

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

DAVI ASCENDINO CASTILHO

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES
ESTADUAIS DE ARTE NO RECIFE**

RECIFE

2024

Davi Ascendino Castilho

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES
ESTADUAIS DE ARTE NO RECIFE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Artes da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial à obtenção do grau
de Licenciado em Artes Visuais.

Orientador(a): Professora Doutora Maria
das Vitórias Negreiros do Amaral

RECIFE
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Castilho, Davi Ascendino .

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: ANÁLISE DA FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES ESTADUAIS DE ARTE NO RECIFE / Davi
Ascendino Castilho. - Recife, 2024.

82p. : il., tab.

Orientador(a): Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Artes Visuais - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. artes visuais. 2. formação inicial de professores. 3. ensino das artes. 4.
políticas educacionais. 5. legislação educacional. I. Amaral, Maria das Vitórias
Negreiros do . (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

Davi Ascendino Castilho

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES
ESTADUAIS DE ARTE NO RECIFE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Artes da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial à obtenção do grau
de Licenciada em Artes Visuais.

Aprovado em: 20/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Maria Betânia e Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Adalgisa Leão Ferreira (Examinadora externa)
Universidade de Pernambuco

Para todos os professores de Artes que
atuam na educação básica.

AGRADECIMENTOS

À Marli Dalva Ascendino Castilho e Isaac Bezerra Castilho Junior por tudo o que eu sou e construí até hoje na minha vida. Que tiveram de trabalhar exaustivamente desde a infância e se esforçaram para que eu pudesse acessar espaços e experiências que eles não puderam. Pela educação, conselhos, autonomia, incentivo e apoio quando eu escolhi uma graduação incomum, mas onde me sinto verdadeiramente realizado e preenchido profissional e humanamente. Vocês são minha base.

À Ellen Ketlen da Silva Ferreira, por ser uma irmã incrível na minha vida e ter me ajudado a ser quem eu sou hoje desde 2015. Pelos conselhos, incentivos, conversas, risos, trocas e afetos. Espero que sejamos amigos até o último suspiro.

À Beatriz Barros Lima do Nascimento e Raquel Moura Neuenschwander por terem sido minhas grandes amigas ao longo da graduação e por compartilharem comigo quem vocês são dentro e fora da universidade. Por poder partilhar com vocês os afetos, experiências, alegrias, angústias, incertezas e dores ao longo desse período. Vocês ainda vão voar muito alto, e quero estar presente nesse processo, mesmo que ele acabe as levando para longe de mim. Que minha amizade com vocês seja longa.

À Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, por estar comigo desde o primeiro período da graduação, me acompanhando, me incentivando e me mostrando os caminhos possíveis a serem percorridos na docência em Artes Visuais. Você foi essencial na minha formação humana e profissional enquanto professor de Artes Visuais. Obrigado por ter feito muito além de sua obrigação, por acreditar em mim desde o início e estar comigo até o fim desse ciclo.

À Maria Betânia e Silva, pelas ricas conversas que foram basilares para a construção da minha profissionalidade enquanto docente de Artes Visuais. Obrigado por estar sempre disponível e aberta para dialogar comigo. Você foi muito importante nesse processo, e agradeço imensamente por isso.

À Adalgisa Leão Ferreira, pelas trocas que me trouxeram outros olhares para pensar a Educação e o processo de ensino e aprendizagem. Por estar presente, por se importar comigo e ter me aconselhado e me orientado no período mais inusitado e exaustivo da minha graduação. Muito obrigado!

À Luciana Borre Nunes, pelos valiosos conselhos, aprendizados e trocas.
À Renata Wilner, pela ajuda e zelo que foram importantes no meu último período da graduação. À Eduardo Romero Lopes Barbosa e Gustavo de Moura Valença Motta por enriquecerem e aprofundarem enormemente meu olhar sobre as Artes Visuais, pelas risadas e pelas conversas maravilhosas sobre arte, música, filmes... sobre a vida.

É preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em seu ensino, quanto agir coletivamente através das associações dos profissionais da área, pesquisas conjuntas, intercâmbio de informações entre as graduações e os programas de pós-graduação das diferentes linguagens artísticas para fortalecer, ainda mais, a área de Arte.

(Valéria Metroski Alvarenga e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva)

RESUMO

Neste trabalho busquei analisar dados, relativos ao período de agosto de 2021 a julho de 2022, acerca da formação inicial dos professores que ministram o componente Arte nas escolas estaduais de Pernambuco que estão localizadas geograficamente no município do Recife. A pesquisa é de natureza qualiquantitativa e de caráter exploratório, onde foi utilizado o procedimento metodológico de análise de dados. Os dados foram coletados em duas Gerências Regionais de Educação (GRE): a GRE Recife Norte e a GRE Recife Sul. A análise mostrou que apenas 6% dos docentes que ministravam Arte possuíam formação específica e adequada em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Isso revelou a baixa quantidade de adequação da formação docente para o componente Arte nas escolas estaduais no Recife e o alto nível de desvio de função docente para suprir a demanda desse componente obrigatório. Entendemos, com base nos resultados, que garantir que o componente Arte seja ministrado apenas por docentes com formação específica e adequada é uma das principais formas de garantir a qualidade e a profundidade desse componente na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: artes visuais; formação inicial de professores; ensino das artes; políticas educacionais; legislação educacional.

ABSTRACT

In this study, I sought to analyze data from August 2021 to July 2022 on the initial training of teachers who teach the Art component in state schools in Pernambuco that are geographically located in the city of Recife. The research is of a qualitative and quantitative nature and exploratory in nature, where the methodological procedure of data analysis was used. The data were collected in two Regional Education Management Offices (GRE): GRE Recife Norte and GRE Recife Sul. The analysis showed that only 6% of the teachers who taught Art had specific and adequate training in Visual Arts, Dance, Music or Theater. This revealed the low level of adequacy of teacher training for the Art component in state schools in Recife and the high level of deviation from teaching functions to meet the demand for this mandatory component. We understand, based on the results, that ensuring that the Art component is taught only by teachers with specific and adequate training is one of the main ways to guarantee the quality and depth of this component in basic education.

KEYWORDS: visual arts; initial teacher training; arts education; educational policies; educational legislation.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. Políticas Educacionais.....	15
2.1 Políticas educacionais.....	15
2.2 Legislação educacional e documentos normativos.....	20
3. Formação de Professores.....	36
3.1 Formação Inicial de professores em Artes Visuais.....	36
3.2 A formação inicial dos professores de Arte estaduais no Recife.....	56
4. Considerações finais.....	74
5. Referências Bibliográficas.....	76

1. INTRODUÇÃO:

O presente trabalho se originou das minhas vivências enquanto estudante do Ensino Médio, em uma escola estadual localizada na cidade do Recife, por isso, escrevo esta introdução em primeira pessoa, rememorando minhas lembranças desde a adolescência, enquanto estudante e depois pesquisador no ensino de Artes Visuais.

Neste período, entre 2015 e 2017, era perceptível, para mim, como alguns componentes curriculares eram mais valorizados e possuíam mais visibilidade em relação aos outros, primeiro no que diz respeito à carga-horária disponibilizada, depois à infraestrutura para a qualidade das aulas, à importância que os profissionais da educação e a comunidade escolar davam a cada componente, à quantidade de professores disponíveis para ministrar cada componente e à formação inicial que cada um possuía em relação ao componente que ministravam.

Após meu ingresso na licenciatura, cresceu meu interesse pelo ensino de Artes Visuais, em especial pela valorização e introdução do ensino de artes na escola, no Brasil, sua história e características sócio-políticas dentro da dinâmica educacional.

Assim, no decorrer dos componentes pedagógicos, a partir dos estudos e críticas acerca da polivalência¹ no ensino das artes e da desvalorização generalizada desse ensino na educação básica, recordei-me das aulas que tive na educação básica e comecei a me questionar qual seria a formação dos professores que ministram Arte na educação básica e se isso afetava a qualidade do ensino do componente.

Além disso, indaguei qual seria a função das políticas educacionais (ou a falta delas) dos diferentes níveis governamentais na permanência ou mudança desse cenário de desvalorização e falta de qualificação docente.

Partindo dessas indagações, iniciei, em agosto de 2021, um projeto de pesquisa acerca da formação inicial dos professores que ministram Arte nas

¹ A polivalência no ensino das artes se dá quando um único professor ministra aulas das quatro linguagens que integram o componente Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O pós-modernismo no ensino das artes rejeita esse modelo, afirmando que os professores devem possuir uma licenciatura específica em alguma das áreas e ministrar aulas apenas dessa área.

escolas públicas estaduais situadas geograficamente no município do Recife. Essa pesquisa, supervisionada pela professora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, foi desenvolvida, inicialmente, em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e se estendeu até julho de 2022 com bolsa pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

A presente pesquisa de conclusão de curso é fruto deste trabalho, de caráter qualiquantitativo e se baseia em uma metodologia exploratória. Essa metodologia pode ser definida pela obtenção de dados ou informações sobre características, ações e/ou opiniões de determinados grupos. Para a pedagoga brasileira Sylvia Constant Vergara (2009, p. 42):

Este estudo é realizado em áreas na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa.

Assim, para dar fundamentação teórica ao trabalho, a pesquisa realizou o levantamento de fontes, referências e coleta de dados entre agosto de 2021 e julho de 2022, portanto, a análise dos dados se refere especificamente a esse período de tempo. Os dados quantitativos foram coletados em duas Gerências Regionais de Educação (GRE), órgãos da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE). Foram elas a GRE Recife Norte e a GRE Recife Sul, que são as duas GREs que administram todas as escolas públicas estaduais localizadas no município do Recife.

Cada GRE possui um técnico referente a cada componente curricular, cujos dados obtidos foram solicitados aos técnicos de Arte dessas duas GREs. Foram solicitados dados acerca da quantidade de escolas em cada regional; da quantidade total de professores lotados nas escolas de cada regional e a quantidade de professores que ministram especificamente o componente Arte, atualmente, e suas respectivas formações. A fonte das evidências foram documentos digitalizados intitulados como *Relação dos Professores de Arte da GRE* (Recife Norte e Recife Sul) enviados pelos técnicos para a realização da pesquisa.

A partir dos dados numéricos obtidos, o objetivo central foi o de descobrir quantos dos professores que ministravam Arte nas escolas estaduais localizadas no município do Recife, entre agosto de 2021 e julho de 2022, possuíam formação específica e adequada em alguma das quatro áreas das Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro).

Além disso, complementarmente, também objetivei: verificar se os dados de adequação da formação docente nacionais e de Pernambuco (disponibilizados pelo MEC) convergem ou não com os obtidos no Recife; refletir sobre alguns fatores que podem influenciar nos números de adequação da formação docente em Arte nas escolas estaduais no Recife; investigar se as políticas educacionais estaduais relativas à contratação de professores influenciam na quantidade de professores formados nas áreas das Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) presentes nas escolas públicas estaduais e se a legislação educacional federal relativa ao ensino das artes na educação básica, está sendo efetivamente cumprida nas escolas estaduais no Recife.

Esta pesquisa possui importância para mim enquanto futuro docente da educação básica que almeja uma maior valorização do componente Arte no currículo escolar, uma ampliação do mercado de trabalho para os profissionais do ensino das artes e a qualificação desse ensino, o que advém, entre outros fatores, com a contratação de professores com formação específica nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para ministrar o componente. Tais reivindicações serão conquistadas com o esforço e a luta coletiva dos profissionais do ensino das artes.

Esse trabalho conjunto se desdobra em diversas ações, entre elas, o levantamento e divulgação de dados e a produção de pesquisas que ampliem e atualizem a literatura da área acerca da adequação da formação docente em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro nos diversos estados e municípios do país, o que compreendo ser a contribuição dessa pesquisa (com seu recorte nas escolas estaduais da capital pernambucana) para o campo do ensino das artes.

Além disso, ao acrescentar com a literatura acadêmica acerca da adequação da formação docente em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, visto fortalecer a luta (principalmente no estado de Pernambuco) por ações que expandam a quantidade de professores com formação específica ministrando Arte. Ampliação essa que oferece aos estudantes da educação básica um

contato qualificado com a área das Artes na escola com um docente devidamente habilitado, sendo essa a contribuição dessa pesquisa para a sociedade em geral.

Para isso, a narrativa deste trabalho está dividida em: introdução, dois capítulos que formam o corpo do trabalho, seguido da consideração final. No primeiro capítulo, reflito sobre as políticas educacionais e sua importância para o desenvolvimento e a melhoria da educação. Dentro dessas políticas, há a legislação educacional, que organiza e determina a presença e o funcionamento do ensino das artes na educação básica desde o século XIX. Logo, ela influencia diretamente a formação e atuação profissional dos licenciados nas áreas das Artes ao longo do tempo.

Já no segundo capítulo, apresento a observação e análise dos dados a respeito da formação específica e adequada dos professores que ministram o componente Arte, para este cenário trago referências do MEC acerca dos índices de adequação da formação docente em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro no Brasil e em Pernambuco, para então me debruçar sobre os dados das escolas estaduais do Recife, e refletir acerca dos possíveis fatores que explicam os números analisados.

Ressaltamos, aqui, duas questões: a primeira, é o fato de que parte dos dados dessa pesquisa (apenas os que se referem à GRE Recife Norte)² já foram publicados previamente nos anais do 31º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no ano de 2022. As partes já publicadas serão devidamente referenciadas ao longo do texto.

A segunda é um esclarecimento acerca das nomenclaturas utilizadas ao longo da monografia. O termo Arte (no singular) diz respeito ao componente curricular que integra os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seguindo a nomenclatura usada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O componente Arte é formado pelas áreas das Artes Visuais, da Dança, Música e do Teatro. Já o termo Artes (no plural) diz respeito a uma grande área (a área das Artes) que abrange quatro áreas do conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Logo, quando utilizo as expressões ensino das artes e

² Os dados da GRE Recife Sul ainda não haviam sido obtidos à época da escrita e publicação do artigo para a ANPAP.

professor de artes, me refiro, respectivamente, ao campo de estudo e ao docente da grande área das Artes.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1 - Políticas educacionais

Para estudar o funcionamento da educação básica no Brasil se fez necessário o estudo do planejamento e da aplicação de políticas públicas relativas à área educacional, uma vez que esse conjunto de ações afetam diretamente as práticas e vivências que ocorrem no ambiente escolar.

As políticas públicas, conforme os estudos de Souza (2006) são as ações governamentais aplicadas em áreas diversas e pensadas pelo poder público, seja em nível federal, estadual ou municipal. Elas são formuladas a partir do momento em que os governos transformam suas propostas em programas e ações que produzirão resultados na realidade social da população, por isso, entendo que elas são relevantes no cenário político-social, uma vez que impactam a vida da população e aspectos da organização da sociedade.

Ainda de acordo com Souza (2006), o desenvolvimento de uma política se inicia quando questões e problemáticas que atingem um ou vários grupos sociais são identificados pelo poder público. Após isso, propostas são desenhadas e formuladas como forma de resolução, que se desdobram em planos, programas ou projetos que devem ser legitimados pelas entidades competentes. Por fim, as políticas devem passar por um processo gradual de implementação para, posteriormente, serem submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

São essas ações que demonstram a governabilidade, articulação, eficiência e capacidade das diferentes esferas do poder público de produzir alterações relevantes nas diferentes áreas de sua atuação; portanto, analisar uma política pública é, essencialmente, estudar o governo em ação e como ele age e reage às diversas demandas e problemáticas dadas na complexidade do funcionamento da sociedade e dos grupos que a compõem (Souza, 2003).

Dentro do conjunto das políticas públicas, há as políticas educacionais, que são, de acordo com Vieira (2015), as iniciativas do Poder Público na área específica da educação, para resolver e administrar questões educacionais. Segundo a autora, as políticas educacionais brasileiras (em nível federal, estadual e municipal) são criadas para intervir ativamente nas questões relativas à educação no país a que se destinam, materializando soluções para as problemáticas educacionais existentes.

Dessa forma, tais políticas, dentro de seus contextos, afetam diretamente os diversos âmbitos da educação, como por exemplo a infraestrutura; os recursos e tecnologias disponíveis na escola; as formas de avaliação; o currículo e os componentes que o integram; a obrigatoriedade e carga horária de cada componente; a formação dos professores; a adequação da formação dos docentes em relação ao componente que ministram; as formas de contratação e entrada no mercado de trabalho dos docentes de cada componente, entre muitos outros.

As políticas educacionais, portanto, condicionam os docentes e seu trabalho, pois marcam tempos e espaços definidores onde os professores são contaminados direta ou indiretamente por elas (Nunes, 2007).

Assim, compreendemos a importância e a influência das políticas educacionais também para o ensino das artes e seus profissionais, pois conforme esclarece Nunes, 2007, p. 14:

[...] os conteúdos dos documentos se materializam, e são condicionados e condicionadores concretos das práticas educacionais, no nosso caso do ensino das Artes Visuais, da Música, Teatro e Dança na Educação Básica. Assim, possível verificar a co-relação entre as Políticas Públicas e o Ensino de todas as linguagens de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança na Educação Básica e as implicações na práxis do ensino/aprendizagem e sua organização escolar, que pela pesquisa nos faz perceber uma realidade que precisa ser colocada em nossas reflexões coletivas, desarmadas, pois [...] se trata sim da relevância que tem uma política Pública Escolar em Artes Visuais, em Música, Teatro e Dança, tendo em vista os fatores Estruturais e Conjunturais das Políticas e sua materialização por normas oficiais que determinam a profissão do ser professor e determinam a forma e o conteúdo da própria ação do ensino e organização curricular dos conhecimentos específicas das Artes Escolar, ainda que destacam a liberdade e autonomia de cada instituição na construção de seu Projeto Político Pedagógico

Ademais, o poder público não atua sozinho na formulação de políticas educacionais, haja visto que são nas disputas de poder e relações de força entre grupos sociais e os governos, que se delineiam as várias formas de ações governamentais, atuações práticas e onde se dá o jogo das políticas públicas (Vieira e Albuquerque, 2002 *apud* Vieira, 2015).

A partir das reflexões de Vieira (2015), entendemos que tais disputas podem se dar, por exemplo, nas discussões acerca da formulação de documentos normativos que regem e afetam diretamente a educação e sua prática cotidiana. Quando o debate sobre a formulação desses documentos importa para os profissionais da educação, esses por sua vez se organizam e passam a exercer pressão no poder público, eventualmente abrindo processos de diálogo com as partes envolvidas, o que explicita a complexidade de atores, situações e ações que envolvem a criação de políticas educacionais.

Foi o que ocorreu, por exemplo, nas décadas de 1980 e 1990 com a luta dos profissionais do ensino das artes durante a discussão da Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, onde, de acordo com Nunes, 2007, p. 03:

[...]a luta dos professores foi grande em cada área do conhecimento específico em nível nacional, mas foram ferrenhos na organização coletiva sendo astutos e ousados para conquistar o espaço das artes na educação. Para tanto, realizou-se em Brasília/DF, o II CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL-CONFAEB em 11 e 12 de agosto de 1989, tendo como foco as Políticas Públicas Educacionais e a Arte. A participação dos professores foi muito grande de todos os Estados deste Brasil, movimentando e demarcando o espaço das áreas de artes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9394/96.

Tal exemplo mostra a importância da organização coletiva dos professores em suas especificidades de formação, para que as políticas que os afetam sejam discutidas e produzidas também por eles enquanto especialistas de suas respectivas áreas de conhecimento (Nunes, 2007).

Daí a importância das organizações e associações de professores de Arte enquanto agentes nas disputas, discussões e propostas de políticas educacionais relativas ao ensino das artes no país, pois como relata (Nunes, 2007, p. 12):

[...] os professores de Artes Visuais, Música, Teatro e de Dança através de suas Associações específicas ou coletivas em nível Estadual e

Nacional são caminhos para reflexões e proposições. Temos a Federação dos Arte/educadores do Brasil-FAEB, que ano após ano tem proporcionado o debate e ações coletivas em relação ao ensino de arte. Temos as Associações dos arte-educadores de quase todos os Estados do Brasil. Temos a Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP, que tem seus encontros destacando aqui o Comitê em Ensino e Aprendizagem das Artes Plásticas e /ou Visuais, com publicações em Anais dos Encontros, que são reveladoras do coletiva de pesquisadores Artes Visuais e ensino que em ação junto a FAEB, bem como a Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM que podem buscar a concretização de rumos políticos e de políticas para o Ensino de Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança para a Educação Básica e também para o Ensino Superior -

Além disso, outro exemplo, entre muitos outros, da importância e das reverberações de políticas públicas na educação são as reformas educacionais, amplo instrumento de mudanças e inovações. As reformas são resultados de ações políticas e legislativas, podendo mudar a legislação e a estrutura de toda a educação ou, pelo menos, aplicando mudanças generalizadas no funcionamento do próprio serviço público em educação de um país (Pedró; Puig, 1998).

Como um exemplo histórico, há duas reformas notáveis na história do ensino das artes, a Reforma do Ensino Secundário e Superior desenvolvida por Rui Barbosa em 1882 e a Reforma do Ensino Primário de Leôncio de Carvalho em 1883. Nelas, as ideias sobre Educação Artística foram defendidas como uma das bases para o progresso durante quase trinta anos depois de seus pareceres serem escritos (Barbosa, 2019).

No parecer sobre o Ensino Primário, quantitativamente, o ensino do Desenho ocupou o lugar mais destacado, conforme pontua os trabalhos de Barbosa (2019, p. 59):

Foram-lhes dedicadas 90 páginas contra apenas 37 para as considerações acerca do ensino do Português e Gramática, 35 para o ensino das Ciências Físicas e Naturais, 4 para o ensino da Matemática, 46 para o ensino da Geografia e Cosmografia, 21 para o ensino da História, 6 para os Rudimentos de Economia Política, 20 para a Cultura Moral e Cívica, 6 para o ensino da Música e 34 para o ensino da Educação Física. [...]. Até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da Arte.

Rui Barbosa, muito influenciado pelos ideais de Walter Smith, considerava o Desenho como essencial para a educação, colocando-o em primeiro plano

desde os primeiros níveis escolares, o que exemplifica como a base teórica e os conceitos e valores daqueles que constroem políticas educacionais, refletem diretamente nos fundamentos e características próprias daquela política: sua estruturação, aspectos que são priorizados e mais aprofundados em detrimento a outros e as várias formas de como isso pode afetar o ensino na prática escolar (Barbosa, 2019).

Assim, é importante que se compreenda tanto o produto (as políticas) como o processo histórico e contextual de sua produção, entendendo as negociações, contradições, contestações e lutas entre os diferentes grupos envolvidos direta ou indiretamente na elaboração (Ozga, 2000 *apud* Vieira, 2007).

Nesse contexto, a escola não se coloca como uma instituição passiva, mas como um espaço de produção, construção e experimentação de fatores para a concepção de políticas, onde as ações do poder público nas diferentes esferas devem alcançar as instituições educativas e seus profissionais em um movimento de ida e volta contínuo que compreende como as ideias se materializam em ações e podem ou não se traduzir na gestão educacional e escolar (Vieira, 2007).

Essa dinâmica é complexa pois tanto a sociedade como o poder público estão em constantes mudanças. As dinâmicas da sociedade, os diferentes contextos e épocas, alteram constantemente a conjuntura política e os agentes da política institucional nas diferentes esferas. Dessa forma, qualquer mudança, seja no regime político, nas eleições para o poder executivo e legislativo ou nos cargos de liderança das pastas que administram a educação nas diferentes esferas do poder, irão afetar as orientações das políticas educacionais e as entidades (institucionais e sociais) envolvidas na elaboração das mesmas.

Isso ocorre porque, com essas alterações, mudam-se as dinâmicas de poder, as formas de governança e administração, as prioridades, os programas de ação, os planejamentos, as concepções e as bases teórico-conceituais que fundamentam as políticas educacionais, haja visto que “há políticas que se conservam sob a égide de diferentes ideologias” (Vieira, 2007, p. 56)

Como reflete (Vieira, 2007), essas ideologias (as concepções teórico-práticas que os governos adotam em suas gestões) tendem a nortear tanto o projeto como as ações do poder público nas diversas áreas sociais, inclusive na

educacional. Logo, não há neutralidade nas políticas educacionais, pois desde o processo de sua elaboração até os alvos a que se destinam são embasados em pressupostos conceituais escolhidos e disputados nos contextos sócio-históricos em que se assentam.

Acreditamos aqui, que esses ideais, quando se manifestam em políticas, podem tanto manter como transformar aspectos da realidade no âmbito educacional, pois assim como a intervenção do Poder Público diante de uma problemática é uma ação política, a indiferença do mesmo para com a perpetuação de problemáticas diversas também é uma opção política. Diante disso, analisar e estudar uma política educacional significa avaliar seus aspectos tanto de oposição como de continuidade com o contexto dado e com o projeto político que a antecedeu.

2.2 – Legislação educacional e documentos normativos

Entender a organização da educação no país, pressupõe compreender a legislação educacional e os documentos normativos que regem e embasam toda a estrutura e o funcionamento da educação básica e do ensino. Eles compreendem toda ordem e grupo de leis e normas que regulamentam e legitimam a educação (nas esferas federal, estadual e municipal) e as bases teóricas e práticas na qual ela se ordena.

É a legislação e as normas educacionais que estabelecem a estrutura e as divisões da educação no país; explicitam os deveres e princípios que embasam a atuação dos órgãos educacionais e dos profissionais da educação; regulam as formas de financiamento da educação; estabelecem a obrigatoriedade dos componentes curriculares a serem ensinados na educação básica; constroem a concepção de currículo que pauta as atitudes, valores e experiências que ocorrem no ambiente escolar, entre outras questões pertinentes ao funcionamento da educação.

A elaboração de documentos normativos relativos à educação demanda muitos fatores e o trabalho de uma série de órgãos. Isso inclui, na perspectiva de Palma Filho (2012, p. 02):

[...] além das leis que são produzidas nas casas legislativas (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores), também, decretos gerados no Poder Executivo, bem como Resoluções, Deliberações, Pareceres e Indicações formuladas, e aprovadas em diferentes órgãos colegiados. Como é o caso do Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, além de Portarias também produzidas no âmbito do Poder Executivo.

Observamos que apenas a aprovação de documentos normativos não é suficiente para sua efetivação, pois depende também da qualidade de sua implementação no âmbito educacional e social. Entretanto, a qualidade e a profundidade do texto da lei também são de suma importância para fundamentar a prática educativa, definir aspectos do ensino (conteúdos, valores, experiências, importância e características de um componente, a formação que cada docente deve possuir para ministrar cada componente etc.) e como ele deve se operacionalizar para garantir sua efetividade na dinâmica escolar.

Aqui, entendemos a legislação educacional como parte integrante do campo das políticas educacionais de um país. Assim como qualquer outra política educacional, uma legislação ou um documento normativo não é cumprido espontaneamente após sua aprovação. É preciso, como supracitado, que tais documentos sejam implementados progressivamente (a partir de políticas públicas), onde tal processo deve ser acompanhado e avaliado no curto, médio e longo prazo para a verificação de sua efetividade.

Ademais, o desenvolvimento e a aprovação de uma legislação no âmbito educacional perpassam planos, projetos e ações políticas de um governo em um determinado contexto histórico que demanda novos ajustes na organização da educação e do ensino frente às mudanças na sociedade. Como quaisquer outras políticas, uma legislação educacional também reflete os valores e os ideais de seu contexto e das entidades políticas que a criam e legitimam, pois, o documento se pauta nas concepções políticas, sociais e teóricas em que o governo se estrutura em um dado momento histórico.

Por isso, a partir das reflexões de Nunes (2007) e Vieira (2015), entendemos que o conjunto da sociedade e a organização coletiva dos profissionais da educação também se configuram como agentes na construção de aspectos da legislação educacional, influenciando e pressionando as

entidades institucionais para que suas demandas em relação aos aspectos da legislação sejam atendidas, tais como: a introdução ou aprofundamento de temáticas que não estava prevista nas primeiras versões do documento; a retirada ou modificação de aspectos da legislação que vão de encontro às demandas históricas dos profissionais da educação; a criação de normas para reger aspectos da prática educativa que até então não estavam regulamentados e precisam de normatização para se efetivarem no cotidiano escolar, entre outras intervenções.

Da mesma forma, o oposto também pode ocorrer, ou seja, agentes da política institucional introduzirem artigos na legislação que se opõem à opinião e aos consensos dos profissionais e especialistas da área educacional para assegurar seus interesses e propósitos ao longo da criação do documento. Logo, entendemos que “a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo” (Alvarenga; Silva, 2018, p. 1012).

Assim, o processo de redigir uma legislação educacional também é um espaço de disputa de poder e de diferentes perspectivas que se tencionam nas negociações e lutas entre os grupos envolvidos com base nos ideais que defendem. Portanto, a legislação é tanto um instrumento privilegiado na compreensão dos ditames da política educacional, assim como ela mesma decorre deste campo (Palma Filho, 2012).

A partir disso, a relação entre a legislação educacional e o ensino das artes no Brasil é essencial para a presença das Artes na educação brasileira ao longo dos séculos. Tal relação se vincula aos documentos que normatizaram a educação e, por conseguinte, os componentes relacionados às práticas artísticas, que receberam diversas nomenclaturas ao longo das décadas e das mudanças sócio-políticas no país. Eram esses documentos que garantiam a presença de algumas práticas artísticas no currículo, acentuando quais delas seriam ensinadas, a partir de quais métodos e para quais propósitos educativos e sociais se destinariam. Em razão disso, sua análise se mostra fundamental, pois, como pontua Vieira (2015, p. 19)

[...] tanto por seu valor em si como pelo seu significado histórico, as leis oferecem um registro ímpar de ideias e valores que circulam em determinada época. Por isso mesmo são objeto de permanente atenção e análise, sobretudo por parte dos pesquisadores no campo da política educacional.

Partindo da compreensão de Vieira (2015), passamos a observar, a seguir, o ensino de Arte em alguns dos principais documentos regulamentadores e normatizadores da educação brasileira, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas versões ao longo do tempo. Todas as versões deste documento foram pertinentes à história do ensino das artes e sua perpetuação no país ao longo do século XX.

A priori, a primeira LDB foi promulgada em 1961 (Nº 4.024/61). Nela, eram possíveis as artes aplicadas para o ensino primário com duração estendida, as chamadas atividades complementares de iniciação artística para o ensino de grau médio e o artesanato para o ensino industrial em nível médio. De acordo com Silva (2019), era um ensino tênue, pois foram apontadas as atividades que deveriam ser desenvolvidas, mas no corpo do texto não havia obrigatoriedade muito menos um espaço determinado no currículo para esse ensino.

Na época em questão, segundo a pesquisa de Magalhães e Pimentel (2018, p. 224)

Havia a possibilidade de ensino/aprendizagem em Arte no currículo, no ensino primário, caso a duração fosse estendida de quatro para até seis anos. Isso seria feito para ampliar, “nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Art. 26, Parágrafo único). No ensino de grau médio, arte é tratada como “atividades complementares de iniciação artística” (Art. 38, IV). Para estabelecimentos de ensino industrial em nível médio, o Art.50 previa a possibilidade de cursos de artesanato. [...]. A autonomia do professor é declarada no Art. 71: “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”.

Até fins da década de 1960, existiam pouquíssimos cursos de formação de arte-educadores no país, como, por exemplo, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) ofertado pelas Escolinhas de Arte. Essa carência fez com que

[...] professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática (Brasil, 1998, p.26).

Em 1964, o país sofreu um golpe e é instaurada a ditadura civil-militar. Nesse contexto, o governo se preocupou em adequar a educação ao novo regime político e à nova ordem social, alterando a LDB anterior, mas sem mudá-la por completo. Dessa forma, foram criadas a reforma no ensino superior em 1968 (lei Nº 5.540/68) e, para a educação básica, a Reforma Educacional de 1971 (Nº 5.692/71) que alterou e substituiu as normas da lei anterior, possuindo um caráter marcadamente tecnicista e de valorização da profissionalização (Vieira, 2011).

Vale mencionar que mesmo antes da reforma, em meados de 1969, a arte integrava o currículo das escolas particulares de prestígio no país, mas era raro o ensino das artes nas escolas públicas com o ensino secundário ainda persistente na prática do desenho geométrico (Barbosa e Coutinho, 2011).

Com a reforma, o currículo escolar foi alterado e o ensino da arte, agora chamado de Educação Artística, passou a ser considerado como atividade obrigatória em escolas de 1º e 2º grau, servindo como complementação e reforço para o ensino das outras disciplinas. Tal obrigatoriedade é considerada um avanço, mas ainda muito limitado diante do espaço secundário, restrito e inferior que o ensino das artes ocupava nos currículos. Dessa forma, no entendimento de Silva (2019), esse ensino se estruturava como

[...] componente do currículo de 1ª a 4ª série, mas não como disciplina e sim como suporte para a aprendizagem das outras áreas. De 5ª a 8ª série integrou a área de Comunicação, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira. Por fim, figurou como disciplina da educação geral do 2º grau (Silva, 2019, p. 280).

Isso se vinculava aos objetivos de formação profissional como reflexo do ideal modernizador que as elites políticas à época tentavam prevalecer, onde a educação artística foi uma das únicas disciplinas que apresentou abertura em relação ao campo das humanidades e ao trabalho criativo, pois outras disciplinas vinculadas à área foram eliminadas do currículo (Silva, 2019).

Assim, Silva (2019) entende que as atividades no ensino das artes deveriam se centrar nas questões emocionais, formas de lazer e auto expressão a partir de diferentes técnicas, materiais e linguagens, mas sem reflexão crítica, apolítica e sem as necessárias condições (quantidade de aulas por semana, recursos, infraestrutura etc.) para a efetividade desse ensino.

A partir da Reforma Educacional Nº 5.692/71, muitas mudanças ocorreram para atender à nova demanda da Educação Artística. Entre elas, o prosseguimento da polivalência no ensino das artes enquanto modelo de docência, onde o mesmo professor deveria lecionar artes plásticas, artes cênicas e música (Magalhães, 2021).

Para suprir a demanda por professores criada pela legislação, foram criados cursos de formação de professores em Educação Artística com duração de dois anos, as chamadas Licenciaturas curtas. Elas também eram de caráter polivalente, pois nelas eram ensinados aos futuros docentes os conteúdos das quatro áreas artísticas. De acordo com a resgate do histórico do ensino das artes no Brasil que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 1998 fazem, nos primeiros anos de implantação da Educação Artística

[...] os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. [...]. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (Brasil, 1998, p. 27).

Porém, dispor de apenas dois anos de formação para estudar e compreender as quatro áreas artísticas resultou, inevitavelmente, em um conhecimento superficial das mesmas. Logo, a polivalência implicou

[...] a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área (Brasil, 1988, p. 27).

Nesse aspecto, a partir da década de 1980, com o movimento de organização e mobilização dos professores, profissionais e intelectuais da arte-educação, o modelo da polivalência começou a ser duramente criticado, haja visto a falta de sistematicidade e especificidade no ensino e pesquisa das

epistemologias próprias das quatro áreas artísticas. Logo, com o passar do tempo, segundo a análise das pesquisadoras Alvarenga e Silva (2018, p. 1013)

A crescente problemática dessa formação/atuação polivalente no ensino de Arte fomentou a indignação dos professores da área, que resolveram articular-se, através da criação de associações regionais, para tentar mudar esse quadro. Após o surgimento das primeiras associações de arte-educadores para lutar contra o modelo de licenciatura que fora instituído, criou-se, em 1987, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

A posteriori, na redemocratização, é redigida a LDB de 1996 (LDB nº 9.394/96) após a promulgação da Constituição Cidadã. Nessa LDB a Arte permaneceu obrigatória e deixou de ser considerada como atividade complementar para ser organizada e estruturada como componente curricular, nova nomenclatura que buscou retirar e substituir o termo “disciplina” da legislação e dos currículos.

Além disso, a nomenclatura Educação Artística desaparece para dar lugar ao termo Ensino de Arte, onde a Arte passa a ser compreendida e sistematizada como área de conhecimento, o que não havia antes e ocorreu graças à pressão de movimentos e organizações sociais. Para as educadoras Magalhães e Pimentel (2018, p. 224 - 225)

[...] o movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica. [...]. As conquistas do movimento político da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB foram/são imprescindíveis para garantir a permanência e obrigatoriedade de Arte no currículo escolar e provocar reflexões sobre o exercício/atuação da profissão docente na Educação Básica.

Tais mudanças são encontradas, hoje, por exemplo, no § 2º do artigo 26 do documento. Ele já foi alterado algumas vezes desde 1996 e, atualmente, a partir da Lei 13.415/17, diz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017a).

Após a promulgação da LDB de 1996, foram criados e publicados (com a participação dos professores de artes do país) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de sistematizar o ensino e os currículos de todo o país. Em 1997 foram lançados, em dez volumes, os PCNs para o Ensino

Fundamental do 1º ao 5º ano, sendo um deles o de Arte, destinado aos pedagogos. Já em 1998 foram lançados, também em dez volumes, os PCNs do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, também com um volume para o componente Arte destinado aos professores com formação específica em alguma das quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro). Posteriormente, em 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) com quatro partes, onde Arte foi contemplada no volume de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Os PCNs de Arte para o Ensino Fundamental (os primeiros a serem publicados) foram uma importante publicação para o campo do ensino das artes, principalmente o volume do 6º ao 9º ano, destinados aos professores com formação específica. Importantes pois “tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da Arte no currículo escolar” (Vieira, 2006, p. 189), além de terem sido um dos primeiros documentos normativos brasileiros, após a promulgação da LDB de 1996, a conceber, sistematizar e aprofundar a arte e seu ensino, como área de conhecimento específica, com epistemologia própria.

Além disso, o documento estabeleceu que as quatro áreas artísticas para o componente são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, configuração essa que é a adotada até os dias atuais. As propostas para essas áreas de conhecimento da Arte deveriam ser realizadas seguindo três diretrizes de ação: produzir, ler e contextualizar. Tais diretrizes foram claramente baseadas, apesar de não ser dito explicitamente no documento, na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (Vieira, 2006) nas últimas décadas do século passado, uma das pesquisadoras mais importantes da história do ensino das artes no Brasil.

Apesar da complexidade do documento, Vieira (2006) reflete que sua abrangência o tornou pouco claro na forma de encaminhar concretamente o trabalho com as quatro áreas:

As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. [...]. Os PCNs-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística, e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas,

delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas (Vieira, 2006, p. 190).

Se a proposta dos PCNs foi a de resgatar a especificidade dos conteúdos nas quatro áreas artísticas, tudo parece indicar a necessidade de um professor especialista para cada área, mas não há definições claras sobre a formação do professor de Arte no documento (Vieira, 2006). Entretanto, isso não anula a importância do documento que, à época, se colocou em sintonia com o campo do ensino das artes, refletindo sobre o próprio percurso da área ao longo do tempo (Vieira, 2006) e suas perspectivas para o futuro com as mudanças na educação que estavam ocorrendo no país.

Retomando a LDB de 1996, é importante explicitar que, desde sua promulgação, diversas outras leis foram aprovadas para alterar ou complementar aspectos desse documento. Isso também ocorreu em relação ao ensino das artes, principalmente a partir da década de 2010, o que será analisado agora. Ainda em relação à Lei 13.415/17, também foi ela que garantiu a presença do componente Arte no Ensino Médio em meio às instabilidades políticas e à correlação de forças entre o governo federal e os profissionais da educação nas discussões acerca do Novo Ensino Médio e dos componentes curriculares que o constituíram.

Nesse contexto, a lei explicitou, no § 2º do artigo 35, que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017a). Entretanto, a expressão “estudos e práticas” foi e é criticada pelos profissionais da educação por seu caráter generalista, incerto e pouco específico. Afinal, são estudos e práticas de arte dentro do componente Arte ou estudos e práticas de arte dentro de outros componentes, tendo a arte apenas como mero auxílio?

Apesar da falta de clareza da lei, o componente Arte continuou existindo, mas não era mais obrigatório ofertá-lo nos três anos do Ensino Médio, como Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, em 2024, o Novo Ensino Médio foi novamente alterado e, entre as principais mudanças, está a obrigatoriedade, nos três anos do Ensino Médio, de todos os componentes que integram esse nível

de ensino³, entre eles o de Arte. Os sistemas de ensino começarão a adotar o novo currículo em 2025.

Outrossim, retornando o referido artigo 26 da LDB, seu §6º foi alterado pela Lei 13.278 de 2016. Tal lei é uma importante conquista, pois reconhece que as áreas do conhecimento que constituem o componente curricular Arte na educação básica são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, explicitando a pluralidade das áreas que compõem o componente e, concomitantemente, suas particularidades enquanto áreas distintas entre si. Esse reconhecimento já havia sido reconhecido nos PCNs, mas com a lei essa validação e legitimidade também passam a estar presentes no principal documento que legisla sobre a educação no país.

Ademais, a lei também aborda a formação dos docentes que ministram o componente, explicitando que os sistemas de ensino possuem cinco anos (ou seja, até 2021) para implantar as mudanças decorrentes da Lei, entre elas a necessária e adequada formação específica dos respectivos professores em número suficiente para a atuação na educação básica, garantindo, assim, “professores de Arte para cada uma das quatro modalidades da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo necessário aprofundar cada campo de conhecimento” (Magalhães, 2021, p.09).

Portanto, a lei mostra sua relevância ao reiterar e consolidar ainda mais a superação (no âmbito da legislação educacional) da polivalência no ensino das artes no país, legitimando que cada linguagem que integra o componente seja ministrada por um professor com formação específica, ou seja, uma licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Conquista importante, haja visto, como citado acima, as lutas da categoria de arte-educadores no Brasil para acabar com a polivalência, contestada e criticada desde a década de 80. Sendo assim, conforme cita Rossi (2014, p. 92)

Está claro então que, oficialmente, a polivalência está extinta no nível da Lei. No campo da reflexão ela vem sendo combatida desde o início do Pós-Modernismo da arte-educação brasileira, que, segundo Barbosa, data do início da década de 80, com o Festival de Inverno de Campos de Jordão (1983). Nessa década, em 1987, foi criada a FAEB (Federação de Arte-educadores do Brasil), sendo que o 1º Congresso Nacional aconteceu no ano seguinte. Desde a sua criação a FAEB

³ Português, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia.

condena a licenciatura curta para a formação do professor de Educação Artística e a polivalência.

Por fim, há o outro documento normativo que rege a educação brasileira hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento disserta sobre o componente Arte tanto no segmento sobre o Ensino Fundamental como no do Ensino Médio, refletindo sobre suas características e dimensões enquanto área do saber, produção humana vinculada aos diferentes contextos sócio-históricos e sua importância para o desenvolvimento dos estudantes, além da fundamentação e determinação das competências, habilidades e objetos de conhecimento associados ao componente (Lemos, 2017).

Cabe pontuar que, ao longo do texto, não há menções explícitas acerca da formação dos professores que ministram Arte, o que não precisaria ser uma problemática a priori, já que a LDB já aborda essa temática (na referida Lei 13.278/16), mas se torna a partir da percepção tanto da importância da BNCC como documento norteador na construção dos currículos em todo o país, como de que a segunda versão da BNCC continha trechos explícitos acerca desse tema, mas que foram retirados da versão final, o que demanda uma reflexão mais detida.

Na segunda versão do documento, como observa Pereira (2017), havia reflexões sobre a formação dos professores de Arte nos quatro diferentes textos que dissertavam sobre o ensino das artes: no de fundamentação do componente, nos dois textos sobre Arte nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no do Ensino Médio.

No texto acerca da fundamentação do componente, há a reflexão acerca das especificidades das áreas do conhecimento que compõem Arte e a rejeição do caráter polivalente do ensino das artes da década de 70. De acordo com o documento da BNCC (2016, p.122):

Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada. [...]. A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação das artes na escola. As lutas têm sido por um “saber de base”, um “saber específico”, que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão,

rompendo com a atuação polivalente estabelecida pela LDB nº.5.692/71, que incluía a “Educação Artística” no currículo como atividade complementar de outras disciplinas. A partir da década de 1990, a LDB nº. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor

No segmento acerca dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é retomada a crítica às perspectivas polivalentes do ensino das artes, o que será uma constante nos textos e reflexões seguintes acerca do componente:

Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais (Brasil,2016, p. 234).

Ademais, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde se inicia a atuação dos professores especialistas, o texto explicita que todas as quatro áreas que compõem o componente devem ser ofertadas igualmente aos estudantes com cada uma sendo ministrada por um professor formado na área o qual irá atuar:

Nos anos finais do Ensino Fundamental, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem as quatro linguagens da Arte, cada uma a ser ministrada pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes (Brasil, 2016, p. 394).

A mesma fundamentação teórica e argumentativa é retomada no texto sobre o componente no Ensino Médio, explicitando novamente a especificidade e individualidade das quatro áreas e a importância de que cada uma delas seja ministrada por um professor com formação específica:

Por isso, no Ensino Médio, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem os quatro componentes artísticos obrigatórios e devem ser ministrados cada um pelo respectivo professor, formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais,

Dança, Música e Teatro. A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes (Brasil, 2016, p. 517).

Notamos a importância dada e o comprometimento do documento à época tanto em relação ao componente Arte em geral (e a qualificação de seu ensino) como ao tema da formação dos docentes que o ministram em específico, o qual reafirma e repete explicitamente suas proposições em cada etapa da educação básica em que Arte enquanto componente curricular é obrigatório. A segunda versão da BNCC é, segundo Panho (2019, p.141),

[...] expressão de uma política não hegemônica, pois a própria redação do texto ultrapassa a política do grupo hegemônico e ainda, foi a versão que teve o maior número de contribuições e contempla todas as modalidades e etapas da EB. Estabelecida naquele momento, a segunda versão ultrapassou as vozes e o posicionamento neoliberal-conservador, momentaneamente revelou capacidade e força, tanto que, se esperava a sua homologação, pois alinhava-se à um projeto de nação constitucional fundamentada na dignidade da pessoa, que pressupõe pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade em foco naquele documento, ou seja, tudo que vem sendo aviltado após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016

De todos os trechos supracitados, Pereira (2017) observa que nenhum deles foi mantido nas alterações realizadas para a última versão da BNCC, homologada em 2017.

De acordo com Panho (2019), as mudanças negativas ocorridas da segunda para a terceira versão do documento se deram no contexto de crise e instabilidade política e institucional resultantes do processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Para Panho (2019, p. 139):

A partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 a elaboração do documento foi deslocada para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não havia sido debatida com a sociedade brasileira. Os reformadores empresariais da educação que se apossaram da redação do documento cortaram e recortaram direitos antes conquistados, alinhando-se em uma organização e seleção do que deve ser ensinado nas escolas a partir de preceitos originados pela OCDE e avaliações externas como PISA. Os redatores do documento, a partir da terceira versão, ainda que utilizando os textos das versões anteriores, passam a alterar os sentidos do mesmo, pois executam atividades submissas à hegemonia, por imposição da coligação liberalconservadora que ocupou o governo e os ministérios. Sendo assim, a hegemonia passa

a acontecer e a minoria vê o currículo como uma ferramenta de subordinação da maioria.

Percebemos, portanto, como a criação de políticas educacionais e documentos normativos, como a BNCC, está diretamente vinculada à agenda ideológica, às políticas econômicas e às relações de poder vigentes quando esses documentos são construídos e homologados. Naquele contexto liberalconservador que Panho (2019) descreve, as Artes na BNCC acabaram sendo rebaixadas e desvalorizadas, e tanto sua contribuição para a formação humana e cidadã como seu caráter questionador e crítico foram subordinados aos interesses sociais, políticos e econômicos dos grupos hegemônicos no poder.

À época, antes da homologação do documento, alguns especialistas foram requisitados para analisar criticamente o texto do componente Arte no Ensino Fundamental na terceira versão do documento e criar pareceres que foram encaminhados ao Ministério da Educação. Um deles, o de Maya Suemi Lemos escrito em 2017, exibiu preocupação em relação a essa questão, aconselhando que, na terceira versão, também houvesse uma postura firme e crítica em relação ao ensino polivalente, priorizando a formação específica em cada uma das áreas que integram o componente:

Considerando a singularidade de cada uma das modalidades artísticas previstas na LDB – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, reconhecida, traduzida e confirmada pela natureza essencialmente distinta dos processos formativos de seus respectivos profissionais e docentes, nos parece fundamental que o documento que estabelece a BNCC afirme a importância da atuação, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, de docentes com formação específica nas distintas modalidades artísticas. Parece-nos que, como documento normativo, a BNCC deva conduzir à abolição de práticas polivalentes que não mais coadunam com a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil, que deixaram de ser polivalentes desde a década de 1990. Há que se ter em vista que as normativas da BNCC, que impactarão, inclusive, os processos de contratação e concursos públicos na área, não podem estar em descompasso com a evolução histórica dos processos formativos de docentes. Assim, recomendamos que o documento induza a que haja finalmente coerência e organicidade entre a especificidade da formação dos docentes nas distintas modalidades artísticas, a elaboração dos editais de concursos públicos e a consequente admissão de docentes especializados nos sistemas de ensino (Lemos, 2017, p. 04).

Tal aconselhamento não foi seguido e, como reflete Pereira (2017), a atual versão da BNCC não possui nenhum trecho que aborda de forma explícita a formação de professores de artes, não havendo, portanto, clareza no documento sobre a formação que os docentes devem possuir para ministrar o componente como havia na versão anterior.

É uma perda para os profissionais da área, haja visto a importância da BNCC como documento de base para a construção dos currículos e do qual se espera solidez e consistência em suas bases conceituais e capacidade de se projetar para o futuro com estabilidade e durabilidade (Lemos, 2017).

Além do exposto, nas mudanças da segunda para a terceira versão, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro deixaram de ser componentes artísticos obrigatórios e se tornaram unidades temáticas de um único componente curricular intitulado Arte, juntamente com outra unidade temática intitulada Artes Integradas, cujo objetivo seria o de explorar as articulações entre as diferentes manifestações artísticas e suas respectivas práticas (Brasil, 2017b). Percebemos, portanto, na terceira versão do documento, uma concepção de integralização das quatro áreas artísticas, como se nota no trecho:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2017b, p. 196).

Como observa Pereira (2017), tal diálogo é de fato importante, pois as quatro áreas que integram o componente Arte não devem ser trabalhadas isoladamente, oportunizando a ampliação dos saberes por meio da potência e do aprofundamento que essa interdisciplinaridade oferece.

Entretanto, tais diálogos só ocorrem com efetividade quando as quatro áreas possuem a mesma importância, sendo ofertadas de forma igualitária com tempos e espaços amplos no currículo escolar para seu devido ensino e aprendizagem.

Além disso, uma interdisciplinaridade bem-sucedida deve se pautar no saber rigoroso e profundo dos conteúdos a serem ensinados, nas

especificidades dos componentes e das epistemologias específicas de cada área presente nesse processo, para que tais conexões não sejam vagas e infecundas (Lemos, 2017).

Daí a importância da presença de professores com formação específica para cada uma das quatro áreas do conhecimento presentes no componente Arte. Integrar, portanto, seria, na perspectiva de Magalhães e Pimentel (2018, p. 229)

[...] imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar. Para que isso aconteça, é necessário que o estudo de cada campo artístico seja aprofundado, sob a orientação de um especialista.

Assim, sem uma formação específica para cada docente, aprofundada e adequada a cada uma das áreas artísticas, e a garantia de que esse especialista ministrará apenas aulas relativas à área artística de sua formação, não haverá o rigor nos conteúdos e a especificidade epistemológica supracitada, debilitando o ensino e criando conexões rasas e superficiais que não coadunam com o ideal de interdisciplinaridade preconizado. Logo, para os profissionais da arte-educação no país, conforme aponta a pesquisa de Magalhães e Pimentel (2018, p. 225):

[...] é notório que após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há estranhamentos em relação às orientações estruturais e pedagógicas em várias regiões do país, causando mal-estar de toda ordem. Em função das especificidades do componente curricular Arte e o exercício da carreira docente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro, há várias dúvidas/interpretações no processo de implementação da BNCC em vigor no que diz respeito ao desenho curricular das escolas e a área de Linguagens, a formação/atuação docente, a carga horária e o direito dos egressos em realizar concursos públicos, dentre outras. Assim, consideramos que há descompassos entre a legislação vigente e o entendimento sobre o componente curricular Arte no currículo da Educação Básica após a divulgação/implementação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, comprometendo sobremaneira os seus encaminhamentos teórico-metodológicos, tanto no que se refere ao próprio componente curricular Arte, quanto às suas respectivas modalidades artísticas

Diante do exposto, há duas considerações a serem feitas. A priori, as relações entre legislação educacional e ensino das artes são um tema bastante caro aos professores das quatro áreas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música E Teatro) no Brasil, pois é a legislação e os documentos normativos relativos à educação que garantem a continuidade da presença, de forma obrigatória, do ensino das artes nos currículos escolares apesar da desvalorização histórica do componente no âmbito da educação brasileira.

A posteriori, diante do histórico de lutas dos profissionais da categoria pela valorização do componente e pela melhoria na qualidade do ensino das artes na educação básica, foi conquistada, por meio da Lei 13.278/16 a garantia da formação específica em alguma das quatro áreas para os docentes que ministram o componente na educação básica. A Lei estabelece que os sistemas de ensino teriam até 2021 para adequar a formação dos professores de artes em número suficiente.

Diante da vigência dessa nova lei, é importante a averiguação da formação dos professores que ministram Arte nos diferentes níveis governamentais (escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio federais, escolas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio estaduais e escolas de Ensino Fundamental municipais), nas redes públicas e privadas de todo o país. Nesta pesquisa será observado a formação dos professores em nível municipal, tendo como referência direta o município do Recife.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 - Formação Inicial de professores em Artes Visuais

Visto que o objetivo central da pesquisa é a averiguação da adequação da formação docente no componente Arte, nas escolas estaduais no Recife, é significativo refletir brevemente acerca da importância da formação inicial na carreira docente e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Apesar do componente Arte ser formado por quatro áreas do conhecimento,

discutiremos abaixo apenas as especificidades da formação docente em relação às Artes Visuais (minha área de formação)⁴.

Acreditamos que para entender como se dá a formação de um professor é necessário entender como ele constrói os saberes que dão suporte ao seu trabalho e à sua atuação profissional nas escolas em que trabalhará ao longo da vida. Da mesma forma, para estudar como se constroem os conhecimentos docentes, é importante compreender quais são eles e em quais âmbitos sociais o professor pode acessá-los.

A priori, Tardif (2005) reflete que os conhecimentos docentes não provêm de uma fonte única, mas de uma confluência de várias fontes e de períodos da vida e da carreira do docente. Para Tardif (2005, p. 36), o saber docente é um saber plural, que se divide em quatro grupos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (saberes sociais definidos pela universidade); os curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares das instituições) e os experienciais (adquiridos no exercício da função e na prática cotidiana). Particularmente, os saberes disciplinares:

[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. [...]. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2005, p. 38).

Portanto, entendemos que é dentro desse grupo de conhecimentos que estão presentes as especificidades epistemológicas das diversas áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular da educação básica, sistematizadas e ensinadas na formação inicial em licenciatura que cada docente cursa. Com esse entendimento, é possível verificar que a formação

⁴ Entendemos que, se cada linguagem artística constitui uma área do conhecimento específica e particular, cada licenciado possui competência para refletir apenas sobre sua área de formação.

inicial é de fundamental importância para o docente, pois é nela que os licenciandos devem compreender e desenvolver, enquanto sujeitos do conhecimento, os saberes que servirão como uma das bases para qualificar seu trabalho nas instituições escolares. Logo, segundo Gatti *et al* (2011), ela fornece as condições básicas para que o professor exerça a atividade educativa na escola e, segundo Imbernón (2011), as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado.

E isso, por sua vez, pode proporcionar o domínio da área a ser ensinada, os conceitos e temas que a constituem, as estruturas que lhes conferem organização interna e os diferentes graus de relevância de uns relativamente aos outros (Alarcão, 1998).

No tocante à licenciatura em Artes Visuais, conforme a visão de Freitas (2019), é essa formação inicial que habilita os licenciandos da área com os saberes, competências e habilidades necessárias à atuação como docentes no atual contexto político e social.

De acordo com Coutinho (2002), esses cursos devem propiciar aos estudantes uma imersão na linguagem artística, propiciando elementos para o estudo e a análise dos sistemas de representação articulados aos seus contextos. Para a autora, essas interações com produções artísticas de diferentes épocas, procedências e os procedimentos que as constituem, facilitam, nos docentes, o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação, pois são essas possibilidades de comparação e avaliação entre diferentes abordagens de leitura de obras de arte que dão condições ao futuro professor de fazer escolhas coerentes e adaptadas aos contextos e situações particulares.

Observamos aqui, então, que é na graduação em Artes Visuais que os estudantes têm a oportunidade de compreender a extensão das técnicas e do patrimônio artístico produzido pela humanidade ao longo da história, dominando, a partir das teorias, práticas e métodos específicos da área, como decodificá-los com profundidade.

Logo, como reflete Coutinho (2002), a formação de professores de artes possui sua peculiaridade ao ter que lidar com as complexas questões de produção, apreciação e reflexão do próprio futuro professor e da transposição das suas experiências com a arte para a sala com seus estudantes.

Esses modos específicos de ver, pensar e fazer das Artes Visuais moldam a percepção dos futuros docentes. De acordo com Samways (2002), a visão de mundo de um professor de artes vai sendo construída com base nos conhecimentos, no *know-how*, que vai além do fazer pedagógico, surgindo da relação do docente com a área do conhecimento que fundamenta sua prática.

É com base nessas particularidades que se torna evidente a importância de uma formação específica (em alguma das quatro áreas) e de qualidade para o docente que ministra Arte, pois

A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens específicas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), com possibilidades de intersecção e quebra de fronteira entre elas e seus saberes específicos, demandando professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. Um professor que não domina sua área de atuação, por mais dedicação e esforços empreendidos, não poderá alcançar os resultados esperados no seu trabalho se não possuir a formação adequada ao seu exercício (Freitas, 2013, p. 52).

Sendo assim, para Imbernón (2011), é a devida compreensão e estudo da natureza epistemológica e das especificidades da área que dotam o docente de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que o capacita para a complexidade do educar. Assim, para o autor, as ações do docente estarão apoiadas em uma fundamentação válida para evitar o paradoxo do ensinar a não ensinar e a falta de responsabilidade social e política do ato educativo, além de uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão.

Outrossim, também são esses conhecimentos especializados que constituem uma das bases para a profissionalização do docente, já que:

[...] não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial (Gatti *et al*, 2011, p. 93).

Logo, ao dominar as complexidades e especificidades do campo das Artes Visuais, os professores de Arte com essa formação consolidam parte

essencial de sua profissionalização, habilitando-os para construir um processo de ensino e aprendizagem com profundidade, especificidade e qualidade com os estudantes da educação básica.

Para Ferraz e Fusari (2010), a prática–teoria artística e estética do professor de artes deve estar conectada a concepções de arte e consistentes propostas pedagógicas. Para essas autoras, esse docente precisa saber arte⁵ e saber ser professor de artes o que implica aproximar:

[...] os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. Os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade (Ferraz e Fusari, 2010, p. 51).

Assim, dada essa importância e complexidade do componente Arte para a formação individual, social, cultural e cidadã dos estudantes da educação básica, o saber ser professor de artes não se dá apenas no domínio dos saberes artísticos, mas também na apropriação devida e contínua das metodologias e fundamentos do ensino das artes e a aplicação dos mesmos de forma reflexiva, autônoma e criativa na prática educativa.

Dessa forma, o professor deve ter consciência das particularidades do processo de ensino e aprendizagem nas Artes Visuais e quais as teorias que embasam sua prática, para que ela convirja com os pressupostos pedagógicos mais atualizados do ensino das Artes Visuais, haja visto que, na contemporaneidade:

[...] não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como

⁵ Por meio da formação inicial em alguma das quatro áreas que integram o componente.

matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (Barbosa, 2002, p. 17-18).

Para atingir esses objetivos, o docente deve fortalecer e potencializar o repertório artístico e imagético que os estudantes já possuem, oportunizando a eles uma compreensão qualificada sobre as produções culturais e artísticas em seus respectivos contextos, juntamente com uma apreciação crítica, reflexiva e ativa das obras e imagens e o próprio fazer artístico poético e sensível. Em resumo, é saber como se ensina e como se aprende Artes Visuais, com base tanto nos caminhos metodológicos e pedagógicos que cada docente escolhe trilhar (com base em seus estudos) como no perfil sociocultural dos estudantes com os quais se trabalha em certo contexto escolar.

Assim, para Ferraz e Fusari (1999), é indispensável ao professor de artes: conhecer as noções e fazeres artísticos e estéticos dos estudantes; verificar em que medida ele pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos; e sequenciar atividades pedagógicas que os ajudem a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir e comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural.

Nesse sentido, o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, nem feito apenas de experiência, mas um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa para alcançar os objetivos traçados (Alarcão, 1998).

Mas se o professor não possui uma formação adequada em relação ao componente que ministra, sua prática, sem uma epistemologia que a embase, será limitada, insuficiente e ineficaz (Gallego, 2002).

Da mesma forma, ele não terá consciência do porquê ele realiza determinadas ações, adota certas atitudes e quando será necessário modificá-las (Imbernón, 2011).

Portanto, segundo Freitas (2013), a complexidade da área requer profissionais formados em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro e em educação que sejam capazes de construir e desenvolver propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas.

Quando não há essa formação, um dos cerne do processo de ensino e aprendizagem fica comprometido e prejudicado, pois, segundo Mello (2000), não há como o professor facilitar o desenvolvimento do que não aprimorou em si

próprio; promover o aprendizado de conteúdos que não dominou; constituir significados que não compreendeu e muito menos facilitar uma autonomia nos estudantes que não pôde construir em si mesmo.

Ademais, essa problemática acerca da formação dos professores que ministram Arte na educação básica é de suma importância na história do ensino das artes no Brasil. Essa luta está vinculada à presença das Artes na educação básica, onde Araújo e Silva (2010) refletem que, desde 1950, as diferentes instituições que integravam o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) realizavam cursos de formação inicial e continuada para professores dos anos iniciais da escolarização

Com a obrigatoriedade da Arte na educação básica e sua posterior mudança de atividade complementar para componente curricular na LDB de 1996, foi renovada mais uma vez a necessidade de garantir a qualificação do ensino das artes no país. Essa qualificação passava por: atestar as especificidades epistemológicas do componente Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); profissionalizar os futuros professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em uma formação docente específica e de qualidade em uma das quatro áreas do conhecimento que integram o componente e garantir que esse componente seja ministrado apenas por professores com formação específica na área, por meio da legitimidade e normatividade da legislação educacional brasileira.

Como supracitado na discussão acerca da Lei 13.278/16, essa luta pela garantia de professores especializados para o ensino das artes ainda se faz bastante atual. De forma geral, no Brasil, ainda há dificuldades de garantir que os componentes curriculares (tanto Arte como os outros) tanto do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) como do Ensino Médio sejam ministrados por professores com formação adequada. É um problema que afeta todos os componentes da educação básica, mas que possuem suas particularidades em relação a cada componente, à rede de ensino (pública ou privada) e aos níveis territoriais (regional, estadual ou municipal).

A partir das pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação por meio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é possível acessar e analisar dados referentes à adequação da formação docente no país. Em tais

pesquisas, conforme estabeleceu a Nota Técnica Nº 020/2014 do Ministério da Educação, os dados são divididos em cinco grupos:

Quadro 1 - Quadro com as categorias de adequação da formação docente segundo a nota técnica Nº 020/2014 do MEC

Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

Ademais, também há a Nota Técnica Nº 4/2020/CGCQTI/DEED que atualizou a metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da Formação do Docente em relação à nota anterior. Segundo essa nota técnica mais atual, os cursos de formação superior considerados adequados para o componente Arte e que se enquadram no Grupo 1 são: Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) - Licenciatura; Artes Visuais – Licenciatura; Dança – Licenciatura; Música – Licenciatura; Teatro – Licenciatura e cursos com complementação pedagógica nas áreas citadas (Educação Artística, Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música e outras, segundo a nota).

O DEED considera que professores com formação adequada são apenas os que compõem o Grupo 1 do indicador, o que também será considerado aqui para uma sucinta análise de dados que será feita abaixo. Para essa análise, os grupos de 1 a 5 foram divididos da seguinte forma:

Quadro 2 - Categorização dos docentes a partir da classificação do Indicador de adequação da formação do docente da educação básica que constam na nota técnica Nº 020/2014

Categorização dos docentes	Grupo/perfil de regência dos componentes que se adequa à categorização proposta
Docentes com formação específica e adequada para ministrar Artes	Grupo 1
Docentes com formação específica e não adequada para ministrar Artes	Grupo 2
Docentes com formação específica para ministrar Artes	Grupos 1 e 2
Docentes sem formação específica e sem formação adequada para ministrar Artes	Grupos 3,4 e 5
Docentes sem formação adequada para ministrar Artes	Grupos 2,3,4 e 5

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Os dados utilizados são os que constam nos Resumos Técnicos do Censo da Educação Básica, um levantamento anual de estatísticas coordenado pelo INEP em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas do país. Os dados utilizados nesta pesquisa são dos resumos técnicos de 2021 e 2022, haja visto ser 2021 o último ano do prazo original para a implantação das mudanças decorrentes da Lei 13.278/16, assim como o fato de 2021 e 2022 serem os anos os quais se referem os dados obtidos das GREs Recife Norte e Recife Sul, permitindo uma comparação entre os contextos federal, estadual e municipal.

A partir disso, em 2021, de acordo com os resultados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica no Brasil realizado pelo DEED⁶, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde inicia a atuação dos professores especialistas, a adequação da formação docente por componente no país era a seguinte:

⁶ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

Gráfico 1 - Indicador de adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil em 2021

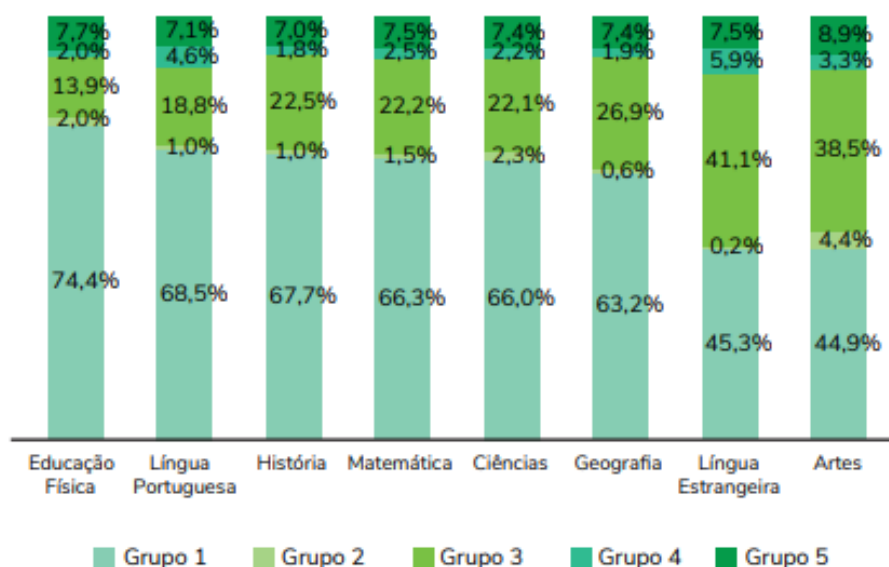


GRÁFICO 39

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DISCIPLINA – BRASIL – 2021

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

O gráfico mostra que, em 2021, apenas 49,3% dos professores brasileiros que ministravam o componente Arte possuíam formação específica para lecionar o componente, divididos em 44,9% com formação adequada e 4,4% que ministravam Arte apenas com bacharelado. Concomitantemente, 50,7% ministravam Arte sem formação específica em nenhuma das quatro áreas que integram o componente e 55,1% não possuíam formação adequada. Havia uma diferença de apenas 10,2% entre a porcentagem de docentes com formação adequada (44,9%) e a de docentes sem formação adequada (55,1%), mostrando um déficit na contratação de professores com formação adequada para Arte nessa etapa, o que leva a contratação de docentes dos outros grupos para suprir a demanda da disciplina.

Juntamente com Língua Estrangeira, a porcentagem de professores com formação adequada para Arte em 2021 não chegou nem na metade do total, sendo Arte o componente com o pior desempenho em relação à adequação da

formação docente entre todos os oito componentes curriculares do Anos Finais do Ensino Fundamental pesquisados.

Já em relação ao Ensino Médio, há os seguintes dados:

Gráfico 2 - Indicador de adequação da formação docente no Ensino Médio no Brasil em 2021

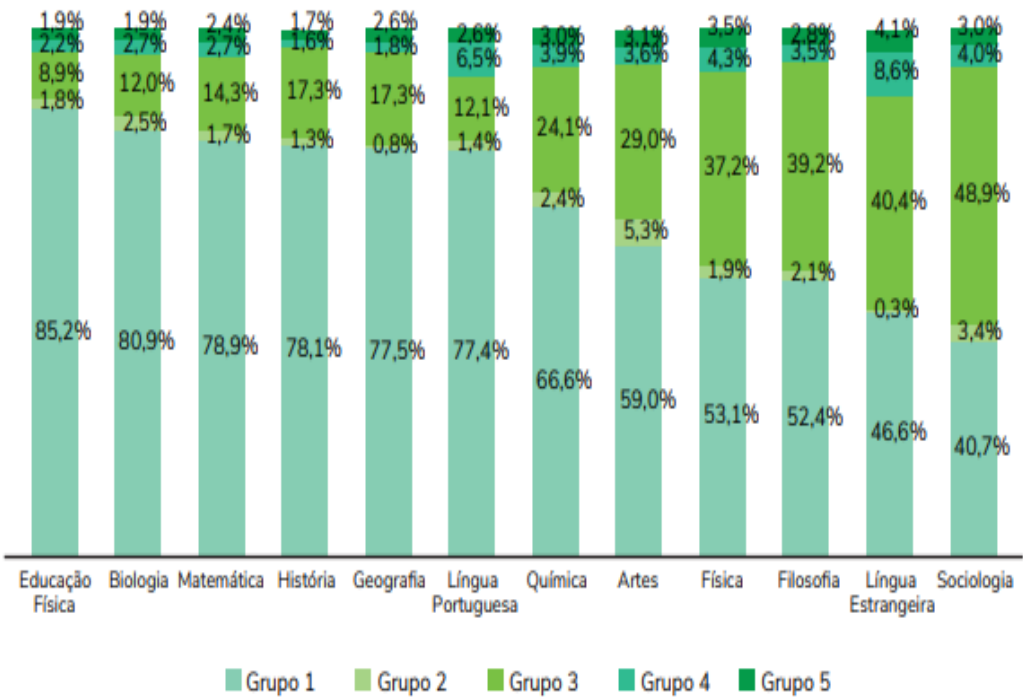


GRÁFICO 42

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A DISCIPLINA - BRASIL - 2021

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

No Ensino Médio, 64,3% dos professores possuíam formação específica para ministrar Arte, com 59% com formação adequada e 5,3% apenas com bacharelado. Enquanto isso, 35,7% ministravam Arte sem formação específica e 41% não tinham formação adequada. Há uma diferença também não muito grande de 18% entre docentes com formação adequada (59%) e docentes sem

formação adequada (41%), mas mostra que o déficit na contratação de professores com formação adequada também ocorre nessa etapa.

Na comparação com o gráfico anterior, a porcentagem de docentes com formação adequada no Ensino Médio (59%) é 14,1% maior do que nos Anos Finais do Ensino Fundamental no país (44,9%), mostrando que, a nível nacional, o Ensino Médio possuía uma carência menor de professores de artes com formação adequada do que os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além disso, a quantidade de docentes com formação adequada ultrapassou os 50%, mas ainda não é um número alto o suficiente para estar entre os melhores resultados (acima de 75%, segundo o documento). Nesse aspecto, Arte ficou com a quinta pior colocação entre os doze componentes que integram o Ensino Médio, superando apenas Física, Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia respectivamente.

Ademais, o DEED também disponibiliza os dados do Censo Escolar da Educação Básica em relação a cada um dos estados do país, incluindo Pernambuco⁷. Assim, o Resumo Técnico do Estado de Pernambuco relativo ao Censo Escolar da Educação Básica de 2021 em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, mostra as seguintes porcentagens relativas à adequação da formação docente:

⁷ Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de Pernambuco em 2021 disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_pernambuco_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf

Gráfico 3 - Indicador de adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco em 2021

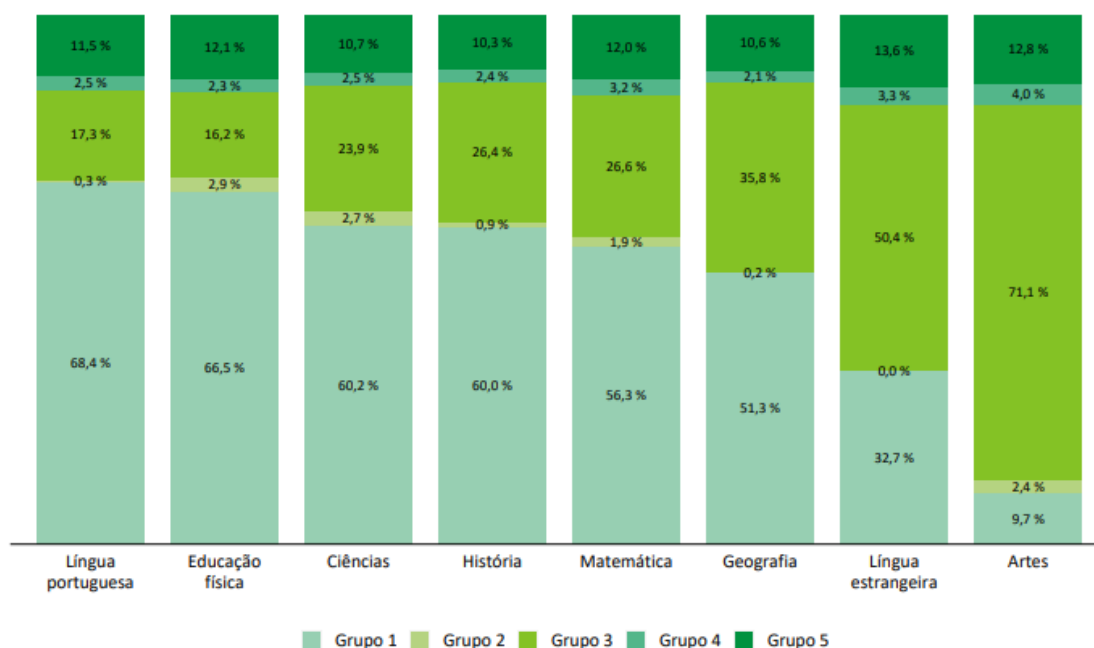


GRÁFICO 40

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PERNAMBUCO – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_pernambuco_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 22 ago. 2024.

Assim como nos dados nacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 2021, o componente Arte também ocupa o pior resultado na adequação da formação docente no estado de Pernambuco. Apenas 12,1% dos professores possuíam formação específica para ministrar o componente no estado, com 9,7% com formação adequada e 2,4% apenas com bacharelado. Além disso, 87,9% ministravam Arte sem formação específica e 90,3% não possuíam formação adequada. Isso mostra que havia uma diferença enorme de 80,6% entre os docentes com formação adequada (9,7%) e os sem formação adequada (90,3%) no estado, um percentual mais de nove vezes maior.

Comparando dados dos Anos Finais do Ensino Fundamental estadual com os dados nacionais, há também uma diferença significativa de 35,2% quando se compara o grupo 1 no estado (9,7%) com o mesmo grupo a nível nacional (44,9%), mostrando que Pernambuco apresentou resultados piores do que os nacionais na adequação docente em Arte nessa etapa da educação básica. Já em relação ao Ensino Médio no estado, há os seguintes dados:

Gráfico 4 - Indicador de adequação da formação docente no Ensino Médio em Pernambuco em 2021

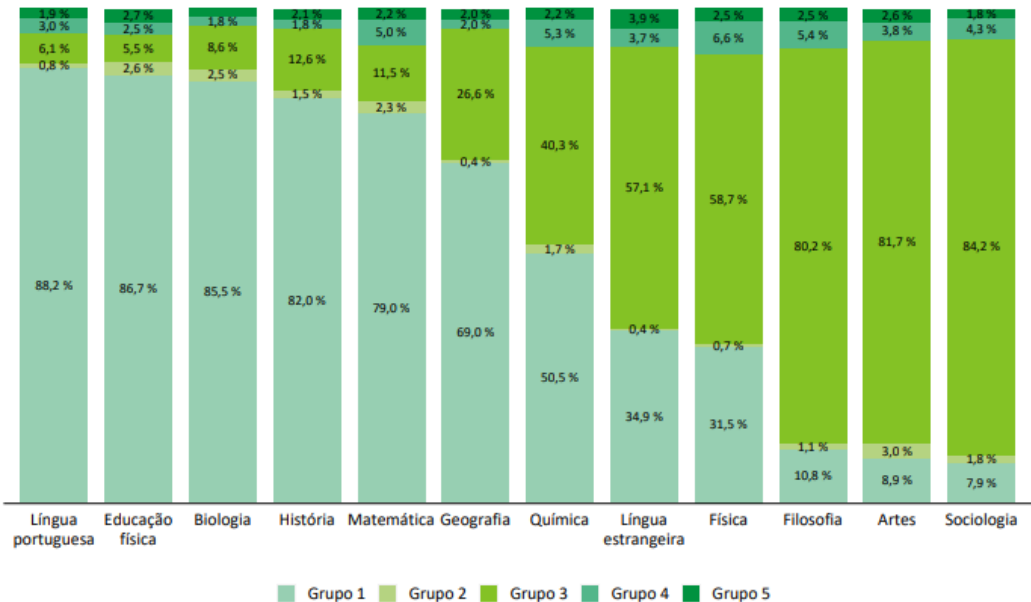


GRÁFICO 43
INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO – PERNAMBUCO – 2021

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_pernambuco_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 22 ago. 2024.

No estado, o Ensino Médio possui apenas 8,9% de docentes com formação adequada para Arte e 3% com bacharelado, somando 11,9% de docentes com formação específica para Arte. Já 88,1% dos professores

ministravam o componente sem formação específica e 91,1% sem formação adequada para o componente. O resultado de professores sem formação adequada (91,1%) é um percentual mais de dez vezes maior que o de docentes com formação adequada (8,9%), com Arte ocupando a segunda pior posição entre os doze componentes do Ensino Médio, superando apenas Sociologia.

Na comparação com o Ensino Médio nacional, o Ensino Médio pernambucano apresentou um resultado pior do que o nacional no grupo dos docentes com formação adequada em alguma das quatro áreas das Artes, haja visto que, no país em geral, o grupo 1 em Arte atingiu 59%, uma diferença de 50,1% em relação aos 8,9% do grupo 1 em Pernambuco.

Como supracitado, nos dados nacionais de 2021, o Ensino Médio possuía uma porcentagem maior no grupo 1 (59%) do que nos Anos Finais do Ensino Fundamental (44,9%). Pernambuco apresentou o resultado oposto, pois a porcentagem de professores com formação adequada no Ensino Médio no estado (8,9%) é ligeiramente menor que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que é de 9,7%.

Inferimos, portanto, que o Ensino Médio apresentou uma carência maior de professores adequados para ministrar Arte do que os Anos Finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, e que o estado apresentou um grande déficit na garantia professores com formação adequada para ministrar Arte seja nos Anos Finais do Ensino Fundamental seja no Ensino Médio, com resultados muito piores do que os nacionais em ambas as etapas.

Ademais, os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022⁸ a nível nacional também estão disponíveis. Dessa forma, em relação a 2022, o indicador de adequação da formação docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil é o seguinte:

⁸ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf

Gráfico 5 - Indicador de adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil em 2022

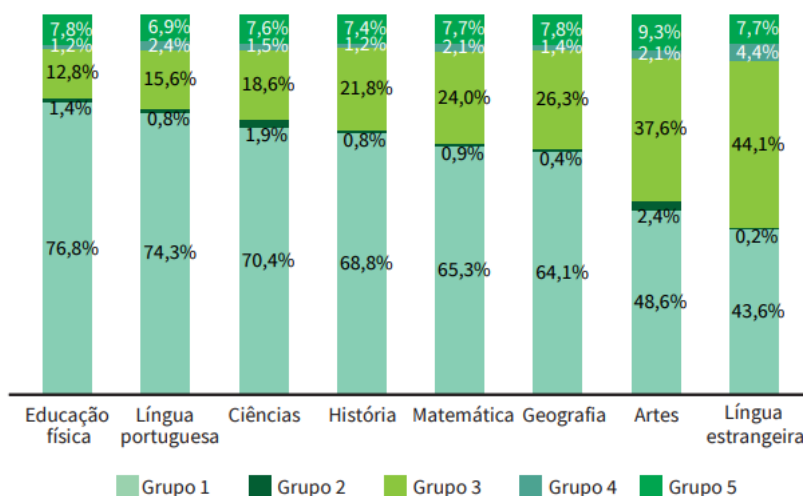


GRÁFICO 42

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DISCIPLINA - BRASIL - 2022

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

Em 2022, no Brasil, 48,6% dos professores que ministravam Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental possuíam formação adequada e 2,4% ministravam com bacharelado em alguma das áreas que integram o componente, resultando em 51% de professores com formação específica. Já 49% ministravam Arte sem formação específica para o componente e 51,4% ministravam sem formação adequada. É uma diferença de apenas 2,8% entre os docentes com formação adequada (48,6%) e os sem formação adequada (51,4%).

Assim como em 2021, o resultado dos docentes com formação adequada ainda não é satisfatório, mas houveram pequenas melhorias. O resultado dos docentes sem formação adequada diminuiu 3,7%, indo de 55,1% em 2021 para 51,4% em 2022. Já o resultado do grupo 1 subiu de 44,9% em 2021 para 48,6% em 2022, um aumento de 3,7% no número de docentes com formação adequada

para o componente Arte. Esse acréscimo fez o componente sair da pior para a segunda pior posição nacional dentre os oitos componentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, superando apenas Língua Estrangeira. Apesar do aumento, o percentual ainda é claramente baixo, pois o percentual do grupo 1 no componente Arte ainda não atingiu nem cinquenta por cento do total, muito menos atingiu o mínimo de 75% para estar entre os componentes com melhores resultados. Em relação ao Ensino Médio no Brasil em 2022, têm se os resultados abaixo:

Gráfico 6 - Indicador de adequação da formação docente no Ensino Médio no Brasil em 2022

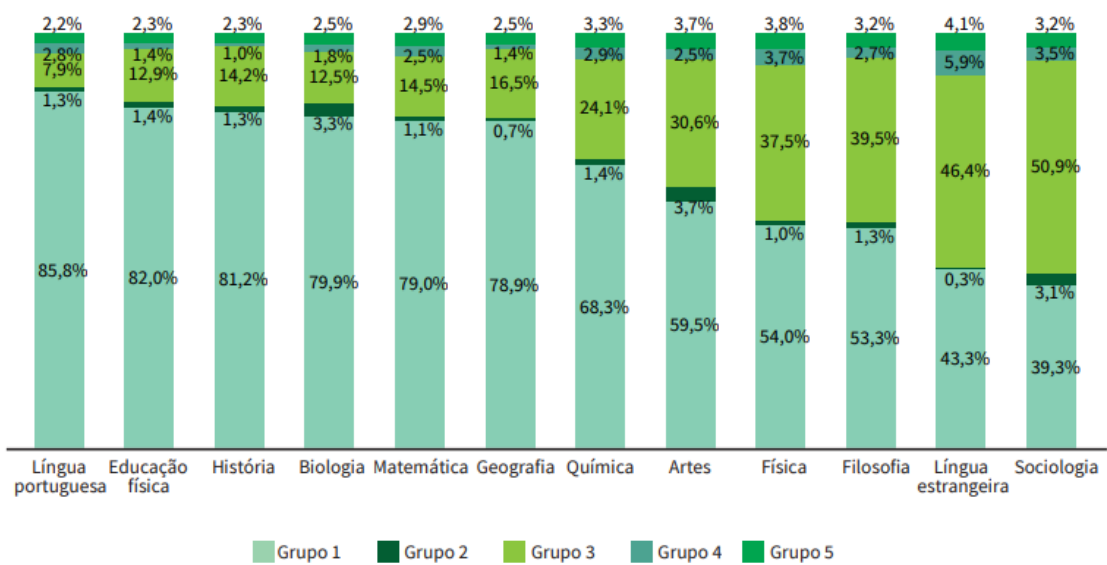


GRÁFICO 45
INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A DISCIPLINA
- BRASIL - 2022

Fonte: Inep/DEED. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

Em 2022, 63,2% dos professores que ministravam Arte tinham formação específica, com 59,5% deles com formação adequada e 3,7% com bacharelado. Concomitantemente, o percentual de docentes sem formação específica chegou a 36,8% e o de docentes sem formação adequada ficou em 40,5%. Uma

diferença de 19% entre os professores com formação adequada (59,5%) e sem formação adequada (40,5%).

Na comparação com os dados do Ensino Médio em 2021, também houve melhoras, com um ínfimo avanço de 0,5% na porcentagem de docentes com formação adequada (de 59% em 2021 para 59,5% em 2022) e um decaimento muito pequeno de 0,5% de professores sem formação adequada (de 41% em 2021 para 40,5% em 2022). É uma mudança pouco significativa, tanto que Arte continua ocupando a quinta pior colocação dentre os doze componentes do Ensino Médio, assim como em 2021, superando os mesmos componentes: Física, Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia.

Ademais, em 2022, a porcentagem de docentes do grupo 1 no Ensino Médio (59,5%) ainda é maior do que nos Anos Finais do Ensino Fundamental (48,6%). Isso mostra que, assim como em 2021, a nível nacional, os Anos Finais do Ensino Fundamental continuam possuindo uma maior carência de docentes com formação adequada para ministrar Arte que o Ensino Médio. Ainda assim, os resultados de ambos não são satisfatórios, haja visto que o índice mínimo de 75% para estar entre os melhores resultados ainda não foi alcançado por nenhum. Dessa forma, de 2021 para 2022, houve aumento em relação à adequação da formação docente no componente Arte no país, mas é um aumento ainda pequeno e pouco expressivo.

Em relação ao estado de Pernambuco, até o presente momento, o Resumo Técnico do Estado de Pernambuco relativo ao Censo Escolar da Educação Básica de 2022 ainda não foi divulgado pelo governo federal. Entretanto, foi realizado um pedido de acesso à informação por meio do Fala.br - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, cuja solicitação dos dados foi concedida. O pedido de acesso à informação foi realizado em 17 de outubro de 2023, onde foi solicitado o Indicador de adequação da formação docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado de Pernambuco do ano de 2022. A resposta foi enviada no dia 27 de outubro de 2023, onde foi anexado um documento no formato Excel com os dados solicitados. Em razão dos dados estarem em uma planilha Excel, fizemos uma tabela com os dados relevantes para essa análise que segue abaixo.

Tabela 1 - Dados acerca do Indicador de adequação da formação docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado de Pernambuco do ano de 2022 em relação ao componente Arte.

Indicador de adequação da formação docente de Pernambuco em 2022 para o componente Arte	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Grupo 1	12,9%	11,2%
Grupo 2	1,1%	2,5%
Grupo 3	70,8%	80,4%
Grupo 4	2,1%	3,0%
Grupo 5	13,1%	2,9%

Fonte: Inep/DEED. Acesso em: 15 jan. 2024.

Iniciando pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com os dados, no estado de Pernambuco em 2022, apenas 14% dos professores que ministravam Arte possuíam formação específica, sendo 12,9% com formação adequada e 1,1% apenas com bacharelado. Ao passo que 86% ministravam Arte sem formação específica e 87,1% sem formação adequada.

Na comparação com os dados nacionais do Anos Finais do Ensino Fundamental de 2022, havia uma diferença de 35,7% entre o grupo 1 em nível nacional (48,6%) e o grupo 1 no estado (12,9%), mostrando que o estado mantém situação pior que a nacional, assim como em 2021.

Já na comparação dos dados de 2021 e 2022 em Pernambuco, houve uma pequena melhoria, pois, em 2021, o grupo 1 em Pernambuco atingiu 9,7% e em 2022 subiu para 12,9%, aumento pequeno de 3,2%.

Por fim, há os dados do Ensino Médio pernambucano em 2022. Nessa etapa, 13,7% dos docentes possuíam formação específica em alguma das áreas das Artes, sendo 11,2% com formação adequada e 2,5% apenas com bacharelado. Além disso, 86,3% dos professores ministravam Arte sem formação específica e 88,8% sem formação adequada, uma diferença de 77,6% em relação ao percentual de docentes com formação adequada (11,2%).

Na comparação com o Ensino Médio nacional em 2022, havia uma diferença de 48,3% entre o grupo 1 nacional (59,5%) e o grupo 1 no estado (11,2%), uma diferença maior que a dos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2022 e que mostra que o Ensino Médio pernambucano também apresentou números piores que os nacionais.

Ademais, na comparação com os números do Ensino Médio no estado em 2021 também houve uma leve melhoria de apenas 2,3%, pois em 2021 o grupo 1 apresentava 8,9% e em 2022 subiu para 11,2%. Portanto, houve aumento no percentual de professores com formação adequada em alguma das quatro áreas das Artes em Pernambuco tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio de 2021 para 2022, com o número do Ensino Fundamental um pouco maior que o do Ensino Médio (12,9% no primeiro e 11,2% no último). Entretanto, apesar da melhoria, são valores claramente muito aquém do ideal e que ainda estão bastante longe de alcançar pelo menos a metade do valor total de 100%.

De forma geral, essa análise sucinta dos dados mostra que há uma carência significativa por professores formados em licenciaturas (ou bacharelado com complementação pedagógica) nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para ministrar o componente Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil. Em Pernambuco, os números são ainda piores que os nacionais (tanto em 2021 como em 2022), onde tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a porcentagem de professores com formação adequada para o componente não chegou nem a 15%.

A partir disso, evidenciamos duas problemáticas tanto no contexto federal como estadual: A primeira, é a falha na garantia da qualidade do ensino das artes nessas etapas da educação básica, pois, como supracitado, o ensino das artes fica gravemente comprometido quando um professor que não possui formação específica e adequada ministra Arte.

Já a segunda, é a dificuldade dos professores com formação nas áreas das Artes de conseguirem inserção no mercado de trabalho formal, ou seja, emprego nas escolas de educação básica, sejam públicas ou privadas. Diante da desvalorização sistêmica do professor de artes e do componente Arte, professores com outras formações acabam por suprir a demanda do

componente, minando as oportunidades de trabalho para docentes com formação específica e prejudicando o campo de atuação profissional deles.

Por fim, percebemos os desacertos e dificuldades em todo o país de se fazer cumprir a Lei 13.278/16 que instituiu formação adequada para os professores que ministram Arte em número suficiente para a atuação na educação básica. O prazo estipulado na lei para a implantação das mudanças era de cinco anos, ou seja, até 2021. Entretanto, os dados do censo da educação básica de 2021 evidenciam que o número de docentes com formação adequada ainda é bastante insuficiente (o que persiste nos dados de 2022), o que faz com que o número de docentes de outras áreas que ministram Arte seja substancialmente alto para suprir a demanda de um componente obrigatório na educação básica.

Em Pernambuco, como os índices são muito mais baixos que os nacionais, notamos que o estado também falhou em oferecer subsídios para que a lei fosse devidamente cumprida no prazo estipulado, e que ainda há muitas lutas das associações e categorias de profissionais do ensino das artes no estado para garantir formação docente adequada para o componente.

3.2 - A formação inicial dos professores de Arte estaduais no Recife

Feita a análise mais geral acerca da formação dos professores que ministram Arte no país e no estado de Pernambuco, agora trazemos os dados da formação dos professores da rede estadual que ministram Arte nas escolas estaduais no município de Recife, capital de Pernambuco. Como supracitado no início do trabalho, tais dados foram obtidos entre agosto de 2021 e julho de 2022 a partir do contato com as duas GREs que integram o município de Recife: a GRE Recife Norte e a GRE Recife Sul.

De acordo com Azevedo (2021), em 2021, a rede estadual de Pernambuco possuía cerca de 35 mil docentes ativos entre os efetivos (cerca de 19 mil) e os temporários. Apesar de ser recente, tal número já está desatualizado, haja visto que, em 2023, houve a convocação de 2.970 docentes

aprovados no último concurso público para professor realizado pelo governo do estado de Pernambuco em 2022⁹.

Esses docentes estão lotados em escolas que são supervisionadas pelas Gerências Regionais de Educação (GRES) da Secretaria Estadual de Educação. Ao todo, existem 16 delas, divididas ao longo do território do estado.

Figura 1 - Distribuição das GRES no território Pernambucano



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Com base nessa divisão, priorizamos o município do Recife por ser a capital e a cidade mais populosa do estado com 1.488.920 pessoas em 2022 segundo o IBGE¹⁰. Dessa forma, a obtenção dos dados foi mais viável devido à centralidade da capital na esfera estadual (Castilho, 2022).

As escolas estaduais do Recife são gerenciadas por duas GRES: a GRE Recife Norte e a GRE Recife Sul. Abaixo há uma tabela com os dados coletados nas duas GRES e a soma dos dados para um panorama do município como um todo.

É importante explicitar que os dados obtidos não são absolutos e exatos, mas aproximados, pois, de acordo com os técnicos de Arte das GRES Recife Norte e Recife Sul, os números estão em constante mudança pois

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2023/03/02/professores-aprovados-em-concurso-estadual-devem-ser-convocados-ate-maio-diz-governo-de-pernambuco.ghtml>

¹⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>

frequentemente os professores, de todos os componentes, se aposentam, obtêm licenças, são realocados, encerram contrato temporário, são admitidos por contrato temporário, entre outros fatores. Dessa forma, a análise que se segue é referente apenas ao período de tempo o qual os dados foram coletados: agosto de 2021 a julho de 2022.

Tabela 2 – Dados coletados nas GREs Recife Norte e Recife Sul entre agosto de 2021 e julho de 2022

	GRE Recife Norte	GRE Recife Sul	Soma das duas GREs do município do Recife
Nº de Instituições que a GRE gerencia¹¹	75	82	157
Nº total de professores	4826	1899	6715
Nº de professores que ministram Arte	220	269	489
Nº de professores que ministram Arte sem formação específica na área	197	263	460
Nº de professores que ministram Arte com formação específica na área	23	06	29

Fonte: GRE Recife Norte e GRE Recife Sul. Acesso em: 15 jan. 2024

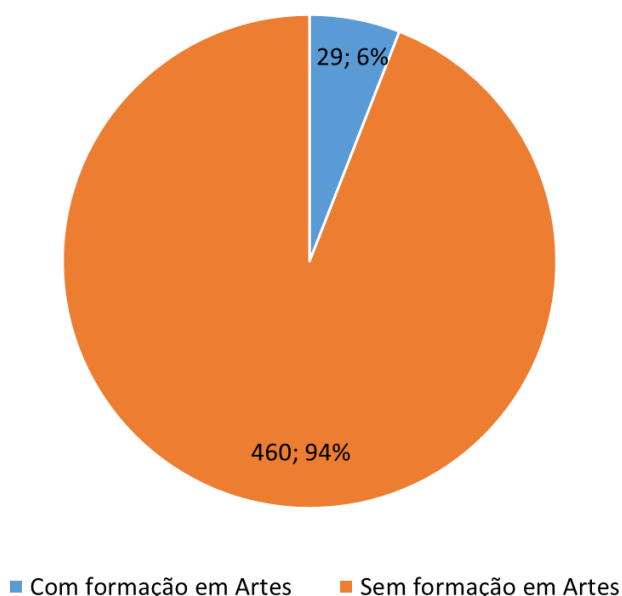
¹¹ Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>

Como a tabela mostra, entre agosto de 2021 e julho de 2022, existiam, aproximadamente, 6715 professores na rede pública estadual de ensino lotados em instituições educacionais situadas geograficamente no município do Recife. Dentro deste número, 489 docentes ministravam o componente Arte.

Entretanto, desses 489, apenas 29 professores ministravam Arte com formação em alguma das quatro áreas que integram o componente, ao passo que 460 docentes ministravam o componente sem formação específica e adequada. Segue um gráfico abaixo, comparando os dados supracitados sobre os professores estaduais de Arte no Recife.

Gráfico 7 - Relação da formação inicial dos professores que ministram Arte nas escolas estaduais no Recife

Formação dos professores estaduais que ministram Artes em Recife
(2021 - 2022) – Total de 489 docentes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como mostra o gráfico, o número de docentes com formação específica para ministrar Arte compreende apenas 6% do total de docentes estaduais que ministravam o componente nas escolas estaduais no Recife. Como os dados obtidos são apenas numéricos, não há como saber onde cada um desses 29 docentes estão lotados (e se trabalham em uma ou mais de uma escola), mas é

evidente que é um número bastante baixo, mostrando a carência de professores com formação nas áreas das Artes para atuar nas escolas estaduais que se encontram na capital do estado (Castilho, 2022). Não há como uma quantia tão baixa (29) suprir toda a demanda das instituições educacionais estaduais situadas no município (157 ao todo).

Frente a essa falta de professores especialistas para um componente obrigatório, a solução encontrada pelas escolas é a de designar professores com outras formações iniciais para ministrar o componente (Castilho, 2022).

Isso caracteriza o desvio de função no trabalho docente, ou seja, atribuir ao professor outros componentes que não são condizentes com suas qualificações e a ocupação de um posto de trabalho distinto daquele o qual foi licenciado (Alves, 2014).

Como os gráficos de adequação da formação docente do Censo Escolar mostraram acima, o desvio de função não é algo exclusivo do componente Arte, mas já é uma prática enraizada na dinâmica da educação no Brasil, atingindo de forma mais acentuada os componentes historicamente mais precarizadas e desvalorizadas da educação básica brasileira, entre elas a de Arte.

De acordo com Menezes *et al* (2013), entre os motivos para o desvio de função no trabalho docente, destaca-se a falta/carência de professores especialistas nas áreas do saber, motivos financeiros e a necessidade de complementação da carga horária. A priori, no que diz respeito ao primeiro motivo, a falta de professores para atuar na educação básica é um problema que vem se agravando no país ao longo dos anos, pois a profissão não é valorizada nem no âmbito social (não oferece prestígio e status social) nem pelos governos nas diferentes esferas (falta de políticas públicas para melhoria dos salários e das condições de trabalho).

Com essa desvalorização, o trabalho docente se mantém precarizado, cansativo e mal remunerado, fazendo com que muitos não queiram se dedicar à carreira docente e gerando um imenso desinteresse que começa até mesmo na graduação, motivo pelo qual muitos desistam de concluir a licenciatura e procuram outras áreas de trabalho (Gomes Neto *et al*, 2014).

Esse alto desinteresse se reflete no número de ingressantes em cursos de licenciatura no país. Segundo o Censo da Educação Superior no Brasil de

2021 (também realizado pelo Inep)¹², a distribuição dos ingressantes por grau acadêmico do curso mostrou que apenas 15% dos ingressantes optaram pela licenciatura, contra 30% dos tecnólogos e 55% dos bacharelados. Também foi observado no censo que a licenciatura registrou uma queda de -12,8% entre 2020 e 2021. Já no Censo da Educação Superior no Brasil de 2022¹³, o número de ingressantes em licenciaturas subiu para 17%, contra 29% dos tecnólogos e 54% dos bacharelados. É um pequeno aumento, mas ainda pouco significativo.

Pesquisas vêm indicando que o déficit no número de professores na educação básica no país tende a crescer ao longo dos anos. Segundo matéria publicada no G1 (Brasil...,2022), em 2040 haverá o risco de o Brasil enfrentar um “apagão” de professores, faltando mais de 235 mil docentes nas escolas do país. Isso é atribuído, segundo a matéria, ao desinteresse dos mais jovens pela profissão; ao envelhecimento dos profissionais da categoria (levando à aposentadoria); ao abandono precoce da carreira (pelos baixos salários e condições precárias de trabalho); e o avanço do ensino à distância (as taxas de evasão são mais altas nessa modalidade).

Ademais, há também os dois outros motivos para o desvio de função: questões financeiras e carga-horária de trabalho. Como supracitado, os baixos salários (atrelados à desvalorização da profissão) são um dos principais motivos que levam as pessoas a não ingressarem na docência, gerando carência de professores.

Já para os que optam pelo trabalho docente, há uma relação direta entre salário e carga horária, pois, os professores em geral precisam atingir uma determinada carga horária de trabalho e é essa carga horária que define os salários que eles recebem. Quando, em uma escola, não há professor com formação específica para ministrar um componente, outros professores acabam assumindo-o, seja para atingirem a carga horária mínima de trabalho em apenas uma escola (o que não seria possível apenas com as aulas de sua disciplina de

¹² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

¹³ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf

formação), seja porque desejam aumentar sua carga horária para poder ganhar um salário maior (Castilho, 2022).

Como os dados acima mostram, o desvio de função está bastante presente no ensino do componente Arte nas escolas estaduais no Recife (Castilho, 2022).

Mas, se esses docentes não possuem formação específica para ministrar Arte, qual formação eles possuem? Com os dados obtidos, também conseguimos descobrir qual é a formação inicial de todos os professores que ministravam Arte na GRE Recife Norte no período de tempo analisado. Tal informação só foi disponibilizada pela GRE Recife Norte, portanto os dados mostrados abaixo dizem respeito apenas a essa GRE. Nessa gerência, haviam 220 docentes ministrando Arte entre agosto de 2021 e julho de 2022. Abaixo, há uma tabela contendo as formações (os nomes usados são os que constam na lista obtida) desses professores e o número de professores com essa formação.

Tabela 3 – Formação dos professores que ministravam Arte na GRE Recife Norte entre agosto de 2021 e julho de 2022

Formação dos professores que ministravam Arte na GRE Recife Norte	Número de professores com essa formação
Português	97
Geografia	32
História	27
Inglês	24
Artes	23
Filosofia	6
Sociologia	6
Ciências	3
Matemática	1
Polivalente	1
	Total: 220

Fonte: GRE Recife Norte. Acesso em: 19 jan. 2024.

Notamos que, dentre os professores sem formação específica que ministravam Arte na GRE Recife Norte, a maioria possui formação inicial no campo das Humanidades (História e Geografia) e, principalmente, das Letras, como Português e Inglês (Castilho, 2022).

No tocante ao alto número de formados em Letras ministrando o componente, inferimos que há um entendimento controverso, questionável e generalizado no âmbito educacional da proximidade epistemológica entre as áreas das Letras e a grande área das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), considerando ambas em uma mesma área de conhecimento: Linguagens (Castilho, 2022).

Esse entendimento perpassa, como reflete Lemos (2017), desde a taxonomia adotada nos documentos balizadores da organização curricular da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse paradigma, há o entendimento de que as manifestações artísticas são, essencialmente, formas de linguagem e, sendo assim, um licenciado em Letras, que estudou o campo da linguagem, possui competência para ministrar o componente Arte. Essa discussão acerca da presença do componente Arte dentro da área das Linguagens é antiga, ampla e complexa. Maya Sueli Lemos, citada acima como uma das especialistas requisitadas para analisar o texto do componente Arte no Ensino Fundamental na terceira versão da BNCC, questionou, em seu parecer, se a assimilação da Arte na área das Linguagens se sustenta diante do

[...] estado da arte do pensamento sobre a natureza do fazer e do objeto artístico ou se arriscamos construir um documento de antemão ameaçado de obsolescência, senão de inconsistência. Em que medida pode-se aplicar os conceitos que definem a linguagem à obra de arte? Ainda que reconheçamos aspectos comuns entre a linguagem e a arte, esta identidade define a essência daquilo que seja arte? Ou trata-se de uma característica secundária, à qual não se pode reduzir a arte? A assunção destes aspectos comuns autoriza a ignorar a heterogeneidade fundamental dos processos de significação respectivos à linguagem e à arte, a irredutibilidade do Ser material da arte à sua significação? Estas e muitas outras interrogações atravessam de longuíssima data a reflexão sobre a Arte, num debate necessariamente inconcluso do qual participam e participaram os maiores nomes da tradição do pensamento, e do qual deriva a conclusão única da natureza problemática e controversa da classificação da Arte como um gênero ou subcategoria do campo da Linguagem. [...] não podemos nos furtar a advertir para o fato de que a evidência deste impasse conceitual coloca em séria dúvida a pertinência da taxonomia adotada na BNCC naquilo que diz respeito à Arte. Entendemos que o campo da Arte possa ou deva, assim, constituir *per se* uma área do conhecimento na estrutura da Base, distinta das Linguagens (Lemos, 2017, p. 03-04).

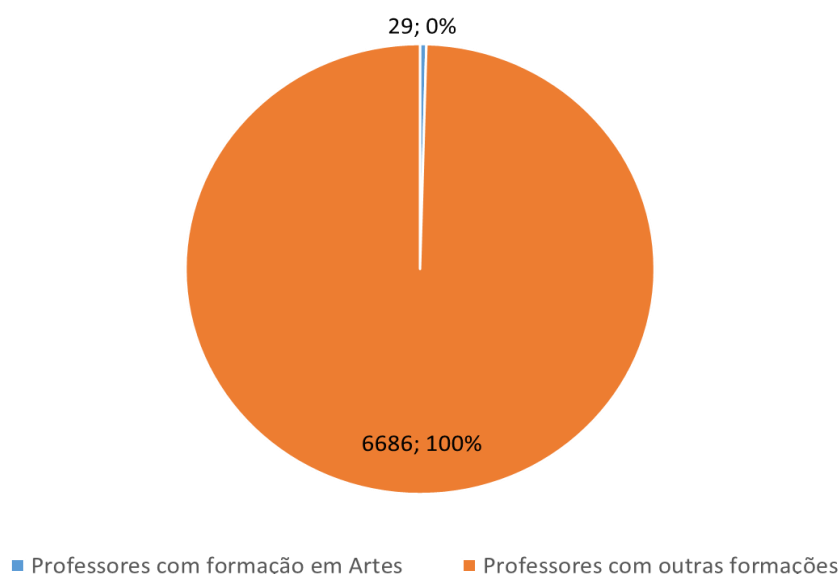
Além disso, dentro da área das Letras há o vasto estudo da literatura, uma das diversas expressões artísticas humanas existentes. Com base nisso, foi criado um consenso de que um licenciado em Letras possui domínio e capacidade para lecionar Arte por ter estudado essa modalidade artística em particular (que inclusive não está presente nas quatro áreas que compõem o componente Arte). Essa lógica é bastante equivocada, pois como já foi discutido

acima, cada manifestação artística constitui uma área de conhecimento única e possui uma epistemologia própria. Logo, cada docente da educação formal pública e/ou privada, só deve ministrar aulas acerca dos saberes específicos e relativos à sua formação inicial.

Outrossim, há abaixo um gráfico abaixo com a comparação entre o número de professores estaduais no Recife com formação em alguma das áreas das Artes e com outras formações.

Gráfico 8 - Relação entre professores estaduais no Recife com formação em Artes e com outras formações iniciais

Professores estaduais em Recife (2021 - 2022) – Total de 6715 docentes



Fonte: Elaborado pelo auto

Como o gráfico mostra, do total de 6715 docentes atuando nas escolas estaduais do Recife, entre agosto de 2021 e julho de 2022, apenas 29 eram formados nas áreas das Artes. Tal número é tão pequeno frente ao todo, que não chega nem a 1% do total. Por que há um número tão baixo de professores estaduais formados em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro lotados nas escolas estaduais situadas na capital do estado?

Refletindo acerca das formas pelas quais os professores conseguem acessar e ocupar os cargos para trabalhar nas escolas públicas, temos,

basicamente, duas formas principais: as seleções simplificadas e os concursos públicos. A priori, a forma como os contratos temporários afetam a quantidade de docentes é problemática, pois a instabilidade desse tipo de vínculo empregatício e o limite de renovação dos contratos não garante uma presença estável e duradoura dos docentes de todas as componentes nas escolas. Nesse sentido,

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço (Gatti *et al*, 2011, p. 159).

Alcântara (2014) observou em 2014 a alta quantidade de professores temporários na rede estadual de Pernambuco (aproximadamente 18 mil em 2014, segundo o autor), realidade que não parece ter mudado, haja visto que, em 2021, como supracitado, dos 35 mil docentes atuando na rede estadual, apenas aproximadamente 19 mil eram efetivos. Para o autor, isso revela a precarização e o descaso com a qualidade do ensino e a necessidade de diminuir o número de temporários para aumentar a quantidade de concursados, ampliando, assim, o número de docentes efetivos na rede.

Ademais, há os concursos públicos. Alcântara (2014) entende que os concursos públicos para professores se atrelam aos aspectos da profissionalização docente, haja visto que os editais desses concursos também são agentes legitimadores dos cargos profissionais que os docentes ocupam nas escolas e definem quais conteúdos e saberes os docentes devem dominar e quais formações e títulos mínimos devem possuir para poder ocupar tais cargos.

Portanto, a estrutura desses concursos “reflete o perfil do docente que está sendo exigido para atuação no mercado de trabalho (Alcântara, 2014, p. 88). Além disso, entendemos que investigar a profissionalização do docente no

âmbito dos concursos públicos é indispensável, pois as competências e saberes necessários à prática docente são alicerçados em políticas públicas, instituições empregadoras e reconhecimento social da profissão (Alcântara, 2014).

Nesse aspecto, os concursos públicos compreendem todos esses aspectos, pois: se inserem no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para contratação de docentes; são a forma de entrada para um dos principais campos de atuação profissional dos professores (a educação pública nas diferentes esferas) e legitimam socialmente a profissão, reconhecendo sua importância dentro do serviço público. Além disso, ampliam o mercado de trabalho para esses profissionais, a partir da frequência dos certames e do número de vagas disponibilizadas para cada cargo.

Em relação ao ensino das artes, esse passa a ter sua importância reconhecida quando os setores públicos, respeitando e executando a legislação educacional, abrem vagas para garantir e ampliar a presença dos docentes de artes na educação básica (Alcântara, 2014).

Diante disso, quais aspectos dos concursos públicos afetam diretamente a presença ou ausência de docentes de artes nas escolas? Vários fatores podem ser elencados, mas nessa análise acerca dos concursos estaduais em Pernambuco, identificamos uma problemática central: a existência e a quantidade de vagas disponibilizadas para o componente Arte, pois é a disponibilidade e a quantidade de vagas para cada componente que define quantos professores são convocados para exercer suas funções após a conclusão das etapas de seleção de um certame público.

Em relação aos concursos estaduais para professores em Pernambuco, a contar da promulgação da LDB de 1996 (que considera Arte como área de conhecimento e componente obrigatório da educação básica), o registro mais antigo encontrado desse tipo de certame no estado foi o que ocorreu em 2005, com base na dissertação de Alcântara (2014).

De acordo com o autor, em 2005 houve um grande concurso público para professores em Pernambuco, o qual não foi disponibilizada nenhuma vaga para professor de Arte:

De acordo com a Portaria Conjunta SEDUC n.º 037, de 24/11/2005 incluída no Diário Oficial do Governo de Pernambuco, houve a abertura de um concurso público disponibilizando quatro mil vagas para

docentes da rede estadual. Apesar do número bastante expressivo de professores a ingressarem no ensino público estadual de Pernambuco naquele ano, nenhuma vaga foi ofertada para a disciplina de arte. Foram centenas de vagas para disciplinas como educação física, química, biologia, português, geografia, história, matemática, enfim, praticamente todas as áreas de conhecimento. A disciplina de arte, que historicamente e até os dias de hoje enfrenta problemas de preenchimento por outros licenciados, foi indubitavelmente deixada de lado (Alcântara, 2014, p. 93).

Após esse certame, houve outro concurso público para professores da rede estadual em 2008¹⁴, onde houve 183 vagas disponibilizadas para o componente Arte. Na análise do quadro de vagas¹⁵, que especifica quantas delas são destinadas a cada GRE, notamos que nenhuma vaga foi destinada para as GREs Recife Norte e Recife Sul, que compreendem a capital do estado. Ademais, na comparação com os outros componentes, há abaixo uma tabela com o quadro de vagas (os nomes dos componentes são os que constam no quadro de vagas publicado).

¹⁴ Informações acerca do certame disponíveis em:

http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/PE_professor_II_08.html

¹⁵ Quadro de vagas disponível em:

http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/arquivos/ANEXO%20II%20-%20QUADRO%20DE%20VAGAS.pdf

Tabela 4 - Número de vagas para cada componente no concurso estadual de 2008

Componentes	Número de vagas
Matemática	408
Português	320
Biologia	269
Geografia	252
História	230
Educação Física	205
Inglês	202
Ciências	194
Física	186
Filosofia	185
Sociologia	185
Química	183
Artes	183
Informática	18
Espanhol	13

Fonte: UPENET. Disponível em:
http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/arquivos/ANEXO%20II%20-%20QUADRO%20DE%20VAGAS.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

Como a tabela mostra, dentre os 15 componentes do certame, Matemática e Português são as que apresentam o maior número de vagas. Arte, juntamente com Química, obteve o terceiro menor número de vagas disponíveis no certame.

Depois dessa seleção, o concurso público estadual seguinte o qual disponibilizou vagas para professores da educação básica aconteceu em 2015. Aqui, também não foram disponibilizadas vagas para o componente Arte (como em 2005), apenas para os componentes de Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física e Língua Portuguesa¹⁶. Percebemos que muitos outros componentes (como Inglês, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, por exemplo) também não foram contemplados com nenhuma vaga no certame.

Ademais, o mais atual concurso público estadual para professores da educação básica em Pernambuco ocorreu em 2022. Nesse certame houve a disponibilidade de 63 vagas para o componente Arte¹⁷, 120 vagas a menos em relação ao concurso de 2008. Já na análise do quadro de vagas¹⁸, desse total disponibilizado ao componente, foram destinadas 7 vagas para o município de Recife (a maior quantidade destinada para uma cidade no componente Arte neste certame). Em relação a distribuição do total de vagas entre os componentes, tem-se a imagem abaixo:

¹⁶ Edital disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/see-pe/magisterioregularnto>

¹⁷ Total de vagas por componente disponível em:
<https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdosconcursos/estado-lanca-concurso-para-professor-da-educacao-basica-com-2907-vagas-salario-chega-a-r-39-mil/31251/>

¹⁸ Edital disponível em:
https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/SEE_PE_22_EDUCACAO_BASICA/arquivos/ED_1_2021_SEE_PE_PROFESSOR_ED_BSICA_ABERTURA.PDF

Figura 2 - Distribuição de vagas no concurso de 2022 da Secretária de Educação de Pernambuco



Fonte: Folha de Pernambuco. Disponível em: <https://www.instagram.com/folhape/>.

Acesso em: 26 jan. 2024.

Como a imagem mostra, os componentes de Português e Matemática obtêm os maiores números de vagas, com 601 e 502 respectivamente. Apesar dos números e da quantidade de componentes serem diferentes em relação ao certame de 2008, o componente Arte também obteve o terceiro menor número de vagas disponíveis entre os 13 componentes do certame.

Diante do exposto, notamos a debilidade das políticas de contratação de professores no estado de Pernambuco para uma garantia efetiva de docentes de artes nas escolas (Castilho, 2022).

Em relação aos contratos temporários, eles não garantem a presença efetiva e duradoura dos docentes, e como Gatti *et al* (2011) aponta, esse rodízio excessivo e a instabilidade dos contratos não garantem progressão profissional, afetam a profissionalização do docente, a qualidade do ensino e levam a desistência da profissão.

É uma realidade que afeta todos os componentes, mas presumimos que aqueles mais desvalorizados e com menor quantidade de efetivos (Arte, por

exemplo) devem ser mais prejudicados, haja visto a necessidade constante de designar professores para esses componentes. Logo, na falta dos efetivos, designam os temporários. Diante disso, tal modelo de contratação de docentes deveria ser diminuído substantivamente e substituído pela contratação de mais efetivos.

Já na análise dos concursos estaduais para professores em Pernambuco, percebemos, em relação ao componente Arte, uma desvalorização e exclusão sistemática nos certames no que diz respeito à disponibilização e à quantidade de vagas para o componente. Dos quatro concursos encontrados, apenas dois disponibilizaram vagas para Arte, vagas essas que estavam em uma quantidade pequena, principalmente na comparação com outros componentes como Português e Matemática.

No tocante ao Recife, a distribuição das vagas entre as GREs mostra que a disponibilidade de docentes para o município também é baixa (0 no concurso de 2008 e 7 no concurso de 2022). Compreendemos que a baixa quantidade de vagas ofertadas para Arte nos certames estaduais ao longo do tempo e a pouca destinação de vagas específicas para as GREs Recife Norte e Recife Sul são fatores que explicam uma quantidade tão pequena de docentes com formação específica em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro atuando nas escolas estaduais da capital do estado (Castilho, 2022).

Dada essa baixa quantidade de professores efetivos formados em alguma das quatro áreas das Artes e visando a melhoria da qualidade da educação na rede estadual, seria lógico oferecer uma quantidade maior de vagas para os componentes mais carentes de professores especialistas, mas o que se nota é uma negligência e falta de empenho do poder público estadual diante dessa alta demanda (Castilho, 2022).

Essa realidade é tanto sintoma como prática fortalecedora da desvalorização das áreas das Artes, de seus profissionais e de seu ensino no contexto da educação básica pública pernambucana, tendo como consequência: a continuidade da precarização do ensino das artes nas escolas estaduais; a manutenção da prática do desvio de função docente em relação a esse componente e a constante falta de professores com formação específica em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro na rede estadual.

Outrossim, os dados das escolas estaduais localizadas no Recife convergem com a tendência de baixa adequação da formação docente em Arte em Pernambuco mostrada nos gráficos do Inep do Censo da Educação Básica de 2021 e 2022, guardadas as devidas proporções, pois o Censo considera a rede pública estadual, mas também a rede pública municipal e a rede privada de educação básica.

Além disso, os dados também revelam que a lei 13.278/16 também não se efetivou nas escolas estaduais na capital do estado (Castilho, 2022). Normalmente, nos certames públicos estaduais para contratação de professores, são destinadas mais vagas para a capital do estado (por ter uma demanda maior), o que poderia fazer com que Recife obtivesse resultados melhores que o restante do estado, mas isso não se comprovou.

As escolas estaduais na capital pernambucana apresentaram números de adequação da formação docente em Arte bastante baixos, assim como a porcentagem estadual realizada pelo Inep nas redes pública (estadual e municipal) e privada. Isso revela que a desvalorização do componente se desdobra e está presente em todo o estado de Pernambuco, mostrando a gravidade do problema das redes de educação na garantia de profissionais qualificados e especializados para ministrar Arte na educação básica pernambucana.

A Lei 13.278/16 foi um marco importante na legislação educacional relativa ao ensino das artes e à formação dos docentes que ministram o componente, mas, como os dados mostraram, passado seu prazo de implantação de cinco anos, pouca coisa mudou e a lei não se efetivou na educação brasileira. Alvarenga (2014) e Alvarenga e Silva (2018) já refletiam, antes do término do prazo de implantação da lei, a falta de condições para que a mesma fosse incorporada no tempo previsto, haja visto a falta de investimento e políticas educacionais para a sua efetivação.

Entendemos que a luta pela efetividade dessa lei e pelo aumento de professores com formação adequada para Arte na educação básica convergem. Portanto, é necessário, como as autoras refletem, políticas educacionais (federais, estaduais e municipais) de qualidade e que sejam bem aplicadas e efetivadas ao longo do tempo para que a Lei 13.278/16 seja cumprida e os índices de adequação da formação docente no componente Arte melhorem

significativamente. Logo, “para se garantir que o aluno acesse as quatro linguagens artísticas, o papel do Estado na educação é determinante” (Alvarenga e Silva, 2018, p. 1024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, objetivei identificar os números de adequação da formação docente em relação ao componente Arte nas escolas estaduais situadas na cidade do Recife. Tais números revelaram que, entre agosto de 2021 e julho de 2022, dos 489 professores que ministravam Arte, apenas 29 possuíam formação específica em alguma das quatro áreas do saber que integram o componente, uma quantidade ínfima.

Os dados analisados demonstram o alto número de professores sem formação adequada ministrando Arte (460 docentes dentre o total de 489) e, portanto, a baixa quantidade de adequação da formação docente para o componente nas escolas estaduais do Recife e o alto desvio de função docente para suprir a demanda desse componente obrigatório. Entendemos que um dos principais motivos dessa carência é a falta de compromisso do poder público estadual no planejamento das políticas educacionais para contratação de professores efetivos, que exclui ou menospreza o componente nos certames, mantendo o ensino das artes precarizado na rede estadual.

Tais dados convergem com os baixos números de adequação da formação docente do componente Arte em Pernambuco e no Brasil realizados pelo Inep nos anos de 2021 e 2022, elucidando a dimensão do problema da adequação da formação docente para o componente Arte no país.

Embora o foco dessa pesquisa sejam as escolas estaduais do Recife, a gravidade da problemática analisada passa por discussões e ações amplas que envolvam as três esferas do poder (federal, estadual e municipal) e suas respectivas redes públicas de ensino (além da rede privada), pois para que o problema seja efetivamente resolvido não bastam soluções que contemplem apenas as escolas estaduais da capital pernambucana, mas todas as escolas, de todas as redes de ensino, de todo o estado e de todos os estados do país.

Diante disso, é necessária a criação de políticas educacionais federais, estaduais e municipais que fomentem o aumento do nível de adequação da formação docente em Arte (e nos demais componentes) em todo o Brasil.

Uma delas, a qual demos enfoque, é a criação de mais concursos públicos com vagas suficientes para preencher a demanda de professores de artes em cada rede de ensino. É urgente que os certames (federais, estaduais e municipais) para docentes ampliem o número de vagas destinadas para o componente Arte, pois não há como os docentes com formação específica adentrarem o ensino público se os concursos não oferecem vagas suficientes para suprir a demanda das escolas. Isso acaba nutrindo a prática do desvio de função docente e faz com que se mantenham baixos os índices de professores com formação específica.

Também destacamos a importância de uma reestruturação da base curricular da educação básica, pois o currículo brasileiro considera que as quatro áreas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) integram um único componente intitulado Arte. Mas, idealmente, para que sejam ensinadas com a complexidade e profundidade necessária, cada área artística deveria ser ensinada separadamente (e com carga-horária minimamente adequada), com cada uma se tornando um componente artístico obrigatório da educação básica, assim como estabelecia a segunda versão da BNCC.

Por fim, compreendemos que para garantir uma quantidade maior de docentes com formação específica na área ministrando Arte na educação básica, são necessárias tanto medidas específicas relacionadas ao ensino das artes como relativas ao trabalho docente em geral, pois o problema da adequação da formação docente no país afeta todos os componentes curriculares em maior ou menor grau e está relacionado com a desvalorização e precarização da profissão em âmbito nacional.

Nesse aspecto, a atuação dos profissionais do ensino das artes pela valorização e qualificação desse ensino no país deve continuar forte e constante. É nessa luta que se constrói a pressão e o incentivo para que o Estado crie e efetive políticas educacionais relacionadas ao ensino das artes, que são essenciais para garantir a qualificação e aprofundamento desse ensino no Brasil.

Acreditamos que os resultados deste trabalho podem ser relevantes para os pesquisadores do campo do ensino das artes, principalmente os que

trabalham com formação docente, seja a nível federal, estadual e municipal. Visamos contribuir para as discussões e a luta desse campo em relação à qualidade do ensino de artes, à valorização dos professores de artes como os únicos capacitados para ministrar Arte e à importância da abertura de concursos públicos para esses profissionais, garantido vagas de trabalho.

Futuramente, o presente trabalho pode se desdobrar em outros eixos de pesquisa, como a adequação da formação docente em Arte nas escolas estaduais de outros municípios do estado, bem como a adequação da formação docente em Arte em outras redes de ensino (privada, pública municipal), seja no município do Recife, em outros municípios do estado ou em todo o estado de Pernambuco.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. **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: 12 jul. 2023.

ALVARENGA, V. M. O PROJETO DE LEI 7032/10 PREVÊ LINGUAGENS ARTÍSTICAS SEPARADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SERÁ O FIM DA POLIVALÊNCIA? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 261-275, abr. 2014. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4067>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74153>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ALVES, Carlos A. de F. **Formação e atuação profissional: Apontamentos sobre desvio de função de docentes em duas escolas do município de Sertãozinho – PB.** UEPB, Guarabira, PB, 2014. Disponível em: < <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/7983> >. Acesso em: 22 nov. 2023.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades Araújo. Formação continuada de professores e a abordagem triangular de ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** p. 161-179. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Margarida. **Professores da Rede Estadual de Pernambuco mais perto de receberem bônus que totaliza R\$ 52 milhões.** Jornal do Commercio. 12 out. 2021. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/10/13612770-professores-da-rede-estadual-de-pernambuco-mais-perto-de-receber-bonus-que-totaliza-rs-52-milhoes.html#:~:text=devido%20ao%20coronav%C3%ADrus,-,A%20rede%20estadual%20tem%20cerca%20de%2035%20mil%20docentes%20ativos,a%20Secretaria%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação no Brasil.** 7ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427?locale=pt_BR >. Acesso em: 17 agos. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

2017a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1 >. Acesso em: 25 agosto 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Segunda edição revista**. MEC. Brasília: DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 30 de agosto 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. MEC. Brasília: DF, 2017b. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 30 agosto 2023.

Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040, diz pesquisa. G1. 29 set. 2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CASTILHO, Davi A. **POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DAS ARTES: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES DO MUNICÍPIO DO RECIFE**. In: Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP. Anais...Recife (PE) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/503925-POLITICAS-PUBLICAS-E-ENSINO-DAS-ARTES-A-FORMACAO-DOS-PROFESSORES-DE-ARTES-DO-MUNICIPIO-DO-RECIFE>. Acesso em: 27 out. 2023.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Emília Patrícia de. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: < RI UFPE: A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente >. Acesso em: 02 abr. 2024.

FREITAS, Raquel Lima. A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. **SCIAS - Arte/Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 50–63, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/409>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GALLEGO, Isidoro González. Las Didácticas De Área: Un Reciente Campo Científico. **Revista de Educación**, núm. 328 (2002), pp. 11-33. 2002. Disponível em: < <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ada0c600-95c0-4ef5-b7d0-46ad3064f0af/re3280210861-pdf.pdf> >. Acesso em: 22 set. 2023.

GOMES NETO, M. *et al.* **DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES QUE LECIONAM DISCIPLINAS DIFERENTES DAS DE SUAS FORMAÇÕES**, ENFOPROF, 2014. Disponível em: < <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/10188> >. Acesso em: 28 nov. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183> >. Acesso em: 03 out. 2023.

LEMOS, Maya Suemi. **3ª versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Componente Curricular Arte, Ensino Fundamental, encaminhada pelo Ministério da Educação em 22/12/2016**. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maya_Suemi_Lemos.pdf >. Acesso em: 22 agos. 2023.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 18, v.23, n. 54, p. 38 - 53,

2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37858> >. Acesso em: 3 set. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1). p. 98-110. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNM3qJBMxQBQcVKNq/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 30 set. 2023.

MENEZES K. C. R. *et al.* **DESVIO DE FUNÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM TURMAS DO PARFOR E EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTARÉM.** In: VII CIBEM, Montevideo, Uruguai, Actas del VII CIBEM, 2013. Disponível em: < <http://funes.uniandes.edu.co/17610/1/Rodrigues2013Desvio.pdf> >. Acesso em: 22 nov. 2023.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 17.; Colóquio sobre o Ensino de Arte, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2007.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Legislação Educacional - A Organização Legal da Educação Básica.** Volume 1 - D25 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65255> >. Acesso em: 24 agos. 2023.

PANHO, Guilherme. **As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular.** 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35993> >. Acesso em: 10 out. 2023.

PEDRÓ, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada.** Barcelona: Paidós, 1998. Disponível em: < https://kupdf.net/download/pedro-y-puig-las-reformas-educativas_5cdad106e2b6f50c22a7f266_pdf >. Acesso em: 10 jul. 2023.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a bncc.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: < <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35936> >. Acesso em: 11 out. 2023.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83234. Disponível

em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234> >. Acesso em: 03 set. 2023.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 6-100, abr. 2014. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/46548> >. Acesso em: 03 set. 2023.

SAMWAYS, Elmarina. **Pressupostos para pensar uma proposta para a formação de professores de ensino de Arte em um paradigma educacional emergente**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2002. Disponível em: < Pergamum - Acervo Online (pucpr.br) >. Acesso em: 07 abr. 2024.

SILVA, Maria Betânia e. REFLEXOS HISTÓRICOS: POR QUE UMA AULA DE ARTE?. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 29, n. 61, p. 269–286, 2019. DOI: 10.18675/1981-8106.vol29.n61.p269-286. Disponível em: < <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860> >. Acesso em: 03 set. 2023.

SOUZA, Celina. **Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 51, fev. 2003. São Paulo: ANPOCS, EDUSC, p. 15-20. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/P74kwjCmQ5Q5ySrKLYpgdCB/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 12 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10 Ed., Atlas, São Paulo, 2009.

VIEIRA, Marcílio de Souza. As reformas educacionais e o ensino de artes. **Revista Cocar**. Belém, v.5, n.10, p. 66-71, maio/jun, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197/171> >. Acesso em: 03 agos. 2023.

VIEIRA, M. de S. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 26, n. 12, p. 185–197, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8060>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. – Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: < https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431689/2/Livro_Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Educacao%20Basica.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013> >. Acesso em: 15 jul. 2023.