professor! Que saudade das suas aulas!”. A reflexividade sobre a docência indica a identificação com o exercício da profissão, e do processo natural de aprendizagem inerente ao mesmo, que nos leva a avaliar e aprimorar a própria prática docente.

Nesta pesquisa investigaremos quais experiências construíram os saberes que motivaram as/os entrevistadas/os à docência, para entendermos o processo de construção dos saberes pré-profissionais que compõe suas identidades docentes.

2.2.2 Saberes profissionais



Os saberes profissionais são aqueles adquiridos no exercício ou em prol do exercício da profissão, junto a estes saberes profissionais é desenvolvida também a identidade profissional. Segundo Dubar para o desenvolvimento da identidade profissional é necessário aos indivíduos “entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das

atividades coletivas em organizações, intervir de maneira ou de outra em representações” (2005, p. 151).

Os saberes profissionais são provenientes de conhecimentos construídos e também por conhecimentos transmitidos dentro de uma cultura ou instituição, este caráter cambiante permite que estes saberes estejam interligados e exerçam influência uns sobre os outros. Por exemplo, nosso conhecimento sobre didática adquirido na formação, pode e será influenciado pelos conhecimentos adquiridos com a experiência profissional e com a metodologia adotada pela instituição de ensino¹⁹. Os saberes profissionais podem ser divididos em: *saberes experienciais*, *saberes da formação profissional*, *saberes disciplinares* e *saberes curriculares*.

Os *saberes experienciais*, inerentes à prática profissional, são adquiridos com o tempo de exercício da profissão, são os conhecimentos específicos que advém com a inserção no meio escolar e da convivência com os pares. Segundo Tardif (2010, p.39), estes saberes “brotam da experiência e são por ela validados”.

No início da nossa prática docente na educação pública, foi bastante relevante para os colegas conhecer nosso histórico profissional e saber de experiências anteriores em sala de aula. Embora tivéssemos atuado anteriormente na educação profissional no setor privada, a sensação foi de que estes saberes eram considerados os mais importantes para um bom profissional. A supervalorização pelos saberes experienciais intimida novos/as profissionais, podendo levar à insegurança em sua prática; é inegável a importância destes saberes, mas na construção da identidade profissional todos partem da inexperiência.

Os saberes experienciais também estabelecem uma hierarquia nos ambientes de trabalho, com reflexos na cultura de trabalho do local. Infelizmente ouvimos mais de uma vez o dito “antiguidade é posto”, estas palavras têm um sabor amargo, e por vezes segmentam a equipe prejudicando o aprendizado com os pares. As conversas com nossos pares são fontes de conhecimento sem igual, partilhar, discutir, comentar sobre o cotidiano

¹⁹ Tal fenômeno pode explicar porque alguns profissionais apresentam “comportamentos” diferentes em instituições de ensino diferentes.

escolar nos proporciona a reflexão sobre prática, atitudes diante das situações, os verdadeiros saberes adquiridos com a experiência!

Os *saberes da formação profissional* são o “conjunto de saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2010, p.36). Estes saberes são provenientes do conhecimento das ciências durante a sua formação profissional, principalmente as ciências da educação, configurando os saberes de formação inicial dos docentes. De acordo com Pimenta a etapa da formação inicial deveria ensinar, ou ao menos colaborar, com o exercício da docência, porém a atividade docente não depende de habilidades técnico-mecânicas, logo em sala de aula este conhecimento científico será concretamente vivenciado.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Sem dúvida não podemos prescindir os saberes da formação profissional, pois adquirir estes saberes nos permite legalmente o exercício da docência, mas estes não garantem o sucesso na prática. Ao ingressarmos na educação pública, especificamente no ensino técnico integrado, nos foi exigido ao fim dos três anos de estágio probatório o grau de licenciada, visto que atuaríamos na educação básica com os componentes curriculares da formação profissional do Curso Técnico em Design de Interiores.

Devido a possuir a titulação de bacharel, cursamos a complementação pedagógica durante o período do estágio probatório, recebendo o grau de licenciada em Matemática, uma das opções disponíveis compatíveis com nossa formação anterior em Arquitetura e Urbanismo. Um fato que nos incomoda é que embora estes saberes sejam os que me permitem legalmente a docência na etapa da educação básica, ao chegarmos na escola estes saberes foram prescindidos mediante a valorização dos saberes experienciais.

Antes do término do estágio probatório concluímos a complementação pedagógica, adquirindo conhecimento formal sobre o campo da Educação, mas hoje estes saberes foram atualizados/modificados com o exercício da profissão. Isto faz parte do processo de formação contínua, não adianta só possuir estes saberes, mas também refletir sobre o saber fazer docente.

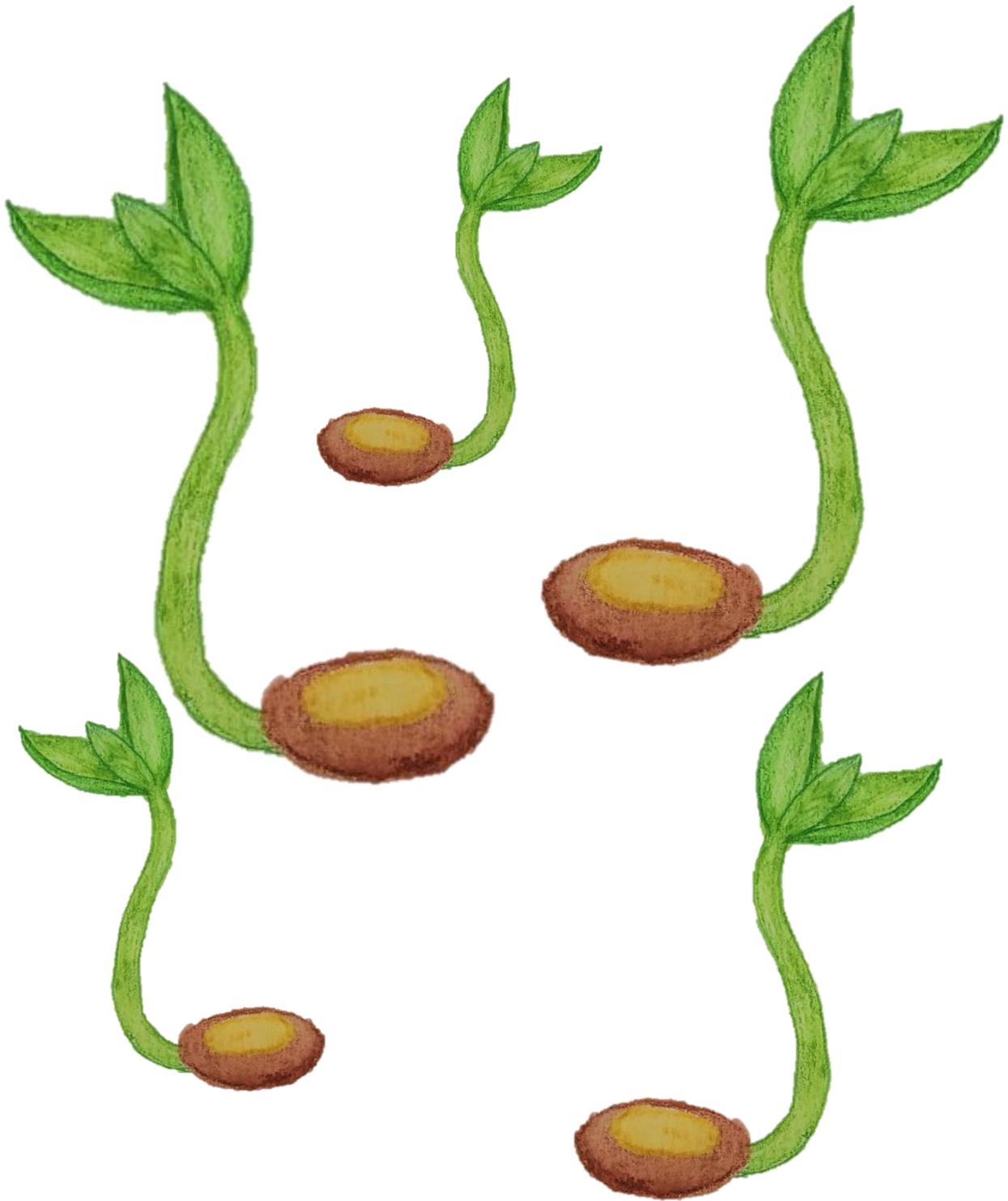
Os *saberes disciplinares* são os “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento [...] integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p.38). Estes saberes são integrados aos currículos escolares e transmitidos segundo a visão dos grupos sociais produtores de conhecimento, muitas vezes permanecendo nos currículos para prosseguir com a tradição e afastando-se da realidade dos/as professores/as e estudantes.

Vale salientar a importância dos saberes disciplinares, principalmente no tocante à docência de artes visuais, a atribuição do componente curricular a profissionais sem o domínio destes saberes específicos pontua o descaso com o ensino de arte.

Por fim, temos os *saberes curriculares*, que são os “discursos, objetivos, conteúdos, e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2010, p.38). A estes saberes associamos os programas escolares que as/os professoras/es devem conhecer para aplicar em sua prática docente, estes saberes devem ser incorporados para cada instituição de ensino, muitas vezes sendo adquiridos com a observação da experiência dos pares.

Assim para este estudo buscaremos identificar como os saberes profissionais se relacionam com a formação das identidades docentes das/os docentes de artes visuais das escolas selecionadas.





3 DOCÊNCIA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL



Neste capítulo traremos um breve histórico do ensino de arte no Brasil entremeando com o surgimento e instituição da função de docente em arte. Conhecer e entender esta construção histórica nos trazem pistas para compreensão do ensino de arte nas escolas e para a (des)valorização da docência em arte.

Recorremos a fontes como Moacyr (1936, 1939a, 1939b, 1940), Rodrigues (1980), Romanelli (1985), Ribeiro (1992), Saviani (1999), Cunha e Góes (2002), Ferreira Jr (2010), Barbosa e Coutinho (2011) e Silva (2016), para o embasamento deste capítulo.

3.1 O ensino colonialista



O ensino sistematizado da arte no Brasil em seu surgimento esteve centralizado nas mãos da igreja e profundamente arraigado pela política colonizadora portuguesa²⁰. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 na esquadra do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, um ano depois da criação do governo geral, após o fracasso do sistema de capitâneas hereditárias. Os seis jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega, eram soldados da Companhia de Jesus²¹ que no espírito da contrarreforma²² estavam dispostos a assumir ônus da educação e da catequese no “novo mundo”, para a captação de fiéis e manutenção da expansão da igreja que perdia seus adeptos.

Ao se instalarem em Salvador, os jesuítas iniciaram a evangelização dos nativos. A experiência com a catequização dos índios adultos não prosperou, pois “já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo” (FERREIRA JR, 2010, p. 20). Estes hábitos feriam os preceitos religiosos cristãos, então os padres modificaram a

²⁰ Segundo Ribeiro (1992) a organização do sistema escolar brasileiro surgiu enfrentando a dualidade do seu público alvo: os indígenas que ocupavam a terra ou os filhos dos vindos de Portugal para assegurar o domínio da terra? Desta forma, em paralelo as atividades das missões surgiram os *Recolhimentos*, para a educação dos filhos dos colonos, dos principais (caciques), mamelucos e órfãos (Matos, 1958 *apud* Ribeiro, 1992).

²¹ A Companhia de Jesus foi fundada pelo militar Inácio de Loyola em 1534 e reconhecida pelo papa Paulo III em 1540.

²² A contrarreforma foi um movimento da Igreja Católica em reação a reforma protestante levada a cabo por Martinho Lutero (1517). A reforma protestante de Lutero e a contrarreforma, mediante a convocação do Concílio de Trento (1545-1563), tiveram grande impacto sobre a educação europeia e conseqüentemente no “novo mundo”.

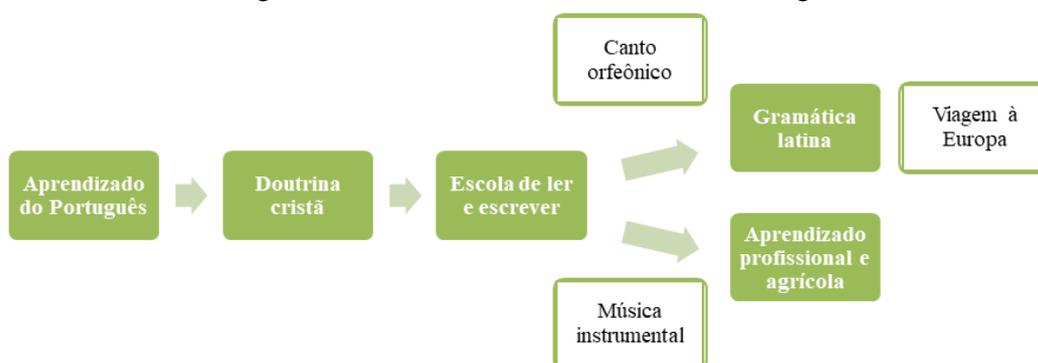
sua estratégia missionária e voltaram a atenção às crianças. Segundo Ferreira Jr (2010, p.20):

Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais.

Um sistema de ensino organizado era primordial para o novo método missionário da igreja, pois este sistema atuava como estratégia de conversão à fé católica por meio da catequese e atuava como formador de possíveis futuros sacerdotes, responsáveis pelos trabalhos de evangelização do novo continente.

O primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, era composto por um tronco comum aos educandos indígenas e não indígenas, seguido por uma bifurcação no percurso do aprendizado (Figura 4). É nesse plano que encontramos as primeiras referências ao ensino da arte no país, que era oferecida de maneira opcional nas modalidades *canto orfeônico* e *música instrumental* (RIBEIRO, 1992).

Figura 4 – Plano de ensino de Manuel da Nóbrega.



Fonte: edição da autora (2020), baseado em Ribeiro (1992).

O plano de ensino de Nóbrega não tinha a princípio a intenção explícita de designar os estudantes indígenas ao aprendizado profissional e agrícola, mas diante da inadequação do índio para a formação sacerdotal e da necessidade de pessoal capacitado para desenvolver funções essenciais à vida na colônia, fica claro o desinteresse em instruir o índio que não seguir em função da metrópole. Este desinteresse fica mais claro com o embate entre o plano de ensino de Nóbrega e o plano de ensino da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Os colégios jesuíticos brasileiros foram diferentes dos europeus, pois

incluíam as primeiras letras descumprindo o regulamento da Companhia de Jesus, que estabelecia apenas o ensino secundário nos seus colégios (FERREIRA JR, 2010).

O plano de ensino de Manuel da Nóbrega passou a encontrar resistência a partir do ano de 1556, com as “Constituições da Companhia de Jesus”. O plano de ensino do *Ratio Studiorum*, que vigorou de 1570 a 1759²³, desconsiderava a principal particularidade da população brasileira: não falantes da língua portuguesa. Desta forma o *Ratio* concentrava a sua programação nos elementos da cultura europeia (Figura 5), segundo o pensamento da Companhia de Jesus de concentrar pessoal e recursos em “pontos estratégicos”, tais “pontos” era a educação dos filhos dos colonos, futuros sacerdotes (RIBEIRO, 1992). Então, a obra de catequese, objetivo principal da Companhia de Jesus no Brasil, perdeu a sua importância em detrimento da educação da elite branca.

Figura 5 – Plano de ensino do *Ratio Studiorum*.



Fonte: edição da autora (2020) baseado em Ribeiro (1992).

No plano do *Ratio* foram retiradas as etapas criadas por Nóbrega que se destinavam aos povos indígenas: o aprendizado profissional e agrícola e os estudos iniciais. Junto com estes últimos foram também excluídos o canto orfeônico e a música instrumental.

Desta forma temos um hiato no ensino de arte sistematizado²⁴ até expulsão e o fechamento dos colégios dos jesuítas no Brasil no ano de 1759, por Marquês de Pombal. Embora a reforma de Pombal contemplasse a instalação de um novo paradigma educacional sob uma ótica Iluminista, o fechamento dos colégios sem um sistema de ensino organizado oficialmente causou um grande vazio e muitas dificuldades que afetaram tanto Portugal quanto o Brasil, de maneira ainda mais aguda (RIBEIRO, 1992).

²³ Conforme Ribeiro (1992, p. 23).

²⁴ Nesta época o ensino de arte era feito de maneira informal pelos padres, que precisavam de ajudantes para as esculturas e pinturas sacras, seguindo o padrão do domínio da arte pela igreja. Embora as artes plásticas fossem consideradas inferiores pela sua característica manual, nessa fase floresceu uma arte nacional, o Barroco brasileiro. O Barroco brasileiro surgiu da influência jesuítica e da miscigenação cultural, se caracterizava pelo uso de ornatos, entalhes em madeira, bastante expressividade, afrescos e esculturas.

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 extinguiu as escolas de método jesuíta e a educação ficaria a cargo do estado. Desta feita, o ensino no Brasil migrou de um método sistematizado para disciplinas isoladas, as aulas régias. Estas aulas funcionavam de maneira avulsa sem uma sequência curricular estruturada, mas onde o ensino da arte foi inserido em um contexto formal. A exemplo do “Seminário de Olinda, de Azeredo Coutinho²⁵, onde já no programa de 1800, o desenho, ultrapassando os limites do desenho geométrico, teve seu lugar no currículo”, conforme Barbosa (1975, p. 40).

Mas, as aulas régias só aconteceriam efetivamente a partir do ano de 1772, em virtude do subsídio literário, um financiamento instituído pela Coroa portuguesa. Portanto, durante 13 anos o ensino no Brasil esteve no limbo, após os 210 anos de domínio da educação pela igreja.

Embora a reforma pombalina buscasse a descentralização do ensino das mãos da igreja, deixando de ser um ensino financiado pelo estado e para igreja, para ser do estado e para o estado, a expulsão dos jesuítas resultou na expulsão dos professores. Os mestres aqui formados eram egressos das escolas jesuítas, ademais o fato da falta de preocupação na formação de professores sob outro método de ensino, nos leva a crer que os preceitos da educação jesuítica se mantiveram na educação brasileira, mesmo após a sua expulsão.

Porém, um fato mudaria a história não só do ensino, mas da intelectualidade do Brasil como um todo. Após a invasão de Portugal pelas tropas francesas, a coroa portuguesa afugentada se mudou para o Brasil no ano 1808, trazendo consigo uma série de mudanças no campo intelectual. Em virtude na vinda da corte foram criados: a Imprensa Régia, Biblioteca pública, Jardim Botânico do Rio e o Museu Nacional (RIBEIRO, 1992).

Diante do novo *status* do Brasil como sede do reino as reformulações no sistema de ensino foram imprescindíveis para atender as novas demandas. No período imperial a educação era composta por três níveis: ensino primário, secundário e superior. O ensino primário ou primeiras letras, era voltado a alfabetização e servia como preparatório para o secundário, onde se mantinham as aulas régias com os componentes curriculares

²⁵ José Joaquim de Azeredo Coutinho foi fundador do Seminário de Olinda, que pretendia seguir o modelo do Colégio de Nobres de Lisboa. Durante um certo período foi o melhor colégio de instrução secundária do Brasil. Em seu currículo dava maior atenção a matemática e as ciências físicas e naturais.

individualizados. Porém, foi no ensino superior onde percebemos o maior impacto, segundo Ribeiro (1992) começaram a surgir no Brasil os primeiros cursos de medicina e engenharia para atender ao exército; e economia, agricultura botânica, geologia e mineralogia, química e desenho, para formar mão de obra. O desenho foi um dos últimos cursos²⁶ oferecidos, e não tiveram grande sucesso as escolas de desenho técnico de Vila Rica (1817), Bahia (1818) e até mesmo o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1856) que teve tanto sucesso em seu início (BARBOSA, 1975).

3.2 O ensino academicista



A primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no nível superior foi a partir da Missão Francesa, sob uma perspectiva neoclássica, que era o estilo de vanguarda do início do século XIX na Europa. O neoclássico foi um dos poucos modelos importados para o Brasil simultaneamente ao seu desenvolvimento no país de origem. A Missão Francesa foi uma invasão cultural onde o autêntico barroco brasileiro foi substituído, conscientemente, pelo estrangeiro. A europeização já ocorreu com o processo de aniquilamento da cultura dos povos indígenas em virtude dos jesuítas, e naquele momento o barroco brasileiro cedeu espaço ao neoclássico. Segundo Silva (2016) as camadas superiores viam os artistas brasileiros, oriundos da camada popular, como simples artesãos pelo seu trabalho com o barroco. Não podemos esquecer também da aculturação dos africanos escravizados.

Os integrantes da Missão Francesa eram membros do Instituto de França, considerada a instituição mais moderna metodologicamente de seu tempo, e chefiados por Joachim Le Breton assumiriam a Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI no dia 12 de agosto de 1816 (BARBOSA e COUTINHO, 2011). O plano de ensino de Joachim Le Breton era inspirado nos modelos mais atuais de ensino de atividades artísticas desenvolvidos por Bachelier²⁷, visava unir arte e artesão, eliminando as barreiras entre as belas artes e a indústria e equilibrando o ensino da arte para educação popular e educação da burguesia. Infelizmente seu plano de replicar a experiência exitosa

²⁶ A palavra curso não expressa a ideia precisa, uma vez que o curso muitas vezes se resumia a aulas. Ver Ribeiro, 1992, p.41.

²⁷ Bachelier era mestre de decoração em porcelana, conseguiu combinar e conciliar na *École Royale Gratuite de Dessin*, atualmente *École Nationale des Arts Décoratifs*, métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias.

de Bachelier no Brasil foi frustrado, e quando começou a funcionar em 1826, recebeu o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, sob novo nome e nova proposta pedagógica (BARBOSA e COUTINHO, 2011).

A inauguração da Escola Imperial das Belas-Artes no Rio de Janeiro oficializou a instalação do ensino artístico, seguindo modelos similares aos da Europa, onde as academias de arte procuravam atender a demanda de profissionais com habilidades técnicas e gráficas, fundamentais à expansão industrial (FERRAZ e FUSARI,1993). Junto com ela inaugurou-se também o debate que se tem até hoje na educação brasileira entre a educação para as elites e a educação popular.

A educação elitista é um resquício da educação jesuítica, segundo Romanelli (1985, p.35) “dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil ‘se tornou, por muito tempo, um país da Europa,’ com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante”. Segundo Silva (2016) os filhos das classes abastadas raramente se interessavam pela Academia, devido a classificação do trabalho manual como inferior, desta forma os “bem nascidos” estavam mais interessados em obter o título de bacharel, vistos como ascensores na estrutura social da colônia. Podemos, então, imaginar que enquanto as elites buscavam uma formação mais livresca, a educação prática e manual da Academia atingiria com mais facilidade as camadas mais populares. Mas, o elitismo da Academia começava no processo de ingresso, segundo Silva (2016) o ingresso só era permitido a quem soubesse ler, escrever e contar, o que excluía enorme parcela da população, pois o Brasil era um país de escravos e analfabetos.

No ano de 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre, pretendeu revigorar o ensino na então denominada Academia Imperial das Belas-Artes. Manuel José queria aproximar o povo da academia através da reformulação do plano de ensino, onde o artesão e o artista teriam uma formação básica comum, bifurcando-se a frente em disciplinas teóricas para o artista e desenho e prática mecânica para o artesão. Este modelo de educação, que ainda se mantinha preso a velhos métodos e a uma linguagem rebuscada, não foi bem aceito pela população, resultando na procura quase nula e no fracasso dos cursos noturnos para a formação de artesão criados em 1860 (BARBOSA e COUTINHO, 2011). Apesar do rechaço da população aos cursos da Academia, a classe popular teve acesso a educação artística através dos Liceus que se espalharam pelos estados. Barbosa e Coutinho (2011) comparam o sucesso dos Liceus em detrimento da Academia:

Já o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas, como atestou o grande número de matrículas já no primeiro ano de funcionamento. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.7).

Enquanto florescia a educação superior, a educação básica permanecia estagnada desde a reforma pombalina. No ano de 1826, conforme relata Moacyr (1936) houve esforços para a regulamentação da educação básica brasileira, a Reforma Januário Cunha Barbosa. A proposta apresentada por Januário da Cunha Barbosa, Pereira de Mello e Ferreira França, consistia na divisão da educação pública em quatro graus distintos, que se denominaram: pedagogias, liceus, ginásios e academias.

Mas, apenas no ano de 1827, 68 anos após a expulsão dos jesuítas e 55 anos depois do início das aulas régias, a educação básica foi instituída e sistematizada pela Lei de 15 de outubro de 1827. A referida lei instrui que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias” (BRASIL,1827, art.1). O art. 6 enumera os conteúdos a serem ministrados nas aulas para os meninos, divididos em português, matemática e religião²⁸. As escolas para meninas poderiam ser construídas nos locais de maior população, se fosse julgado necessário, mas com conteúdos programáticos diferentes, o ensino de prendas do lar²⁹ substituíram alguns conteúdos de matemática. Em nenhum dos programas o ensino da arte foi incluído.

No ano de 1830, segundo Moacyr (1936), o deputado Ferreira França, da Bahia, propôs a criação da escola profissional, a "escola de artes", ao lado da escola de primeiras letras. A escola de artes funcionaria em paralelo a escola de primeiras letras, “os *aprendises* que de manhã forem a uma, á tarde irão a outra” (p.229) e continua “cada Irmandade pia terá e administrará uma escola sua de primeiras letras e outra de arte”

²⁸ “Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.” (BRASIL,1827, art.6).

²⁹ “As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica[...]” (BRASIL,1827, art.12).

(p.230). Até a inclusão de componentes relacionados a arte no currículo escolar no ano de 1854, de forma dispersa seu ensino foi efetuado pontualmente pelas províncias, conforme quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Ensino de arte de 1827-1853.

Ano	Província	Ensino de arte
1835	Bahia	- Em junho deste ano uma lei criou aulas de desenhos para os estudantes de geometria e mecânica aplicada às artes.
1835	Minas Gerais	- Ensino de desenho no Seminário de Mariana. - Criação de quatro escolas especiais, onde entre os conteúdos ministrados estão o desenho linear.
1836	Bahia	- Criado o liceu da capital com as cadeiras de desenho e música e a Escola Normal da capital com aulas de desenho linear.
1836	Rio de Janeiro	- É aprovada na capital a Escola de arquitetos medidores, com ensino de desenho nos três anos de curso. Destaque para o ensino de desenho de paisagem no primeiro ano.
1837	Pernambuco	- É decretada a lei dando as linhas gerais da instrução pública, onde é obrigatório o ensino do desenho.
1837	Rio G. do Sul	- É decretada a lei dando as linhas gerais da instrução pública, onde é obrigatório o ensino do desenho.
1839	Pernambuco	- No Liceu os estudantes que desejassem se dedicar a pintura, receberiam três lições de pintura por semana, mediante pagamento.
1840	Bahia	- Os professores de desenho também devem dar lições de pinturas coloridas aos estudantes que desejarem.
1840	Grão-Pará	- Autorização ao presidente da província para contratar dois professores e compositores de música vocal e instrumental.
1840	Minas Gerais	- A província dispõe de quatro aulas de desenho na instrução intermediária.
1841	Minas Gerais	- Ensino de canto gregoriano no colégio regidos pela congregação das Missões de Caraça, e música no de Congonhas.
1841	Pernambuco	- É instalada a Sociedade de artistas mecânicos, onde o ensino da geometria e do desenho constituem o seu primeiro programa de instrução.
1843	Maranhão	- Casa dos Educandos Artífices. Havia uma aula de escultura e uma de desenho aplicado às artes e ofícios.
1843	Espírito Santo	- Criado o Liceu da Vitória, na capital, com ensino de música.
1845	Bahia	- No liceu da capital eram ministradas aulas de Belas-artes
1846	São Paulo	- Foi criada a aula de desenho e pintura no Seminário de educandas de Itu.
1846	Rio G. do Sul	- É criado o liceu da capital, com aulas de música e desenho. - Na província existe apenas uma aula de desenho.
1847	Rio de Janeiro	- Remodelação da instrução pública, onde no plano de estudos da escola de 1º grau foram incluídos o canto e princípios de desenho linear.
1848	Bahia	- O desenho linear é incluído na instrução elementar.
1848	Goiaz	- A Assembleia Legislativa manda criar uma cadeira, na capital, para o ensino de música.
1848	Pernambuco	- Na Escola Industrial a cadeira de desenho compreendia em sua última fase o desenho de perspectiva, paisagem e figuras.
1848	Rio G. do Sul	- No Colégio particular de Hilário Gonçalves Lopes Ferreira são ministradas aulas de desenho e música.
1849	Rio de Janeiro	- A regulamentação de 1847 é revogada, manteve-se o canto, mas o desenho linear foi substituído por música.
1849	Santa Catarina	- Ensino de desenho no Colégio dos jesuítas.
1850	Santa Catarina	- Inauguração do Colégio de belas-letas, cujo programa contém aulas de música instrumental e vocal.
1850	Parahyba	- A resolução de 28 de junho deste ano estabelece a cadeira de desenho no liceu da capital desta província.
1851	Grão-Pará	- No Colégio de N. Senhora do Amparo ofereciam instrução de canto e piano, já dança e desenho apenas mediante pagamento. - Na Casa das educandas as meninas recebem lições de música instrumental e vocal.
1851	Minas Gerais	- Aulas de desenho e música instrumental e vocal no Colégio Duval, em S. João d'El-Rei, e de música no Colégio Dale.
1852	Mato Grosso	- Neste ano foi aberta uma aula de música, mas fechada a de desenho em virtude da mudança do professor para a corte.
1852	Minas Gerais	- Por decreto foi criada no Seminário de Mariana a cadeira de canto gregoriano.

Fonte: autora (2020), de acordo com Moacyr (1939a, 1939b,1940).

Quase trinta anos depois da regulamentação da educação básica, no ano de 1854, em virtude do Decreto nº 1331 A, o ensino de arte é obrigatório. São incluídos entre as cadeiras do ensino primário “noções de música e exercício de canto” (BRASIL, 1854, art.47, p.55) e para o ensino secundário “artes de desenho, música e dança” (BRASIL, 1854, art.80, p.61). O modelo de ensino da arte da Academia Imperial, foi em parte utilizado pelas escolas secundárias de elite para meninos e meninas³⁰, onde “imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.8).

3.3 O ensino positivista/liberalista



A metodologia do ensino de arte utilizada pela Missão Francesa e depois pela Academia de Belas Artes, pouco foi contestada até meados de 1870. Mas, em virtude das lutas da população pela queda da monarquia, nas décadas de 1870 e 1880, o modelo de ensino da arte da Academia passou a ser questionado por liberais da educação. Estes defendiam uma ressignificação do sentido do ensino da arte, onde a arte na escola não poderia ser mais um mero aparato cultural, mas um meio para a educação popular para o trabalho. O valor do ensino de arte foi reconhecido, embora esta fosse apenas um suporte à linguagem.

No ano de 1878, André de Rebouças publicou em “O Novo Mundo”³¹ o artigo intitulado Generalização do Ensino do Desenho, neste artigo o autor fala sobre necessidade do ensino do Desenho nas escolas secundárias. Poderíamos pensar que esta afirmação significou um grande avanço ao ensino da arte, porém o desenho foi posto como um mero complemento capaz de expressar o que a escrita se mostra como insuficiente. Vale salientar que esta “necessidade” também não está relacionada ao entendimento da Arte como um conhecimento necessário ao ser humano, mas como um conhecimento acessório ao trabalho.

³⁰ O Brasil seguiu na contramão de muitos países do “novo mundo” ao oferecer o ensino de arte a meninos e meninas. Isto é resultado da aproximação da elite brasileira no período colonial aos modelos aristocráticos, ao invés dos modelos burgueses como outros países americanos. Ver Barbosa e Coutinho (2011, p.8).

³¹ Jornal publicado em Nova York pelo brasileiro José Carlos Rodrigues.

Bastante revolucionário à época, o artigo repercutiu fortemente no cenário brasileiro disseminando o conceito de desenho como suporte a linguagem. De acordo com Rebouças (1878, p. 246):

O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento.

Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a ideia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente.

É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade.

Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra.

Pode o engenheiro fazer a seu contramestre um discurso de duas horas e no fim nada ter alcançado mas em dois minutos, esboçando a peça da máquina que tem na mente, terá conseguido fazer-se compreender como por milagre.

Para qualquer outra profissão, o Desenho, se não é indispensável, é pelo menos da maior utilidade.

Um advogado, que não compreende a planta de um edifício onde se deu um crime; que não sabe figurar a planta da fuga de uma prisão; da escalada de uma casa; que olha debalde para a figura que representa o estado de uma ferida ou de qualquer outro caso de medicina legal; pode ser “muito instruído mas tem evidentemente imensa lacuna em os meios de exercer sua profissão em toda a consciência.

O médico operador, este está no caso do engenheiro mecânico, o Desenho para ele é indispensável. Imagina um novo instrumento cirúrgico e não sabe nem ao menos dar um esboço ao operário que tem de executá-lo; tem à frente um caso novo de um abscesso; quer descrevê-lo em sua memória para a Academia e não há meio de obter do lápis mais do que uma grotesca aranha. (Grifo da autora)

Sob a visão de arte como linguagem e da recente industrialização, o ensino da arte assumiu um papel diferente, sendo um instrumento para preparação de profissionais para o desenvolvimento da nação. Segundo Barbosa (1975) a ideia da educação com fins de aplicação ao trabalho, neste caso indústria, foram defendidas pelos intelectuais e políticos liberais, a exemplo de Rui Barbosa. Nesta fase o ensino no Brasil estava dividido entre duas correntes: a dos liberais e a dos positivistas, e sob as ideias destas correntes muitas reformas educacionais foram propostas no período de 1890 a 1915, impactando sobre o ensino da arte conforme quadro a seguir (Quadro 3).

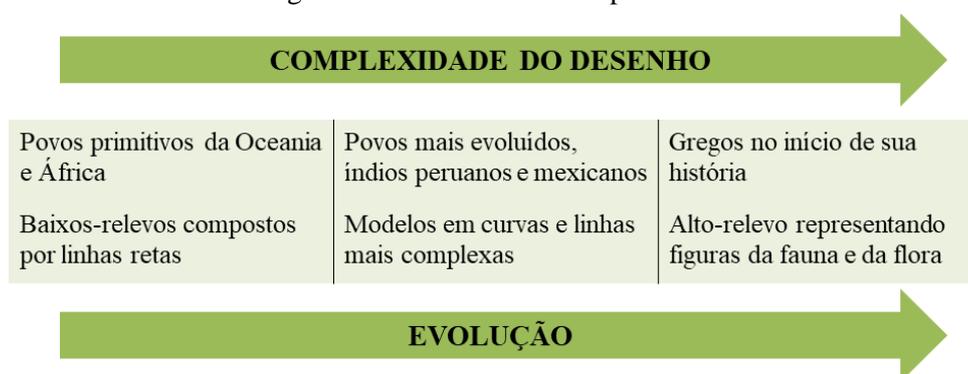
Quadro 3 – Reformas na educação de 1890 a 1915.

Reforma	Ano	Corrente	Educação	Ensino de arte
Reforma Benjamim Constant	1890	Positivista	<ul style="list-style-type: none"> - Baseada na liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. - Educação básica dividida entre escola primária e escola secundária. - Escola primária organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; e escola secundária com duração de 7 anos. - Segundo Palma Filho (2010, p. 73) “a organização proposta por B. Constant, nem chegou a ser seriamente ensaiada, uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes.” - O plano de estudos de Benjamim Constant não despertou interesse dos estudantes, e enfrentou protestos no primeiro ano de sua implantação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção do ensino de desenho e música. - Inserção dos trabalhos manuais. - No Art. 28 fixa que cada um dos estabelecimentos de ensino terá um professor de desenho e um de música.
Código Epitácio Pessoa	1901	Liberalista	<ul style="list-style-type: none"> - Acentua a parte literária do currículo do ensino secundário, que se torna um mero preparatório para o ensino superior. - A escola secundária é reduzida para 6 anos. - O currículo do Colégio Pedro II se torna modelo para escolas públicas e particulares em todo o país. 	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com o plano de ensino do Colégio Pedro II seriam ministradas aulas de desenho e música. - “O regulamento diz que as cadeiras de Desenho, Ginástica e Música seriam providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renováveis no fim deles se conviesse” (SILVA, 2016, p.29).
Reforma Rivadávia Corrêa	1911	Positivista /liberalista	<ul style="list-style-type: none"> - Em nome da liberdade de ensino, princípio caro ao liberalismo, desoficializou o ensino brasileiro. - “Curiosamente, os positivistas, que sempre defenderam um Estado forte, passaram a fazer coro, em matéria de educação, com os liberais” (PALMA FILHO, 2010, p.74) 	
Reforma Carlos Maximiliano	1915	Liberalista	<ul style="list-style-type: none"> - Tentava reparar os resultados desastrosos da Reforma Rivadávia Corrêa. 	<ul style="list-style-type: none"> - No art. 173 fixa que em cada seção do Colégio Pedro II, modelo para todo país, haveria um professor de Desenho. - Conforme art. 176, nos quatro primeiros anos de formação haveriam aulas de desenho.

Fonte: autora, 2020.

Os positivistas propunham um ensino da arte sistematizado, mas através do estudo e cópia dos ornatos. Conforme Barbosa e Coutinho (2011), o método de ensino positivista iniciava com o traçado de observação de baixos-relevos compostos por linhas retas, depois para modelos em curvas e linhas mais complexas e por fim o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora. Este ordenamento do método de ensino considera a complexidade do desenho de acordo com a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas, ou seja, quanto mais evoluída for a civilização mais evoluído e complexo será o seu poder imaginativo e o seu desenho (Figura 6).

Figura 6 – Método de ensino positivista.



Fonte: autora (2020).

Os liberais, liderados por Rui Barbosa baseavam-se nas ideias de Walter Smith, que pregava a popularização do ensino da arte, através do ensino do desenho preparatório para o design. Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 13):

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária. Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial* [...] que incluiu nos Pareceres como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo. É ainda em Walter Smith que se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho.

O ensino de arte proposto pelos liberais, baseado nos preceitos de Smith do livro *Teacher's manual for free hand drawing*, sistematizava o aprendizado em etapas. Baseado nas ideias de Smith e Rui Barbosa, Abílio César Pereira Borges publicou uma Geometria popular, uma espécie de manual de ensino de desenho. Segundo Barbosa e Coutinho (2011) no livro o autor propunha que o desenho começasse pelo que Smith chamava de alfabeto do desenho, a prática de vários tipos de linha (verticais, horizontais, oblíquas, paralelas), em seguida o estudo das formas geométricas. Aprendidas as bases seguiam-se

ditados e exercícios de memória, desenho de ornamentos simples, de rosáceas, de formas entrelaçadas, de botânicos, de objetos simples. Por fim, o estudo de elementos arquitetônicos e ornamentos mais complexos, com estilos de vários períodos.

Segundo Silva (2016), para Rui Barbosa o ensino da arte seria um alicerce sólido para a educação popular, e o sucesso do ensino geométrico nas escolas públicas americanas, aproximaram ainda mais os intelectuais e políticos brasileiros do modelo de Walter Smith, em sua busca pela união da arte e sua aplicação à indústria, ou seja, a criação e a técnica. Mas, após a República sob a influência do liberalismo americano e do positivismo francês, incluiu-se o desenho geométrico no currículo com o objetivo positivista de desenvolver a racionalidade.

O ensino da arte através da cópia e do desenho geométrico permaneceram de 1890 a 1920, quando educadores brasileiros influenciados pelos novos métodos de ensino de arte americanos e pelas teorias de Dewey trouxeram um novo fôlego à educação brasileira. A ressignificação do ensino de arte começou a partir do movimento para inclusão da arte na escola primária como expressão, apoiada pelas tentativas de reforma de Sampaio Dória, e posteriormente pela Escola Nova.

3.4 O ensino livre-expressionista



Anísio Teixeira e outros pioneiros trouxeram ao Brasil as ideias do educador, filósofo e psicólogo americano John Dewey, que propunha uma mudança radical no modo de pensar a escola. Anísio Teixeira afirmara que de acordo com a lógica³² deweyana o conhecimento é “o resultado de um processo de indagação” (1956, p. 310), de acordo com este pensamento a escola não seria mais um espaço de transmissão de conhecimento, mas de construção de conhecimento. O Movimento Escola Nova veio entremeadado de críticas a pedagogia tradicional deslocando o objetivo da educação escolar da questão pedagógica e transferindo-o a questão emocional, conforme Saviani (1999, p.20-21), que caracteriza de forma clara a mudança proposta pela Escola Nova:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o

³² Segundo Teixeira “lógica é o processo do pensamento reflexivo; ‘conhecimento’ é o resultado deste processo; o ‘já conhecido’ é o ‘material’ que usamos no operar a investigação ou a pesquisa” (1956, p.310).

psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A Escola Nova propunha uma reformulação em toda a organização escolar, onde o ensino-aprendizagem seria centrado no estudante e no seu desejo de aprender. Desta forma o professor deixaria de ser o detentor do conhecimento que fazia a mediação entre o conhecimento e o estudante, e passaria a dialogar com ele acerca do conteúdo, estimulando o seu pensamento, criatividade e geração de ideias. Mas, segundo Barbosa os métodos continuaram os mesmos, pois “na maioria dos casos as crianças desenhavam copiando do material visual usado como motivação” (1975, p.44).

Embora a Escola Nova em sua proposta visasse a mudança de uma escola tradicionalista, baseada na cópia para uma escola movimentada, que valorizava e estimulava a criatividade, alterar o modelo organizacional dos sistemas escolares implicava em custos extremamente elevados em relação a escola tradicional. Logo, a difusão deste ideário escolanovista nas escolas tradicionais trouxe consequências mais negativas que positivas, uma vez que o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão formal de conhecimentos, prejudicou o nível do ensino destinado às camadas populares, mas fortaleceu a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1999).

Só teríamos uma grande renovação metodológica no ensino da arte em virtude do movimento de Arte Moderna, onde sob a batuta de artistas modernistas como Anita Malfatti, com aulas para jovens e crianças, e Mário de Andrade, com ações na Biblioteca Municipal de São Paulo, publicações e os estudos de Arte da Criança na Universidade do Rio de Janeiro, foram introduzidas as ideias da *livre-expressão* para a criança no Brasil (BARBOSA, 1975).

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) inaugurou o ensino livre expressionista de arte no Brasil. Com sua base fincada nas ideias de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, a proposta das escolinhas era o ensino de arte a partir da valorização da arte da criança na sua livre expressão e em sua liberdade criadora. Esta proposta pedagógica revolucionou o ensino da arte na época por não valorizar a repetição e a cópia, mas sim a criatividade

infantil. De acordo com Barbosa “Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral” (1975, p. 46).

A Escolinha de Arte não foi fruto de um planejamento, nasceu como fruto de uma inquietação de um grupo de artistas e educadores, que inconformados com a escola comum buscavam um espaço onde as crianças recebessem a liberdade devida. Sob o comando do pernambucano Augusto Rodrigues, juntamente com Margaret Spencer, Lúcia Alencastro e um pequeno grupo de crianças foi que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no corredor da Biblioteca Castro Alves (RODRIGUES, 1980).

Na ocasião do seu surgimento, datado em 8 de julho de 1948³³, a EAB ainda não havia recebido um nome, segundo Augusto Rodrigues o nome foi cunhado pelas próprias crianças que a chamavam afetivamente de escolinha, como forma de diferenciar “a escola onde ela ia aprender, [e] a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se” (1980, p. 39). Neste cenário surgiu a EAB, sem um início demarcado, sem um ambiente formal de ensino, sem muitas regras, exceto a da liberdade de criação.

O sucesso da EAB foi tanto que as Escolinhas se espalharam por várias localidades: Escolinha de Arte de Porto Alegre, de Cachoeiro do Itapemirim, do Recife, de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Bagé, de Santa Maria, de Alagoas, de João Pessoa, entre outras localidades, totalizando 22 Escolinhas no Brasil no ano de 1961³⁴. No exterior foram implantadas Escolinhas no Paraguai, Argentina e Portugal³⁵.

Com a adesão de mais educadores as atividades da Escolinha se diversificaram, oferecendo cursos a crianças, jovens, adultos, organizando exposições de arte infantil, salas

³³ Há controvérsias quanto a data de início da Escolinha. Segundo o próprio Augusto Rodrigues “Uma escola desse tipo não tem uma data precisa de fundação. O grupinho dos primeiros alunos foi-se reunindo e a coisa foi crescendo. Mais tarde, por convenção, fixou-se a data de 8 de julho de 1948, para efeito de comemoração do nascimento da Escolinha. Mas os textos são contraditórios. Uns falam em maio, outros junho. Esse fato já caracteriza a escola que nascia. Mais importante que marcar exatamente sua fundação, era a própria vida e a experiência da escola” (1980, p.34).

³⁴ KUYUMIJAN, 1961 *apud* RODRIGUES, 1980, p. 70.

³⁵ Em entrevista dada a Folha PE em 04 de janeiro de 2020, Ana Mae informa que o Movimento Escolinhas de Arte resultou em mais de 140 escolinhas. Disponível em:< <https://www.folhape.com.br/diversao/diversao/artes-visuais/2020/01/04/NWS,126745,71,584,DIVERSAO,2330-ESCOLINHA-ARTE-RECIFE-RESISTE-TEMPO-CRISE.aspx>>.

de debate, conferências. De acordo com o levantamento feito pela professora Lúcia Marques Pinheiro em maio de 1954, a pedido da Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a EAB promovia oportunidades de estudo devido ao grande acervo já produzido, e era um campo para experiência no terreno geral da educação, sendo interessante como instituição a ser utilizada para estágios de professores de ensino artístico. Essas experiências de estágio culminariam na criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE).

A sistematização da formação do professor de arte iniciada pela EAB, teve prosseguimento na década de 1960 com a criação do “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE). O curso estava sob a liderança técnica e pedagógica da professora Noêmia de Araújo Varela, e durante uma década foi o único curso de formação de professores para educação em arte, de 1961 até 1971, ano da “Reforma do Ensino de 1º e 2º graus”. A equipe multiprofissional do CIAE contribuiu para o rico currículo de formação dos novos arte/educadores. De acordo com Rodrigues o CIAE foi “o único laboratório para treinamento de professores de arte, preocupado com aspectos de processo e conteúdo, capaz de - mesmo não sendo oficializado - preparar professores para a operacionalização do processo de educação através da arte” (1980, p. 91-92).

Inicialmente o CIAE atendia a professores enviados pelo INEP, mas depois incluiu não apenas professores, mas também a artistas, psicólogos, sociólogos e artesãos, bem como outros profissionais interessados em arte/educação; estes profissionais ingressaram não só através de outras instituições públicas, como Secretarias Estaduais de Educação e Universidades, mas também por iniciativa pessoal, sendo provenientes do Brasil e outros países da América Latina (RODRIGUES, 1980).

O programa do curso buscava dar ao educador um panorama das tendências em arte/educação, contextualizando com a situação da sociedade. De acordo com Rodrigues (1980, p.93) o programa do curso era dividido nos seguintes tópicos:

Seu programa básico pode ser resumido nos seguintes pontos:

- Fundamentos psicopedagógicos da arte na educação;
- Análise de experiências realizadas no campo da educação artística;
- Técnicas principais para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional;

- Análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola, seu significado e importância no complexo educacional;
- Temas de estudo e pesquisa relacionados ao processo educativo.

Durante seus anos de existência o CIAE formou uma nova geração de professores sob um novo paradigma na arte/educação. A cópia e a reprodução de ornatos deixaram de fazer sentido no ensino da arte. Esta nova leva de professores entendia os estudantes como indivíduos com formas particulares de expressão, e onde o seu papel era de ser um facilitador do processo de aprendizagem. De acordo com Silva (2010) esse curso formou aproximadamente mil e duzentos professores de diferentes regiões do Brasil, durante 20 anos de sua existência (1961-1981).

3.5 O ensino militar



Ao entendimento desta parte da história do ensino da arte no Brasil é imprescindível a compreensão do cenário da educação do país. No ano de 1946, no governo Dutra, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, onde em seu texto a gratuidade da educação entrou em cheque quando no art. 168, inciso II lê-se: “O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. A gratuidade do ensino não era mais garantida, sendo “dividida” esta obrigação entre o estado e as empresas; o ensino religioso era facultativo, e o estado se responsabilizaria pelo amparo à cultura, prevendo a lei a criação de institutos de pesquisa juntos aos estabelecimentos de ensino superior, preferencialmente. Mas, trago destaque à competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, conforme art. 5, inciso XV, alínea d.

Embora a lei tenha sido promulgada em 1946, o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só iniciou no ano de 1948, sendo a mais longa discussão da questão da educação em nível nacional, do início do debate até a promulgação transcorreram 13 anos³⁶. Este processo foi marcado pelo embate dos apoiadores do Projeto Mariani e do

³⁶ Segundo Ribeiro (1992, p.129): “ A 29 de outubro de 1948, foi encaminhado à Câmara Federal o projeto de lei, acompanhado da exposição de motivos, subscrito por Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde.[...] Até 1952, o projeto não passou do exame das comissões parlamentares; de 1952 a 1958, transcorre uma fase de debates sobre a interpretação do texto constitucional e, de 1958 a 1961, transcorre uma segunda fase de debates no plenário da Câmara, iniciada a partir da apresentação de um substitutivo do então deputado Carlos Lacerda”.

Substitutivo Lacerda³⁷; e não se concluiu a polêmica no ato da promulgação da LDB, lei 4.024 em dezembro de 1961, o debate assumiu um papel questionador até 1964, quando em virtude do golpe de Estado os educadores viriam a ser silenciados (CUNHA e GÓES, 2002). Ainda segundo Cunha e Góes:

A LDB terminou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 9S). Do Projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível. (2002, p.13)

Em seu texto a LDB não instituiu o ensino de arte, mas cita o termo atividade artística no art. 38, inciso IV. O termo não é definido no corpo do texto, assim como outros utilizados, foram necessários documentos posteriores para a sua compreensão. De acordo com as informações catalogadas por Silva (2016), trago os termos listados na tabela abaixo com os devidos esclarecimentos pela Consolidação da Legislação do Ensino Secundário (Quadro 4).

Quadro 4 – Esclarecimento da LDB/61.

LDB	Consolidação da Legislação do Ensino Secundário
Disciplinas práticas educativas	<p>e - Disciplina: Segundo art. 33, inciso IV, § 2º “entende-se por disciplina a atividade escolar destinada à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração e que é condição de prosseguimento de estudos (Par. 131/62, Doc. 7)”. (BRASIL, 1969,p.35);</p> <p>-Práticas educativas: “Entende-se por práticas educativas as atividades que correspondem às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa e que colocam o acento principal na maturação da personalidade com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos (Par. 131/62)” (BRASIL, 1969,p.35).</p>
Atividade artística	- Segundo art. 33, inciso VII, § 7º, as principais atividades de iniciação artística apontadas pelo Conselho Federal de Educação: “desenho de expressão e pintura; modelagem e escultura; museu didático de arte; exposição de arte e indústria; excursões a museus, galerias, monumentos e sítios naturais; jograis; coro seco; música e canto orfeônico; clube de decoração; clube de cinema.” (BRASIL,1969, p.36).
Disciplinas optativas	- Ginásial: As disciplinas optativas para o ginásial, conforme art. 39, inciso I: “Línguas Estrangeiras Modernas, Música (Canto Orfeônico), Artes

³⁷ De acordo com Cunha e Góes (2002) o Projeto Mariani era apoiado pelos educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica; e o Substitutivo Lacerda pelos privatistas do ensino.

Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas” (BRASIL, 1969, p.37);

- **Colegial:** As disciplinas optativas para o colegial, conforme art. 39, inciso II: “Línguas Estrangeiras Modernas, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética” (BRASIL, 1969, p.37).

Fonte: autora (2020), de acordo com Silva (2016).

Embora a lei insinue o ensino da arte, não fixa a sua posição na grade horária, ficando genericamente estipulado juntamente com as disciplinas e práticas educativas, conforme art. 38, inciso I, alínea b (BRASIL, 1969).

Os anos logo após a promulgação da LDB correspondem ao conturbado momento político da posse de Jânio Quadros, onde de 1961 a 1964 o fenômeno da valorização do “popular” proporcionou o florescimento da arte em diversas áreas³⁸ e um novo fôlego à música popular brasileira, ao teatro e à literatura (SILVA, 2016). Os reflexos deste fenômeno também se observam na educação, quando o ensino também se voltou para o popular a partir do ensino técnico e profissional, com a intenção de formar a mão de obra para o desenvolvimento do país.

Neste cenário de ressignificação da educação surgiu a figura da *United States Agency for International Development* (USAID), ator relevante na formação daquele novo cenário. Conforme Cunha e Góes (2002) a USAID assumiu a tarefa de reordenação da educação nacional sigilosamente nas gestões de três ministros da educação³⁹, antes de suas ações serem divulgadas. A intervenção da USAID assumia uma postura de desnacionalização da educação, sob o pretexto de ser uma “assistência técnica”, sua intervenção compreendia todos os âmbitos da educação: ensino primário, médio e superior a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA e GÓES, 2002, p.32).

³⁸ Segundo Silva (2016, p. 62.): “Foi a fase de ouro da Bossa Nova, do cinema novo, do teatro de arena, da arquitetura de Brasília e um impulso intelectual acompanhou o maior movimento de massas da história brasileira”.

³⁹ A USAID agia sigilosamente nas gestões dos ministros Suplicy de Lacerda, Raymundo Moniz de Aragão e Tarso Dutra, até que ameaçado de processo de crime de responsabilidade pelo deputado Márcio Moreira Alves, Tarso Dutra prestou informações ao Congresso Nacional e o véu do segredo começou a ser dissipado (CUNHA E GÓES, 2002, p.31.)

A contextualização histórica nos ajuda a compreender o contexto em que se inseriu a obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil no ano de 1971, a partir da Lei Federal nº 5.692/71, nomeada “Reforma do Ensino de 1º e 2º graus”, que estabelece o ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus. Fato este que poderia ser considerado uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas foi na verdade uma criação ideológica de educadores norte-americanos que reformularam a educação brasileira, sob o Acordo MEC-USAID⁴⁰ (BARBOSA, 1989).

Na referida lei o ensino de arte recebeu o nome de Educação Artística: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde [...]” (BRASIL, 1971, art. 7). Porém, o que veio a ser, então, Educação Artística? Quais conteúdos deveriam ser ministrados? Quais linguagens artísticas seriam contempladas? Isso não foi definido claramente apenas pelo uso da expressão no texto da lei.

⁴⁰ “Melhor do que falar é demonstrar. Daí a transcrição da lista das ementas dos acordos MEC-USAID e suas respectivas datas, compiladas por Otaíza de Oliveira Romanelli:

- a) 26 de junho de 1964: Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- b) 31 de março de 1965: Acordo MEC- Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) -USAID para melhoria do ensino médio;
- c) 29 de dezembro, de 1965: Acordo MEC- USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário;
- d) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura - Contap-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
- e) 24 de junho de 1966: Acordo MEC-Contap-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil;
- f) 30 de junho de 1966: Acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária;
- g) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP - Contap-USAID. Sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primária com a secundária e a superior”;
- h) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-Sudene-Contap- USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
- i) 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)- USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por, esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de, direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos;
- j) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria a modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969;
- k) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- l) 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.” (CUNHA e GÓES, 2002, p.32-33).

Segundo Vidal o ensino da arte foi:

Considerada atividade educativa e não disciplina, entrou nos currículos escolares, recebendo a denominação de Educação Artística, e fragmentou-se ao ser reduzido a técnicas e habilidades. Isso deu margem a várias tendências pedagógicas que permeavam esse campo, numa profusão de concepções que transitavam livremente (VIDAL, 2011, p. 83).

Os esclarecimentos e definições quanto a Educação Artística foram publicados em pareceres posteriores à Lei. Somente quatro anos depois com o Parecer nº 4833/75, que de acordo com Silva (2016) para os conteúdos que deveriam ser trabalhados em Educação Artística, exigiu-se a expressão de forma criativa de ideias, sentimentos e emoções através de recursos linguísticos, sonoros, plásticos e corporais; e o Parecer nº 540/77 onde o componente Educação Artística foi inferiorizado por não estar sob a cunha de Ciências, era apenas o mero cumprimento do indicado nos dispositivos legais.

No ano da promulgação da Lei Nº 5.692/71, no Brasil não existia curso superior em educação voltada para arte, os arte/educadores formados no Brasil fizeram parte das Escolinhas de Arte, que neste ano já contavam com 32 Escolinhas distribuídas por todo país ensinando arte a adultos e crianças e formando arte/educadores (BARBOSA, 1989). Mas, os professores formados pelas Escolinhas em sua maioria não possuíam curso superior, logo não poderiam suprir a demanda. Mesmo com o CIAE, oferecendo especialização aos profissionais, ainda era insuficiente para atender a demanda nas escolas mediante a obrigatoriedade do ensino da arte.

Incluir a obrigatoriedade do ensino de arte a princípio se mostra como um ponto positivo, porém quando levamos em conta que não havia profissionais qualificados por cursos de graduação, nem ao menos existiam os cursos, o ensino de arte ficou em uma posição onde a formação não era relevante para ministrar o componente curricular, bastava ter “habilidade”. Ainda hoje lidamos com esta situação: qualquer um pode ensinar arte, só precisa ter “jeito para a coisa”.

A forma encontrada para atender a demanda por professores capacitados a lecionar o componente curricular Educação Artística, criado pela já referida Lei Nº 5.692/71, foi a criação em 1973 (dois anos depois), do curso de Licenciatura em Educação Artística pelo Governo Federal, uma formação ligeira para preenchimento das vagas.

A licenciatura em Educação Artística, tanto a habilitação geral quanto a licenciatura plena, conforme indicado pela Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 23/73, dirigiu-se a uma formação polivalente de diversas linguagens artísticas, a saber Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. A formação polivalente oferecida aos professores de arte despertava dúvidas quanto a eficiência dos cursos de curta duração de Licenciatura em Educação Artística, seria uma formação em tão curto tempo capaz de conferir ao estudante conhecimento e domínio em várias linguagens da arte? Segundo Barbosa (1989, p.171): “É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante[...] com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas”.

A polivalência também foi prevista no exercício da profissão, quando de acordo com o Parecer CFE nº 540/77 é expresso claramente: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético” (BRASIL, 1977, p.138). E prossegue: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com **professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente** no 1º grau” (BRASIL, 1977, p.139. Grifo da autora).

Vale a pena observar que a polivalência já estava presente no Parecer da CFE nº 346/72, quer versa sobre a formação oferecida aos estudantes de magistério, futuros professores do país:

A área de comunicação de Comunicação e Expressão visará à aquisição de esquemas básicos de conhecimento sobre a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira, levando a estudos sobre linguagem e a literatura infantil, integrando-se, através de Unidades, à educação artística e educação física.

De acordo com o parecer supracitado a arte estava integrada ao campo da linguagem, sem consideração às suas particularidades como campo de conhecimento. Também observamos esta relação de poder no Parecer CFE nº 853/71, onde lemos: “[...] é de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, embora esta última **se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão**, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre” (BRASIL, 1971, p.187. Grifo da autora). Fica clara a despreocupação com a qualificação adequada do profissional a ministrar o componente, principalmente na análise dos lapsos temporais na consolidação do ensino de arte. Podemos, então, considerar que a arte é fagocitada pelo

campo de linguagem, a partir da definição tardia do seu papel como componente curricular e como campo de conhecimento específico dentro do ambiente escolar, desta forma a própria prática escolar se tornou então responsável por delinear o campo da arte, resultando na fagocitação deste pelo campo de linguagens.

A relação de poder do campo de linguagem sobre a arte é uma herança da educação jesuítica, que afeita as atividades literárias, colocava as artes plásticas em categoria inferior devido ao seu teor manual. Quando no século XIX, com o advento da Missão Francesa, este resquício da educação jesuítica, se manifestou na valorização destinada aos poetas e literatos, e da inferiorização dos artistas, principalmente das modalidades que necessitavam de atividades manuais, considerados de 2ª classe, meros artesãos, especialmente os que trabalhavam com o Barroco brasileiro. No campo da educação a arte, neste caso o desenho, foi categorizado como uma linguagem, mas secundária, apenas de suporte.

Analisando documentos norteadores da formação do professor de arte, o Parecer CFE nº 1.284/73 e da Resolução CFE no 23/73, observamos que estes termos normativos estabelecem a licenciatura de 1º grau ou licenciatura curta, que devem capacitar o profissional para o exercício neste nível de ensino, recebendo a habilitação geral em Educação Artística; e a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Inferimos que nesta curta formação o profissional não é preparado corretamente para a diversidade presente no campo da arte, resultando na valorização do ensino da área ao qual é mais afeito, suscitando as relações de poder dentro da própria arte. Além disso, revela a ausência de clareza do que comporta cada uma das especificidades de formação que compõem o grande campo de conhecimento da Arte.

3.6 O ensino pós-moderno



Para nós do ensino da Arte, a década de 1980 é que foi revolucionária. Tivemos a Semana de Arte e Ensino; o Festival de Campos de Jordão para os arte/educadores; a revista Ar'te; o Congresso sobre História do Ensino da Arte; o Congresso Mundial da Insea; o Congresso de ensino da Arte e sua História; a criação dos Cursos de Especialização e linhas de pesquisa em Ensino/Aprendizagem da Arte no Mestrado e Doutorado na ECA/USP e a conquista das pesquisas artísticas como teses e dissertações (BARBOSA, 2015, p.20-21).

A década de 1980 foi marcada por grandes mudanças no campo da arte/educação, não apenas pela gama de eventos e publicações sobre arte, mas principalmente sobre o

modo de se ver e de ensinar arte. A ideia de arte apenas como autoexpressão fora substituída por um entendimento mais amplo que envolveu a sua contextualização com o ver, fazer, interpretar. A formação e ensino em arte passou a extrapolar apenas o fazer arte, mas abrangeu outros aspectos antes não considerados: cultura, mídias digitais, figura feminina, ecologia, cidade, multiculturalismo etc. Pensa-se arte. Estuda-se arte. Critica-se arte. Contextualiza-se arte.

O prefácio do livro *Arts Criticism and Education*, Smith (1997) indica que para a construção de um senso de arte nos jovens, é necessário mais do que produzir obras de arte e conhecer as dificuldades de produzi-las, mas conhecer a história, a crítica e os enigmas da arte. Ana Mae Barbosa com sua *Abordagem Triangular*, representa uma reviravolta no ensino de arte no Brasil. Baseada em um tripé sobre o qual se pode apoiar o ensino da arte: criação, leitura da obra e contextualização, a abordagem triangular influencia pedagogicamente os professores de arte até hoje.

Porém, enquanto avançamos tanto no campo teórico, na legislação nos mantivemos quase que estagnados no que toca ao ensino da arte. Avançando no tempo para 1996, ano da reformulação da LDB, Lei nº 9.394/96, a expressão “Educação Artística” foi retirada e adotou-se a nomenclatura Arte: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996, art. 26, §2).

Além da renomeação do componente curricular tivemos um pequeno avanço com a inclusão do termo “expressões regionais”. Observando o processo de desvalorização do nacional e da desnacionalização da educação no nosso país, este termo apresenta um novo leque ao educador, que não estaria engessado a uma arte academicista e técnica, que aproximaria arte e realidade a partir do estudo e apropriação de manifestações culturais regionais já conhecidas pelos estudantes. Isto sem fugir a regulamentação comum a todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento norteador válido até a BNCC

Os PCNs foram elaborados a fim de orientar os educadores e gestores escolares no desenvolvimento e planejamento das aulas de arte. Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 167):

(Os PCNs) constituem documentos que visam a esboçar as principais linhas de referência para a educação escolar na perspectiva do

desenvolvimento do ensino, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, os projetos pedagógicos, as escolas e as ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático propriamente dito.

Desta forma, acredita-se que o educador receberia diretrizes para o ensino de arte equiparado ao contexto nacional, sem excluir as particularidades do contexto regional e as suas expressões. Mas, apenas uma legislação não é suficiente a um ensino de qualidade, material humano, material didático, estrutura física são essenciais para tal.

Embora tenhamos documentos norteadores, que definem o componente curricular e oferecem orientações concisas sobre o ensino da arte, pouco se avançou quanto a definição de arte como campo específico dentro do currículo escolar. Mantêm-se o ranço da educação jesuítica, pois conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a arte deve ser entendida como expressão, permanecendo a fagocitose da arte pela área de linguagens; muito embora o ensino desse diferencie-se dos demais componentes curriculares que englobam a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a saber: Português, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

Não podemos tirar o brilho da atualização da LDB pela Lei 13.278/16, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, art. 1). Entretanto, é importante notar que as diferentes linguagens artísticas são englobadas como um único componente curricular, reforçando a ideia de polivalência do professor de arte.

A reformulação da educação por uma nova política nacional, a BNCC, deveria significar um novo panorama e uma nova visão sobre o ensino de arte. Oxalá que fosse verdade! O texto da BNCC levanta questionamentos e debates, tal qual seu antecessor, os PCN. Entretanto, enquanto na LDB o ensino de arte é mantido como componente curricular obrigatório⁴¹, a alteração da estruturação curricular proposta pela BNCC, no âmbito dos itinerários formativos, retirou o conceito tradicional de um componente curricular no Ensino Médio. Desta feita, extinta a organização em componentes

⁴¹ “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996, art. 26, §2).

curriculares tradicionais, a organização em eixos formativos formalizou a fagocitose da arte pelo eixo de Linguagens e suas tecnologias.

Em uma leitura da BNCC poderíamos entender que ainda haverá ensino de arte, mas a leitura do Guia de implementação do novo Ensino Médio elaborado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, amplia nossa reflexão frente as mudanças propostas e percebemos os reais impactos destas mudanças.

Um grande impacto no ensino de arte é a possibilidade da redução de um componente curricular a uma unidade curricular. De acordo com o referido Guia as unidades curriculares são:

Os elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos. **Além da tradicional organização por disciplinas, as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições**, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho (BRASIL, 2019, p.14. Grifo da autora).

É importante notar o panorama em que estas alterações são propostas: a possibilidade do componente curricular tradicional é mantida, mas a critério da escola e da adequação aos seus contextos e condições, vale a pena também atentar para o fato da obrigatoriedade do ensino de arte na LDB, mas não da exigência de profissionais licenciados na área. Traçado o panorama, sendo uma escolha cada instituição optará ou não por trabalhar a arte como componente curricular, e diante do cenário da falta de professores com formação específica e de recursos apropriados para aulas de arte nas escolas, é lógica a escolha pelas instituições por profissionais generalistas, ao invés de licenciados na área, e decorrente da falta de formação específica dos professores a redução da Arte a uma unidade curricular.

Observamos também o impacto nas Artes como campo de estudo, a BNCC propõe a criação do “campo artístico” na área de Linguagens e suas Tecnologias. Quando pensamos que a Arte se consolidou como área do conhecimento tão recentemente, nos anos 1980, isto representa um retrocesso para todos os esforços daqueles que lutam pela valorização dos profissionais do campo das Artes, inclusive nós professores. O que se chamou de “campo artístico” busca ser um:

espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018, p. 489).

A criação deste campo vinculado, talvez a palavra mais adequada fosse submisso, reacende a relação de poder do campo das Linguagens sobre a arte. Vemos que os avanços alcançados desde o Parecer CFE nº 853/71 são inviabilizados, pois mais uma vez a arte é fagocitada pelas Linguagens.

Por fim as questões levantadas direcionam as reflexões para um último grande impacto: quem serão os profissionais responsáveis por estas unidades curriculares responsáveis pelos conteúdos do “campo artístico”? De acordo com o Guia as unidades curriculares podem ser “projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas” (BRASIL, 2019, p.14), as quais podem acontecer por meio do desenvolvimento de núcleos de criação artísticas que irão trabalhar:

[...] processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática de criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.) (Brasil, 2019, p.14).

Os núcleos a princípio apresentam uma proposta atual que integra diversos referenciais e modalidades artísticas, mas como um/a professor/a de educação física ou português ou língua estrangeira conseguira efetivamente propor esta integração? Longe de nós a afirmação de que profissionais de outras áreas sejam incapazes de tal, mas levantamos este questionamento a fim de reafirmar as especificidades do campo de conhecimento da arte e das diferentes metodologias ensinadas em uma licenciatura de artes visuais e uma de letras, por exemplo. As diversas licenciaturas do campo das Artes preparam os profissionais para trabalhar as diferentes metodologias que lhe são inerentes.

Relegar esta função a um profissional sem a formação adequada é um retrocesso para os esforços que vem sendo feitos no campo da formação do/a professor/a de arte com a criação de programas de pós-graduação, licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro.

A proposta da BNCC reaviva a luta para avançar mais, de forma que estes licenciados tenham a sua inserção no mercado de trabalho. Partindo da observação da rotina escolar pública, percebe-se que não é uma prática comum vermos licenciados em Língua Portuguesa ministrando aulas de Educação Física, ou ainda licenciados em Educação Física ministrando aulas de Língua Estrangeira Moderna, mas profissionais de formação diversas são considerados aptos a ministrar o componente curricular arte. Precisamos desarraigar da cultura escolar o pensamento plantado com o Parecer CFE nº 853/71, e agora reforçado pela BNCC, de que a qualificação para o ensino de arte é mediante as qualidades pessoais, depois a formação!

O descaso com o preparo do profissional que assume o componente curricular arte permanece latente, tanto que o debate integra os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p.45), sendo relacionado a posição que o componente ocupa em relação aos demais componentes do tronco comum:

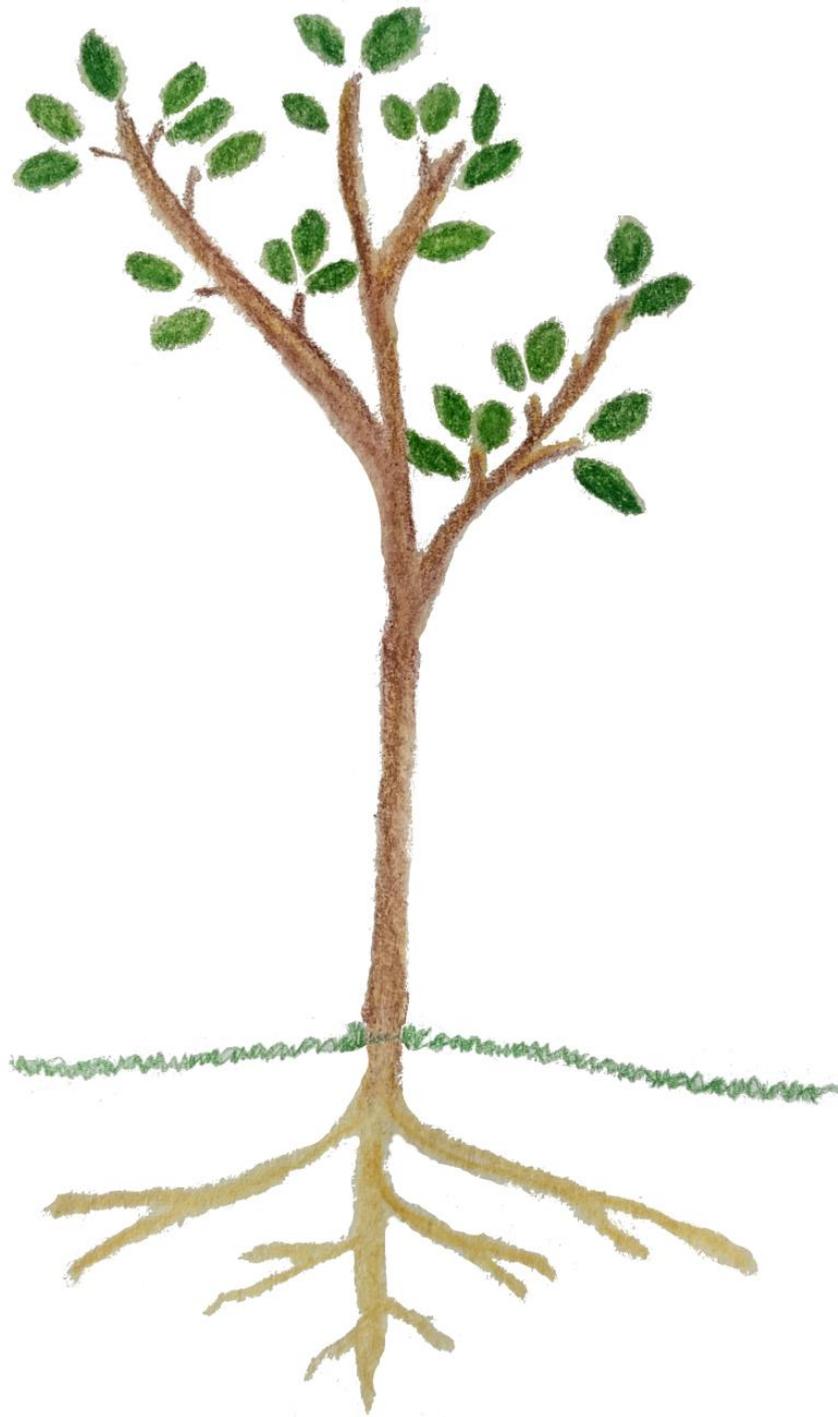
Observando a nossa história de ensino e aprendizagem de Arte na Escola Média, nota-se um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da Arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a sua história e contextos da sociedade humana. Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina de Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar.

Para reparar esta defasagem na formação dos profissionais que lecionam arte, o Governo Federal na década de 2000 lançou a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000, p. 34), que no tocante a formação do professor de arte diz:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens.

Neste trecho do documento é levantado o debate sobre a formação diversificada que o profissional de arte deve ter, é reconhecida a sua importância, mas não se questiona a problemática insistente do professor polivalente. Em outra mão atender as especificidades do ensino de arte, implica na contratação de um maior quantitativo de profissionais, no

aumento da carga horária do componente curricular para atender a cada área, que vão de encontro com os interesses da classe política. Formar cidadãos críticos não é vantagem nem prioridade em um país que luta contra o analfabetismo, evasão escolar e acesso ao ensino de qualidade para a maior parcela da população. Entende-se que não se espera do educador um artista nato, que seja um *virtuosi*, mas que seja contemplada em sua formação acadêmica os conteúdos básicos necessários ao ensino da arte.



4 O ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Nesse capítulo abordaremos sobre a política de educação integral em Pernambuco que permeia os saberes pedagógicos dos docentes das escolas integrais em Pernambuco. Para a escrita deste capítulo nos apoiamos nos escritos de Magalhães (2008), Leite (2009), Henry Jr (2011), Moraes (2013), Dutra (2013, 2019) e Benittes (2014).

4.1 A Educação Integral em Pernambuco



No estado de Pernambuco, a movimentação para inserção da educação em tempo integral iniciou-se no ano de 2003, quando o então governador Jarbas Vasconcelos⁴² institucionalizou uma reforma no Estado de Pernambuco através da Lei Complementar nº049, de 31 de janeiro de 2003. A referida lei tinha como objetivo explicitar as ações de transformação no Poder Executivo de Pernambuco, definindo a estratégia de implantação, as principais linhas de ação, o cronograma de atividades, com prazos e responsáveis, além da metodologia de acompanhamento e controle do processo de mudança organizacional (WEST *apud* LEITE, 2009, p. 46).

Ainda nesta corrente neoliberal firmaram-se parcerias entre os setores público e privado, no âmbito da política educacional essa parceria foi firmada mediante o Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n. 021/2003⁴³, estabelecido entre a Secretaria de Educação (SEDUC) e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)⁴⁴. O ICE é uma instituição sem fins lucrativos, e segundo Magalhães (2008) seu objetivo é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Moraes (2013, p.98) destaca o fato de que o Estado fica responsável pela destinação dos recursos físicos e financeiros, enquanto o setor privado,

⁴² O governo Jarbas, aliado ideologicamente ao então governo de Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel, estava em sintonia com o projeto político neoliberal deste último. Nesta conjuntura política, o setor público era desvalorizado em detrimento do setor privado, que recebeu um grande espaço através de reformas de cunho neoliberal. (LEITE, 2009)

⁴³ Parceria cujo “objetivo principal é a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio no Estado de Pernambuco” (Convênio nº 021/2003, p.2)

⁴⁴ O Instituto desenvolveu parcerias tanto com órgãos do setor privado quanto do setor público, e foi fundado em 02/10/2002, nesta ocasião tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (MORAIS,2013).

por meio do ICE, se responsabiliza pela implantação da metodologia e tecnologias gerenciais, e pelo “compromisso de assegurar recursos de apoio à implementação dos laboratórios, bibliotecas e salas temáticas” (MAGALHÃES, p. 29). É importante destacar o compromisso financeiro privado apenas no princípio, como um investimento, alinhado perfeitamente com a visão de escola como negócio a ser implantada posteriormente, ou seja, é feito um investimento a fim de colher resultados futuros proveitosos. Segundo Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina e fundador do ICE:

Quando eu tinha razoável consciência de que o caminho era esse [para a criação do novo modelo escolar], porque tinha resultados para mostrar, voltei ao governador e falei o seguinte: ‘Governador, nós temos algo para lhe mostrar. Eu queria que o senhor reunisse o vice-governador, os secretários da Fazenda, de Planejamento, da Casa Civil, de Educação, num fim de tarde, com tempo para a gente conversar’. Assim ele fez e nós fomos expor a experiência. Nós vamos dividir as tarefas. Proponho que a gente implante dez escolas dessas. Eu assumo a responsabilidade de buscar recursos do empresariado para equipar a escola e o estado assume o custeio. Aí, o que fizemos? Submetemos um projeto de lei à Assembleia, criando o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (MAGALHÃES, 2008, p.19).

O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) foi criado no ano de 2000, para a mediação da parceria entre o estado e as empresas privadas, expandir a proposta e gerenciar as escolas, sua efetivação só viria em 21 de maio de 2004, por meio da Lei nº 12.588/04. Nasceu, então, desse novo modelo de gestão educacional o Centro de Ensino Experimental (CEE), cuja primeira experiência foi o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), sob o decreto nº 25.596/03.

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com início de funcionamento a partir de 2004, tinha o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão do Ensino Médio. Nesse momento o modelo de gestão educacional do CEE era baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que depois seria adaptada e daria origem a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Segundo Henry Jr. (2011):

Nos documentos produzidos para orientar a experiência do CEEGP e do PROCENTRO, inclusive para capacitar seus gestores, a TESE é definida mais como consciência e postura do que como método de gestão. Defende a implantação do modelo CEEGP em cada nova escola,

adequando-o à realidade local, e vê o processo educacional associado mais à prática diária do que as teorias. Adota como princípio fundamental a educação de qualidade como **negócio da escola**. Esta deve estar comprometida com resultados e com a satisfação de todos que com ela interagem: seus membros internos, seus parceiros externos e a comunidade. (HENRY JR., 2011, p.82. Grifo da autora).

Seguindo a onda da desvalorização do público em detrimento do setor privado, neste modelo a gestão escolar estava nas mãos da iniciativa privada, visto que a função de gestor escolar, exercida por professores da própria Rede Estadual em todas as escolas estaduais, passou a ser ocupada por pessoas fora do quadro, por meio de cargos comissionados. Segundo Dutra (2013) este modelo permitia ao ICE a escolha dos professores e da localização dos novos Centros. Vale a pena notar que o custeio destes Centros estava sob os cuidados do estado, desta forma este custeou os profissionais responsáveis pela implantação de uma metodologia alinhada ao pensamento do setor privado.

O “negócio da escola”, ou talvez fosse melhor a escola como negócio, sob esta nova proposta de gestão educacional com padrões de gerenciamento trazidos do mundo empresarial aproximaram a escola do modelo de uma empresa privada, logo esta precisa estar adequada à realidade local, que podemos entender como mercado local. Observar a integração entre a escola, família e comunidade eram essenciais para a instalação de um novo Centro, conforme Magalhães (2008):

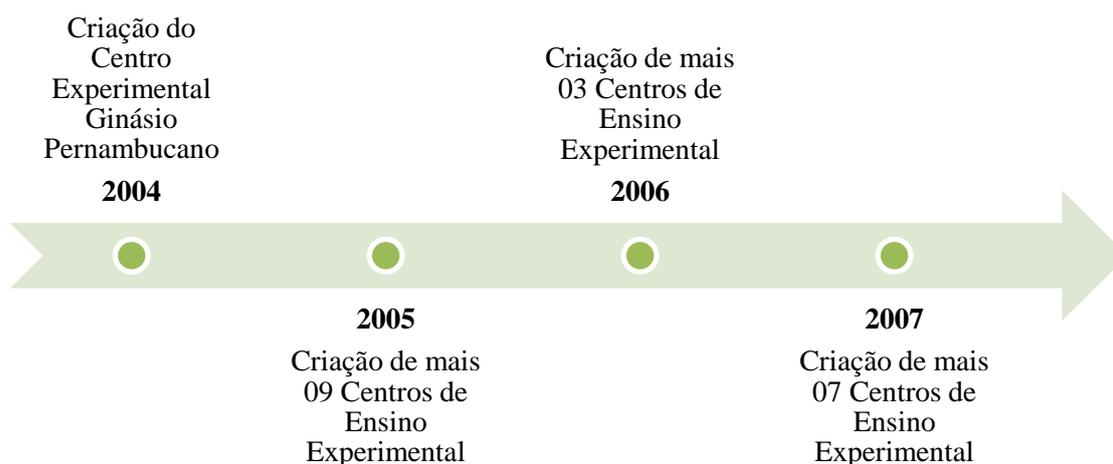
A decisão sobre a localização e a abertura de um novo Centro decorre de um processo de estudos e planejamentos pela Secretaria de Educação e pelo ICE, onde se identificam as necessidades e conveniências de sua implantação. A decisão depende, também, do interesse e da disponibilidade das prefeituras em participar e colaborar com a iniciativa, bem como das comunidades locais. Este envolvimento assegura, antecipadamente, a corresponsabilidade pelo empreendimento, que é fator de estabilidade e garantia de sua **sustentabilidade** (MAGALHÃES, 2008, p.31. Grifo da autora).

A palavra sustentabilidade nos leva a refletir, visto que o custeio das escolas é função do estado. Destacamos o caso do CEE de Ipojuca trazido por Dutra (2013), que foi instalado em um prédio cedido pela prefeitura, e com “estrutura física precária” (p. 46), que apenas posteriormente passou por intervenções. Em seu texto Dutra destaca que a escola tem dificuldades de integrar-se com a comunidade (2013, p.49-50) e que os índices de avaliação da escola são decrescentes (idem, p.50). Estes resultados nos levam a refletir sobre a localização estratégica destes centros, principalmente quando levamos em conta

que na época o Porto de Suape estava em plena expansão e a escola atende a muitos estudantes da área rural (DUTRA, 2013, p.46). Que fique claro que não somos contra a criação de empregos, geração de renda e oportunidades, mas nos parece muito claro agora o conceito de sustentabilidade: instalo uma escola que “produzirá” estudantes sob uma metodologia empresarial para atender ao mercado crescente local.

Em suma nós temos o ICE, representante da iniciativa privada, com o aporte financeiro público e o poder de decidir onde, quando, quem e onde estarão n/a coisa pública, implementando o seu modelo de gestão, a fim de “melhorar o serviço público”. Entretanto, não podemos negar que os CEEs, dentro das metas estabelecidas para avaliação tiveram sucesso. O CEEGP desbravou os caminhos para a abertura de outros CEE (MAGALHÃES,2008), e a partir da experiência do CEEGP mais Centros foram criados no estado, conforme quadro abaixo (Quadro 5):

Quadro 5 – Histórico da implantação dos Centros de Ensino Experimental.



Fonte: Dutra, 2019.

A experiência com o CEEGP foi considerada bastante exitosa, que em 2008, apenas 4 anos após o primeiro Centro, novos 33 Centros foram distribuídos em cidades estrategicamente escolhidas por todo o estado (Figura 7), e eram atendidos aproximadamente 19.000 estudantes (MAGALHÃES, 2008, p.15). O êxito foi medido por critérios numéricos bem estabelecidos: taxa de frequência dos alunos às aulas, evasão escolar, taxas de aprovação, desempenho no ENEM, aprovação em vestibulares. Foram os resultados do CEEGP, respectivamente, frequência escolar no decorrer dos três primeiros anos de funcionamento de 97%, muito superior às taxas de frequência observadas nas escolas regulares de Ensino Médio; a evasão escolar registrada foi de 2,2%, devido a transferências e não ao abandono do Ensino Médio; as taxas de aprovação situam-se em

98%; o desempenho no ENEM em 2006 com média igual ou superior a nacional e acima da estadual; e aprovação de 36% nas universidades federais e 57% nas estaduais.

Figura 7 – Mapa com a distribuição dos CEE no estado de Pernambuco no ano de 2008.



Fonte: Magalhães, 2008.

Os CEE abriram caminho para a política pública de Educação Integral no estado, mas de acordo com Benittes (2014), no ano de 2007, com a eleição de Eduardo Campos como governador do estado, a parceria com as empresas foi rompida, sendo interrompida a TESE, responsável pela expansão dos CEE no ensino médio pernambucano.

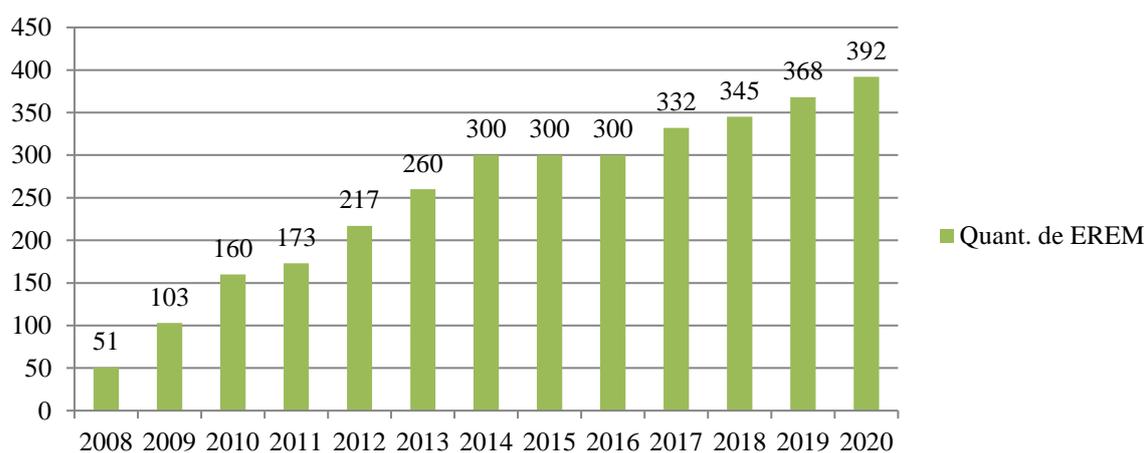
No governo Eduardo Campos a proposta da Educação Integral foi revisitada, assim como o modelo de gestão do estado como um todo. Segundo Dutra (2013) no período de 2007 a 2010 as ações da Secretaria de Educação foram acompanhadas mensalmente a partir de um mapa estratégico. Para este mapa foram eleitos dez eixos estratégicos, e dentre as metas pré-estabelecidas, encontrava-se a criação do Programa de Educação Integral. O autor ainda afirma que o Programa de Educação Integral priorizou: a melhoria da qualidade da educação; a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral; e o reordenamento da Rede Estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETE).

Para a Educação Integral em Pernambuco como política pública podemos destacar dois marcos importantes: o primeiro no ano de 2007, quando o modelo Procentro tornou-se política pública para o Ensino Médio (MAGALHÃES, 2008); e segundo no ano de 2008, quando a Lei Complementar Nº 125/2008, transformou a iniciativa experimental em educação integral em política pública educacional para o Ensino Médio (DUTRA, 2019).

Já no ano de 2008, com a implantação da política pública da Educação Integral, os CEE passaram a ser chamados de EREM. Neste mesmo ano houve a ampliação da rede, passando de 33 CIEE para 51 EREM. Com o estabelecimento da política pública de Educação Integral, era necessário o reordenamento da rede para que as EREM concentrassem apenas a última etapa de ensino, o Ensino Médio, ficando o Ensino Fundamental anos finais a cargo de outras escolas da rede. Portanto, para uma escola ser transformada em EREM, era necessário que existisse outra escola da rede nas proximidades, para a qual os estudantes de Ensino Fundamental pudessem ser remanejados⁴⁵(DUTRA, 2019).

Nos anos seguintes mais EREM foram implantadas em todo o estado, conforme gráfico abaixo (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução da implantação de Escolas de Referência em Ensino Médio no estado de Pernambuco. Este gráfico contabiliza as escolas com jornada integral e semi-integral.



Fonte: Dutra, 2019 e Pernambuco, 2020.

⁴⁵ Dentro da própria unidade também eram necessários ajustes, pois muitas instituições passaram pelo processo de migração do ensino regular para o integral, coexistindo alunos das duas jornadas na unidade escolar. Nesse contexto surgem as escolas semi-integrais. Algumas escolas migraram para a jornada integral, enquanto outras permanecem com jornada semi-integral.

Atualmente a rede de ensino estadual conta com 200 EREM com jornada escolar integral, que atendem mais de 73.000 estudantes, distribuídas entre 16 GRE. Gerência Regional de Educação (Quadro 6).

Quadro 6 – Quantidade de escolas e de estudantes atendidos pelas EREM com jornada integral, de acordo com as GRE.

Escola de Referência em Ensino Médio – EREM	Gerência Regional de Educação	Estudantes atendidos pelas
Agreste Centro Norte	14	5401
Agreste Meridional	12	3523
Mata Centro	10	3791
Mata Norte	19	7977
Mata Sul	10	3278
Metropolitana Norte	16	5256
Metropolitana sul	21	6865
Recife Norte	16	6063
Recife Sul	10	5305
Sertão Central	5	2601
Sertão do Alto Pajeú	11	3680
Sertão do Araripe	7	2163
Sertão do médio São Francisco	17	5801
Sertão do submédio São Francisco	8	2178
Sertão do Moxotó – Ipanema	9	4793
Vale do Capibaribe	15	5249
Total de escolas	200	73924

Fonte: Pernambuco (2020).

Segundo Benittes (2014) a proposta de educação em tempo integral se manteve, mas a estratégia de gestão foi revisitada no ano de 2013, sob a nova visão do projeto político de Eduardo Campos, o Pernambuco 2035⁴⁶. Ainda segundo a autora o governo

⁴⁶ O Pernambuco 2035 é um Planejamento Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo, lançado pelo governo Eduardo Campos em 2013. “VISÃO 2035 Pernambuco estará entre os melhores Estados do Brasil no nível de escolaridade e na qualidade da educação, contando com escolas públicas e privadas exemplares no desenvolvimento de capital humano em todos os níveis, universalizando o ensino médio e tecnológico e com forte e crescente acesso ao ensino superior, tanto para a formação dos pernambucanos quanto para oferta

Campos manteve “o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais, que o governo Jarbas Vasconcelos tinha implementado na educação estadual de 2000 a 2006” (p.75-76).

A nova visão para a educação sob o olhar do Pernambuco 2035 voltada para a formação de capital humano, difere da visão mercantilizada da educação como o “negócio da escola”⁴⁷ observada nos primórdios da educação integral em Pernambuco. A ressignificação da proposta de educação integral passou a inserir na formação do estudante não apenas a formação propedêutica, mas a sua formação integral, a partir da educação interdimensional.

4.1.1 A Educação Profissional Integral



A Educação Profissional no estado de Pernambuco integra o rol de escolas integrais, e está sob responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação Integral Profissional (SEIP). No período anterior da vinculação à Secretaria de Educação, a responsabilidade do ensino profissional no estado de Pernambuco esteve a cargo da Secretaria de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA).

Com base no Decreto Federal nº 2.208/97, o Estado de Pernambuco passou a responsabilidade da Educação Profissional para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente. Na primeira década dos anos 2000, as ações de educação profissional estavam vinculadas à Secretaria de Educação do Estado; em 2003, foram repassadas para a Secretaria de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA), através de um acordo de Cooperação Técnica (nº 09 de 2003) entre SEDUC e SECTMA. (DUTRA, 2019, p.29).

A responsabilidade sobre a Educação Profissional no estado só voltaria à Secretaria de Educação de Pernambuco no ano de 2009, embora no ano de 2008 a Lei Federal nº 11.741/2008, tornou possível a articulação entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional.

de qualificação para outros estados e países, recuperando e ampliando o papel histórico de centro de excelência na formação de capital humano” (PERNAMBUCO, 2013, p. 50 apud Benittes, 20..).

⁴⁷ (HENRY Jr,2011, p.82)

No ano de 2010 com a estruturação da Secretaria Executiva de Educação Profissional⁴⁸ (SEEP) e sua vinculação à Secretaria de Educação, as escolas doravante construídas para a oferta de Educação Profissional foram denominadas de Escola Técnica Estadual (ETE). No ano de 2008 Pernambuco contava com 6 unidades de ensino voltadas para a educação profissional, número que aumentou para 44 no ano de 2019 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Evolução da implantação de Escolas Técnicas Médio no estado de Pernambuco.



Fonte: Pernambuco, 2019.

As ETE funcionam de acordo com os mesmos parâmetros pedagógicos e administrativos orientadores das ações das EREM. Porém, os estudantes do Ensino Médio Integrado são admitidos por meio de seleção ofertada no início de cada ano letivo, e à equipe pedagógica são acrescentadas as funções de coordenador de curso e de coordenador de Integração Escola-Empresa.

Das 44 ETE distribuídas por todo o estado de Pernambuco, no ano de 2019, 42 ETE delas oferecem a modalidade de Ensino Médio Integrado⁴⁹, conforme tabela abaixo (Quadro 7).

⁴⁸ A partir do ano de 2020 a SEEP passa a ser nomeada de Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEEIP).

⁴⁹ As ETE também oferecem a modalidade de ensino subsequente, a distância e concomitante. As duas primeiras voltadas ao público que já concluiu o Ensino Médio e deseja inserir-se no mercado de trabalho, e a

Quadro 7 – Quantidade de escolas e de estudantes atendidos pelas ETE, de acordo com as GRE. Nesta tabela foi acrescida a ETE Dom Bosco, inaugurada em 2019.

Gerência Regional de Educação	Escola Técnica Estadual- ETE	Matrículas efetivadas (2015-2018)
Agreste Centro Norte	3	1321
Agreste Meridional	3	926
Mata Centro	5	3233
Mata Norte	4	2827
Mata Sul	1	559
Metropolitana Norte	2	981
Metropolitana sul	6	4088
Recife Norte	4	2510
Recife Sul	3	1933
Sertão Central	1	373
Sertão do Alto Pajeú	3	1509
Sertão do Araripe	1	740
Sertão do médio São Francisco	0	0
Sertão do submédio São Francisco	1	124
Sertão do Moxotó – Ipanema	3	1431
Vale do Capibaribe	2	1196
Total de escolas	42	23751

Fonte: Pernambuco (2019).

4.2 Organização e Funcionamento das Escolas Integrais com jornada integral.

Para esta pesquisa serão informados apenas os dados referentes às escolas integrais com jornada integral, visto que de acordo com a Lei Complementar nº 125/2008 as Escolas Integrais passam a funcionar em dois tipos de jornada: integrais e semi-integrais.

O modelo de educação integral, com jornada em tempo integral em Pernambuco se aplica a duas tipologias escolares: a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) e a Escola Técnica Estadual (ETE). A primeira oferece a base propedêutica, enquanto a segunda oferece a base propedêutica integrada ao ensino profissionalizante (curso técnico).

última permite que o estudante curse o Ensino Médio em uma escola e o curso técnico em outra escola, com matrículas diferentes.

Para que uma unidade de ensino integre o rol de escolas da educação integral, é necessária sua adequação ao padrão físico e organizacional. De acordo com Dutra (2019) foram estabelecidos padrões básicos para a rede física, assim, a infraestrutura dessas escolas varia de acordo com o município e sua demanda de estudantes, sendo padrão para as escolas:

- a) 9, 12, 15 ou 18 salas de aula;
- b) Laboratório de Física;
- c) Laboratório de Química;
- d) Laboratório de Biologia;
- e) Laboratório de Informática;
- f) Laboratório de Línguas;
- g) Refeitório;
- h) Biblioteca;
- i) Quadra coberta.

Para compor o quadro de professores de uma escola integral, os servidores submetem-se a uma seleção interna simplificada. A seleção é dividida em duas etapas: entrevista e avaliação curricular⁵⁰ (DUTRA, 2019). Para ocupar o cargo de gestor, os servidores também se submetem a um processo seletivo, neste caso, específico para o cargo de Diretor Escolar. De acordo com Dutra (2019), esta seleção está de acordo com o Decreto Nº 38.103/2012, e com a Portaria SEE nº 040/2013, e é constituído de 04 etapas: Pontuação no Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, análise de currículo, análise de plano de ação e entrevista. Ainda segundo o autor a Portaria SEE 811/2017, garantiu um novo Processo de Certificação para a função de Diretor Escolar, Diretor Adjunto e Assistente de Gestão, esse último direcionado às Escolas de Educação Integral, no âmbito do PROGEPE⁵¹.

⁵⁰ Quando fizemos a seleção no ano de 2017, era necessário submeter-se a uma prova objetiva sobre a Política Pública de Educação Integral e a Educação Interdimensional.

⁵¹ O Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, acontece bianualmente e é voltado para professores efetivos do quadro do magistério do ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual de Ensino. O curso tem por finalidade trazer conhecimentos, habilidades e aptidões nas dimensões da gestão escolar aos servidores. O curso contempla os seguintes conteúdos: Gestão do Planejamento; Gestão de Interação Escola-Comunidade; Gestão de Recursos Administrativos e Financeiros; Gestão de Resultados do Processo Ensino-Aprendizagem; e Liderança e Gestão.

A equipe gestora das escolas integrais apresenta uma composição diferente das escolas de ensino regular. A composição da equipe gestora é definida pela Lei Complementar nº 364/2017, que prevê:

[...]um(a) gestor(a), um(a) assistente de gestão, um(a) educador(a) de apoio, um(a) secretária e um(a) coordenadora de biblioteca, acrescidos com quatro cargos comissionados, sendo dois chefes de núcleo de laboratório (um de Ciências e um de Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional (DUTRA, 2019, p.18).

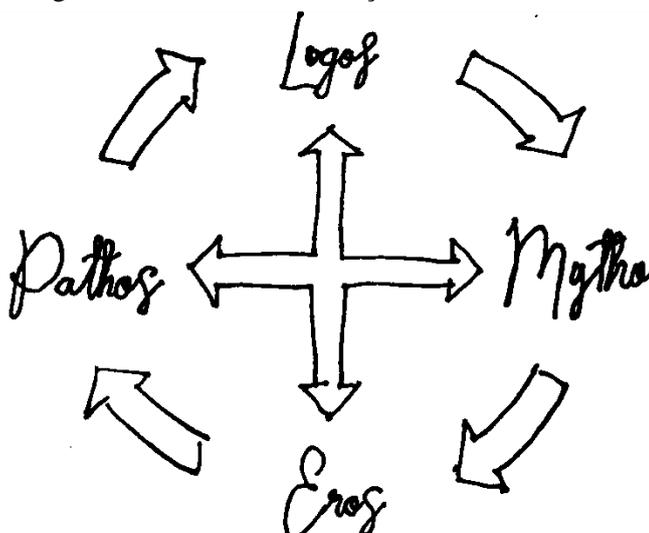
Para ingressar no ensino integral os estudantes não participam de nenhum processo seletivo. Os estudantes das escolas com jornada integral, seja EREM ou ETE, cumprem uma carga horária de 45 horas aulas semanais, em dois turnos e distribuídas uniformemente durante os cinco dias da semana. Para o cumprimento da carga horária, os estudantes iniciam as atividades às 7:30 da manhã e encerram apenas às 17:00. Durante este horário são oferecidas 9 horas/aula, e os estudantes contam com duas pausas para os lanches matutino e vespertino, e uma pausa para o almoço.

Ao longo dos três anos do Ensino Médio os estudantes cumprem uma carga horária de 5.400 horas distribuídas entre os componentes curriculares, de acordo com a Portaria SEE Nº 910, de 06 de fevereiro de 2018, que fixa normas para reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Para os professores, de acordo com a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho 2008 ficou estabelecida uma carga horária de 40 horas semanais. Assim, foi estimulada a dedicação exclusiva dos professores, conforme Dutra (2019).

Quanto a proposta pedagógica, o ensino Integral em Pernambuco está pautado no Conceito Pedagógico da Educação Interdimensional, concepção educacional defendida pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que contempla uma proposta de educação sustentada na vivência de valores e no desenvolvimento das quatro dimensões do ser (*Logos, Pathos, Mythos e Eros*), baseados no ideal do homem grego (Figura 8).

Figura 8 – Valores da Educação Interdimensional.



Fonte: Apostila Pactus – Prof. Alfredo Gomes da Costa *apud* Dutra (2019). Edição da autora (2021).

As quatro dimensões propostas por Costa visam desenvolver os estudantes em sua inteireza e complexidade de pessoa, considerando a racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. Segundo Costa:

O *logos*, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; o *pathos*, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; o *eros*, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; o *mythos*, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal. (COSTA, 2008, p. 16-17, *apud* DUTRA, 2019)

Conforme Dutra (2019), além dos ideais antropológico (visão de homem), sociológico (visão de mundo) e epistemológico (visão de conhecimento), a educação interdimensional busca estimular o potencial que os estudantes trazem consigo, nos níveis pessoal, relacional, produtivo e cognitivo, e em sua proposta também aborda três métodos próprios à formação de adolescentes:

- I. A Educação para Valores;
- II. O Protagonismo Juvenil;
- III. A Cultura da Trabalhabilidade.

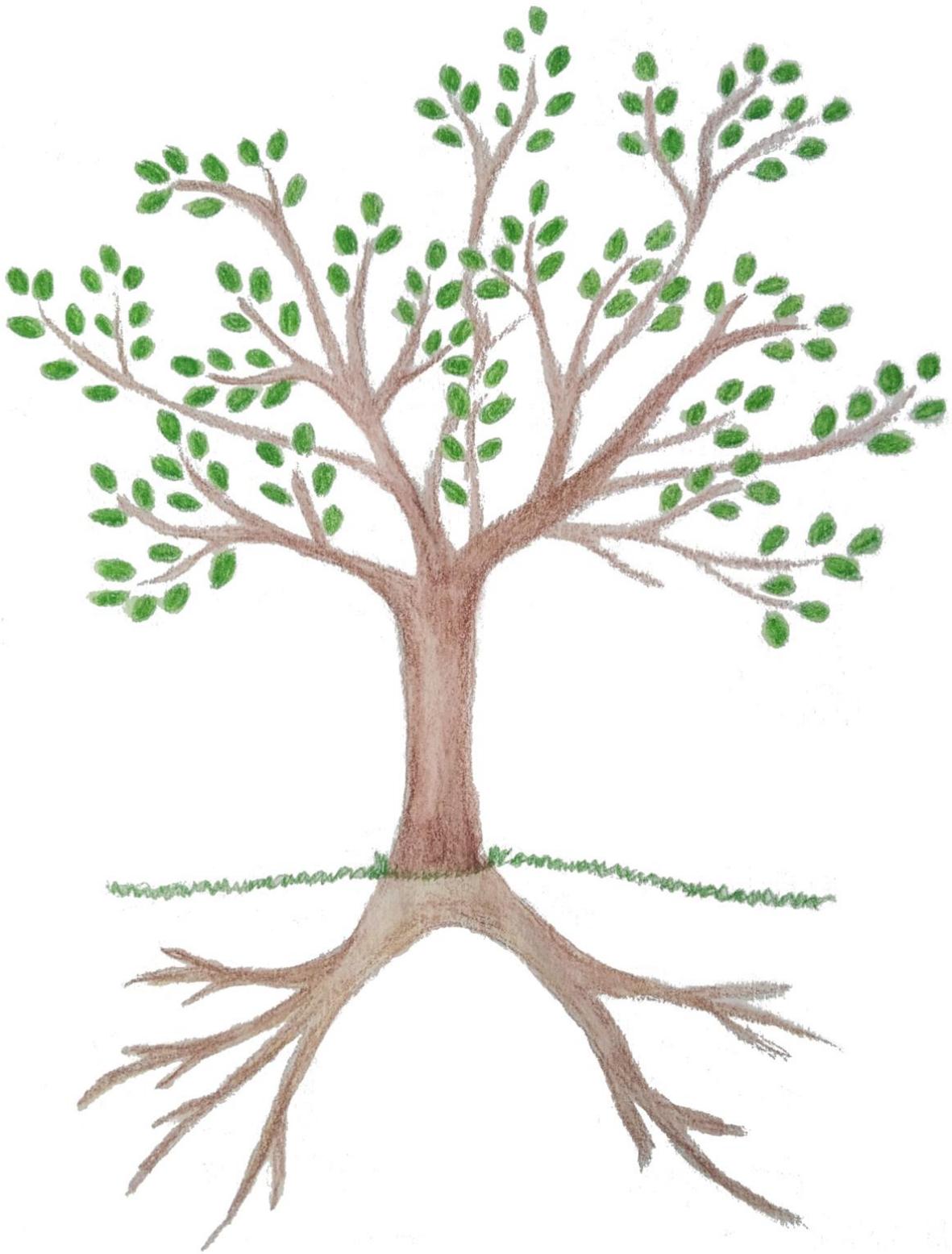
Pautada em princípios e valores que buscam desenvolver integralmente o ser para uma sociedade mais equitativa, seis premissas atuam como bases sustentadoras da Educação Integral em Pernambuco, são estas:

- Educação interdimensional: “Visa a ampliar as ações educativas para além do cognitivo, levando em consideração as demais dimensões do indivíduo: a corporeidade, a afetividade e a espiritualidade” (Dutra, 2019, p.52).
- Atitude Empresarial Socioeducacional: “As escolas desenvolvem ações educacionais inovadoras em conteúdo, método e gestão, voltadas para a obtenção de resultados satisfatórios com aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação – Projeto Integrador” (Dutra, 2019, p.52-53).
- Protagonismo juvenil: “Baseado no que reza o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que estabelece que a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho “(Dutra, 2019, p.53).
- Formação continuada: “Os Educadores estão em processo contínuo de formação profissional” (Dutra, 2019, p.53).
- Educação profissional: “Trata da Integração do Ensino Médio à educação profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (Dutra, 2019, p.53).
- Corresponsabilidade: “Incentiva o trabalho em parceria interna e externa, na busca da expansão e melhoria da qualidade do ensino ofertado na educação profissional no âmbito Estadual “(Dutra, 2019, p.53).

A reestruturação da Educação Integral em Pernambuco no governo Eduardo Campos afastou a Educação de um conceito mercadológico decorrente da apropriação do conceito de Educação Integral pelo empresariado. Sem dúvida, a contribuição daqueles que iniciaram esta política pública no estado é essencial, apenas entendemos que a ressignificação da proposta de Educação Integral a partir da Educação Interdimensional direcionou os esforços para a formação do estudante em sua totalidade, uma Educação Integral que seja além do tempo integral no espaço escolar.

Destacamos ainda a importância do curso para Educação Interdimensional para os professores e professoras que atuam nestas escolas, que além de fazer parte do processo de formação docente, atualiza os saberes, alinhando sua prática docente ao projeto pedagógico da escola.





5 A(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE(S): UMA ANÁLISE DOS SABERES

Neste capítulo estruturamos os resultados encontrados nas etapas do questionário e das entrevistas, junto com algumas discussões e impressões sobre os relatos dos/as sujeitos/as de pesquisa à luz do referencial teórico desta pesquisa. Em nenhum momento nossas impressões objetivam estabelecer critérios de valor aos sujeitos/as mas apenas buscar entender seu processo de formação da identidade docente em artes visuais.

5.1 Entrada no campo de pesquisa



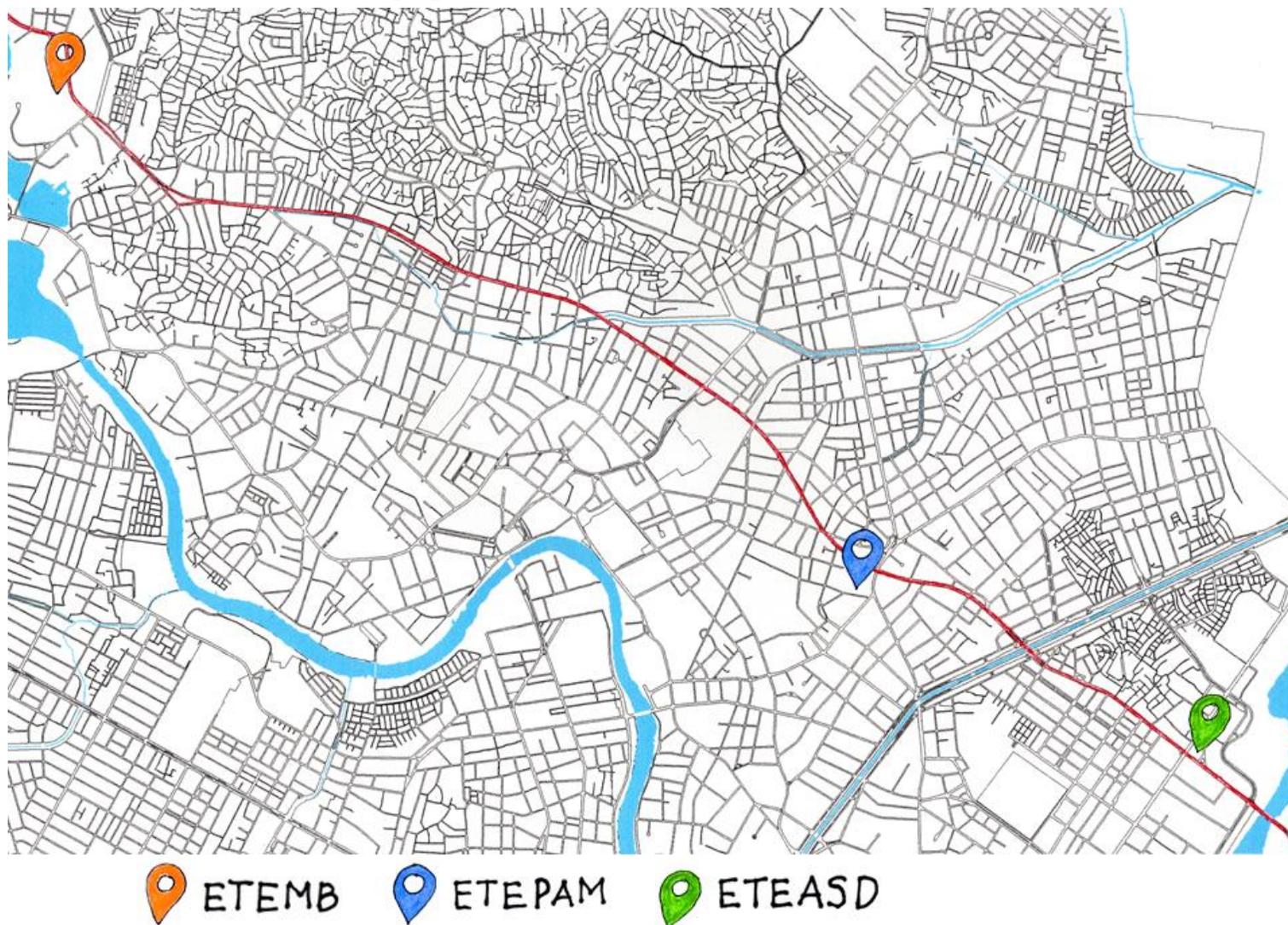
Assim como os galhos de uma árvore que se entrelaçam, os caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa foram se unindo aos caminhos de colegas, da própria vida, das circunstâncias, redirecionando os objetivos para uma pesquisa mais pessoal e cheia de experiências.

A princípio a pesquisa objetivava traçar um perfil dos/as docentes de arte das escolas integrais com jornada integral na GRE Recife Norte, mas mediante as dificuldades apresentadas pela pandemia da Covid-19, foi necessário restabelecer os objetivos a fim de adequar a pesquisa ao tempo na qual a mesma se desenvolvia.

A redefinição do universo da pesquisa e a maior proximidade com os/as docentes permitiram que questões mais específicas e pessoais pudessem ser abordadas na pesquisa, nos direcionando à identidade docente. A entrada formal no campo de pesquisa iniciou no mês de outubro de 2020, momento do primeiro contato com as gestões escolares a fim de explicar nossos objetivos de pesquisa, além de garantirmos a devida anuência à pesquisa.

As escolas participantes pertencem a mesma regional e estão interligadas pela Avenida Norte Miguel Arraes de Alencar. Nosso roteiro de pesquisa iniciou seguindo o caminho da Avenida Norte, que guiou este trajeto.

Figura 9 – Caminho da pesquisa. Avenida Norte Miguel Arraes de Alencar destacada em vermelho.



Fonte: autora (2021).

A primeira parada foi na ETE Almirante Soares Dutra, localizada na Praça General Abreu e Lima, Santo Amaro, Recife. A instituição é construída em um terreno doado pela Marinha do Brasil, e antes de ser uma ETE, a instituição se chamava Colégio Estadual Almirante Soares Dutra. A ETE foi implantada no ano de 2011 (PERNAMBUCO, 2019) e atualmente oferece os cursos técnicos de Nutrição e Dietética e Meio ambiente integrados ao Ensino Médio.

Figura 10 – ETEASD.



Fonte: autora (2021).

A segunda parada foi na ETE Professor Agamemnom Magalhães, localizada na Avenida João de Barros, Encruzilhada, Recife. Quando criada em 1910 era uma escola de aprendizes artífices, só em 1928 migrou para o formato de ensino técnico (ETEPAM, [s.d.]). No ano de 1946 mudou seu endereço da Rua dos Coelho, no centro da cidade, para a localização atual (*idem*), e atualmente oferece os cursos técnicos de Logística, Mecânica e Mecatrônica integrados ao Ensino Médio.

Figura 11 – ETEPAM.



Fonte: autora (2021).

A terceira e última parada foi na ETE Miguel Batista, localizada na Avenida Norte Miguel Arraes de Alencar, Apipucos, Recife. A Escola ocupa prédio principal da antiga Fábrica da Macaxeira, que funcionou até a década de 1970, e foi inaugurada no ano de 2014, compondo o Parque Urbano da Macaxeira (PERNAMBUCO, 2014). A ETEMB oferece os cursos técnicos de Design de Interiores e Comunicação Visual.

Figura 12 – ETEMB.



Fonte: autora (2021).

5.2 Os/As sujeitos/as da pesquisa

Para participar da pesquisa selecionamos apenas profissionais em regência do componente curricular Arte, independente do seu vínculo empregatício ou área de formação. Participaram da primeira etapa desta pesquisa uma pessoa da ETEPAM, uma pessoa da ETEASD e três pessoas da ETEMB, com início em meados de junho de 2021. Para proteção das identidades dos/das participantes, doravante este/as serão nomeados por espécies da flora brasileira.

Esses/as sujeitos/as participantes são 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, na faixa etária de 30 até mais de 60 anos. Consideramos significativa a representação do sexo masculino na pesquisa, o que se observa é que o ensino de arte ainda é visto como área mais afeita as mulheres, porém na etapa final do ensino básico percebemos uma presença masculina maior em comparação a outras etapas de ensino.

Quanto aos saberes da formação escolar, as áreas de formação são bastante diversificadas, com predominância das licenciaturas sobre os bacharelados, sendo 4 participantes apenas licenciados e 1 participante apenas bacharel. A licenciatura em Letras predomina com duas respostas, enquanto a licenciatura em Desenho e Plástica, licenciatura em Música e bacharelado em Jornalismo aparecem apenas uma vez nas respostas.

Observamos que entre os/as participantes cujo vínculo empregatício é o contrato temporário encontramos a formação de bacharelado, enquanto a licenciatura é unânime quando o vínculo é efetivo. Reafirma-se aqui a necessidade do grau de licenciado/a para o exercício do magistério na Educação básica, porém nos editais de seleção simplificada é comum exigir uma formação mais generalista dos profissionais contratados temporariamente, prescindindo os saberes da formação profissional. No estudo de Alcântara (2014) sobre os concursos público para o cargo de professor do componente curricular Arte em Pernambuco, no período de 2003 a 2013, o mesmo sinaliza existência de editais que descumprem a exigência da formação específica para o ensino do componente curricular. O autor pontua que alguns editais convocam profissionais com Curso superior sem especificar a obrigatoriedade da Licenciatura para o ensino básico ou ainda profissionais das áreas da Pedagogia e Letras ou apenas com Ensino Médio, comprometendo indubitavelmente a formação que os estudantes deveriam receber.

Observamos ainda que Ipê Amarelo e Visgueiro tem formação específica na área de Artes, isto se traduz no nosso universo de pesquisa que 60% dos/as participantes não possuem os saberes disciplinares necessários ao ensino de Arte. Devemos salientar que 3 participantes buscaram formações complementares no campo das Artes em cursos de pós-graduação, o que significa um avanço, pois a rigor reduziria este número para 40%. Porém, os cursos de pós-graduação podem transmitir saberes disciplinares diversos, pois se tratam de etapas de formação e de cursos distintos das licenciaturas voltadas à formação profissional para o ensino de Artes visuais.

Quadro 8 – Área de formação participantes.

	Bacharelado	Licenciatura	Formação complementar em arte	Vínculo
Araucária	Jornalismo	-	Mestrado	Contrato
Ipê amarelo	-	Desenho e plástica	Especialização	Contrato
Copaíba	-	Letras		Efetivo
Visgueiro	-	Música	Aperfeiçoamento	Contrato
Jatobá	-	Letras		Efetivo

Fonte: Autora (2021).

Quanto ao perfil profissional investigou-se o tempo de formação, o tempo de docência, o tempo de docência no ensino de arte visuais, carga horária no ensino de arte e se ministra algum outro componente curricular. O tempo de docência não foi um fator considerado como critério para esta pesquisa, muito embora os saberes experienciais sejam formadores da identidade docente. Em nossos resultados encontramos como idade mínima de docência 1 ano e máxima de 50 anos, pensamos que estes/as sujeitos/as em algum momento de sua trajetória profissional re/construíram tais saberes, mesmo para Visgueiro com pouco tempo de docência.

Porém, quando falamos do tempo de docência no ensino de artes visuais outro cenário se descortina, observamos que Araucária, Ipê Amarelo, Visgueiro e Jatobá possuem o tempo de docência coincidente com o tempo de docência no ensino de artes visuais, enquanto Copaíba possui menos tempo de docência no ensino de artes visuais. Embora o tempo de atuação de Visgueiro seja nitidamente distinto dos demais, inferimos os saberes experienciais no ensino de Artes visuais para todos estão em processo de construção, por ser um saber “temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional[...]” (TARDIF, 2010, p. 110-111).

Quadro 9 – Tempo de docência.

	Conclusão da graduação	Tempo de docência	Tempo de docência no ensino de artes visuais
Araucária	1991	8 anos	8 anos
Ipê amarelo	1975	50 anos	50 anos
Copaíba	1994	12 anos	8 anos
Visgueiro	2018	1 ano	1 ano
Jatobá	2014	7 anos	7 anos

Fonte: Autora (2021).

Destacamos que apenas Jatobá iniciou sua vida docente logo após a conclusão de sua formação escolar. Observamos que o início da vida docente de Ipê amarelo precede a sua formação escolar no ensino superior, enquanto a maior parte dos/as participantes iniciou sua vida na docência alguns anos da conclusão de sua formação. Desta forma, ao ingressarem na docência, as experiências profissionais anteriores já iniciaram a construção biográfica de uma identidade profissional. Fato que pode se desdobrar em dois caminhos: um sujeito descentrado que criará um laço identitário (HALL,2006) ou um sujeito que rejeitará, ou relutará contra, a nova identidade atribuída (DUBAR,2005).

Em relação a carga horária dedicada ao ensino de artes visuais apenas Araucária e Ipê Amarelo têm suas cargas horárias dedicadas integralmente ao ensino de artes visuais. Já Copaíba, Visgueiro e Jatobá são professores polivalentes pois acumulam outros componentes curriculares.

Quadro 10 – Carga horária.

	Carga horária dedicada ao ensino de artes visuais	Leciona outro componente curricular
Araucária	Integral	-
Ipê amarelo	Integral	-
Copaíba	3 horas aula por semana	Língua Inglesa
Visgueiro	Não informou	Projeto de vida
Jatobá	2 horas aula por semana	Língua Portuguesa

Fonte: autora, 2021.

Entendemos os dados coletados até aqui como indicadores da identidade relacional, aquela para o outro (DUBAR, 2005), estas informações nos permitem a imersão nas identidades dos/as entrevistados/as, e trazem informações relevantes sobre suas trajetórias pessoal e profissional. Destacamos aqui o fato de que no intervalo entre a coleta de respostas do questionário e as entrevistas, Ipê amarelo se aposentou, não atendendo mais

ao critério de inclusão desta pesquisa. Entenderemos mais sobre a identidade atribuída no tópico a seguir.

5.3 Saberes pré-profissionais

O/a professor/a é uma das poucas profissões que antes de iniciar a vida profissional já conviveu intensamente em seu ambiente de trabalho. Passamos em nossa vida anos e anos no ambiente escolar, desde a educação básica ao ensino superior, e desta fase da vida acumulamos memórias e vivências construídas no, por e com este espaço.

A partir das memórias de vida, incluindo nelas a vida escolar, os/as professores/as trouxeram em seus relatos as pessoas, vivências e marcas que os motivaram a ingressar na docência e/ou no campo das Artes visuais. Ao analisar estas falas precisamos ter em mente que antes da docência estes/as sujeitos/as tiveram outras experiências, inclusive profissionais, que permeiam o seu discurso e que se cruzam em suas várias identidades, pois não possuem identificação única (DUBAR, 2005).

Para Tardif (2010) os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional na socialização primária (ambiente familiar), sobretudo na socialização escolar (socialização secundária), justificam a escolha profissional e têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados no trabalho docente.

Esta “socialização pré-profissional”, ainda segundo Tardif (2010), é um processo formativo de rupturas e continuidade que atravessam a trajetória de vida. Nos relatos, observamos uma relação de afetividade com o espaço escolar, de boas relações sociais, o retrato de um espaço de boas memórias e vivências.

Eu gostava muito (da escola) ... Era só meio período, de 7 da manhã, se eu não me engano, ao meio dia. E eu, assim, gostava muito. Apesar de enlouquecer as freiras, mas eu gostava muito. Assim, eu era quietinha, mas quando eu aprontava, eu aprontava. [...] Tinha (colega) de todo tipo... Eu me lembro que tinha desde alunos mais humildes até por exemplo a neta de Miguel Arraes, é ...O filho de... Eita, me esqueci o nome! Tinha o filho de um outro político lá, famoso, que estudava lá, a neta de Arraes. Então era bem heterogêneo, mas assim, a gente não tinha essa distinção entre a gente, sabe? Assim, na hora de aprontar era todo mundo junto, na hora de fazer as coisas, por exemplo os jogos era todo mundo junto. Então era muito, muito misturado, mas muito unido. Assim, a gente dentro da escola a gente não tinha essa distinção. (Copaíba).

Estes saberes decorrentes da vida escolar compõe uma memória afetiva da escola como lugar de amizades duradouras, profissionais amorosos, de emoções mais positivas que negativas. Entretanto, como espaço de trabalho a escola é um ambiente desafiador, fato por vezes ignorado pelos estudantes. Observamos na história de vida de Jatobá um fato interessante: a oportunidade de ser estudante e depois docente na mesma escola.

Era uma relação muito boa (com a escola), assim... Eu fiz muitos, grandes amigos na escola. Na verdade, eu acho que eu me apaixonei pela Educação por conta da escola. Eu tive uma experiência, assim, meio louca nesta escola, porque depois eu voltei como professora. Aí as coisas já ficaram um pouco diferentes, quando eu voltei para escola como professora a experiência já não foi tão positiva. Mas assim, enquanto aluna foi muito bom... Assim... Eu conheci bons professores, eu tive contato com muita coisa assim... Que influenciou diretamente na formação do meu caráter, sabe? Assim, eu tive uma vivência na escola com os professores... Acho que também pelo fato de ter passado muito tempo a escola acaba se tornando a extensão de casa, aí eu me sentia muito a vontade. Em alguns momentos tinha ódio, tinha treta, mas na maioria das vezes era uma relação de muito afeto, de muito amor mesmo (Jatobá).

A fala de Jatobá reafirma o pensamento de Tardif (2010), de que os saberes adquiridos na socialização pré-profissional possuem um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores às subseqüentes, de forma que esta ou aquela vivência se torna mais importante pelo seu caráter positivo e consegue superar uma vivência de aspecto negativo.

A seletividade dos saberes também é mobilizada quanto a prática docente, segundo Tardif (2010) ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis na docência, o/a professor/a irá se lembrar da personalidade de algum professor, de uma vivência acontecida durante a vida escolar. Os professores são referenciais de modelo a ser seguido, ou evitado, são figuras significativas, e cujas ações influenciam na prática docente dos atuais professores/as.

Eu tinha uma professora, o nome dela era Lourdinha, dona Lourdinha. Engraçado que a gente bota sempre o dona na frente. Na época... Dona Lourdinha... O respeito. E ela era uma pessoa muito rígida, e ao mesmo tempo muito meiga. E assim, eu me lembro muito até hoje das aulas dela, dos ensinamentos dela [...] E eu me lembro tanto das aulas dela, é... E dos ensinamentos dela, ela era uma pessoa muito rigorosa mesmo, mas ao mesmo tempo sabe aquela pessoa doce? Que dá aula falando bem devagar, assim, bem meiga, falava com todo mundo, respondia os questionamentos de todo mundo. E eu me lembro que todo mundo era muito, muito apaixonado por ela, todos os alunos gostavam muito dela. E

até hoje eu me lembro de coisas, assim, da aula dela que das outras pessoas eu não me lembro[...] Então, acho que ela foi uma pessoa que me impactou muito, assim, pela doçura e pela firmeza durante as aulas. Talvez eu tenha um pouco disso dela (Copaíba).

Eu lembro muito de alguns, como dona Valquíria, dona Jaci, foram professores que ... Professor Marlon também. Foram professores, que me motivaram bastante, e que me incentivaram não só para a música, mas que eu me tornasse um cidadão, uma pessoa do bem através dos estudos. Então, professores muito bons, muito motivadores, muito incentivadores, e de uma capacidade extraordinária de mudar a vida dos estudantes através do incentivo. Muito bons... Gostei muito de alguns professores que eu tive.[...] Tanto me incentivou, quanto foi pra mim um aprendizado. Eu aprendi muito com estes professores, e através disso foi que eu me tornei um professor hoje, sou um professor, sou um maestro, sou um músico [...]. E eles foram um espelho (Visgueiro).

É interessante notar como alguns relatos trazem em profundidade atividades desenvolvidas pelos professores que proporcionaram vivências guardadas pelos/as entrevistados/as com afeto e que impactaram na construção não só de suas identidades, mas também de suas histórias de vida.

Eu tive um professor no ensino fundamental, foi meu primeiro professor de Literatura [...], que foi o primeiro professor que disse: olhe, eu acho que você deveria fazer Letras [...]. Mas eu gostava muito de escrever e sempre gostei muito de ler também, assim... E esse professor disse: você escreve direitinho, você deveria fazer Letras. E eu mantive sempre uma relação positiva com este professor, a galera dizia que eu era a “queridinha” porque eu era monitora, eu fazia as coisas lá.

No ensino médio eu não tinha tido aula com Cíntya[...] e no Ensino Médio ela passou a ser minha professora de literatura também. E Cíntya sempre teve uma didática muito diferente do que a gente julga como o tradicional, e enquanto ‘tava’ os professores lá copiando, ela fazia a gente, sei lá, montar a semana de arte moderna. E ‘tava’ todo mundo doido para conhecer os autores, então eu acho que estas vivências, essas quebras assim, desse parâmetro muito tradicional... E assim, eu tive sorte de ter bons professores de linguagens que me inspiraram. Eu tive uma terceira professora também [...], que ela era bem metódica e eu gostava muito desta organização (Jatobá).

O estudo de Raymond, Butt e Yamagishi (1993) trazido por Tardif (2010), identifica que a vida familiar e as pessoas significativas na família são uma fonte de influência importante na postura quanto ao ensino. Entendendo ainda que a identidade é construção social e histórica, “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. 25).

(Lembro de) duas tias minhas, é... Uma que é a que me criou até os dez anos. Depois ela se casou, foi morar na Paraíba. E ela foi professora, foi professora de pequenininho. Ela hoje ela tá aposentada. E uma tia minha também, que é professora de Química, que mora também lá na Paraíba.[...] São duas pessoas que eu tive convivências muito próximas, que moraram comigo, e mesmo depois que, é... Deixou a minha casa, eu ia muito na casa delas passar férias. São tias muito próximas, e acho que ver as histórias, ouvir as histórias delas sobre a docência também me incentivou (Copaíba).

Eu tenho uma irmã que é... Que é professora, ela ensina em uma escola de Surubim. É professora de Geografia, se eu não me engano [...] Tenho um irmão também mais velho, que é maestro, que também foi professor de arte[...] Formado em artes, e lecionou em diversos colégios também no interior, e é maestro (Visgueiro).

Os saberes, convicções, crenças e valores interiorizados pelo/a futuro/a professor/a durante a vida, influenciam em sua escolha de carreira, a relação afetiva com a docência e a sua prática docente. Nas narrativas o “gosto por estudar”, “estudante dedicado”, “ser monitor” se apresentaram como prenúncios da identificação com a docência. Percebe-se que essas experiências foram significativas para o ingresso do magistério, embora alguns relatos apresentem uma negação para o ensinar, seja por não querer ser ou por incentivo da família.

Eu na realidade e por vir do interior, quando vim do interior pra cá, eu não pensava em entrar em faculdade... Eu não pensava em entrar em faculdade, mas depois eu vi a necessidade. **Eu queria ser só instrumentista, só músico**, mas depois eu vi que eu tinha conhecimento, bagagem e aí eu resolvi fazer a universidade[.]. E foi daí que eu senti a necessidade, já que eu estava fazendo uma licenciatura, e vi através disso que tinha a necessidade de passar tudo que eu aprendi, né? E tudo que eu sei. Isso foi, isso é uma história que aconteceu e fez com que hoje eu me tornasse um professor (Visgueiro. Grifo da autora).

Minha mãe dizia que não queria que eu fizesse (licenciatura) durante os anos de Ensino Médio. Eu prometi, inclusive, que faria inicialmente Nutrição, aí depois eu disse que ia fazer Serviço social, tava tudo certo que era Serviço Social. E aí no fim mesmo assim, prestes a fazer a inscrição eu disse: não, é Letras! (Jatobá. Grifo da autora).

Na contramão desta negativa observamos relatos que demonstram identificações afirmativas do querer ser docente ainda na escola, e que em todos/as participantes a docência é visto como algo positivo.

Porque eu me lembro que desde essa época, isto foi no Ginásio já, que eu já falava que eu queria ser professora, que ia ser professora. Eu ainda não tinha determinado na minha cabeça professora de quê, eu dizia que queria

ser professora já dessa época e acho que dona Lourdinha (professora) teve grande influência nisso (Copaíba).

De acordo com Dubar (2005) a identidade não é dada, mas construída por ações individuais e coletivas, e a mudança da identificação em relação à docência revela como as socializações primária e secundária interagem entre si, trazendo ao indivíduo um processo complexo de escolha da identidade de si e da que lhe é imputada pelo outro. Este processo também revela o caráter provisório das identidades para o indivíduo inserido nas instituições sociais, onde “a socialização secundária possa constituir uma ruptura em relação à socialização primária” (DUBAR, 2005, p.122) com a aquisição dos saberes profissionais, que trataremos a seguir.

5.4 Saberes profissionais

Os saberes profissionais são aqueles adquiridos em nossa socialização secundária, dentro das instituições às quais nos integramos. Na docência os saberes profissionais são continuamente renovados, a cada ano letivo recebemos novos estudantes com perfis variados no espaço escolar, os conteúdos e currículos são atualizados, mudamos para instituições com outra metodologia, trabalhamos com novos colegas... Estes novos saberes que são des/re/construídos continuamente, que se interligam e que se influenciam fazem parte da formação continuada enquanto docente, e tratam da temporalidade do saber docente na constituição da identidade profissional (TARDIF,2010) e conseqüentemente na prática docente. Ainda segundo o autor estes saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional e se adaptam em função dos momentos e das fases da carreira ao longo da trajetória profissional.

Eu fiz este trabalho (de ensinar arte) de maneira mais orgânica e natural porque **acompanhei o distanciamento da professora de arte aqui**. É uma professora já com 40 anos (de sala de aula) e ela estava entrando em sala de aula muito cansada de fato, assim... A professora é... Faltava, então eu já substituía ela, e... E aí substituía e eles me chamavam de *super nanny* na época, eu ganhei este apelido. Então, acho que foi dar esta assistência inicial pra eles. [...] **Então esse processo se deu um pouco de forma natural, porque eu fui substituindo aos poucos a professora de arte**, e eles já me conheciam como *super nanny*. **Então de *super nanny* eu passei a ser a nova professora de artes**, mas acho que a *super nanny* nunca morreu dentro deles eu continuo sendo a *super nanny*, porque eu fui auxiliar também da coordenadora pedagógica [...] (Araucária. Grifo da autora).

O relato de Araucária é reforçado por Tardif, quando o autor afirma que o professor aprende a profissão fazendo o seu trabalho, pois o saber docente não é definido imperativamente, e sim uma construção processual que ocorre durante a trajetória profissional, na qual “o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (2010, p. 14).

Entretanto, observamos também nos relatos que a conjuntura do ambiente escolar forçosamente exige novos saberes diversos, principalmente no que tange aos saberes disciplinares.

Eu entrei no estado há uns doze anos atrás. É... Não há, não havia, eu não sei se há agora, não havia exigência de você ter formação em arte pra ser professor de Arte. **Arte era meio que uma cadeira de tapar buraco.** Ah, tu tá faltando 30 horas aula? Vai, completa com Arte. E aí começou desde que eu entrei no estado para completar minha carga horária, né? **Minhas horas aulas sempre foram completadas com Arte** (Copaíba. Grifo da autora).

Na outra instituição do estado que eu dava aula... Que na verdade veio com a minha licença maternidade. Porque foi assim, eu engravidei meados de 2018 e iniciei 2019, tipo... Barrigão, né? E aí, conversaram comigo porque se eu assumisse as disciplinas de Linguagem, é que é uma disciplina assim, né? Por ser Linguagem tem todo um peso... Assim, Língua Portuguesa na verdade. Por ser **Língua portuguesa todo mundo associava a ter um peso maior** por conta das avaliações externas. E aí me pediram o seguinte: [...] como você vai se afastar a gente vai atribuir pra você duas disciplinas que não vão ser Língua portuguesa, porque a gente acha mais fácil vir substitutos para estas duas disciplinas, [...] e aí eu assumi sociologia e arte. [...] **Foi meio que assim, algo organizado por conta da licença maternidade** [...]. (Hoje) Inicialmente foi porque faltavam professores... Faltava professor de arte no início do ano, e como havia 4 primeiros e 4 segundos e apenas 3 terceiros, é... Pra equiparar minha quantidade de aulas com as das demais professoras de português, né? Então, na verdade para preencher carga horária. E aí quando chegou professor eu fui a única que continuei, porque eu acho que **começamos o ano com 5 professores de arte, pra suprir essas questões, né?** Essa lacuna no professor... **Mas aí chegando professor eu fiquei ainda nos terceiros, eu acho que por conta deste déficit de carga horária.** (Jatobá. Grifo da autora).

Tais relatos reacendem o debate da posição do ensino de artes visuais dentro da escola, pois em ambos os casos o componente curricular recebeu o status de complementação de carga horária. O relato de Jatobá torna transparente a já debatida questão do ensino de artes ser inferiorizado em relação ao ensino de Língua portuguesa, que por ser considerado mais “pesado” teve prioridade na alocação de profissionais.

Embora estes sejam debates válidos e pertinentes, direcionamos nossa atenção para o fato de que tanto Copaíba quanto Jatobá não receberam em sua formação os saberes disciplinares necessários ao ensino de artes.

Segundo Pimenta (1997) para o saber ensinar a experiência e os conhecimentos específicos não são bastantes, mas são imprescindíveis também os saberes pedagógicos e didáticos. Tardif concorda com a autora quando define o professor ideal como aquele 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” (2010, p.39).

Analisando a formação escolar de nosso grupo de participantes, nenhum/a dos/as indivíduos/as se formou no campo específico das artes visuais, mas percebemos em todos os relatos a busca pessoal pela aquisição destes saberes disciplinares e a preocupação de como a falta destes saberes poderiam impactar em sua prática docente.

Quando me deram a cadeira de Arte eu ficava tão angustiada, porque eu tinha que estudar pra dar aula [...]. Não é qualquer coisa que você faz... Assim, não é uma disciplina que você: ah, bota um papel aí pra tu desenhar. Porque eu acho que é meio que tratado assim. Ah, é Arte? Entrega um papel, um lápis de cor e manda desenhar qualquer coisa. Mas não é assim. Então lá vai eu estudar (Copaíba).

Procurei estudar mais os assuntos, entender as coisas, que com isso eu aprendia mais[...]. Porque **tem coisas que eu não aprendi na universidade, de artes**. É isso eu estou aprendendo e passando aquilo que eu estou aprendendo. Eu sou uma pessoa que pesquisa, que pergunta, que vou atrás (Visgueiro. Grifo da autora).

Meu primeiro embate foi, é... Não sei, assim... Essa questão de ser professora de português, de literatura, acaba fazendo com que a gente acabe levando sempre o ensino de arte por este caminho[...]. Minha primeira dificuldade foi não transformar a aula de arte, em uma aula, sei lá... De literatura, por exemplo. Tentar, é... Trabalhar arte neste contexto mais macro mesmo, sair meio desta coisa, também não me prender muito só na história da arte, porque acaba que a gente acaba ficando meio preso a este contexto por conta do ensino de literatura também. Então eu fiquei assim, meio insegura neste sentido (Jatobá).

Salientamos aqui que esta busca por saberes vai além dos saberes disciplinares, Araucária relatou em entrevista que iniciou a licenciatura em artes visuais, a fim de qualificar-se para a função que exerce. A busca pelos saberes da formação profissional demonstra o comprometimento e a reflexividade sobre a própria docência, que nos indicam a identificação com o trabalho docente.

Outra preocupação destacada pelos/as entrevistados/as foi a falta e a dificuldade com os saberes curriculares. Notamos que a falta de estruturação destes saberes (que acreditamos que deveriam ser bem estruturados pelas instituições) trouxeram insegurança em suas práticas docentes, principalmente por estes professores não possuírem os saberes disciplinares.

Eu não vejo uma regulamentação, eu vou falar regulamentação, mas eu nem sei se o termo é este mesmo. Pra disciplina, por exemplo, de Língua portuguesa a gente tem de maneira mais amarrada essa questão dos monitoramentos de conteúdos, sabe? Essa questão... Eu acho o currículo muito mais claro, muito mais acessível para o professor de Língua portuguesa [...]. Eu acho o trabalho com arte muito solto, a questão de formação mesmo, por exemplo, eu fiquei mais de seis meses, aproximadamente seis meses neste primeiro contato com arte e eu não fui convocada para nenhuma formação[...]. Então assim, eu acho que as vezes corre de maneira meio solta, não se tem uma padronização. Não que esta padronização ela vá tirar a liberdade criativa do professor, mas eu acho que a coisa fica meio cada um faz de um jeito, sabe? E isso me deixava muito insegura pelo fato de eu não ser professora oficial da disciplina (Jatobá).

Então, eu me senti assustado no início, mas tou driblando a situação e tou dando conta da situação [...]. Na realidade aí na ETE não me deram a programação, Sicrana⁵² jogou assim um negócio aí pra mim, mas eu nem olhei... Questão de programação, cheguei a falar com alguns professores, trocar informação, sobre o que dar (Visgueiro).

As falas reabrem o debate sobre a posição do ensino de artes visuais, visto que a instituição não foi capaz de fornecer os documentos norteadores para ministrar o componente curricular e falta a formação continuada, essencial para a construção dos saberes docentes. Segundo Tardif (2010, p. 249) “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”, entretanto esta formação não deve se resumir a de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Segundo Pimenta (1997) este tipo de formação é pouco eficiente para alterar a prática docente, pois desconsideram a prática docente em seu contexto escolar.

Notamos que a partilha dos saberes experienciais foram presentes nas falas de todos/as os/as entrevistados/as, desta forma estes momentos de partilha são ricos para as práticas docentes, transformando a escola em um “espaço de trabalho e formação”

⁵² Nome substituído para preservar a identidade.

(PIMENTA,1997, p.12). A exemplo da fala de Araucária que conversou com uma colega de trabalho da própria instituição para compreender o trabalho: “É uma disciplina muito complexa, eu conversei muito com a professora Taís sobre essa disciplina de arte, como fazer um bom projeto de disciplina de arte[...]”.

Segundo Tardif (2010) os saberes profissionais são situados, ou seja, construídos em função das situações de trabalho, e é esta a relação com as situações que lhe conferem sentido. Logo, a partilha das situações de trabalho em um grupo em que as situações têm significado ajudam na compreensão do seu trabalho coletivo, na formação da sua identidade profissional coletiva. Percebemos que esta identidade coletiva se expande além das paredes da escola quando a partilha de saberes é feita também com profissionais de outras instituições e localidades, ampliando a partilha de saberes.

Porque eu tenho uma amiga que ela é professora de Arte, ela é formada em arte, e é... Eu conversava muito com ela para poder dar as aulas, eu pegava dicas com ela, e conversava com ela sobre as aulas que eu ia dar[...]. Porque eu via essa minha amiga em escola, ela trabalha em escola particular, e aí eu tentava reproduzir algumas das atividades. Eu sempre pegava dicas com ela pra tentar fazer mais ou menos mesma coisa que ela tava fazendo (Copaíba).

Eu tenho a sorte de ter minha cunhada que é professora, que é formada em teatro, e que é professora de arte da... Do estado da Paraíba. Então, quando às vezes eu estou muito desesperada assim... Eu peço um socorro pra ela, porque ela teve essa vivência [...]. E aí quando eu tenho dúvidas, assim de como conduzir a disciplina ou quando eu me sinto meio perdida, eu sempre peço orientações a ela (Jatobá).

A partir destas situações percebemos como os saberes se articulam entre si e incidem sobre a prática docente, quando no relato os/as entrevistados/as buscam conhecer a prática docente construída pelos pares a partir dos saberes experienciais destes outros, para então analisá-la e adaptá-la à sua realidade, a fim de desenvolver a própria prática.

Ao concluirmos este capítulo de análise ficou claro para nós que a construção da identidade, neste caso a docente em artes visuais, foi fruto da socialização, conforme afirma Dubar (2005). Socializar os saberes foi capaz de despertar um sentimento de pertencimento a uma identidade coletiva do ser professor/a, cuja construção é permanente e está entremeada com a trajetória profissional e pessoal de cada indivíduo.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma,

como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



O estudo levantado nesta pesquisa deu ensejo para a compreensão da formação das identidades docentes e de como as trajetórias de vida e profissional se fundem para formar o eu professor/a. Iniciamos nossa pesquisa concebendo a identidade como um processo temporal, mutável e moldado pelas relações de poder, círculos e instituições sociais das quais fazemos parte, a concebemos como uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13), uma condição de eterna mutação (BAUMAN, 2011). Entender a identidade docente, que em sua prática assume tantos papéis, requer entender que o processo identitário profissional está interligado à história de vida e a trajetória profissional de cada indivíduo, e de vivências que produzem significado.

As fontes dos saberes docentes coletadas através dos relatos são inúmeras: memórias de professores e da vida escolar, convivência com familiares professores/as, partilha de práticas com outros profissionais, livros, professores da formação profissional, reflexão da própria prática... Tais relatos reafirmam a diversidade do saber docente, onde “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”(TARDIF,2010, p.18).

Percebemos ainda nos relatos que diante das situações encontradas pelos/as participantes em sua prática, conforme a analogia proposta pela *Árvore dos saberes docentes*, estas diversas fontes de saberes são consultadas e “nutrem” de informações e significado as soluções para os desafios da vida docente. Inferimos que este processo também é um caminho para a reflexão da própria prática docente.

Em seguida trouxemos para a discussão o histórico do ensino de artes no Brasil e o processo de formação do professor de Arte, de modo a enfatizar como a gênese do ensino de arte no Brasil esteve atrelada à catequização, importação de valores estrangeiros ou para atender o mercado de trabalho. Não estamos aqui afirmando um conceito único de arte pela arte, pois a entendemos como meio de comunicação, de engajamento e mudança social, porém observamos por este histórico que a fruição e reflexão de/sobre arte foram afastadas da população em geral: quando da arte como elemento da catequização arbitrária, quando da distinção do ensino das Belas-Artes para a burguesia e das Artes e ofícios para as

camadas populares, quando do desprezo da produção barroca nacional em detrimento do neoclássico trazido pela Missão Francesa.

Não podemos concluir as considerações sobre este capítulo sem comentar a subordinação do ensino de arte a outros campos do conhecimento. Já comentamos ao longo do texto sobre a prevalência do campo das Linguagens sobre o campo da arte, e nos relatos observamos que em para os/as entrevistados/as docentes de Língua portuguesa o ensino de Arte é uma complementação da carga horária, pela “aproximação” da área do conhecimento.

As reflexões decorrentes do histórico levantado neste capítulo são inúmeras, mas para nós indica um caminho para o entendimento da desvalorização da arte e de seu ensino, e o porquê da falta de sentido da arte para os estudantes que percebemos em nossa prática profissional, e que também despertou a motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Em nossa discussão sobre a Educação Integral em Pernambuco, observamos que a proposta pedagógica tem um impacto direto na prática docente no que tange aos saberes curriculares. No início da Educação Integral a adequação da prática docente para a escola como negócio, com uma formação mais mercadológica, trazendo a gestão empresarial para dentro da escola, direcionava as práticas para a obtenção de resultados que pudessem ser validados estatisticamente. Esta visão valoriza a formação propedêutica e de habilidades mais voltadas a inserção no mercado de trabalho e prescinde em alguns aspectos a formação mais humana do estudante.

Constatamos que no segundo momento da Educação Integral em Pernambuco, com a adoção de uma nova proposta pedagógica, novamente os saberes curriculares são atualizados, mas desta vez a partir da formação continuada sobre a Educação Interdimensional. Observamos neste segundo momento, que é pré-requisito para os/as docentes a formação continuada antes de iniciar nas escolas de Educação Integral. Consideramos esta uma boa estratégia de formação, pois permite aos/as docentes re/des/construir a sua prática docente com a aquisição dos saberes curriculares dentro do escopo de uma visão de educação voltada ao desenvolvimento dos estudantes em sua inteireza e complexidade de pessoa, considerando a racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, além do ensino apenas propedêutico.

A coleta de dados para nós foi um dos momentos de maior riqueza neste processo, ouvir a voz do/a docente, aprender com as experiências dos pares, nos identificarmos com o desafio que é a docência em artes visuais foi extremamente prazeroso, principalmente durante o momento de distanciamento social no qual a pesquisa de desenvolveu.

Todos os relatos estavam entremeados de memórias, tanto doces quanto amargas, e nos permitiram conhecer mais a fundo a conjuntura que levou a cada sujeito/a da pesquisa a tornar-se docente. Percebemos que a construção da identidade resulta da socialização, de um processo biográfico único de incorporação das disposições sociais e do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência (DUBAR, 2005).

Embora houvessem momentos de falas semelhantes, até mesmo entre profissionais da mesma instituição, em cada relato a articulação dos saberes foi singular. Este achado realça a personalização do processo do tornar-se docente, mesmo em profissionais de mesma formação. Tardif (2010, p.16) afirma que o “saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”.

Identificamos uma compreensão entre os/as professore/as participantes, como sujeitos da produção do saber, da importância do ensino de artes visuais e do papel secundário que este recebe no ambiente escolar, evidenciado pelo esforço pessoal de cada um/a para que o ato de ensinar tenha significado para os estudantes, que não se restrinja a uma perspectiva de transmissão de conhecimentos de forma “mecanicista, tradicional”, mas, sim contextualizada, criativa e reflexiva. Ao nosso ver, esta reflexão sobre a docência em artes visuais, de uma consciência refletida na sua prática docente, é fruto da identificação com esta identidade atribuída, estreitando a relação entre a sua identidade relacional e o desempenho de sua função.

Desta feita, esta pesquisa evidencia que a identidade docente é re/des/contruída a cada marco da trajetória dos/das docentes que participaram da pesquisa. Pudemos através desta, compreender o processo de formação das identidades dos/as sujeitos/as da pesquisa, correlacionando este processo a partir dos seus relatos de trajetória pessoal e profissional e de suas fontes de saberes docentes. Rememorar estas trajetórias de vida possibilitou-nos

conhecer os motivos e significados que os/as sujeitos/as da pesquisa atribuem ao seu eu professor/a, reveladas na dinâmica das suas relações pessoais e profissionais.

As narrativas trazidas por estes/as sujeitos/as trouxeram várias inquietações quanto a uma compreensão mais profunda da relação entre a trajetória pessoal com o eu professor/a, ampliando o questionamento para além da esfera da prática docente abordada nesta pesquisa, mas atingindo também a prática e a memória pedagógicas, que não seriam possíveis discutir neste trabalho.

Consideramos o desenvolvimento desta pesquisa dentro do contexto da pandemia da COVID-19 um grande desafio, pela restrição do contato humano (tão presente em nossa profissão), pelas dificuldades de tecnologia, adequação da pesquisa, entre tantos outros fatores, e ainda a situação de trabalho enfrentadas por nós professores e professoras. Situação sem precedentes e extremamente adversa. Mas arte é resistência! É teimosia! E diante da conjuntura na qual se desenvolveu este trabalho, a pesquisa em artes visuais não pode parar! Sem maiores pretensões, almejamos que este trabalho contribua para a valorização dos professores de artes visuais e que nossas vozes sejam amplificadas e nossos direitos devidamente respeitados e reconhecidos.

Concluimos nossas considerações de modo a estender o debate sobre o ensino de artes visuais, principalmente no cenário da BNCC e do novo Ensino Médio. Afinal, se o ensino do componente curricular, enquanto obrigatório pelo PCN, não era destinado apenas a profissionais devidamente habilitados, quem será este/a sujeito/a docente destinado a lecionar uma unidade curricular? Encontramos um pouco de alento no fato de percebermos que os/as sujeitos/as da pesquisa tem motivação pessoal para adquirir estes saberes, mas apenas motivação não é suficiente para garantirmos um ensino de qualidade no campo das artes visuais.

Inscrição	Nome do Candidato
238.00588113/0	ANNA KARLA CARVALHO RABELLO
238.00588560/6	ANNA KAROLYNA DE LIMA PEREIRA
238.00587760/1	ANNA RAYANNE LINS DE MORAES



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC
DEPARTAMENTO REGIONAL DE PERNAMBUCO
PROCESSO SELETIVO 2013.1

RESULTADO DEFINITIVO – ANÁLISE DE HABILITAÇÃO (1ª FASE)

O Instituto QUADRIX torna pública a lista de candidatos habilitados na 1ª Fase (Análise de Habilitação) do Processo Seletivo 2013.1.

Procedimentos para Posse > Caixa de entrada x

Secretaria Educação <nomeacaosee2017.1@gmail.com>
para Coo mim >

qua, 15 de mar de 2017 19:17

Prezado Candidato!

Informamos Nomeação, e anexamos orientações para tomada de Posse.

Atenciosamente,
Equipe Concurso



**PROFESSOR - PRODUCAO CULTURAL E DESIGN - I
DE INTERIORES**

Colocação.... Nome

1..... ANNA RAYANNE LINS DE MORAES

2..... NATHALIE BARROS DA MOTA SILVEIRA



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SEC DE EDUCACAO
CNPJ 15572071000112

NOME	MATERIOLA	IDENTIDADE	FUNÇÃO	COMPETÊNCIA	
				CPF	ADMISSÃO
ANNA RAYANNE LINS DE MORAES			TAB: FUN: NIV:1 STP: A		03/04/2017
LOTAÇÃO					
GRE 01 - RECIFE NORTE					
CARGO: 2020 - PROFESSOR					
TAB: MAGD					
FUN: LP - GRAD COM LICENC PLENA 200HA					
NIV:1					
STP: A					

RESULTADO DEFINITIVO MINI-AULA		SITUAÇÃO	
ORDEM ALFABÉTICA		HABILITADO	
MÉDIA		MÉDIA	
30,00		30,00	
14,00		14,00	
NOME DO CANDIDATO		INSCRIÇÃO	
ANNA RAYANNE LINS DE MORAES		238.00587760/1	
GRE R NORTE		238.00588113/0	
GRE R NORTE		238.00588560/6	
GRE R NORTE		238.00587760/1	
CARGO: 25-INSTRUTOR II			
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL			
SENAC DEPARTAMENTO REGIONAL DE PERNAMBUCO			
PROCESSO SELETIVO Nº 2013.1			
Organizadora do Concurso			
QUADRIX			

Nº 7912 - Elevar para 200 h/a a carga horária mensal de Design de Interiores de ANNA RAYANNE LINS DE MORAES, Prof. LP, I, A, mat. localizado na ETE Miguel Batista, GRE R Norte, a partir de 26.07.17. SIGEPE 04856308/17.

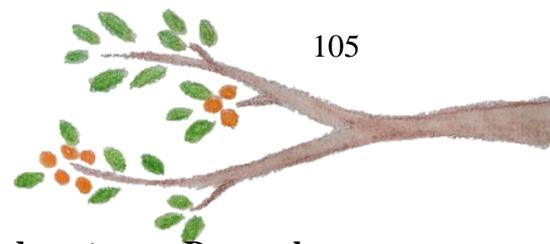
Nº 7992 Localizar ANNA RAYANNE LINS DE MORAES, Prof., LP, I, A, mat. 379.791-0, na ETE Miguel Batista, Recife, GRE R. Norte, com 200 h/a mensais de Disc. Técnicas, Integral, conforme Decreto nº 40.327, de 24.01.2014, e LC nº 125, de 10.07.08, § 4º, art. 5º, a partir de 07.08.2017.

GRE RECIFE NORTE/SUL

PROFESSOR - PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN - DESIGN DE INTERIORES

RECIFE

ANNA RAYANNE LINS DE MORAES	667001541	73,5
NATHALIE BARROS DA MOTA SILVEIRA	667010070	55,5



REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, D. M. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13040>>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de psicologia** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010366X2010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- BARBOSA, A.M. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- _____. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. 2. ed. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identity: conversations with Benedetto Vecchi**. Cambridge: Polity Press, 2004.
- BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BENITTES, V.L.A. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11301>>. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. 31 de outubro de 1827. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 19 mai. 2020.
- _____. **Decreto nº 1.331 A**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Collecção das leis do Império do Brazil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, p. 45-68, fev. 1854. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2019.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. **Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **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. Coleção de Leis do Brasil, Brasília, DF, vol. 5, p. 59. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE Nº 346/72**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau, Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 13 mai. 2020

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284/73**, de 9 de agosto de 1973. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, 1973a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Indicação CFE nº 23**. As licenciaturas da área da educação geral. Brasília, 1973b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro, jul./set. 1977, p. 13-153.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Lei n. 13.279**, de 02 de maio de 2016. Brasília, Brasil.

_____. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília: MEC/Conselho Nacional dos Secretários estaduais de Educação, 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BUFFON, A. D. B.; MARTINS, M. R.; NEVES, M. C. D. A Fenomenologia como Procedimento Metodológico em Pesquisa Qualitativa na Formação de professores. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em:< <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0401-1.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

CASTELLS, M. **O poder da identidade: a era da informação**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 9 ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

COSTA, R. X.; SILVA, M. B. Investigação em/sobre artes visuais: artista/pesquisador/professor. In: **Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**.

SANTOS, N.C.; CARVALHO, A.M.A; RAMOS, P.V.; OLIVEIRA, A.M. (org.). Ed. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. ISSN: 2175-8212. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/robson_xavier_da_costa_maria_bet%C3%A2nia_e_silva.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CRUZ, M. X. **As artes no campo científico brasileiro**: o processo de inserção da área junto ao CNPq, no sistema de pós-graduação (Capes) e a construção da Anpap. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2391/767>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CUNHA, L.A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** 8. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, P. F. V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: Uma realidade no ensino médio. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

DUTRA, P. F. V. **Módulo de Educação Integral e Profissional**: PROGEPE (Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco). 2ª ed., Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

ERIKSON, E.H. **Identity**: youth and crisis. New York: W.W. Norton Company, 1968.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA JR, A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ - Art Research Journal**, [S.l.], v. 1, n. 1, mai. 2014. ISSN 2357-9978. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256/4314>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FRANGE, L.B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARGANO, R. Atitude natural e fenomenológica em Husserl. **Humanidades em Diálogo**. v. 4, n. 1, p. 181-192, jun. 2011. eISSN: 1982-6931. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/humanidades/issue/view/7994/412>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GEMINO, A. M. Considerações sobre a distinção entre atitude natural e atitude fenomenológica na fenomenologia de Husserl. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, [S.l.], v.1, n.5, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/download/1374/1165>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY JR, R. J. L. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro**: Os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>>. Acesso em 02 out. 2020.

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>>. Acesso em 04 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 9- 29.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio**: Pernambuco, cria, experimenta e aprova. 1.ed. São Paulo: Albatroz: Loqüi,2008.

MOACYR, P. **A Instrução e o império** (Subsídios para a Historia da Educação no Brasil) 1823 – 1853. v.1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____. **A Instrução e as províncias** (Subsídios para a Historia de Educação no Brasil) 1834-1889.v.1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939a.

_____. **A Instrução e as províncias** (Subsídios para a Historia de Educação no Brasil) 1834-1889.v.2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939b.

_____. **A Instrução e as províncias** (Subsídios para a Historia de Educação no Brasil) 1834-1889.v.3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MORAIS, E.V. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223>>. Acesso em: 26 set. 2020

NEVES, M. C. D. **Uma perspectiva fenomenológica para o professor em sua expressão do**: "o que é isto, a ciência?". Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação, Campinas. 1991. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252849>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: **Cadernos de Formação: Formação de Professores: Educação, Cultura e Desenvolvimento**. v.1. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf>. Acesso em 02 mai. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional. **Catálogo ETE Pernambuco 2019: Educação Profissional**. 1. ed. Recife: Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional, 2019.

_____. **Quantitativo de estudantes.xls**. Recife, 2020. Planilha para Microsoft Excel.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **ETE Miguel Batista é entregue à população**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=1793>>. Acesso em: 02 set. 2020.

PETRELLI, R. **Fenomenologia: teoria, método e prática**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. 64 p. ISBN: 85-7103-131-2.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. III, set. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

REBOUÇAS, A. Generalização do ensino do desenho. *O Novo Mundo*, nov. 1878, p. 246. In: BARBOSA, A.M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RODRIGUES, Augusto (coord.). **Escolinha de Arte do Brasil**. INEP, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, E. M. A. **A formação do arte-educador: um Estudo sobre história de vida, experiência e identidade**. Universidade Federal de Pernambuco. Tese de Doutorado. 2010, 287p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3761>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, M.B. **A inserção da arte no currículo escolar**. Recife: Editora UFPE, 2016.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SMITH, R.A. General Series Preface. In: WOLFF, T.F.; GEAHIGAN, G. **Art Criticism and Education**. Chicago: University of Illinois Press, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

VIDAL, F. S. L. **A Formação Inicial de Professores e o Ensino da Arte**: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte**: um paralelo entra a arte e a ciência. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.




APÊNDICE A – ANAIS DA CONFAEB

Quadro 11 – Palavra-chave: identidade(s) docente(s).

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2014	A construção da identidade docente no PIBID Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE	ARRAIS, G.A.; GONÇALVES, M.G.; MEDEIROS, W.A.; ARAÚJO, R.R.

Quadro 12 – Palavra-chave: ensino de arte.

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2010	As tendências pedagógicas e concepções metodológicas do ensino de arte no Brasil: possibilidades didáticas para o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina.	VASCONCELOS, F.M.B.P.
2	2010	Os argumentos sobre o ensino da arte: seus lugares e suas problematizações	MENEZES, A.P.
3	2010	Reflexões sobre metodologia no ensino das artes visuais: campo de conflitos e avanços	VIDAL, F.S.L.
4	2010	O ensino de arte com base em tecnologias contemporâneas no curso de licenciatura em artes visuais do Instituto Federal do Ceará	LIMA, J.M.A.X.
5	2010	Tecnologia e educação: métodos e possibilidades de uma experiência	VALENÇA, K.B.C.
6	2010	Tecnologias Contemporâneas no Ensino de Artes Visuais: Redes sociotécnicas e objetos programáveis.	ROCHA, S.M.
7	2010	Tramas entre o ensino de arte e a microssérie Hoje é dia de Maria	MAFALDO JÚNIOR, J.B.
8	2010	Um cinema diferente: o uso do audiovisual em sala de aula	SOUSA, I.B.L.
9	2010	Brincando com portinari: uma experiência de ensino de arte numa organização não-formal – limites e possibilidades	FREITAS, E.P.; ALBUQUERQUE, F.M.S.; OLIVEIRA, A.S.S.
10	2010	Contextualização histórica da mediação cultural no Brasil e no Cariri cearense	ASSUNÇÃO, A.C.L.
11	2010	Galeria na escola: uma experiência de construção expositiva no ambiente escolar	SILVA NETA, M.R.G.; FIGUEIREDO, S.C.
12	2010	Arte como ciência: experiências pedagógicas em artes visuais, música e teatro no Colégio Santa Marcelina de Belo Horizonte	RABELO, A.J.A.; PAULA FILHO, D.J.; MENEZES, J.M.S.
13	2010	Arte no caderno do aluno para escolas públicas do estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?	TORRES, F.R.; MARTINS, M.C.
14	2010	Moderno e/ou contemporâneo? O professor de arte em sua trajetória pessoal e profissional	RODRIGUES, M.S.
15	2010	Práticas docentes em diálogo: buscar o outro, encontrar-me	BERNARDES, R.K; ALBANO, A.A.
16	2010	Arte pública e mídia como elementos didáticos em arte-educação	MARINQUE, M.R.P.
17	2010	Arte/educação: um olhar a partir da comunidade quilombola de Conceição das crioulas	SILVA, C.E.
18	2010	Gentileza gera gentileza: os desafios e as possibilidades do ensino de arte numa comunidade da periferia urbana da cidade do Recife	FREITAS, E.P.; SILVA, F.F.
19	2010	Algumas convergências entre o ensino de arte e a educação integral no Brasil	LEÃO, A.L. J.
20	2010	Arte na educação formal: dimensões curriculares contemporâneas	VICTORIO FILHO, A.; SANTO, D.E.
21	2010	Narrativas históricas e concepções metodológicas do ensino	VASCONCELOS, F.M.B.P.

		de arte no Brasil: um olhar para o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina	
22	2010	Ensino de arte e educação inclusiva: atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador	RABELLO, R.S.
23	2010	Uma prática libertadora na docência em arte: O trabalho, a cultura e as artes visuais	OLIVEIRA, V.L.
24	2010	A compreensão da arte e a mudança de seu ensino na educação infantil	SILVA, M.D.N.
25	2011	A imagem no ensino das artes visuais em escolas públicas da cidade de Sumé /PB	FERREIRA, L.N.L.
26	2011	Apreciação estética e sala-de-aula: um estudo em escolas municipais de Campinas	VAN KAMPEN, L.S.
27	2011	Construindo estratégias de formação continuada em grupos de estudos	FONSECA, M.P.; OLIVEIRA, M.F.P.
28	2011	Ensinos de arte: professores e suas trajetórias de formação	SILVA, M.B.
29	2011	Integração de linguagens artísticas na escola de educação básica	CAMPOS, D.A. (coord.)
30	2011	Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em diário de bordo de José Bessa	LERM, R.R.P.
31	2011	O pedagogo na docência em arte: qualificação e desafios	FONSECA, M.P.
32	2011	Pinhole na escola: experiência do PIBID artes FAE/UFMG	ROSA, C.; SOARES, C.F.; SCARASSATTI, M.
33	2011	Jardins de Helena: um diálogo entre arte contemporânea e a memória antipoffiana	ALMEIDA, M.O.; OLIVEIRA, A.M.E.S.
34	2011	Percurso que se movem: quando um projeto de teatro se transforma num curta –metragem	VIDEIRA, V.A.F.
35	2011	Uma narrativa de experiência ensino/aprendizagem por meio da imagem do caipira/matuto	FERREIRA, L.N.L.; SILVA, M.B.
36	2011	Arte contemporânea no ensino de artes visuais: aproximações a partir da cotidianidade	SILVA, H.T.; GOYA, E.
37	2011	Processos e procedimentos em artes visuais: análise de atividades	NAKAHARA, K.; OLIVEIRA, P.C.
38	2011	"Serão livros os estandartes?"	NAGOSHI, E.; MORAES, F.
39	2012	O contexto olindense do ensino de arte.	SANTOS, R.P.; SILVA, M.B.
40	2012	A criança em contato com a arte: uma experiência de uso da imagem na escola nova	SILVA, R.
41	2012	A avaliação da aprendizagem em arte: o que pensam e realizam os professores de arte?	GUIMARÃES, A.L.B.
42	2012	Avaliação do ensino de arte nas escolas da cidade do Moreno/PE	SILVA, F.S.
43	2012	Formação continuada no programa polo UFU da Rede Arte na escola	TINOCO, E.F.V.
44	2012	Formação de professores generalistas para o ensino de arte: abordagens teórico-metodológicas nos cursos de pedagogia no estado de Pernambuco	SILVA, J.V.; MENEZES, F.V.S.; ALBUQUERQUE, F.M.S.; MEDEIROS, J.N.R.; BRAGA, P.D.A.
45	2012	A tecnologia como facilitadora no ensino de arte: o exemplo do blog arte na aldeia	SILVA, R.G.
46	2012	Apropriação e transformação de imagens: o ensino de artes e as novas tecnologias	MIGUEL, M.R.S.P.
47	2012	Caminhos da formação inicial docente: vivências e descobertas realizadas no curso de licenciatura em artes visuais da UFU	BATISTA, A.N.; FARIAS, J.T.S.; SILVEIRA, T.C.M.
48	2012	Professores de artes de Cabedelo (PB)	VILELA, T.M.C.; CARVALHO, L.M.
49	2012	O ensino da arte em cursos de pedagogia do estado de pernambuco: descortinando a relação ensino e pesquisa	VIDAL, F.S.L.; ARAÚJO, C.M.

50	2012	Abordagem triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes	LIMA, S.P.F.; COUTINHO, R.G.
51	2012	As linguagens artísticas e a educação integral: novos saberes para a educação.	WOSNIAK, F.
52	2012	Arte/educação: uma análise das linguagens artísticas trabalhadas no 3º ciclo do ensino fundamental em Sinop-MT	FREIRE, K.L.; CHICHELERO, M.; WETH, O.
53	2012	A criança e a arte: uma leitura através da experiência de mediação	IDZI, T.S.
54	2012	Em busca de critérios no processo de avaliação dos objetos de aprendizagem nos cursos de artes visuais na modalidade de ensino a distância	SILVA, J.H.A.; LIMA, J.M.A.X.
55	2012	Ensino de arte no Piauí: histórias e conquistas	COSTA, A.S.; NASCIMENTO, I.S.
56	2012	Os saberes escolares e o ensino de arte no contexto de uma Escola quilombola no sertão de Pernambuco	SILVA, C.E.; ARAÚJO, C.M.
57	2012	História em quadrinhos, formação de professores e ensino de artes visuais	SILVA, F.T.; COSTA, F.J.R.
58	2012	A arte contemporânea e os professores de artes visuais	MORAIS, C.S.G.
59	2012	Imagens na cidade: a diversidade de olhares no espaço urbano	MACÊDO, E.S.; CHISTÉ, P.S.
60	2012	A extensão como caminho para prática artística no Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici	OLIVEIRA, E.C.
61	2012	Como pensar o ensino de artes visuais na educação do campo? A construção de uma proposta metodológica	LINS, E.; MELO, M.
62	2012	Operações com as três instâncias fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem em artes: fazer, ler e contextualizar.	ROSA, M.F.F.; GUIMARÃES, L.M.B.
63	2012	Liceu escola de artes e ofícios “mestre Raimundo Cardoso”: escola pública numa perspectiva sistêmica	LIMA, J.S.S.
64	2012	Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte	LEDUR, R.R.
65	2012	O ateliê nossa casa e a prática transdisciplinar para o ensino da arte: relato de experiências	ROSENTHAL, D.
66	2013	Museu e escola espaços vivos de mediação cultural	MATTOS, I.M.
67	2013	O ensino de artes visuais no Paraná: dissonâncias entre a formação do professor e a proposta de atuação na educação básica.	SILVA, J.A.P.; NEVES, M.C.D.
68	2013	A 8ª bienal do Mercosul e produção de sentidos no ensino da arte	LEDUR, R.R.
69	2013	O ensino de artes no Movimento Pró Criança e o Programa de Formação do Jovem Artesão	XAVIER, L.P.
70	2013	Processos de criação em sala de aula: a experiência com parangolés.	BETKER, C.
71	2013	Arte contemporânea no terceiro ciclo do ensino fundamental na Escola Marechal Castelo Branco.	CUNHA, D.S.
72	2013	Avaliação da aprendizagem da aprendizagem em arte (Moreno/PE)	SILVA, F.S.
73	2013	De cena em cena – uma animação	MIGUEL, M.R.S.P.
74	2013	Ensino de artes visuais na educação infantil: intervenções pedagógicas ‘pibidianas’	CORDEIRO, P.G.; MOURA, E.J.S.
75	2013	A imagem digital do celular ou lupa óptica? Os recursos tecnológicos nas aulas de artes	BLANCO, M.C.
76	2013	Poeiras suspensas aos ventos: ensino de artes, experiência e subjetividade	BORBA, M.N.R.
77	2013	A implementação do currículo atual de arte na rede estadual de São Paulo: uma breve análise de um processo	LUZ, R.J.
78	2013	O professor como mediador e os espaços da produção de sentidos no ensino de artes visuais	IDZI, T.S.

79	2013	O desafio da (re)construção identitária - a experiência de ensino de arte de uma organização não formal com mulheres da comunidade do Coque	FREITAS, E.P.; SILVA, A.S.O.; SILVA, F.F.
80	2013	Arte/educação no pós-mundo, a crise da hierarquia de saberes e o novo ensino da arte	RIAL, J.F.
81	2013	Fazer e apreciar arte: uma proposta de ensino de arte	MACHADO FILHO, J.E.; ASSUNÇÃO, A.C.L.
82	2013	O ensino de arte na rede pública do estado do Espírito Santo: uma análise de sua aplicabilidade no espaço escolar	FONSECA, M.P.; SILVA, M.A.M.
83	2013	Contribuições da arte-educação para a alfabetização estética de estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.	OLIVEIRA, M.J.N.
84	2013	Leituras de imagens alimentando reflexões sobre experiências estéticas e ensino de arte.	MARTINS, M.C.; LOMBARDI, L.M.S.S.; DEMARCHI, R.; BONCI, E.; MEISTER, I.
85	2013	Abordagens teórico-metodológicas para o ensino de arte em cursos de pedagogia nos estados de Pernambuco e Santa Catarina	BRAGA, P.D.A. (et al.)
86	2013	Intersecções em linguagens artísticas: a relevância da formação continuada em arte.	SOUZA, P.S.N.
87	2013	Encantamentos e decepções com as aulas de arte na Escola: repensando valores na formação docente	LOMBARDI, L.M.S.S.; NARDIM, T.L.
88	2013	O Parfor e a formação do professor de artes visuais: a transformação de docentes /estudantes	CUNHA, M.C.; PUCETTI, R.; SOUZA, M.I.P.O.
89	2013	Influência de John Dewey na formação feminina e no Ensino de arte em Minas Gerais através da educadora Benedicta Valladares Ribeiro	ARAÚJO, R.M.M.
90	2013	Material educativo dos espaços expositivos	VILELA, T.M.C.; CARVALHO, L.M.
91	2013	Arte urbana como possibilidade na educação em artes visuais	FREITAS, V.P.; MOURA, E.J.S.
92	2013	Escavações multiculturais: uma proposta na formação de professores de artes visuais.	GUIMARÃES, L.M.B.; ROSA, M.F.F.
93	2013	A importância do ensino de arte na formação da criança	SANTANA, M.P.; PIMENTEL, L.G.
94	2013	O neotecnicismo nas artes visuais e a negação da Interdisciplinaridade no "meus primeiros traços"	OLIVEIRA, V.L.
95	2014	Dimensões estéticas na inter e transdisciplinaridade	LIMA, J.S.S.
96	2014	Herbert Read: possibilidades educativas da relação entre arte e ciência	MARTINS NETO, L.M.E.; SILVA, J.A.P.
97	2014	Os adolescentes infratores do regime de semiliberdade da Casa Sebastião Osório Martins da cidade de Ponta Grossa (PR): interrelação com o mundo das artes visuais	BERTI, A.A.; NUNES, A.L.R.
98	2014	Formação continuada na educação infantil: diferentes vivências e contextos no campo da art	CABRAL, R.M.W.
99	2014	Estudando geometria através da arte	OLIVEIRA, M.J.N.
100	2014	O ensino de arte e os saberes escolares: a experiência de uma comunidade quilombola	SILVA, C.E.; ARAÚJO, C.M.
101	2014	Um olhar sobre o ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso	ARAÚJO, G.C.A.
102	2014	Produções sequenciais na disciplina de artes baseadas na obra de Paulo Leminski	FONSECA JÚNIOR, A.F.
103	2014	Arte/educação e a contribuição para a formação de estudantes numa perspectiva ironista	NERIS, R.
104	2014	A inquietude da espera: uma experiência no ensino de arte	PEREIRA, R.C.S.O.S.
105	2014	Especialização do ensino de arte: mudanças no perfil	SILVA, R.; VAZ, A.

		profissional dos professores de arte no paraná (1949-1976)	
106	2014	Da forma�o � forma�o continuada no ensino de arte: caminhos de reflexão	PUCETTI, R.; BITTENCOURT, C.A.C; SOUZA, M.I.P.O.; ALVES, C.J.G.; SILVA, V.T.
107	2014	Ensino em arte na educa�o infantil: um olhar sobre a forma�o docente e a práxis pedagógica neste contexto	PARONI, S.L.F.
108	2014	Ensinar arte para quê? Os objetivos do ensino da arte na perspectiva dos professores da rede pública estadual de cascavel, paraná	NAGAI, A.P.R.N.
109	2014	Leitura de imagens atividades práticas de sala de aula	SELLA, L.
110	2014	Conceitos analógicos: um paralelo entre o ensino de arte e a obra "Liberdade guiando o povo" de Delacroix	FURLAN, E.
111	2014	Formas de r(existência): a arte contemporânea como prática educativa no ensino básico	LOPES, M.O.; VALE, C.V.
112	2014	Estado do conhecimento sobre educa�o e o ensino de artes visuais: o que dizem os artigos dos periódicos? (2004-2010)	FRANÇA, R.C.C.R.
113	2014	Ser(tão) do Ser(id�) – RN: trilhando os caminhos da forma�o e da prática docente em artes visuais	SANTOS, J.V.; SILVA, M.B.
114	2014	Professor de arte, artista plástico e aluno de pedagogia: um diálogo possível	PASTE, R.L.; COSTA, V.D.
115	2014	Leitura de imagem: uma compreensão crítica da arte visual	RIBEIRO, N.M.; NUNES, A.L.R.
116	2014	Porque (e como) as imagens são utilizadas pelos professores e professoras? Reflexões sobre o ensino de arte	BALISCEI, J.P.
117	2014	Ensino de arte em Mato Grosso dos Sul: registro e cataloga�o de fontes primárias – 1975 a 1979	SANTOS, T.A.; FERNANDES, V.L.P.
118	2014	Performance no ensino de arte: uma vivência com base na abordagem triangular no ensino médio do Instituto Federal do Ceará	PEREIRA, G.H.S.; LIMA, J.M.A.X.
119	2014	Caderno de artista e diário de menina: suas potencialidades no ensino da arte	NAPOLEÃO, C.N.
120	2014	Est�ticas da dança popular na escola contemporânea - hibridismos?!	SALES, J.L.
121	2014	Deambula�es e triangula�es – algumas reflexões sobre o ensino da arte e suas abordagens metodológicas	BRASIL, G.
122	2014	O ensino da arte e seus movimentos nas políticas públicas para o currículo da educa�o básica	CARGNIN, K.A.; PILLOTTO, S.S.D.; VOIGT, J.M.R.; VIANA, D.C.
123	2015	Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil: o perde e ganha das lutas	BARBOSA, A.M.
124	2015	Ensinar e aprender em artes visuais: por uma atua�o articuladora	COUTINHO, A.S. OLIVEIRA, B.T.
125	2015	A constru�o da poética do educador – traçando caminhos na forma�o autoral no PIBID	OLIVEIRA, A.S.; ROSENTHAL, D.; ROBAZZI, M.C.M.
126	2015	Ensino de arte e culturas visuais na educa�o não formal	ONISHI, A.L.; MENDES, S.M.C.
127	2015	O livro didático, a história e o ensino da arte: encontros nas visualidades do cotidiano.	ALVES, R.A.S.; LEMOS, V.L.
128	2015	Inquieta�es de um professor de arte: a diversidade etnicorracial no ensino de arte	COSTA, B.M.S.
129	2015	O desafio de ensinar arte: cultura visual e novos olhares para o trabalho docente	SILVA, B.F.A.V.
130	2015	Arte/educa�o baseada em comunidade: a experiência de ensino de arte para mulheres da comunidade do Coque/Recife/PE	FREITAS, E.P.
131	2015	Co-presença: a negocia�o das fronteiras temporais nas	SOUZA, C.W.M.

		narrativas contemporâneas em artes visuais e o seu ensino	
132	2015	Atenção em prática	LOREGA, V.
133	2015	Espontaneidade e linguagens artísticas na educação infantil: um relato da prática sobre o ensino de arte	SILVEIRA, F.A.; BITTENCOURT, M.B.
134	2015	O ensino de arte e inclusão: metáforas de uma produção	PUCETTI, R.; SELLA, L.; FONTANNI, T.H.
135	2015	Desvelando o mundo do sertão de Gonzaga, J.Borges e Lampião através do letramento literário interdisciplinado com ensino de artes	SILVA, L.C.B.
136	2015	Matriz São Francisco de Assis: da pesquisa histórica aos sentidos do patrimônio cultural como mediador do ensino da arte	LAIA, N.C.; NASCIMENTO, J.A.
137	2015	As práticas pedagógicas para o ensino da arte no 5º ano do ensino fundamental da rede pública escolar	NASCIMENTO, L.F.
138	2015	Marcas do cotidiano de um cmei pelo o olhar das crianças: experiências sensíveis na interação entre fotografia e o brincar	NASCIMENTO, J.A.; ZANIN, L.F.
139	2015	Os livros de literatura presente nas escolas públicas possibilidade para o ensino de arte	KODAMA, K.M.R.O.
140	2015	A organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais e o livro didático de arte	FERNANDES, V.L.P.
141	2015	A banalização da educação e as políticas públicas para o ensino de arte: polivalência – como ser 4 sendo 1?	MARQUES, W.R.
142	2015	O ensino de artes nas políticas públicas da educação do Brasil dos nossos dias: uma abordagem reflexiva	BRITO, S.M.F.
143	2015	Reflexões e práticas da docência em ensino de arte na cidade de Fortaleza	LIMA, F.H.S.; LIMA, J.M.A.X.
144	2015	Os desafios do ensino de arte no Programa Mais Educação: a perspectiva prática para além da teoria	LIMA, J.R.; LIMA, F.H.S.; LIMA, J.M.A.X.
145	2015	Plano nacional de cultura para 2020: novos caminhos para o ensino de arte na escola pública	MASCARENHAS, C.R.C.M.
146	2015	O ensino de teatro em Fortaleza: uma análise da LDB e da prática docente em artes	MACHADO, L.Q.S.R.; BRITO, P.S.
147	2015	Ensino de arte no Ensino Médio	TAVARES, L.S.; ALCANTARA, D.M.; REIS, A.B.S.
148	2015	Ensino de arte no Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	TAVARES, L.S.; REIS, A.B.S.
149	2015	Entrecruzando a minha história com a Arte-Educação no Amazonas	SANTOS, E.A.
150	2016	Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire: proposições antropofágicas e interculturais para o ensino de arte	SILVA, I.S.
151	2016	A educação patrimonial na formação docente indígena do Instituto Insikiran - UFRR	BAPTAGLIN, L.A.
152	2016	A poética e política do Curso Intensivo de Arte na Educação	PETERSON, S.
153	2016	Sobre afeto e sensibilidade: uma reflexão a respeito das relações construídas no ambiente virtual de aprendizagem	ALVES, D.; FREZTTI, L.P.N.; OLIVEIRA, M.J.S.
154	2016	Os caminhos da docência em Artes: um olhar para o Polo Arte na Escola/RR	BAPTAGLIN, L.A.; RIBEIRO, R.P.
155	2016	Interfaces da Arte – uma prática no curso de Pedagogia	COSTA, V.D.
156	2016	Experiências sensíveis de estágio em artes visuais e as redes de comunicação de alunos surdos e ouvintes	LIMA, W.Q.; PELEGRIN NETO, A.L.; VIANA, M.R.
157	2016	Pensar em situações e transcriar: notas para um ensino de arte outro	SABINO, K.
158	2016	O ensino da arte e a diversidade cultural – investigando a Festa do Divino Espírito Santo com alunos da Educação Básica	SILVA, A.T.
159	2016	Importância do ensino de Arte: a (in) compreensão promove a (des) valorização	SANTOS, M.S.

160	2016	As escolas modernas de São Paulo e o ensino de artes: reflexões para a história da arte/educação no Brasil sob a perspectiva anarquista	PINTO, L.F.L.V.
161	2017	Corpo-percurso : a experiência artística na infância e a transformação do cotidiano	PALHARES, J.M.C.
162	2017	A casa de pedra de Caicó: um ateliê de criação coletiva na interface com a produção artística do Seridó-RN	SANTOS, J.V; MEDEIROS, C.J.
163	2017	Arte popular e a festa junina temática no Colégio Pentágono	SILVA, R.A.R.
164	2017	Caminhos de um percurso poético: experiência estética e processo criativo nas aulas de artes visuais.	TAVEIRA, A.C.D.S.; NESSIMIAN, M.C.F.
165	2017	Ensino de arte no curso de pedagogia: travessia e perigo	MARTINS, M.C.F.D.; LOMBARDI, L.M.S.S.
166	2017	Ensino de arte, multiculturalidade, transculturalidade, transversalidade, interdisciplinaridade	MARQUES, W.R.; ROCHA, L.F.B.V.
167	2017	Entre quimeras e tecidos o ensino da arte na Escola de Aplicação	LINCK, A.F.N.S.; MACHADO, I.S.; MUNHOZ JÚNIOR, J.F.; OLIVEIRA.T.
168	2017	Formação e investigação a partir da prática pedagógica em arte	FONSECA, M.P.
169	2017	Instrumentos didáticos para mediar a experiência estética na cidade	VIANNA, R.S.; RODRIGUES, D.O.; ABREU, I.A.C.
170	2017	Mediação cultural: uma análise de trabalhos monográficos de artes visuais na UFMS	ZAYED, I.A.S.J.; SOUZA, P.C.A.
171	2017	O arte educador e o uso da web 2.0: reflexões sobre aprendizagem e autoria	PEROSA, V.B.
172	2017	O retorno do professor à prática docente após o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná	BINI, R.R.
173	2017	O trabalho do arte-educador com contribuições da teoria psicanalítica: um olhar para a subjetividade	SANTOS, N.A.; BESSA-OLIVEIRA, M.A.
174	2017	Parâmetros Curriculares Nacionais/arte e a prática pedagógica	BENTO, N.A.R.D.
175	2017	Pedagogias da videoarte	COHN, G.
176	2017	Permanência da arte: ampliação estético – cultural dos professores e professoras de arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	PEDROSO, D.G.M.; VANZUITA, S.C.
177	2017	Políticas de formação docente e o ensino de artes	BIRCK, R.
178	2017	Sentidos da arte, no ensino da arte, do curso de pedagogia	COSTA, V.D.
179	2017	Uma abordagem histórico-cultural da educação estética e a prática pedagógica em artes visuais	MAGALHÃES, V.S.; FERNANDES, V.L.P.
180	2017	Arte-educação informal no Cafuá das Mercês	PEREIRA, C.V.L.; MARQUES, W.R.; ROCHA, L.F.B.V.; MARQUES, F.M.R.; ROCHA, V.M.
181	2017	Corpos mais: narrativas dos processos de criação em artes com normalistas do CIEP 179	BERNARDI, M.R.
182	2018	O ensino de artes nos cursos integrados do Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza: a percepção do educando	ARAÚJO, M.V.C.; CASTRO, S.O.
183	2018	Sentidos e percepções: o ensino de artes nos cursos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Fortaleza	CASTRO, S.O.; ARAÚJO, M.V.C.
184	2018	Arte, sociedade e meio ambiente: possíveis relações na formação de professores de arte	NAGAI, A.P.R.
185	2018	Formação docente e o ensino de arte: que saberes constituem o fazer pedagógico dos professores em Petrolina/PE e Juazeiro/BA?	GONDIM, J.P.

186	2018	Artista-professor: processos criativos e ensino-aprendizagem em arte	OLIVEIRA, G.C.
187	2018	Desenhos narrativos: da areia à luz um workshop para se pensar na defesa de nossa epistemologia	PAIVA, S.M.C.; CONCEIÇÃO, A.C.; COSTA, E.
188	2018	Memorabilia: experiências com o ensino de arte	ANDRADE, M.T.B.A.; MACHADO, G.A.
189	2018	Diálogos entre o ensino de inglês e o ensino de artes: caminhos possíveis?	OLIVEIRA, P.D.; SILVA, E.M.A.
190	2018	O ensino de arte vinculado ao livro didático... O que dizem alunos e professores?	SIMÕES, V.L.O.
191	2018	Círculo da imaginação criadora de Vigotski e o ensino da arte	SILVA, A.R.
192	2018	O ensino de arte nas escolas-parque de Brasília: um passeio pelas memórias do trabalho pedagógico	VASCONCELOS, R.L.
193	2018	Reflexões preliminares acerca do que é arte, cultura e saberes dentro do universo escolar	SANTOS, C.G.
194	2018	O ensino da arte sob a perspectiva Da Base Nacional Comum Curricular	ALMEIDA, J.P.; DANTAS, G.M.B.
195	2018	Linhas e entrelinhas, anuências e resistências à Base Nacional Comum Curricular	PINTO, G.; SARDELICH, M.E.
196	2018	O ensino de arte na Base Nacional Comum Curricular: artes integradas sim, polivalência não!	FRANÇA, R.C.C.R.; VASCONCELOS, J.B.B.; HENDERSON, J.E.
197	2018	Políticas públicas e o ensino de arte: uma luta permanente	MONTEIRO, T.B.; FOERSTE, G.M.S.; CAMARGO, F.M.
198	2018	Artes integradas: que conceito é esse?	FERNANDES, V.L.P.
199	2018	As contradições entre a legislação, a formação e a atuação do professor de arte	MARQUES, W.R.; ROCHA, L.F.B.V.
200	2018	O ensino de arte na pedagogia e a Abordagem Triangular: confabulações de uma professora em constante formação	ALENCAR, V.P.
201	2018	Na rota da cultura: o curso de pedagogia e a vivência em arte	COSTA, V.D.
202	2018	Do Caburaí a Ilha da Magia: proposições educativas e performativas	SILVA, I.S.
203	2018	Minha casa é um museu: a arte local na educação básica do município de Abaetetuba	SARGES, J.F.L.
204	2018	Posse e valor - a pinacoteca do Colégio Estadual do Paraná no ensino da arte: dez anos depois, o que temos?	BUCHMANN, L.; GEORGE, L.; GRISBACH, K.
205	2018	Arte para <i>playlist</i> : experimento de design gráfico no curso de Artes Visuais da FURG	PIANOWSKI, F.; MEDEIROS, G.S.
206	2018	A formação de professores de música na região norte: possibilidades, inquietações e desafios	BARROS, R.S.
207	2019	Por entre giros, na busca de horizontes estéticos	MARTINS, M.C.
208	2019	Ecos de memória para re-existir o ensino de arte no Amazonas	SANTOS, E.A.
209	2019	O ensino da arte e a proposta curricular do estado do Amazonas na perspectiva da BNCC	ABRANTES, S.B.C.
210	2019	Percurso pela experiência e experiencição: ressonâncias da experiência em arte no ensino de arte	PEREIRA, F.A.; PEREIRA, H.M.C.
211	2019	A arte no Ensino Médio: construindo poéticas de resistência	COUTINHO, A.S.
212	2019	Artesanato na escola: construindo saberes através da práxis	LIMA, A.P.B.M.
213	2019	Conceitos emergentes para a arte/educação: pôr teleológico/trabalho	SHAH, J.P.; OLIVEIRA, V.L.
214	2019	Contribuições para o ensino da linguagem visual	GUARALDO, L.
215	2019	Ensino de arte no COLUN: trajetórias e desafios das linguagens artísticas na composição curricular	SOUSA, B.J.; SANTOS, M.C.
216	2019	Fotografia da cena: um olhar com e sobre as artes presenciais	AGUIAR, S.S.; SOUZA, M.C.M.

217	2019	Kandinsky e a abstração geométrica: uma possibilidade de discussão teórica sobre a arte abstrata no ensino fundamental	SERENATO, L.J.
218	2019	Mediação como um novo olhar para o ensino de artes	GIROTO, R.C.; PUCETTI, R.
219	2019	Em busca de um ensino de arte significativo na Educação de Jovens e Adultos: a formação integral no ensino vocacional da década de 1960	CORREIA, F.G.
220	2019	Fortaleza de São José de Macapá: a óptica patrimonial e o fazer artístico – para além das muralhas	COSTA, B.M.S.; SILVA, R.V.
221	2019	O caminho da cobra como proposta no ensino da arte	MAISEL, P.O.P.; LIMA, P.P.
222	2019	Ações de resistência e sensibilidade na formação de professores	SENNA, N.C.; SILVA, U.R.
223	2019	Educação intercultural no ensino da arte nas escolas a partir das obras de Jaider Esbell	FIGUEIRA, M.S.A.; SILVA, I.S.
224	2019	Ensino de artes e a escola de aplicação da UFPA: um diferente olhar para o ensino médio	ALMEIDA, M.I.N.A.; GARCIA, B.F.C.S.
225	2019	Experiências de dentro e de fora – o que a universidade pode aprender com a escola?	CARVALHO, F.O.; EGAS, O. M.B.
226	2019	Formação / atualização / encontro com educadoras e educadores de artes da Educação de Jovens e Adultos	CATELAN, F.B.
227	2019	O ensino de artes visuais no contexto da inclusão de alunos com surdez: desafios e metodologia do professor na escola pública	TEIXEIRA, W.K.S.; OLIVEIRA, K.P.
228	2019	O diário de bordo como instrumento avaliativo no ensino de arte	ROCHA, A.E.S.
229	2019	Saberes em diálogo: docência e pesquisa em arte na e com a escola	LEDUR, R.R.

Quadro 13 – Palavra-chave: educação integral.

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2010	Algumas convergências entre o ensino de arte e a educação integral no Brasil	LEÃO, A.L. J
2	2012	As linguagens artísticas e a educação integral: novos saberes para a educação.	WOSNIAK, F.
3	2013	Arte e cultura na perspectiva pedagógica do PETI	MEDEIROS, J.N.R.; OLIVEIRA, E.R.A.
4	2014	Ser professor de arte	LIMA, A.P.B.M.
5	2014	Projeto de musicalização Interidades	RAMOS, E.M.; RIBAS, J.A.N.; FILIPAK, R.
6	2017	Artes visuais e Educação Integral: vivências, desafios e avanços nas trilhas do território educativo	OLIVEIRA, M.F.P.
7	2019	Arte educação na perspectiva da educação integral – a experiência da Escola Municipal Sergio Alfredo Figueiredo	DIAS, P.D.G.

Quadro 14 – Palavra-chave: professor de arte.

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2011	Construindo estratégias de formação continuada em grupos de estudos	FONSECA, M.P.; OLIVEIRA, M. F.P.
2	2012	Ensino de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru-PE: Um estudo das representações sociais	BRAGA, P.D.A.
3	2012	Questões de artes nas provas dos processos seletivos Públicos municipais em Pernambuco (2009-2011)	ALCÂNTARA, D.M.
4	2012	A arte contemporânea e os professores de artes visuais	MORAIS, C.S.G.
5	2013	Pensar sobre o ensino de arte na contemporaneidade exige	LIMA, A.P.B.M.

		reflexão sobre avaliação da aprendizagem	
6	2013	Formação do professor de arte: uma articulação entre experiência, formação continuada e vivência artística	SALES, J.A.M.; FRANÇA, T.M.S.; ARRAIS, G.A.
7	2013	Condições didáticas vividas pelos professores de arte na rede municipal de Olinda na contemporaneidade	SANTOS, R.P.; SILVA, M.B.
8	2013	Professores de arte: satisfação no trabalho e bem-estar docente	GODOI, R.V.F.V.
9	2015	Entre as leis e a realidade: a disciplina de artes nas escolas da 8ª Coordenadoria de Educação do estado do Rio Grande do Sul	UBERTI, M.T.
10	2015	Conteúdos de arte nas provas dos concursos públicos municipais para professores em Pernambuco (2003-2013)	ALCÂNTARA, D.M.; SILVA, M.B.
11	2017	Educação e memória: experiências de uma professora de arte	SANTOS, T.C.M.
12	2019	Professor de artes/artes visuais: conflitos de representação entre o docente, o artista e o professor-artista	RODRIGUES, A.Z.

APÊNDICE B - ANAIS ANPAP

Quadro 15 – Palavra-chave: ensino de arte.

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2010	O sincretismo nas imagens móveis: DVD “O universo da arte – Fayga Ostrower”	FROTA, A.L.R.
2	2010	Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte	TOURINHO, I.M.F.S.
3	2010	Arte no caderno do aluno para escolas públicas do estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?	MARTINS, M.C. (coord.)
4	2010	Da arte de comer à arte comida: sentidos dando sentido	OLIVEIRA, S.R.R.
5	2010	Natureza-viva: uma experiência expositiva em uma escola pública propondo aproximações com a arte contemporânea	OROFINO, K.Z.; NUNES, S.C.; OLIVEIRA, S.R.R.
6	2010	Jakobson, Duchamp e o ensino de arte	LOSADA, T.
7	2010	Diálogos no ensino de arte: o projeto “Integração 275” no Núcleo de Arte Contemporânea da Paraíba	PEREIRA, T.C.; CARNEIRO, E.T.; CUNHA, M.P.
8	2010	Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados	SALOMÉ, J.S.
9	2011	Portal L: entre-lugares, (des)encontros possíveis	MARTINS, A.L; KANDA, A.T.; AFONSO, M.A.; COIMBRA, T.L.
10	2011	Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes	PILLAR, A.D.
11	2011	Narrativas de vivências em arte e cultura das professoras de educação infantil da escola básica da UFPB	NASCIMENTO, E.A.; AQUINO, A.C.; ASSUNÇÃO, A.C.L.; VILELA, T.M.C.
12	2011	Trilhas do olhar: lugares de aprender arte	COSTA, F.C.B.; DIEDERICHSEN, M.C.; MADDALOZZO, S.
13	2011	Modelo vivo: a nova velha história II	SANTOS NETO, F.A.
14	2011	Dobra(ndo) com(o) subjetivação: invenção de si na formação de professores-propositores de arte	FERREIRA, G.
15	2011	Arte contemporânea e ensino da arte: aproximação, interação e reverberações	COHN, G.
16	2011	Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas	PIMENTEL, L.G.
17	2011	Imagens da arte, educação e da vida: a construção de um percurso	OLIVEIRA, R.A.
18	2011	Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi	TANURE, S.M.; CARVALHO, L.M.
19	2012	Arte conceitual, o ato criativo e o ato pedagógico: (anti) modelos e possibilidades de aproximação	OLIVEIRA, S.J.
20	2012	Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercício de leitura I	PILLAR, A.D.
21	2012	Arte e seu ensino: exercício do pensamento complexo	GARCIA, R.A.S.
22	2012	Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural	PEREIRA, A.A.
23	2013	Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas	PILLAR, A.D.
24	2013	Desenhando o patrimônio cultural não consagrado também	SERRANO, C.S.K.
25	2013	Formação em artes: o que temos e o que queremos?	MATTOS, M.F.S.C.G.
26	2013	Afrobrasilidade e as imagens da arte na formação do educador	PAIVA, K.L.; MATTOS, E.M.
27	2014	Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência	PILLAR, A.D.
28	2014	Experiências com a arte relacional fendas para pensar o ensino de arte hoje	COSTA, F.C.B.

29	2014	A cultura visual e o alargamento do conceito de arte e seu ensino	QUEIROZ, J.P.; OLIVEIRA, R.A.
30	2014	A Educação Nova e o ensino de arte em Minas Gerais entre as décadas de 1940 e 1960	ALMEIDA, M.O.; ASSIS, R.M.
31	2014	Cartografia rizomática: ensinando o professor a reinventar-se	SOUZA, V.M.
32	2015	Professores de arte e museus: trajetórias de formação	PERES, D.T.
33	2015	Culturas escolares e aprendizagem da docência: o polo arte de Boa Vista/RR	BAPTAGLIN, L.A.
34	2015	A ação do mediador e do professor de arte na apreensão da arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul	LEDUR, R.R.
35	2015	Arte contemporânea e ensino da arte: leituras da videoarte cinema lascado	PILLAR, A.D.; GOULART, M.P.
36	2015	O discurso do <i>graffiti</i> em interação: uma proposta dialógica de leitura de imagens para o ensino da arte	MACÊDO, E.S.
37	2015	Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais	SANMARTIN, S.M.
38	2015	Além da cronologia	BARBOSA, A.M.
39	2015	Geopolítica da formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil	FRADE, I.N.; ALVARENGA, A.M.O.
40	2015	Arte e ensino: deslocamentos na contemporaneidade	HONORATO, A.R.S.
41	2015	O ensino da arte na UFPEL: memórias da formação docente	SILVA, U.R.
42	2015	A intertextualidade em exposições pedagógicas como alternativa para o ensino de arte	OLIVEIRA, S.R.R.
43	2015	Processos autorais em rede: a arte e o ensino de arte em processos transdisciplinares	SOSNOWSKI, K.; BARROS, L.; BIASUZ, M.C.V.
44	2016	Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em artes visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste	SILVA, C.S.; MÜLLER, M.
45	2016	Imagem, sociedade de consumo e educação: influências das imagens e da cultura visual no cotidiano escolar	RODRIGUES, L.C.; MEIRA, M.R.
46	2016	As interfaces da arte contemporânea na escola e suas potencialidades educativas	GEMAQUE, M.P.; CALIXTO, J.M.S.B.; COELHO, C.T.A.
47	2016	Os efeitos de sentido na videoarte mudo: tempo e espaço no discurso audiovisual	PILLAR, A.D.; REGINATO, T.
48	2016	O ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e transformações	COHN, G.
49	2016	Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte no limite da experiência humana	FERNANDES, L.B.L.
50	2016	O ensino de arte na educação feminina de Uberaba a Belo Horizonte: história e memória	MELO, R.M.
51	2017	A videoarte e a pedagogia do deslocamento	COHN, G.
52	2017	<i>Educational turn</i> na produção acadêmica brasileira: arte como campo do conhecimento	AZEVEDO, F.; NASCIMENTO, J.A.
53	2017	Políticas e poéticas afirmativas: criação e ensino de arte na chave da cultura afro-brasileira	MIOLA, G.C.; CORREA, L.J.P.
54	2017	Narrativas visuais: o silenciamento do ensino de arte para surdos	PEREIRA, J.A.
55	2017	Do tecnólogo à licenciatura: a trajetória do curso de artes visuais do Instituto Federal do Ceará (IFCE)	SALES, J.A.M.; MEDEIROS, W.A.
56	2017	Biogeografia – descolonizar o ser, sentir e saber para a transmissão do conhecimento nas artes visuais	BESSA-OLIVEIRA, M.A.; NOLASCO, E.C.
57	2017	Boneco bidimensional articulado para aprendizagem de desenho e animação, nas escolas públicas de Marabá/PA.	SILVA, W.R.; SANTOS FILHO, A.S.
58	2017	Capital cultural e ensino de arte: memórias e trajetórias sociais de professores de Petrolina/PE e Juazeiro/BA	GONDIM, J.P.

59	2018	Ah, gente! É a mulher do pezão...	CASTRO, R.
60	2018	Rostos que desaparecem: reflexões sobre uma prática de ensino de artes visuais coletiva em fotografia experimental	LIMA, J.M.A.X.; MEDEIROS, W.A.
61	2018	Leituras de micronarrativas audiovisuais em contextos educativos: barquinhos de tatajuba	PILLAR, A.D.; REGINATO, T.
62	2018	A prática expositiva como experiência na formação do artista/professor/pesquisador: o 1º Salão Universitário de Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará	LIMA, J.M.A.X.; PAULA, F.S.
63	2018	Ensino da arte como resistência e invenção: cartografias de professores do Colégio Pedro II	COHN, G.; BOTELHO, S.; CADILHO, C.
64	2018	A educação, o museu e a fotografia: porque não?	BUCHMANN, L.P.
65	2018	Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil	MARTINS, M.H.C.; GATTI, T.H.
66	2019	A apropriação do discurso das imagens em sala de aula: terceira experiência com educandos na modalidade EJA	SOUZA, H.V.L.
67	2019	Artes visuais e educação infantil: para além da livre expressão	SILVA, M.D.N.; LUZ, I.R.; SILVA, I.O.
68	2019	O que ainda pode a arte contemporânea?: alguns apontamentos para o ensino de artes visuais na universidade	BESSA-OLIVEIRA, M.A.
69	2019	Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo	MARTINS, M.C.
70	2019	Coletivo difusão e o espaço não escolar: estudo de caso sobre o ensino de arte e cultura no Amazonas	CORRÊA, P.H.T.

Quadro 16 – Palavra-chave: professor de arte

Nº	Ano	Título	Autoria
1	2019	Ser artista ou professor: a difícil tarefa de conciliar o fazer artístico com a prática docente	RODRIGUES, A.Z.

APÊNDICE C – REPOSITÓRIO PPPGAV

Quadro 17 – Palavra-chave: ensino de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2012	Ensino de artes visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB)	Dissertação	VILELA, T.M.C.
2	2013	Imagens da arte: a cidade de Sumé/PB e o ensino das artes visuais	Dissertação	FERREIRA, L.N.L.
3	2013	Visualidades da Fortaleza de São José de Macapá em interação com uma Escola Pública da Cidade de Macapá	Dissertação	BRITO, C.M.
4	2013	O ensino de arte na educação de jovens e adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa-PB - 2007-2012.	Dissertação	COELHO, H.F.
5	2015	O Ensino da arte no programa de formação do jovem artesão na Unidade Piedade do Movimento Pró-Criança	Dissertação	XAVIER, L.P.
6	2015	A arte que a todos seduz: diálogo entre o ensino médio e o Exame Nacional do Ensino Médio	Dissertação	TAVARES, L.S.
7	2015	De ponto em ponto aumento um conto: o ensino de artes em pontos de cultura do território de identidade Portal do Sertão da Bahia	Dissertação	LACERDA, L.C.
8	2016	Sertão de luz, pedra e resistência: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN.	Dissertação	SANTOS, J.V.

Quadro 18 – Palavra-chave: professor de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2014	Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013).	Dissertação	ALCÂNTARA, D. M.

APÊNDICE D – REPOSITÓRIO PPGEDU

Quadro 19 – Palavra-chave: identidade(s) docente(s).

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2010	A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade	Tese	SILVA, E.M.A.
2	2013	Formação continuada de professores do ensino superior: composição organizativa da identidade docente.	Dissertação	SOUSA, G.B.

Quadro 20 – Palavra-chave: ensino de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2011	A formação do arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife	Dissertação	FREITAS, P.E.
2	2011	A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco	Dissertação	VIDAL, F.S.L.

Quadro 21 – Palavra-chave: professor de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2018	Narrativas de ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	SOUZA, M.V.V.

Quadro 22 – Palavra-chave: educação integral.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2013	Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal	Dissertação	SANTOS, E.A.
2	2013	Educação integral nos quatro quadrantes do Kosmos	Dissertação	SILVA, R.
3	2014	Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação	Dissertação	LIMA, A.F.
4	2016	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	Tese	SILVA, A.G.A.
5	2017	Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação	Dissertação	SANTOS, R.A.R.
6	2017	Uma análise do significado do tema “qualidade” em duas escolas de referência da rede pública do Estado de Pernambuco	Tese	LEITE, J.C.Z.
7	2019	Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade	Dissertação	NASCIMENTO, T.F.C.L.

APÊNDICE E – REPOSITÓRIO BDTD

Quadro 23 – Palavra-chave: identidade(s) docente(s).

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2010	De Professora à Pesquisadora: a Formação da Identidade Docente no Ensino Superior	Dissertação	SOARES, M.
2	2010	Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão	Dissertação	SAMPAIO, F.S.
3	2010	Avaliação da influência do currículo na construção da identidade docente: a percepção do licenciando e Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral- Ceará	Dissertação	RODRIGUES, L.A.M.
4	2010	Discursos e identidades: a emergência do termo trabalhadores do ensino	Dissertação	CARDOSO, M.E.
5	2011	Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais	Dissertação	OLIVEIRA, S.M.V.
6	2011	"Ser professor/a": um estudo de representações orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIFAP	Dissertação	COSTA, S.C.M.
7	2011	Constituição da Identidade Docente: o papel do Mestrado em Ensino de Ciências da UFRPE	Dissertação	ALMEIDA, D.P.G.
8	2011	Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Dissertação	REIS, A.C.L.
9	2011	Docência a distância no ensino da UAB: identidades ambivalentes	Tese	SILVEIRA, P.R.T.
10	2012	Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis	Dissertação	SOUSA, M.P.
11	2012	Professora, educadora ou babá desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil	Dissertação	MASSUCATO, J.C.
12	2012	Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes	Dissertação	MACHADO, T.S.
13	2012	As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão das identidades docentes	Dissertação	FARIA, B.A.
14	2012	Construção identitária e processos relacionais de uma professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil	Dissertação	OLIVEIRA, R.R.
15	2012	As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes	Dissertação	FARIA, B.A.
16	2012	Quem forma o professor para a escola do campo?: as trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação	Dissertação	CORREIA, R.A.C.
17	2012	Constituição de identidade docente em memoriais de licenciandos do curso de Ciências Naturais e Matemática a distância da UAB – MT	Dissertação	SANTANA, V.F.
18	2012	Educação Superior Tecnológica e identidade docente	Dissertação	TREVISAN, S.
19	2012	Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional	Dissertação	MILITZ, N.
20	2012	Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de Matemática	Dissertação	MARTINS, R.M.
21	2012	A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores	Tese	ALVES, C.S.

22	2012	A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão	Dissertação	SILVA, J.S.
23	2012	A identidade de licenciandos em física: em busca de uma caracterização	Dissertação	SOUZA, C.A.
24	2012	Professores e o sindicalismo público municipal: algumas experiências em destaque: São Leopoldo e Bagé, RS (1988-2005)	Dissertação	OLIVEIRA, J.C.
25	2012	Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	Dissertação	HÜSKEN, R.B.
26	2012	Memória e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?	Dissertação	SILVA, B.G.
27	2013	Identidade e formação docente: memórias e narrativas de egressos/as da 1º turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano	Dissertação	BRITO, A.S.
28	2013	Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Dissertação	BRAGA, M.J.G.
29	2013	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	Dissertação	SILVA, E.G.
30	2013	A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II	Dissertação	ALFONSI, S.O.
31	2013	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização	Dissertação	BARBACELI, J.T.
32	2013	Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	Tese	CONTE, K.M.
33	2013	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Tese	COUTO, L.P.
34	2013	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Dissertação	OLIVEIRA, R.P.
35	2013	Formação, produção de saberes e da identidade docente: desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógicas	Tese	SILVA, J.A.A.
36	2014	Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente	Dissertação	DIAS, A.C.
37	2014	Políticas linguísticas no ensino de línguas e a identidade do professor de Língua Estrangeira – Inglês	Dissertação	PRADO, S.A.C.
38	2014	O papel da avaliação na constituição das identidades profissionais docentes	Dissertação	BRESSANE, A.C.R.
39	2014	Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios	Dissertação	SOGA, M.O.
40	2014	Professores do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: Aproximações entre Qualificação e Identidade	Dissertação	ALEIXO, J.C.C.
41	2015	Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco	Dissertação	BARROS, A.A.M.
42	2015	Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade	Tese	SANTOS, J.V.
43	2015	Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN	Dissertação	OLIVEIRA, K.M.
44	2015	A formação de professores reflexivos no contexto PIBID : uma discussão sobre as modalidades e	Dissertação	BARREIROS, G.B.

		recursos didáticos no ensino de biologia		
45	2015	A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo	Dissertação	SALES, C.C.S.
46	2015	A construção da imagem do professor no discurso do próprio professor	Dissertação	CURCI, T.M.
47	2015	Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições	Dissertação	LOPES, L.P.S.
48	2016	A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório	Dissertação	SILVA, S.R.M.
49	2016	Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora	Tese	FREITAS, L.A.A.
50	2016	Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química	Dissertação	SILVA, K.C.M.O.
51	2016	Os processos indentitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE	Tese	RODRIGUES, A.B.G.C.
52	2016	Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas	Tese	MERCADO, E.L.O.
53	2016	As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	Dissertação	LIMA, S.S.
54	2016	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	Dissertação	PESSOA, T.C.S.
55	2016	O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida	Tese	SILVA, J.A.S.C.N.
56	2016	Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Dissertação	GOMES, F.P.C.
57	2016	O processo de construção de identidades docentes no âmbito do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID/Biologia	Dissertação	EIBEL, W.C.
58	2016	Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar	Dissertação	GOBATO, P.G.
59	2016	Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais	Tese	GUIMARÃES, A.L.B.
60	2016	Autonomia docente: trajetórias e desafios na implementação de um projeto interdisciplinar	Dissertação	MARQUES, F.F.C.
61	2016	Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente	Tese	ANDRUCHAK, A.L.
62	2016	Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória	Tese	BARROS, R.B.
63	2016	A constituição da identidade docente na escrita de memoriais em turmas de magistério	Dissertação	COSTA, M.A.L.M.
64	2016	A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa	Tese	SANT'ANA, T.F.
65	2016	Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade	Dissertação	PEREIRA, D.C.

66	2016	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	Dissertação	AMORIM, A.D.
67	2016	Ser professor: representações sociais de professores	Dissertação	PRYJMA, L.C.
68	2017	A identidade docente e o ensino de Geografia: um estudo da dimensão do conhecimento geográfico do pedagogo nos anos iniciais	Dissertação	ANTONIO, E.R.
69	2017	Formação de professores de educação física na secretaria de estado da educação de São Paulo	Dissertação	LEME FILHO, A.S.
70	2017	Aspectos que delinham a identidade docente de oito professores de inglês: um estudo com base no sistema de avaliabilidade	Dissertação	SOUSA, H.B.S.
71	2017	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, formação de professores e a constituição da identidade docente	Dissertação	SANTOS, M.R.
72	2017	Que raio de professoras são essas?: a representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo	Dissertação	DIAS, L.B.
73	2017	A Construção da Identidade do Docente do Ensino Superior	Dissertação	SANTOS, M.A.
74	2017	A robótica educacional e a plataforma Arduino: estratégias construcionistas para a prática docente	Tese	LUCIANO, A.P.G.
75	2017	Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras – Inglês	Dissertação	MORAIS, D.S.
76	2018	O retrato identitário do professor do curso de mecânica do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí	Dissertação	SOBREIRA, M.A.S.P.
77	2018	A dimensão axiológica na formação inicial do professor	Tese	COITÉ, S.L.S.
78	2018	Educação infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino	Dissertação	VALE, C.M.
79	2018	Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Dissertação	CAMILO, R.C.
80	2018	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	Tese	GALVÃO, L.C.M.S.
81	2018	Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans) formação no Programa De Iniciação à Docência em Física	Dissertação	MELO, E.S.
82	2018	Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis	Dissertação	LIMA, J.P.R.
83	2018	Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências	Dissertação	MARTINEZ, E.W.
84	2018	Os memes na construção identitária do professor de língua inglesa: um ressoar de vozes no Facebook	Dissertação	MACEDO, A.M.A.D.
85	2018	Identidade docente: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor	Tese	BENITES-BONETTI, V.C.
86	2018	Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática.	Dissertação	PALMA, L.C.R.
87	2018	As representações profissionais de professores atuantes no ensino fundamental II sobre a identidade	Dissertação	CANATO, L.G.

		docente.		
88	2019	Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada	Dissertação	NUNWEILER, K.C.
89	2019	Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade	Tese	NGANGA, C.S.N.
90	2019	Contribuições do curso de licenciatura em química noturno da Universidade Federal de Juiz de Fora para o desenvolvimento da identidade docente	Dissertação	PENHA, J.C.
91	2019	Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância	Tese	PEREIRA, F.K.D.

Quadro 24 – Palavra-chave: ensino de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2010	Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo	Tese	SOUZA, M.V.
2	2010	A leitura de imagens no ensino de arte com uso de software educativo: formação de categorias pictóricas por meio de relações de equivalência	Dissertação	SILVA, J.S.F.
3	2010	Imagens Técnicas e o Ensino de Arte Um Jogo Antropofágico	Dissertação	SANTOS, N.B.
4	2010	Benedicta Valladares Ribeiro (1905 - 1989): formação e atuação	Tese	ARAÚJO, R.M.M.
5	2010	O ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental: (re)pensando a prática docente	Dissertação	DELGADO, S.F.
6	2010	Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	Dissertação	CARVALHO, M.T.F.
7	2010	O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional: um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista	Dissertação	PARDINI, M.R.S.
8	2011	Música no ensino fundamental: a Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS	Dissertação	AHMAD, L.A.S.
9	2011	Aprendizagem do conceito de estética: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de artes visuais	Dissertação	PEIXOTO, L.L.M.
10	2011	Processos de criação: teatro e imaginário	Tese	CAVINATO, A.A.
11	2011	Linguagens artísticas na educação: desafios de professoras polivalentes	Dissertação	GOMES, C.M.S.
12	2011	O professor de arte na rede Pública Municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional	Dissertação	MONTEIRO, L.P.
13	2012	Interfaces abertas: dispositivos programáveis no ensino de Artes visuais	Dissertação	ROCHA, S.M.
14	2012	Saber ensinar arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no Ensino Fundamental	Dissertação	FRANCO, M.AM.
15	2012	Fotografias para memória: a Escola de Belas Artes de Pelotas através do seu acervo documental (1949-1973)	Dissertação	DIAS, K.H.D.
16	2012	A arte contemporânea e os professores de artes visuais	Dissertação	MORAIS, C.S.G.
17	2013	O ensino de arte no contexto da proposta curricular paulista	Dissertação	SILVA, C.A.
18	2013	Ensino de arte: desafios e possibilidades no contexto da alfabetização	Dissertação	SOUZA, C.O.F.
19	2013	Arte contemporânea e as suas materialidades: um projeto de ensino e aprendizagem	Dissertação	BARBOSA, R.P.N.M.

20	2013	Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento	Dissertação	SALA, G.S.
21	2013	Teoria histórico-cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano	Dissertação	CRUZ, M.G.
22	2013	Arte e ciência no renascimento: discussões e possibilidades de reaproximação a partir do Codex entre Cigoli e Galileo no século XVII	Tese	SILVA, J.A.P.
23	2013	Estética em Lukacs: Reverberações da Arte no Campo da Informação Humana	Dissertação	ARAÚJO, A.C.B.
24	2013	Inclusão audiovisual na educação: a experiência do projeto Horizontes Periféricos	Tese	VILACA, S.H.C.
25	2013	O ensino de Artes nas escolas Municipais de Manaus e aspectos históricos, políticos e educacionais: contextos e perspectivas em tempos de inclusão.	Dissertação	SOUSA, K.R.
26	2014	O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de Arte.	Dissertação	COSTA, V. D.
27	2014	A Lei 11.769/08 e o ensino de arte na região das Missões/RS: realidades e desafios	Dissertação	CASTRO, C.A.M.
28	2014	As mulheres professoras de arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)	Dissertação	RUDAKOFF, A.N.M.
29	2014	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação	SILVA, M.A.
30	2014	A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador	Dissertação	CURVELO, M.N.
31	2014	O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma experiência em Cuiabá-MT	Dissertação	ARAÚJO, G.C.
32	2014	O Lócus da experiência na construção da poética docente no ensino da arte	Dissertação	PORTELA, M.B.V.
33	2014	Artes do encontro em ET Eu Tu, de Arnaldo Antunes e Marcia Xavier	Tese	MIOLA, G.C.
34	2015	Arte e cultura no contexto da educação profissional e tecnológica: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA)	Dissertação	SILVA, M.K.A.
35	2015	Linguagem, arte e educação ético-estética em perspectiva hermenêutica filosófica	Tese	JOHANN, M.R.
36	2015	A arquitetura iconográfica dos altares dos terreiros de umbanda em Caucaia e Fortaleza no Ceará: uma prática arte-educadora multicultural	Dissertação	ARAÚJO, S.S.
37	2015	O Ensino/aprendizagem de arte na formação do pedagogo: estudo de caso da UNEB/CAMPUS XVII	Dissertação	MAGALHÃES, A.B.
38	2015	Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre arte e educação física	Dissertação	SANTOS, A.R.
39	2015	A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores	Dissertação	VAL, R.M.G.
40	2015	Sentidos e histórias que narram corpos que criam: explorações “Radicantes” e experiências ético-estéticas e artísticas na licenciatura em Pedagogia da FaE/ UFPel.	Dissertação	CASTILHOS, J.S.
41	2015	Pintando o sete: matemática e artes nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	SANTOS, J.F.
42	2015	Literatura e história em quadrinhos (HQ) na educação básica	Dissertação	SANTOS, W.A.
43	2015	Tornar-se professor de artes visuais: aportes do PIBID ao aprendizado da docência	Dissertação	VIANA, A.V.R.
44	2016	O currículo de Arte – a linguagem do Teatro para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo	Dissertação	DELFINO, A.

45	2016	O papel da arte no novo modelo de ensino - PEI - Programa Ensino Integral na E.E: Cel. Raul Humaitá Villa Nova	Dissertação	PANTALEONI, L.M.S.
46	2016	Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE	Tese	GONDIM, J.G.
47	2016	O improviso cênico-musical na qualidade de experiência artística na escola	Dissertação	BARBOSA, P.H.A.
48	2016	O ensino de arte na Escola Indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande - MT	Dissertação	PRATES, E.L.
49	2016	Arte e tecnologia: possibilidades didáticas com o uso da fotografia	Dissertação	OLIVEIRA, M.J.N.
50	2016	Ensino de arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis	Dissertação	ZANELATO, D.
51	2016	Formação docente em artes visuais na UEL: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos	Tese	SILVA, R.S.
52	2016	Descaminhos da experiência: uma jornada de investigação com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência	Dissertação	NERIS, R.
53	2016	Fragmentos de experiências: reflexões sobre uma prática docente emancipatória	Dissertação	FRÍSCIO, F.C.
54	2016	A fotografia em sala de aula: <i>selfie</i> , hipermídia e criação	Dissertação	MORAIS, P.G.S.
55	2017	Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos	Tese	SOARES, M. A. V.
56	2017	A dimensão relacional da arte do presente e o presente da pesquisa sobre o ensino da arte contemporânea em programas de pós-graduação em educação	Tese	TRINDADE, R.V.L.
57	2017	A (re)significação da experiência artística na educação de jovens e adultos	Dissertação	ARANTES, S.A.
58	2017	O pensamento de Merleau-Ponty na pintura contemporânea: reflexões sobre o ensino da arte	Dissertação	ARRUDA, R.G.
59	2017	O lugar da arte no contexto da formação da EJA: percepções de professores no Sul Catarinense	Dissertação	DAITX, R.V.R.
60	2017	Crenças de autoeficácia docente para o ensino de Artes em contexto de aprendizagem colaborativa	Dissertação	RODRIGUES, G.C.
61	2017	A fotografia como ferramenta interdisciplinar para o ensino de arte e ciências	Dissertação	FERNANDES JUNIOR, M.A.J.
62	2017	Arte do patrimônio campinense: mediação do ensino de arte por meio de projeto	Dissertação	OLIVEIRA, I.N.R.
63	2017	Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias	Dissertação	CAMPOS, J.
64	2018	Tá na aula, tá no face: a utilização do Facebook como recurso pedagógico no ensino de Artes Visuais na escola	Dissertação	MATTOS, D.P.P.
65	2018	Desenho nos anos finais do ensino fundamental	Dissertação	HISSETT, M.L.S.
66	2018	Luz, câmera, ação: uma experiência com o cinema no ensino de artes na escola	Dissertação	CORINGA, R.N.
67	2018	Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural	Tese	SILVA, A.R.
68	2018	Notas sobre a noção de experiência: reflexões a partir de oficinas artísticas propostas na EEB Barão do Rio Branco e no Ateliê de Leandro Jung	Dissertação	JUNG, L.
69	2018	Os espaços da arte: a formação do professor de artes visuais e suas relações com a educação formal e não formal	Dissertação	MACHADO, W.M.
70	2018	Cena contemporânea e novas tecnologias: a construção	Tese	SARAIVA, J.C.V.

		de uma metodologia de ensino		
71	2018	As memórias em imagens e relatos: experiências escolares no ensino de artes	Dissertação	NEUMAIER, A.
72	2018	A leitura e produção de histórias em quadrinhos no ensino de arte na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra - Barbalha, Ceará	Dissertação	SILVA, F.T.
73	2018	Cultura digital e a experiência estética na educação básica	Dissertação	ROSSATO, C.J.N.
74	2018	Imagens, percursos e narrativas: relações possíveis entre arte, currículo e educação profissional	Tese	BARRETO, C.M.
75	2018	A educação dialógica no ensino de arte: o exercício da interculturalidade com o uso de recursos tecnológicos e midiáticos	Dissertação	DE GRANDE, E.R.
76	2019	Ensino de arte na educação de jovens, adultos e idosos: um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais	Dissertação	SILVA, A.S.
77	2019	Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização	Tese	BIRCK, R.
78	2019	A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar	Tese	SANTANA, P.S.
79	2019	A educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes : um olhar sobre as práticas da Escola Wakômêkwa na comunidade Riozinho Kakumhu – Povo Xerente – Tocantins	Tese	SOUZA, R.C.

Quadro 25 – Palavra-chave: professor de arte.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2010	Tear identitário: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado	Tese	COELHO, P.J.P.
2	2011	A música nas escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino	Dissertação	ALVES, E.P.
3	2011	Relações entre Concepções de Educação Musical Formação e Práticas Docentes de Professores de Artes	Dissertação	CUNHA, C.M.
4	2012	Expressando-se: uma interface do ensino de artes visuais com a musicalidade	Dissertação	LIMA, L.C.S.
5	2013	Concepção o de criatividade na prática de professores de arte de anos finais do Ensino Fundamental, em escolas particulares de Brasília - DF	Dissertação	SANTOS, L.L.D.
6	2013	Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte	Dissertação	XAVIER, C.C.
7	2013	A articulação entre teoria e prática na docência de professores de artes visuais	Dissertação	BUZZI, S.K.
8	2013	Formação continuada do professor de arte: dialogia com a experiência	Dissertação	ARAÚJO, A.M.S.
9	2013	Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer	Dissertação	RACHEL, D.P.
10	2014	Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de Serra/ES: um estudo de caso	Dissertação	STEN, S.C.
11	2014	Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais	Dissertação	ARAÚJO, F.T.
12	2014	A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da licenciatura em teatro do	Tese	LEITE, L.R.

		programa pró-licenciatura na Universidade de Brasília		
13	2014	Danças contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino	Dissertação	MURTA, F.
14	2015	A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do curso de artes visuais EAD	Dissertação	GOMES, M.G.M.
15	2015	Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos	Dissertação	BATISTA, F.M.R.C.
16	2015	O pescador e o professor: as jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de arte	Tese	ORLOSKI, E.
17	2015	A arte na educação escolar: entre concepções e práticas	Dissertação	MOREIRA, A.M.A.
18	2016	Corpos-subjéteis: análise de narrativas a partir da experiência das artes na Regional de Ensino da Samambaia	Dissertação	MENEZES, L.G.O.
19	2016	As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans] formadoras	Tese	RODRIGUES, M.S.
20	2018	Histórias de vida e formação de professores de Arte: trilhas e experiências no contexto da educação formal e não formal	Dissertação	SIMÃO, A.R.
21	2018	Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais	Dissertação	FERNANDES, S.M.
22	2018	Mediação cultural no museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte	Dissertação	PERUZZO, L.

Quadro 26 – Palavra-chave: educação integral.

Nº	Ano	Título	Tipo	Autoria
1	2011	Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no Município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral	Dissertação	GUIDONI, J.P.
2	2011	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 2010)	Dissertação	SILVA, F.O.
3	2011	O educere ad educare da educação integral em cena, contracena & crítica	Dissertação	SOUZA, S. F.
4	2011	Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal	Dissertação	NUNES, G.C.
5	2011	A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios	Dissertação	CANELADA, A.C.M.
6	2011	O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise	Dissertação	MOTA, M.C.
7	2011	O trabalho docente na escola integrada	Dissertação	COELHO, J.S.
8	2011	Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade	Dissertação	BERNARDI, A.M.
9	2011	Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho	Dissertação	WITHERS, S. W.
10	2012	Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo.	Dissertação	MECCA, M.G.
11	2012	Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos	Dissertação	LEMOS, R.W.F.
12	2012	Sentidos constituídos na educação em tempo integral	Dissertação	SOARES, T.P.A.F.
13	2012	Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de	Dissertação	SILVA, N.R.F.

		educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010).		
14	2012	Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	Tese	OLIVEIRA, R.R.
15	2012	Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores	Dissertação	SOUZA, E.A.M.
16	2012	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?	Dissertação	TOMAZ, R.A.F.
17	2012	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011	Dissertação	DOLABELLA, M.C.H.
18	2012	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Dissertação	FERREIRA, J.R.
19	2012	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS	Dissertação	KLEIN, T.P.
20	2012	A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste	Dissertação	BRITO, E.M.
21	2012	Programa "Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula	Dissertação	AZEVEDO, N.C.S.
22	2012	Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias	Dissertação	GONÇALVES, R.M.
23	2012	A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi	Dissertação	HENRIQUES, A.C.P.
24	2012	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral	Dissertação	PINHEIRO, I.F.
25	2012	As artes de saber fazer em uma escola de educação em tempo integral	Tese	MATTOS, G.F.F.
26	2012	Currículo integrado para o PROEJA	Dissertação	SYDOW, B.
27	2013	Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012	Dissertação	PAIVA, F.R.S.
28	2013	O dirigente público e as políticas públicas de educação integral: desafios e perspectivas	Dissertação	OLIVEIRA, M.H.N.
29	2013	Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do "programa mais educação"	Dissertação	ALVES, V.B.
30	2013	Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins	Dissertação	ALVES, R.P.S.
31	2013	Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral	Dissertação	MORAIS, E.V.
32	2013	Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro	Dissertação	LIMA, J.A.C.
33	2013	Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de Educação Integral?	Dissertação	ARAÚJO, L.C.
34	2013	Programa Mais Educação em escolas públicas municipais de Alta Floresta-MT: uma análise da educação em ciências	Dissertação	MACHADO, A.V.S.
35	2013	Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação	Dissertação	PRÓSPERO, D.
36	2013	A banda vai passar: oficinas de banda fanfarras no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo	Dissertação	FÉLIX, M.C.N.
37	2013	Educação integral na escola pública: uma reflexão	Dissertação	PONCE, C.S.

		fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do programa mais educação		
38	2013	Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte	Tese	CUSATI, I.C.
39	2013	A gestão do projeto escola de tempo integral: um olhar prospectivo	Dissertação	PINTO, D.M.
40	2013	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS	Dissertação	MOREIRA, S.C.
41	2013	Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral	Dissertação	FREITAS, J.V.
42	2014	A implementação do programa mais educação em escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 - 2011	Dissertação	SILVA, M.S.P.
43	2014	De favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis	Dissertação	SANTIS, M.
44	2014	O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral	Tese	ROCHA, M.C.M
45	2014	Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo	Dissertação	GARCIA, M.G.
46	2014	Os novos paradigmas da educação social: atuação do educador social em Vila Velha-ES - limites e possibilidades na Grande Terra Vermelha	Tese	MARQUES, M.
47	2014	O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral.	Dissertação	JESUS, A.C.
48	2014	Alimentação na escola em tempo integral: significados para professores, pais e alunos	Dissertação	PAVIM, T.C.
49	2014	O Programa 'Mais Educação' e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral	Dissertação	SANTOS, M.G.C.
50	2014	"A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral"	Dissertação	BENITTES, V.L.A.
51	2014	Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do programa de educação integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano	Dissertação	SANTIAGO, F.M.L.
52	2014	Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação	Dissertação	LIMA, A.F.
53	2014	O programa Mais Educação como política pública de educação integral	Dissertação	OLIVEIRA, S.M.B.
54	2014	Uma trajetória de educação integral em Pernambuco: os limites e as possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo	Dissertação	SILVA, O.
55	2014	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral	Dissertação	REIS, F.E.
56	2014	A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	Dissertação	CARVALHO, P.F.L.
57	2014	Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	Dissertação	RAMALHO, B.B.M.
58	2014	A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo	Tese	SANCHES, Y.C.S.
59	2014	O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de	Tese	BRONZATE, S.T.

		Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista		
60	2014	Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?	Dissertação	LEANDRO, K.S.
61	2014	O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?	Dissertação	SANTOS, A.R.
62	2014	Projeto educação em tempo integral: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do Norte de Minas Gerais	Dissertação	FERNANDES, D.C.S.
63	2014	A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do programa mais educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora	Dissertação	FERNANDES, M.A.
64	2014	Programa Escola Integrada: a atuação do gestor escolar	Dissertação	AMARAL, J.C.
65	2014	Educação integral e gestão escolar: análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco	Dissertação	LIMA, E.M.M.
66	2014	Espiritualidade no divã: do tabu à universidade	Tese	BRAGA, G.P.
67	2014	A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um	Tese	PACHECO, S.M.
68	2015	Apontamentos sobre Educação Integral, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Educação Física Escolar	Dissertação	COSTA, M.L.F.
69	2015	Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal	Tese	ABDULMASSIH, M.F.F.
70	2015	O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões	Tese	CARARO, M.F.
71	2015	Educação integral no campo: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE	Dissertação	MENEZES, A.C.M.
72	2015	Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso	Dissertação	RABESCO, R.
73	2015	A proposta do currículo escolar para o ensino de biologia nos centros experimentais de Aracaju-SE	Dissertação	DALTRO, K.F.
74	2015	Educação integral e o paradigma da educomunicação: um estudo sobre o programa mais educação nas escolas de Santa Maria/RS	Dissertação	NASCIMENTO, M.L.
75	2015	Ampliação do tempo escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins Tocantins	Dissertação	FERREIRA, L.
76	2015	Educação integral: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís -MA	Dissertação	JESUS, C.M.S.
77	2015	Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral.	Dissertação	HONORATO, V.M.C.
78	2015	Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região centro-oeste sobre educação integral e escola de tempo integral	Dissertação	DIAS, J.F.
79	2015	Implementação do programa mais educação em duas escolas estaduais do campo em Manacapuru/AM	Dissertação	COSTA, A.M.
80	2015	Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências, a busca de novos caminhos	Dissertação	HAYGERTT, R.B.O.
81	2015	Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade Porto Alegre 2015	Tese	SANTAIANA, R.S.
82	2015	Investigação das atividades de contraturno de estudantes do ensino fundamental no município de Farroupilha/RS: contribuição para adesão ao	Dissertação	PORTELA, P.

		Programa Mais Educação/MEC		
83	2016	A prática musical nas oficinas do Programa Mais Educação: um estudo em duas escolas da rede municipal do Natal/RN	Dissertação	ROCHA, J.G.
84	2016	Escola de tempo integral: uma análise da experiência do programa mais educação nas escolas do município de Barueri	Dissertação	CARVALHO JÚNIOR, R.N.
85	2016	Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo	Dissertação	BABALIM, V.S.
86	2016	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	Tese	BARBOSA, R.C.
87	2016	A educação integral e as ações socioeducativas complementares em organizações não governamentais vinculadas ao programa “Centro para Crianças e Adolescentes”	Dissertação	RIBEIRO, M.L.
88	2016	O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História	Dissertação	FODRA, S.M.
89	2016	Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS: possibilidades e limites	Dissertação	SILVA, N.A.A.
90	2016	Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais	Tese	PEREIRA, H.B.F.
91	2016	Programa novo futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral	Dissertação	RODRIGUES, R.R.
92	2016	Políticas públicas para a educação integral: o programa “mais educação”	Dissertação	CESLINSKI, L.T.
93	2016	Cuidar e educar: o programa mais educação na perspectiva de familiares dos alunos	Dissertação	BERTOLLO, M.
94	2016	Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”	Dissertação	SILVA, K.C.J.R.
95	2016	Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar	Dissertação	SANTOS, M.F.
96	2016	Formação multiprofissional em rede de saúde: da fragmentação da formação em saúde à busca da integralidade	Dissertação	ANDRADE, A.C.I.C.
97	2016	(Des)Caminhos da escola de educação integral: concepções, percursos e palavras docentes	Dissertação	VITAL, S.C.C.
98	2016	O Programa Mais Educação: um estudo na Rede Pública Estadual no Município de Cascavel – Paraná (2011 – 2016)	Dissertação	CARNEIRO, A.R.
99	2016	A institucionalização da educação ambiental no Programa Mais Educação: análise dos projetos setoriais desenvolvidos no Núcleo Regional de Educação de Toledo.	Dissertação	FERNANDES, C.W.
100	2016	Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR	Dissertação	SOUZA, F.R.
101	2016	O corpo/corporeidade na Educação em tempo integral - Ciclo I	Dissertação	MAGRIN, N.P.
102	2016	Programa Mais Educação: diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural	Dissertação	FREITAS, E.F.J.
103	2016	Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	Dissertação	ANDRADE, C.A.B.

104	2016	Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo	Dissertação	PEREIRA, F.S.C.
105	2016	Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades	Dissertação	SILVA, N.S.
106	2016	Educação integral e formação para a cidadania: uma análise do Projeto Político Pedagógico à luz do pensamento de Anísio Teixeira	Dissertação	SAMPAIO, I.M.G.G.
107	2016	Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus	Dissertação	CARDOSO, I.M.R.
108	2016	A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios	Dissertação	MEDEIROS, E.O.
109	2016	Desafios da educação em tempo integral: uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da superintendência regional de ensino de Leopoldina	Dissertação	SENRA, S.R.
110	2016	Desenvolvimento do programa mais educação na escola estadual a: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica	Dissertação	GADELHA, A.C.
111	2016	Leitura de textos literários através de ferramentas tecnológicas no espaço da educação integral: uma proposta metodológica	Dissertação	MARTINS, M.E.G.
112	2017	A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Dissertação	CAMARGO, T.D.
113	2017	O Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de educação física da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo	Dissertação	CASSALES, G.G.
114	2017	Entre concepções e práticas de educação integral e educação ambiental: ausências, contradições e possibilidades	Dissertação	ALMEIDA, L.H.
115	2017	A implementação da proposta pedagógica e curricular do componente metodologia do estudo das escolas estaduais de tempo integral em Manaus	Dissertação	RIVERA, T.P.B.
116	2017	Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus	Dissertação	ELISIÁRIO, S.A.S.B.
117	2017	Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas	Dissertação	RODRIGUES, G.B.
118	2017	Desenvolvimento organizacional e pedagógico do programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão	Dissertação	PEREIRA, A.G.S.S.
119	2017	Programa Diadema Mais Educação: uma experiência de educação integral e proteção integral	Tese	SANCHES, A.L.
120	2017	Desafios do ensino médio no projeto político pedagógico na perspectiva de educação integral	Dissertação	SILVA, A.T.
121	2017	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação	Dissertação	GANDRA, J.M.F.V.
122	2017	O Programa Ensino Médio Inovador: um olhar educacional na 8ª Coordenadoria Regional de Educação	Dissertação	BRUM, L.S.

123	2017	Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral	Dissertação	SÔNEGO, F.
124	2017	Impacto da implantação do programa ensino integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da Baixada Santista	Tese	OSTLER, D.A.
125	2017	Um estudo sobre a educação ambiental inserida no programa Mais Educação: a partir do relato de uma experiência de educadores	Dissertação	ESTEVES, L.S.
126	2017	Formação literária em uma escola de tempo integral: novos modos de relação entre o jovem e os livros?	Tese	CORSI, S.S.
127	2017	Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	Dissertação	LEITE, M.M
128	2017	A escola de tempo integral na perspectiva da criança	Tese	PAIVA, N.S.
129	2017	O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino	Dissertação	SILVA, F.C.
130	2017	Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada	Dissertação	SILVA, F.C.
131	2017	Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco	Dissertação	TEIXEIRA, P.H.M.
132	2017	Programa Mais Educação: a implementação da educação integral no CEF 01 da Candangolândia - Distrito Federal	Dissertação	ARRUDA, A.S.
133	2017	Ensaio em avaliação de políticas públicas	Tese	RESENDE, C.C.
134	2017	De escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim – PE	Dissertação	SILVA, L.F.F.
135	2017	Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral: um estudo de caso	Dissertação	MELO, N.C.S.
136	2017	A cultura da sustentabilidade no contexto do Programa Mais Educação	Tese	COSTA, M.A.F.
137	2017	A escola de tempo integral da rede municipal de ensino do Recife : dialogando com a percepção e a apropriação dos professores	Dissertação	SOUSA, A.M.
138	2017	A percepção docente acerca do componente curricular projeto de empreendedorismo ministrado no ensino médio público do estado de Pernambuco	Dissertação	SILVA, N.K.A.
139	2017	O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular	Tese	LIMA, M.M.
140	2017	Educação em tempo integral: uma análise da gestão da ampliação da jornada escolar sob foco na participação dos alunos e pais	Dissertação	SANTANA, M.S.
141	2017	A implantação do programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul (2007-2015)	Dissertação	PEREIRA, R.
142	2017	A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia	Tese	SILVA, P.A.D.
143	2017	O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação	Tese	MENDONÇA, P.M.
144	2017	Isso dá pra aprender!: a dança na Educação Integral	Dissertação	PAULA, J.A.
145	2017	Metodologia de ensino com projetos para construção de saberes e mudanças de hábitos alimentares na	Dissertação	FERNANDES, F.M.

		educação integral		
146	2017	Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens 'além-muros' - Caxias do Sul/RS	Dissertação	PEDRO, J.C.
147	2017	Educação de tempo integral: um estudo exploratório em um município do interior paulista	Dissertação	VENDRAMINI, C.A.
148	2017	O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Dissertação	SILAZAKI, R.P.
149	2017	Atividades físicas e dança na Educação Integral de Jornada Ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando	Dissertação	BORGES, R.M.
150	2017	Experiências e desafios da proposta do Mais Educação na perspectiva da educação integral em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim/RS	Dissertação	ZICK, G.S.N.
151	2017	A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades	Dissertação	ABREU, N.F.F.
152	2017	A educação integral na perspectiva da Cidade Educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	Dissertação	TAVARES, D.E.
153	2017	Jogo, educação física e educação integral: interfaces pedagógicas no Programa Mais Educação nas escolas do extremo oeste catarinense	Dissertação	WANDSCHEER, R.
154	2018	O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar	Dissertação	SILVANO, P.C.
155	2018	Análise da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano-MG	Dissertação	ALMEIDA, M.A.
156	2018	A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral	Dissertação	CONTER, C.S.
157	2018	Educação [em tempo] integral: a contribuição do Programa Mais Educação - PME à comunidade escolar em um município da Serra Gaúcha/RS	Tese	PERUZZO, V.
158	2018	As práticas corporais na educação integral em tempo integral: um estudo em duas escolas públicas	Dissertação	CARVALHO, R.O.
159	2018	O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I	Dissertação	PEREIRA, D.L.
160	2018	Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação	Dissertação	SILVA, D.I.
161	2018	O desenvolvimento de projetos em uma escola de educação (em tempo) integral da rede pública de Manaus – Amazonas	Dissertação	LIMA, P.S.
162	2018	Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral	Dissertação	BARBOSA, R.C.
163	2018	Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas	Dissertação	SAQUELLI, G.F.
164	2018	Formação continuada de professores de Biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista	Tese	PEREIRA, C.A.
165	2018	A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São	Dissertação	DEL ARCO, D.B.

		Paulo: possibilidades e desafios		
166	2018	Ser agente cultural do programa escola integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos	Dissertação	SANTOS, C.C.
167	2018	Oficineiros do Programa Escola Integrada e professores de Educação Física: processos de formação/aprendizagem para o ensino do esporte na escola	Dissertação	MARRA, H.A.
168	2018	O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB	Dissertação	FERREIRA, R.S.A.
169	2018	A formação continuada dos/as docentes das escolas de referência do ensino médio de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral	Dissertação	SILVA, L.A.
170	2018	A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados	Dissertação	SILVA, A.C.C.
171	2018	Diferencial de desempenho dos estudantes no ENEM: uma avaliação do Programa Escola em Tempo Integral da rede pública do estado de Pernambuco no período de 2009 a 2016	Dissertação	FERNANDES, D.P.
172	2018	Educação integral e escola de tempo integral: concepções de professores da Rede Estadual de Educação de Goiás sobre o Projeto Ser Pleno - Goiânia – Goiás	Dissertação	DAMÁSIO, R.A.
173	2018	Educação integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás	Dissertação	SILVA, D.G.
174	2018	Gestão da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: políticas e práticas	Dissertação	PAOLIS, M.
175	2018	Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF	Dissertação	BARBOSA, M.A.C
176	2019	O desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal: a perspectiva de uma educação de tempo integral.	Dissertação	ASSIS, J.S.L.
177	2019	A pedagogia de projetos e a educação com tempo integral no ensino de química	Dissertação	LIRA, Y.R.
178	2019	O debate sobre a politécnica e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC	Dissertação	GALVÃO, N.L.G.
179	2019	A educação integral no século XXI: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação	Dissertação	OLIVEIRA, T.A.
180	2019	“Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” A convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública	Dissertação	MAIA, F.N.O.
181	2019	Educação Integral X Escolas de Tempo Integral: explorando os espaços para a educação em valores	Tese	OLIVEIRA, A.P.
182	2019	Indicadores de desempenho: a matriz de referência do Saesp nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	FREITAS, A.F.
183	2019	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará	Dissertação	MONTEIRO, N.S.
184	2019	Educação integral integrada em uma escola do interior de Minas Gerais	Dissertação	CARVALHO, M.V.
185	2019	Política estadual de educação em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará	Dissertação	SANTOS, C.L.
186	2019	A implementação do ensino médio integral integrado	Dissertação	BORGES, K.L.

		sob a ótica da flexibilização do currículo		
187	2019	Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)	Dissertação	SILVA, R.B.
188	2019	Educação especial e educação integral: um estudo de caso sobre as interfaces em uma escola pública	Dissertação	DILL, J.K.
189	2019	Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola	Tese	FERREIRA, P.S.C.
190	2019	Da assistência à resistência: a educação integral, o currículo integrado e a cultura corporal em escolas da rede municipal de Goiânia-GO	Dissertação	MENDONÇA, F.M.
191	2019	Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito	Dissertação	VERRI, D.S.
192	2019	A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios	Dissertação	SOSTISSO, I.
193	2019	Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna	Tese	LACERDA, L.S.
194	2019	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Dissertação	SILVA, H.S.
195	2019	Avaliação dos resultados da política de educação integral para o Ensino Médio em Pernambuco (2008-2018)	Dissertação	SERAFIM, J.R.C.L.
196	2019	Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade	Dissertação	NASCIMENTO, T.F.C.L.
197	2019	A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo	Dissertação	MASCIOLI, D.A.A.
198	2019	Infância e relações de cuidado na escola pública de tempo integral	Tese	GOMES, A.R.
199	2019	As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola	Dissertação	BATTI, M.B.
200	2019	Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal	Dissertação	LEITE, M.E.R.
201	2019	O tempo na educação latinoamericana: Análise sobre a relação entre a quantidade de horas na escola e a proficiência em linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica	Dissertação	DIETRICH, J.N.
202	2019	Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia	Tese	FILEMON, O.O.

APÊNDICE F - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO

Prezado/a Professor/a,

Meu nome é Anna Rayanne, sou professora da Rede Estadual de ensino e estudante do Mestrado em Artes Visuais - UFPE/UFPB. Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender a identidade docente de artes visuais em três ETEs da GRE Recife Norte.

Por isso, gostaria de convidá-lo/a a participar desta pesquisa respondendo a este questionário.

Desde já agradeço sua colaboração e seu precioso tempo compartilhado para a elaboração deste trabalho!

Dados pessoais e profissionais

1. Por qual nome o/a senhor/a gostaria de ser identificado?
2. Sexo com o qual se identifica.
 - a) Masculino ()
 - b) Feminino ()
 - c) Nenhum dos dois (não binário) ()
 - d) Prefiro não informar ()
3. Idade
 - a) Entre 20 e 30 anos ()
 - b) Entre 30 e 40 anos ()
 - c) Entre 40 e 50 anos ()
 - d) Entre 50 e 60 anos ()
 - e) Acima de 60 anos ()
4. Qual sua formação acadêmica?
5. Em que ano concluiu sua formação acadêmica, e em qual instituição?
6. Assinale abaixo outras formações que possui na área de Arte:
 - a) Curso de Extensão Universitária ()
 - b) Especialização ()
 - c) Mestrado()
 - d) Doutorado()
 - e) Curso de curta duração()
 - f) Aperfeiçoamento()
 - g) Outros()

7. Há quanto tempo leciona?
8. Há quanto tempo leciona Arte?
9. Quanto da sua carga horária é dedicada ao ensino de Arte?
10. Case leccione outro componente curricular, qual é ele?
11. Qual seu vínculo empregatício com a rede estadual?

ENTREVISTA

Saberes pré-profissionais

1. Onde você estudou?
2. Como era sua escola?
3. Fale um pouco sobre os professores, a gestão, a cantina.
4. E os seus colegas de sala?
5. Algum fato da sua vida escolar ou professor marcou você profundamente?
6. Alguém da sua família também está na área de educação? Em caso positivo, isto influenciou você de alguma forma na escolha da profissão?

Saberes profissionais

1. Como você começou a ensinar arte?
2. Você encontrou alguma dificuldade para lecionar o componente curricular?
3. A formação acadêmica não foi suficiente para superar os desafios?
4. Alguma vez pensou em desistir de ser professor? Se sim, o que causou isso?
5. Como você superou/supera estas dificuldades?
6. Você sente que tem os materiais necessários para ministrar suas aulas?
7. Quais as vantagens de ser professor/a?
8. Quais as desvantagens de ser professor/a?
9. Como você se vê como professor/a?