

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Mestrado Profissional em Artes

Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva

**NARRATIVAS DOCENTES:
VOZES QUE RELATAM EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO E INQUIETAÇÕES NO
ENSINO DE ARTE EM IPATINGA**

Belo Horizonte
2024

Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva

**NARRATIVAS DOCENTES:
VOZES QUE RELATAM EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO E INQUIETAÇÕES NO
ENSINO DE ARTE EM IPATINGA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Pereira Côrtes

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707
S586n
2024

Silva, S. B. O., 1980-
Narrativas docentes [recurso eletrônico] : vozes que relatam
experiências, formação e inquietações no ensino de arte em Ipatinga
/ Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva. – 2024.
1 recurso online.

Orientador: Gustavo Pereira Côrtes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de arte – Ipatinga
(MG) – Teses. 3. Professores de ensino fundamental – Teses. I. Côrtes,
Gustavo Pereira, 1967- II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO DE
SINTHIA BARBOSA DE OLIVEIRA E SILVA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de Conclusão do aluno de
SINTHIA BARBOSA DE OLIVEIRA E SILVA, Número de Registro 2022652422.**

**Título: “NARRATIVAS DOCENTES: VOZES QUE RELATAM EXPERIÊNCIAS,
FORMAÇÃO E INQUIETAÇÕES NO ENSINO DE ARTE EM IPATINGA .”**

Prof. Dr. Gustavo Pereira Cortês - Orientador - EEFPTO/UFMG

Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira - Membro Titular externa -
EBA/UFMG

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes - Membro Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 01 de abril de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Pereira Cortes**,
Diretor(a) de unidade, em 05/04/2024, às 15:54, conforme horário
oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543,
de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira**,
Professora do Magistério Superior, em 05/04/2024, às 17:10, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº
10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosvita Kolb Bernardes**,
Professor(a), em 10/04/2024, às 20:13, conforme horário oficial de
Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de
novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Freire Loyola**,
Coordenador(a), em 11/04/2024, às 19:50, conforme horário oficial de



Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3166788** e o código CRC **4E5A39F2**.

Referência: Processo nº 23072.220214/2024-38

SEI nº 3166788

Aos mestres,
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende
o que ensina.
(Cora coralina, 1997)

AGRADECIMENTOS

A Deus,
por conceder-me vida, sensibilidade e criatividade.
Por gerar em mim sonhos e permitir que esses se concretizassem.
Pelo cuidado em colocar em minha vida pessoas tão iluminadas.

A meu orientador Gustavo Côrtes, professor/pesquisador/artista,
Por aceitar-me como sua orientanda. Sempre preciso em suas colocações, disponível e disposto a caminhar junto. Grande incentivador e aberto a novos rumos, coisa de artista. Destaca-se, ainda, o respeito à particularidade de minha escrita. Minha admiração e respeito.

A meu amado esposo Marcelo,
Por ser meu grande incentivador,
Por me acompanhar em todo o processo. Ouvir-me falar do projeto mesmo sem querer. Meu aconchego nos dias difíceis, meu ombro amigo. A você, meu amor, minha gratidão.

Aos meus filhos Lucca e Marcela,
Por torcerem por mim e por acreditarem que mamãe daria conta do recado. Em minha ausência, mesmo presente em casa, demonstraram, generosidade, compreensão e cuidado. Meus tesouros, meus amores, minha gratidão

À minha mãe,
Pelo exemplo de mulher e de educadora.
Por inspirar-me a ser quem eu sou. Pelas palavras de incentivo, acalento e força.
A meu pai (*in memoriam*).

À minha irmã e cunhado, pelas tantas trocas ao longo do processo.
Em especial à minha irmã, pelo ouvido atento e paciente na escuta deste estudo, e sempre disposta a contribuir, exemplo de pesquisadora.

A meu irmão e cunhada,
Por me acolher com tanto carinho, cuidado e disposição, em minhas diversas idas a Belo Horizonte.

À minha querida Cici,
Por zelar e cuidar de meus tesouros enquanto eu estava fora.

Aos professores de Artes da Rede Municipal de Ipatinga,
Por dizerem sim a esta pesquisadora e a esta pesquisa. Entregaram seus tesouros para a construção deste estudo. À disposição em participar de cada encontro, das trocas e das reflexões.

Aos colegas do CMEI Padre Efraim
Em especial à minha querida Diretora Jakeline Oliveira, ao dizer “Vá, daremos um jeito aqui. Uma semana de cada vez.” É assim, ao longo de 2022 e 2023 minhas aulas foram reajustadas para que eu estivesse na UFMG, semanalmente. À minha querida coordenadora Cláudia Oliveira e às minhas parceiras/professoras Luciana, Néria e Walquíria que muito contribuíram para esse acontecimento.

À Escola Educação Criativa, colegas e alunos,
Em especial a meus queridos diretores Simone Corrêa e Sérgio Costa, por abrirem as portas de um mundo repleto de cores, de formações e Arte. Meu lugar de encontro com a docência na área, neste lugar me tornei a professora de Arte, que sou hoje. Tenho orgulho em fazer parte desta instituição.

À Kelly Cristina,
Para você, eu deveria escrever um poema. Contudo, trago um de seus textos preferidos, em sinal de meu agradecimento.

“As coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão.” (Carlos Drummond de Andrade)

Minha revisora textual e minha amiga. Acompanhou-me, pacientemente, desde os primeiros escritos. Gratidão por tudo e por tanto.

À Secretaria de Educação e à assessoria de Arte,
Pela parceria e por permitir a realização deste estudo.

Aos professores e aos colegas do programa de mestrado PROFARTES,
Por cada aprendizado, conversa e troca. Faria tudo novamente, pelo prazer e riqueza das experiências vivenciadas.

As professoras Ana Cristina Carvalho Pereira e Rosvita Kolb Bernardes,
Pelas contribuições e direcionamentos no percurso.



“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.”

(Eduardo Galeano)



RESUMO

A dissertação intitulada “Narrativas Docentes: Vozes que relatam experiências, formação e inquietações no Ensino de Arte em Ipatinga” objetivou-se a investigar, por meio das narrativas de professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, o percurso formativo profissional, bem como analisar suas experiências docentes, motivações e inquietações na atuação profissional no ensino de Arte na Rede Municipal de ensino em Ipatinga. A metodologia deste estudo baseia-se na Pesquisa Narrativa - a partir do encontro entre os Ateliês biográficos de Projeto de Delory Momberger e os textos de Campo de Clandinin e Connelly, utilizados na produção dos dados - e na Análise Textual Discursiva - empregada para a interpretação do corpus empírico da pesquisa e a construção das categorias de análise. Como resultado da pesquisa, emergem as categorias finais: “O Ensino de arte, uma realidade nua e crua”; “Nulidade ou Arte Enviesada”; “Como você se tornou o professor que é hoje?”; “Formação no Ensino Superior em Arte”; “Da ambiência ao primeiro Ato” e “Narrativas de Professores e o Ensino de Arte”. Na análise e interlocução das categorias e do objetivo norteador da investigação, identificou-se o descompasso entre as leis vigentes para a formação docente e os documentos normativos para o ensino de Arte. Somado a isso, a desvalorização do componente curricular, evidenciada pela inadequada alocação de carga horária, pela deficiência na infraestrutura física, e a falta do reconhecimento da disciplina, como detentora da mesma importância que as demais disciplinas, apresentam-se como dificultadores para o ensino de Arte em Ipatinga.

Palavras-chaves: narrativas de professores; ensino de arte; ateliê biográfico de projeto texto de campo; análise textual discursiva.

ABSTRACT

The dissertation entitled "Teacher Narratives: Voices that recount experiences, training, and concerns in Art Education in Ipatinga" aimed to investigate, through the narratives of teachers of Art in the final years of Elementary Education, the professional formative journey, as well as to analyze their teaching experiences, motivations, and concerns in professional performance in Art education in the Municipal Education Network in Ipatinga. The methodology of this study was based on narrative research, using the Biographical Ateliers of Delory Mombberger's Project and the Texts of Campo de Clandinin and Connelly in data production, in addition to Discursive Textual Analysis, employed for the interpretation of the empirical corpus of the research and the construction of analysis categories. As a result of the research, the following final categories emerged: "Art Education, a stark reality"; "Nullity or Skewed Art"; "Teachers who leave a mark on lives"; "How did you become the teacher you are today?"; "From ambiance to the first Act" and "Teacher Narratives and Art Education". In the analysis and interlocution of the categories and the guiding objective of the research, the mismatch between the laws in force for teacher training and the normative documents for art teaching was identified; the devaluation of the curricular component, evidenced by the inadequate allocation of workload, the deficiency in physical infrastructure and the lack of recognition of the discipline as having the same importance as other disciplines, are presented as hindrances to art teaching in Ipatinga.

Keywords: teacher narratives; art teaching; biographical project workshop; field text; discursive textual analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bio(coreo)grafias Encontro com a pesquisa narrativa em dança.....	22
Figura 2 - Espetáculo não estou mais aqui	22
Figura 3 - Diferenciações terminológicas.....	38
Figura 4 – Mensagem inicial do primeiro encontro com o grupo focal	48
Figura 5 - Narrativas autobiográficas do grupo focal.....	50
Figura 6 - Área de formação em nível superior os participantes da pesquisa	70
Figura 7 - Edital de concurso público n.º 001/2020/Programa de Prova/Nível: Superior Cargos: professor de Arte	73
Figura 8 - Quadro Curricular da Rede Municipal de Ensino.....	80
Figura 9 – Recorte do Plano de Curso de Arte da Rede Municipal.....	86
Figura 10 - Formulário de plano de Ensino elaborado pela Secretaria Municipal de Educação	86
Figura 11 - Metodologias para o ensino de Arte	90
Figura 12 – Critérios para avaliação no ensino de Arte	96
Figura 13 - Texto de campo “Carta” elaborada coletivamente pelos professores de Arte	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CI	Comunicação Interna
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
COFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DEPEG	Departamento Técnico Pedagógico
EAD	Ensino de Educação à Distância
EBA	Escola de Belas Artes
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMAM	Instituto Mineiro de Administração Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOM	Escola de Música e Canto Tenente Osvaldo Machado
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	SEQUÊNCIAS DO EU E O ENCONTRO COM A PESQUISA.....	18
3	MARCO TEÓRICO - NARRAR, A ESCOLHA DE REVELAR A SI MESMO	26
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
4.1	Formação do Grupo Focal: Elenco selecionado	34
4.2	Ateliê Biográfico de Projeto e Texto de Campo.....	37
4.2.1	Por trás dos bastidores	42
4.3	O método para análise de dados: Análise Textual Discursiva (ATD)	44
5	ANÁLISE DE RESULTADOS: NOTAS PARA COMEÇAR	47
5.1	Categoria: O ensino de Arte, uma realidade nua e crua.....	50
5.2	Categoria: Nulidade ou Arte Enviesada.....	56
5.3	Categoria: “Como você se tornou o professor que é hoje?”	60
5.4	Categoria: Formação no Ensino Superior	67
5.5	Categoria: Da Ambiência ao primeiro ato	70
5.6	Categoria: Narrativas de Professores no Ensino da Arte.....	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO É O FIM, É O COMEÇO DE MAIS UMA JORNADA	98
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

Educadora há mais de 20 anos, formada em Arte e Educação Física, artista, produtora cultural e pesquisadora, venho ao longo desses anos buscando por formação nas duas áreas de atuação, com a participação em cursos, oficinas e pós-graduação lato sensu em Dança e consciência corporal. Nesse sentido, aspirava, ainda, pelo ingresso no mestrado. Vislumbrava por ingressar na Universidade Federal de Minas Gerais, pois desejava imensamente ser aluna na instituição, um sonho de estudante da época da educação básica e que tornou-se evidente em 2003, quando tive a oportunidade de participar do III Seminário de Dança Contemporânea da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional com a apresentação do artigo “A ação libertadora da Dança Contemporânea na construção de corpos”. Na ocasião, dividia as comunicações orais, os Mestres Patrícia Prado e Gustavo Côrtes. Esse momento em minha história foi impactante e decisivo para eu buscar, a partir de então, o ingresso no Mestrado na UFMG. Na busca por concretizar este projeto pessoal e profissional, após três tentativas, conquistei em 2022 a oportunidade de fazer parte da segunda turma do Programa de Mestrado Profissional em Artes da Escola de Belas Artes (PROFARTES/EBA/UFMG). E como a vida nos proporciona bons encontros, cá estou eu, sendo orientada pelo Professor Doutor Gustavo Côrtes. Assim, minha carreira docente e as produções artísticas se entrelaçam por mais de 20 anos, aguçando minha busca por formação na educação e na arte, e ingressar no mestrado consiste na realização de um projeto como professora, artista e pesquisadora.

Dentro desse contexto, esta pesquisa parte de uma motivação pessoal, da experiência na função de Assessora do Gabinete da Secretária Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal de Ipatinga, de 2017 a 2020. Historicamente, esse período foi marcado pela inserção obrigatória da disciplina Arte em todas as séries da Educação Básica, em determinação do cumprimento da Lei estabelecida pela Secretaria de Educação, no uso de suas atribuições, em dezembro de 2019. Conforme prevê a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

Art. 26. [...]

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Com a inclusão da disciplina Arte nos componentes curriculares a partir de 2019, contratam-se, por meio de processo seletivo, professores especialistas para assumir as aulas no Ensino Fundamental anos finais, no ano letivo de 2020. Além disso, no mesmo ano, a

Secretaria de Educação e a Secretaria de Recursos Humanos elaboram e publicam o primeiro edital para Arte, em parceria com o Instituto Mineiro de Administração Municipal (IMAM). A saber, concurso executado somente em 2022, pós-pandemia.

Perante a construção do novo caminho do ensino de Arte em Ipatinga, fui indicada como assessora pedagógica da primeira equipe de professores de Arte em 2020, composta por 43 profissionais. Uma experiência singular que atravessou a minha vida, assentiu marcas e, embora não exerça a função de assessora desde 2021, as questões relacionadas ao ensino de Arte em Ipatinga dialogam com um trecho de minha própria história.

Ao participar efetivamente das discussões sobre o ensino de Arte em Ipatinga, interessa-me prosseguir e investigar sobre o assunto, o que se tornou exequível ao ingressar no mestrado. Dessa forma, as questões abordadas nesta pesquisa emergem da observação da realidade recente do ensino de Arte na Educação Básica na Rede Municipal de Ipatinga, bem como as discussões abarcadas no mestrado PROFARTES sobre formação, atuação, ensino de Arte no Brasil e pesquisas sobre narrativas docentes.

Este trabalho dá visibilidade aos professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, que relatam seus percursos formativos, suas experiências docentes, embaraços, apreensões e perspectivas relacionadas ao ensino de Arte na Rede Municipal de Ipatinga. O estudo integra-se à linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes” do Programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes associada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Diante desse contexto, surgem as indagações: Qual a formação dos profissionais de Arte efetivados no primeiro concurso 001/2020 para o ensino regular de Arte em Ipatinga? Será que o professor contempla somente as habilidades e as competências relacionadas à sua área de formação? De que forma o professor de Arte do Ensino Fundamental anos finais, da Rede Municipal de Ipatinga, graduado em uma área específica da Arte, contempla em sala de aula as cinco unidades temáticas, assim como as competências e as habilidades propostas no currículo de Arte do 6º ao 9º ano? Quais são as facilidades e as dificuldades no ensino de Arte na escola? Como as narrativas dos professores(as) de Arte de Ipatinga podem contribuir para o ensino de Arte?

Outro passo singular para a execução deste estudo, deve-se à parceria da Secretaria de Educação de Ipatinga, autorizando a realização de três encontros — coordenações coletivas — oferecidos aos professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais. A intenção dos encontros foi a criação de um grupo focal para promover a interação dos participantes, da pesquisadora e das reflexões tangíveis ao escopo da pesquisa.

Para Gatti (2005), o grupo focal é apropriado para grupos que possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão, que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Em cada encontro, os docentes foram convidados a compartilhar sobre o caminho formativo em Arte, suas motivações e desafios no ambiente escolar, no que concerne ao ensino de Arte, trazendo narrativas vivas que abordam sensações e fatos que ocorrem no cotidiano de cada professor. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini,

[...] esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 370).

A intenção é fazer com que a escuta e as trocas das experiências em grupo se transformem em escritas, mas uma escrita para além da língua natural (oral e escrita). Passeggi, Souza e Vicentini (2011) defendem que a grafia não se limita à escrita, mas amplia o horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias [...] e abre-se para a infinidade de modalidades para armazenar, difundir e praticar formas de contar, de registrar a vida e, até mesmo, de viver uma vida virtual.

A pesquisa favorece novos diálogos e reflexões mediante narrativas docentes para o ensino de Arte na atual conjuntura. Sendo assim, a participação ativa dos professores no processo investigativo amplia as reflexões acerca das questões que permeiam o dia a dia escolar, abrindo espaço para o diálogo sobre a profissão, a formação docente, as questões que perpassam o novo currículo de Arte e a análise crítica do saber/fazer desse professor. Outrossim, pode-se revelar os problemas e as inquietações enfrentados no cotidiano escolar nas diversas esferas: estrutural, recurso didático, pedagógico, metodológico, escassez de investimento, desinteresse e indisciplina discente, gestão de sala de aula, dentre outros.

Detectar esses problemas proporcionará pensar em estratégias e intervenções para o ensino de Arte em Ipatinga, bem como pensar e (re) pensar um melhor enfrentamento das problemáticas do cotidiano escolar.

Outro ponto crucial será a descoberta das lacunas na formação e capacitação dos docentes entrevistados. Ao trazer as narrativas (auto) biográficas dos participantes da pesquisa,

busca-se identificar áreas específicas nas quais os professores não tenham recebido a preparação necessária, tal e qual, e como os professores se requalificam para o ensino da Arte. Os dados encontrados apresentam-se como percepções potenciais para proposições de formações e capacitações, a fim de contribuir na ampliação dos conhecimentos necessários à qualidade do ensino de Arte e na otimização do exercício da profissão docente. Por fim, trazer as decisões da equipe de professores participantes do estudo e enviar ao poder público responsável as questões latentes e conflitantes na área de Arte em Ipatinga.

Sendo assim, espera-se com esta pesquisa investigar por meio das narrativas de professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, o percurso formativo profissional, bem como analisar as experiências docentes, motivações e inquietações na atuação de 10 professores efetivos que lecionam a disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de ensino em Ipatinga. Assim também, pesquisar de que forma esses professores de Arte, com formação específica, desenvolvem as competências e as habilidades das cinco unidades temáticas do currículo de Arte em sala de aula; oportunizar diálogos com outros colegas de profissão sobre o ensino de Arte no contexto atual e repensar de forma (com)partilhada questões e inquietações sobre o ensino de Arte no dia a dia escolar. Para tanto, apresenta-se a pesquisa estruturada e organizada em capítulos.

O segundo capítulo *Sequências do eu e o encontro com a pesquisa*”, traz a narrativa da pesquisadora e seu percurso como professora, pesquisadora e artista, e como as questões que aqui se apresentam emergiram e se entrelaçam, como uma teia de muitos fios, histórias e narrativas.

O terceiro capítulo apresenta o marco teórico escolhido para o estudo: *“Narrar, a escolha de revelar a si mesmo”*, com as contribuições dos estudos de Cecília Galvão (2005); Clandinin e Connelly (2011); Bertaux (2010); Gaston Pineau (2006); Marie-Christine Josso (2006); Nóvoa (1992); Passeggi (2010), Delory-Momberger (2006), na construção do arcabouço teórico para a pesquisa.

Expõe-se no quarto capítulo *“Caminhos metodológicos”* e nos subcapítulos subsequentes *“Formação do grupo focal: elenco selecionado”* e *“Ateliê Biográfico de Projeto e Texto de campo”*, o desenho metodológico para a construção dos dados desta pesquisa, tendo como base: a investigação qualitativa com a formação de grupos focais (Gatti, 2005; Bauer; Gaskell, 2015); a proposta do Ateliê biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006); as reflexões sobre as histórias de vida e as cartas (Clandinin; Connelly, 2011). A seguir, o capítulo *“Por trás dos bastidores”* aborda alguns desafios enfrentados na aplicação dos métodos selecionados. Por fim, o subcapítulo *“O Método para análise de dados: Análise*

Textual Discursiva (ATD)” descreve com base em (Moraes; Galiuzzi, 2016) a construção das categorias emergentes, através da unitarização e da elaboração de metatextos.

Estrutura-se no quinto capítulo a abordagem das seis categorias emergentes a partir da análise textual discursiva, intituladas: “*O ensino de Arte, uma realidade nua e crua*”, “*Nulidade ou Arte Enviesada*”, “*Como você se tornou o professor que é hoje?*”, “*Formação no Ensino Superior*”; “*Da ambiência ao primeiro ato*” e “*Narrativas de Professores no Ensino da Arte*”. Entretanto, antes da análise propriamente das categorias, introduz-se o texto “*Discussão de resultados: notas para começar*” retratando a experiência da pesquisadora no primeiro encontro, o contato com o grupo focal, bem como os pormenores da aplicação metodológica.

Analisa-se nas duas primeiras categorias as experiências vivenciadas pelos professores pesquisados no que se refere ao ensino de Arte, enquanto alunos da Educação Básica, e como essas experiências refletem nas suas trajetórias de vida.

A categoria “*Como você se tornou o professor que é hoje?*” expõe, discute e reflete as motivações da escolha da profissão em diálogo com os autores Masetto (2022), Bürler (2010) e Shulman (Born; Prado; Felipe, 2019).

“*Formação no Ensino Superior*” mostra um recorte do cenário do Ensino Superior em Arte no Brasil e em Ipatinga, abordando o surgimento das primeiras instituições de Ensino Superior na área em formato Ensino de Educação à distância (EAD) na cidade, bem como a área de formação superior dos participantes da pesquisa.

A categoria “*Da Ambiência ao primeiro ato*” revela o cenário atual da Arte em Ipatinga com a análise das Resoluções n.º 7, n.º 10, e o Concurso 001/2020, apresentando algumas proposições para que o professor de Arte consiga cumprir sua carga horária em apenas uma unidade escolar na cidade.

Por fim, a categoria “*Narrativas de Professores no Ensino da Arte*” apresenta, por meio do Texto de Campo – Histórias de Professores (Clandinin; Connelly, 2011), os relatos dos participantes desta pesquisa com relação às próprias vivências e experiências ao ensinar Arte. Este capítulo trata das particularidades do ensino de Arte em Ipatinga, tais como: as dificuldades do cotidiano escolar, a elaboração do plano de ensino, as escolhas metodológicas, os instrumentos e os critérios avaliativos para o ensino de Arte.

Intitulado “*Não é o fim, é o começo de mais uma jornada*” remete-se ao sexto e derradeiro capítulo da pesquisa, com as considerações finais sobre os temas abordados nas categorias e possíveis encaminhamentos para as políticas públicas educacionais para o ensino

da Arte em Ipatinga. Na sequência, as referências que dialogaram, embasaram e que trouxeram grandes contribuições a este estudo.

As experiências do professor, em sala de aula, trazem arcabouços de situações diversas que, quando socializadas, oportunizam diálogos, reflexões e direcionamentos, que corroboram para a prática do próprio professor, como de seus pares.

Assim sendo, quantas mãos são necessárias para se ensinar e aprender? Um coletivo de mãos, de pessoas que amam o que fazem, como fazem e para que fazem.

2 SEQUÊNCIAS DO EU E O ENCONTRO COM A PESQUISA.

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas, [...]. (Saramago, 2008, p. 26).

O interesse em pesquisar as narrativas docentes no ensino de Arte na Rede Municipal de Ipatinga surgiu no momento em que eu, professora, estava na função de assessora pedagógica de Arte da Secretaria de Educação, em 2019. Percebo, na atual conjuntura, que, ao olhar para este lugar, as questões emergidas e pertinentes a esta pesquisa não se devem ao cargo exercido como assessora, mas ao caminho vivido e experienciado como professora. Avalio que essa nova percepção e amadurecimento provenham do ingresso no mestrado profissional PROFARTES da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG, na oportunidade em cursar a disciplina Narrativas de si no ensino-aprendizagem em Arte, bem como nas discussões com o orientador de mestrado, produzindo novos contornos, olhares e aportes teóricos/metodológicos significativos para alicerçar o desenvolvimento desta pesquisa. Considero que o fenômeno em questão, refere-se, portanto, aos professores de Arte, bem como a mim mesma, refere-se a nós, professores de Arte de Ipatinga.

Por fazer parte desse coletivo de professores, assentirei ao convite de Saramago em deixar por escrito, minha (auto)biografia como professora e pesquisadora, abordando meu percurso formativo em Arte, os desafios para a capacitação na área e o cenário educacional para Arte na rede municipal em Ipatinga, no período de 2014 a 2020. E, nesse devir, em uma visão retrospectiva e prospectiva, porém reflexiva no agora, extrair as vivências que se transformaram em experiências, para o diálogo com as narrativas de outros professores que aqui se apresentarão.

Nesta construção, como sugere Passeggi e Silva (2010) não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, como são relatadas e contadas para si mesmo e para o outro, bem como os deslocamentos entre as pessoas que se relacionam, ou seja, tanto histórias de uma vida, quanto fragmentos dela.

A reflexão biográfica permite, pois, um colocar-se na escuta, e uma exploração das emergências interiores (sob forma de desejos, expectativas, projetos) que desvelam uma busca ativa de realização do ser humano em potencialidades insuspeitáveis, inesperadas. (Josso, 2012, p. 20).

Em vista disso, é preciso parar para ouvir, sentir e pensar sobre si, exercício complexo, na contemporaneidade, ante a fluidez do dinamismo e das demandas do realizar e do ser, em tempos de velocidade, que por vezes sucumbe à pausa, à paciência, ao sentir e à observação.

Perante o exposto, regresso a 2005, ano em que me graduei em Educação Física, sendo a dança, a área de interesse e de atuação. Iminentemente, pós-graduei-me em dança e em consciência corporal, o que ampliou o desejo de adentrar fundo na área. Na ocasião, atuava como produtora de eventos, coreógrafa e professora de Educação Física escolar.

Considerando minha experiência na produção coreográfica e na de espetáculo, em meados de 2008, ingressei na Escola Educação Criativa na Rede privada de Ipatinga visando dar aulas de dança. Nesse ínterim, recebi o convite de minha diretora (atual) para substituir a professora de Arte, nas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio. “*Já considerou dar aulas de Arte? Você tem habilidade para o cargo*”, evidenciava a diretora. Essa situação era inimaginável, por tais questões: ser graduada em outra área e por Arte inexistir em minha formação na educação básica.

Vislumbrava a relação de meu trabalho como coreógrafa e diretora cênica em duas áreas de formação: Educação Física e Dança, e não como objeto de estudo de Arte. Contudo, devido às considerações dessa sensível diretora, inclinei-me a olhar minhas produções também como Arte e um novo mundo se abriu. Por considerar uma grande oportunidade profissional, aceitei as aulas de Arte, entretanto, pela falta de formação específica na área, os sentimentos de apreensão, de desconforto e de audácia se misturavam. Esse embaraço se deu, embora a escola e eu estivéssemos respaldadas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio da resolução SEE n.º 397, de 16 de setembro de 1994, que estabelece:

Art. 1º Será permitido que leccione, em caráter suplementar e a título precário, professor autorizado pela Secretaria de Estado de Educação, quando a oferta de candidatos portadores de registro profissional não bastar para atender às necessidades do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e médio observadas as normas desta Resolução. (Minas Gerais, 1994).

O fato de lecionar Arte, sem a devida formação, não era confortável, pois, apesar de legal, considerava imoral. Tais questões levantadas por Opptiz (2017) assemelhavam-se às minhas hesitações. Se o ensino de Arte é produção de conhecimento, de pensamento sobre o mundo, estaria um professor, habilitado em outra disciplina, apto a desenvolver nos alunos a

capacidade de compreender as diversas linguagens e expressões artísticas? O que esse professor seria capaz de ensinar em sala de aula?

A pesquisadora Ana Mae Barbosa (2012, p. 15) pontua que a falta de preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, levando-nos muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. Retomar esse fato, para a escrita dessa pesquisa, é desnudar, expor fragilidades de meu ingresso na docência em Arte e, sem romantizar, transitar entre “o que mostrar e o que não mostrar?”, definir sobre “o que esquecer e o que lembrar?”. Desvelar de signos sob pareceres de intenções, olhares e pretensões. Narrativa de vida, de ordem, de poder, debilidades e há quem diga, subversão, sob olhares passíveis de julgamento, fato que gera tensão, dúvida e medo. Nesse sentido, corroboram Ostetto e Kolb-Bernardes

Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015, p. 164).

Há sempre um começo que talvez não se dê liminarmente, pois a vida não é linear, e sim uma jornada repleta de eventualidades e de reveses. A escolha dos caminhos trilhados é um aspecto fundamental dessa experiência, visto que cada decisão molda o rumo que a vida tomará. Decidir seguir a rota que nos parece segura, ou arriscar e explorar territórios desconhecidos? A vida é uma tapeçaria complexa, entrelaçada com escolhas.

Diante da situação, a iminente rota foi definida e me fez ingressar na graduação em Artes Visuais. Em Ipatinga, a única faculdade com oferta de Arte, era privada e em modelo EAD. No estudo apresentado por Alvarenga e Silva (2018) com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no período de 2009, ano que ingressei na faculdade, havia, em todo território brasileiro, somente 221 licenciaturas (presenciais e a distância), sendo 56 em Artes Visuais, 75 em Música, 31 em Teatro, 11 em dança e 48 em Artes (Educação Artística), em sua maioria, em modelos em EAD.

Kuhn (2022) expõe o crescimento significativo das licenciaturas em modelo em EAD no Brasil, principalmente vinculadas a instituições privadas de ensino. Na análise do autor, a instituição privada apresenta benefícios em alguns pontos: formação para estudantes de municípios distantes dos grandes centros e a possibilidade de ingresso para professores ao nível superior. Não obstante, pontua que o estado garante minimamente a formação de

professores, caminhando a passos vagarosos. A educação deixa de ser vista como direito e passa a ser vista como um produto, e o aluno passa a ser um cliente.

Registrou-se em Ipatinga, no ano de 2009, a chegada do Polo da Universidade de Brasília com oferta dos cursos superiores de Música, Artes Visuais e Teatro, oportunizando, em 2010, a abertura de turmas em cada área. Porém, a oferta da graduação em Arte foi suspensa por 10 anos, retornando com o edital somente para Música, em 2023. Por que a ocorrência desses fatos? Descaso do poder público? Escassez de recurso orçamentário? Falta de quórum ou infraestrutura? Subsequentemente, trataremos do assunto ao encontrar com a narrativa dos outros professores.

Sobre a urgência em formar-me na área de Arte, ingresso no início de 2009, na graduação em Artes Visuais, no modelo EAD, formação essa repleta de lacunas. Encontros pontuais no polo, ausência de processos de criação, insuficiência de discussões de grupos, raros contatos e trocas com os professores. No exercício profissional como professora de Educação Física, mesmo formada em uma instituição privada, a qualidade desse ensino superior permitiu-me uma formação com ricas experiências, pesquisa e debates na área. Contudo, com relação à área de Arte, a realidade não era a mesma e, com objetivo de conquistar e marcar positivamente minha história como professora de Arte movimentei-me em busca de capacitação profissional.

Assim sendo, a participação em cursos, palestras, cia de dança contemporânea, visitas a museus e espetáculos, Gombrich (livro de cabeceira), Gompertz, Cauquelin, Côttes, Dewey, Ana Mae Barbosa, Pimentel, Farthing, Ostrower e aprovação de projetos culturais por Lei de Incentivo em Ipatinga tornaram-se frequentes no dia a dia. E, por fim, aspirar a uma pós-graduação *stricto sensu* na área de Arte tornou-se uma meta.

Figura 1 - Bio(coreo)grafias Encontro com a pesquisa narrativa em dança



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 - Espetáculo não estou mais aqui



Fonte: Acervo pessoal

O encontro com a Arte, em toda sua essência, foi uma experiência visceral, de acertos, erros, começos, recomeços, perdas e conquistas. Enquanto profissional, “as diferentes destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses, tanto negativos quanto positivos, contribuíram direta ou indiretamente para que me desenvolvesse profissionalmente” (Costa; Gonçalves, 2013).

O esforço em aprender Arte era diário e árduo, e ainda o é, com outros corpos e em detrimento de outros corpos. E, mesmo assim, esbarrei-me com as seguintes dificuldades como professora no ensino do componente curricular Arte: contemplar as habilidades da linguagem artística música, tal qual sugere a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); explorar, em apenas uma aula semanal, as unidades temáticas de forma teórica e prática conforme prevê o material didático; como também avaliar os primeiros processos artísticos em sala de aula. Conforme evidencia o texto da BNCC (2017), cabe ao professor de Arte, independentemente de sua formação na área, seja Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música, conseguir ensinar as diversas linguagens propostas acima no currículo, bem como o imenso universo das habilidades e competências de cada uma dessas unidades temáticas.

Diante dessas questões, do início da carreira como professora de Arte, ascendia o interesse em pesquisar outras realidades docentes e seus fazeres no ensino de Arte. “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas, ou seja, precisamos dos outros para nos tornarmos professores.” (Nóvoa, 2022, p. 67). Desta forma, narrar o encontro com a Arte e apresentar brevemente minhas vivências na área são de fundamental importância para que se compreenda o desenho desta pesquisa. Assim, ao ingressar como professora efetiva de Educação Física na Rede Municipal de Educação em agosto de 2014, não só me interessavam as questões relacionadas à Educação Física, como a Arte e o seu ensino. Habitualmente, nas Escolas Municipais, ao final de cada ano e para a organização do próximo ano letivo, realiza-se a distribuição de turmas e os professores, respeitando a resolução vigente, escolhem turmas e turnos. O fato que chamou a minha atenção foi que o componente curricular Arte era ofertado apenas na 1ª série da Educação Básica, bem como cabia somente ao professor regente, com formação em pedagogia ou em magistério, ministrá-las.

A partir dessa experiência, reflito que a história da arte na educação é cheia de momentos e percalços, nos quais se enfatiza a luta pelo reconhecimento da Arte como área do conhecimento, tão fundamental como qualquer outra e que se faz necessária na composição do currículo escolar na Educação Básica. Ana Mae Barbosa (2012) esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece o ensino obrigatório de Arte no Ensino Fundamental e Médio, porém o documento deixa **implícito** que o ensino de Arte deve ser obrigatório em todas as séries da Educação Básica. Para Salomé e Mendes (2020), o foco da escola brasileira atual é o preparo da mão de obra para o mercado de trabalho, em que se valorizam a técnica, a eficácia e os lucros, perdendo a dimensão humana e corroborando com uma sociedade cada vez mais individualista. Segundo as autoras, nessa “escola”, valoriza-se o utilitarismo das coisas e das pessoas e a cultura da semi-informação. Interessada nesse modelo pedagógico, a classe hegemônica trata o conhecimento como mercadoria, estimulando a concorrência e a competitividade, em uma educação que visa à eficiência e à produtividade.

Pimentel (2015) afirma que não se conseguiu ainda a infiltração necessária para que Arte seja respeitada como área de conhecimento e como componente curricular de fundamental importância na formação de crianças, jovens e adultos em situação de escolaridade. A essencialidade da Arte na formação integral do ser humano, pauta-se não apenas no sensível e no intuitivo, mas como um componente que desenvolve processos complexos de reflexões, críticas, análises, comparações, e o reconhecimento sobre o próprio ser humano na construção social e cultural, a partir do ato de produzir, apreciar e

contextualizar. Nessa perspectiva, a pesquisadora pontua que, como campo de lutas, conflitos, construção e de produção de significações e sentido, o currículo é atravessado por relações de poder, sendo necessário reconhecer as forças que agem. O poder encontra-se, assim, sempre associado à legitimação do legislador. O direito de decidir sobre o que é verdadeiro e o que não é, independentemente do direito de decidir sobre o que é justo ou não é.

Percebo que o cumprimento da Lei “obrigatória”, sobre o ensino de Arte, fica à mercê do Conselho Nacional de Educação, das governanças estaduais, das secretarias e do Ministério da Educação. Há, com isso, um descompasso da ação dos órgãos reguladores da Educação, dos documentos normativos e da execução da Lei n.º 9.394/96, artigo 26. A falta de clareza nos próprios documentos oficiais educacionais, para o ensino de Arte no Brasil, dá abertura a diversos caminhos e interpretações. Como o caso de Ipatinga, visto que há diferentes leituras, interpretações e/ou conflito de interesses. Cito, por exemplo, que nas Escolas da Rede Estadual, o ensino de Arte acontecia em uma das séries do E. F. anos finais; nas Escolas da Rede Municipal observa-se Arte nas primeiras séries do E.F. anos iniciais e nas Escolas privadas, a depender do diretor, a realidade podia transitar com o ensino de Arte em todas as séries ou em uma das séries. Dessa forma, sem orientação definida, qualquer caminho serve. Somam-se a isso a inércia do poder público e dos gestores da Educação e, no caso específico dessa pesquisa, a inexistência de um movimento organizado de professores de Arte em prol da inserção regulamentar do ensino de Arte nas escolas Municipais em Ipatinga.

Em meados de novembro de 2017, fui indicada ao cargo de assessora de Educação Física e, em seguida, reconduzida pela Secretária da Pasta para assumir a função de assessora de gabinete. Dessa maneira, assumi uma carga horária semanal de 50 horas, dedicando 30 horas à Secretaria de Educação e 20 horas à Rede Privada como professora de Arte. Ao olhar para esse lugar e para as tramas que se fizeram, emerge a metáfora da tapeçaria de Edgar Morin apud in Macêdo e González (2021). A complexidade do mundo requer uma visão holística em detrimento do olhar fragmentado e reducionista sobre o conhecimento e sobre as coisas. São tipos de fios diferentes, com organizações e comportamentos distintos que, ao se unirem nessa teia interconectada, cada qual a seu modo, trazem seus múltiplos saberes e ajudam a lidar com os problemas contemporâneos.

E, nesse lugar, a tapeçaria se desenhava em um devir frenético, tenso, intenso, de novos olhares, fazeres, desafios e conhecimento. A inserção de Arte, enquanto componente curricular em pauta nas discussões na Secretaria de Educação, tornou-se realidade para os 21.000 alunos da Rede Municipal de Ensino, por meio da Resolução n.º 07/2019, instrução normativa SME, de 02 de dezembro de 2019, assinada pela Secretária da Educação vigente,

pois, afinal de contas, *quem quer fazer e tem a caneta tem o poder*.

Com a inclusão da disciplina Arte nos componentes curriculares a partir de 2019, foram contratados professores especialistas para assumir as aulas no Ensino Fundamental anos finais, no ano letivo de 2020, por meio de processo seletivo. A equipe de professores de Arte do ensino fundamental anos iniciais e finais, equivalia a uma média de 43 profissionais. Na conjuntura da época, por designação da Secretária de Educação, passei a assessorar o primeiro grupo de professores de Arte da Rede Municipal em meio à pandemia e, da mesma forma em 2020, participei da elaboração do primeiro edital para professores de Arte juntamente com a Secretaria de Recursos Humanos. Tais experiências na gestão também foram importantes para que, nos múltiplos fazeres de narrativas que se cruzaram em uma tessitura complexa, fio a fio, o encontro da pesquisadora e da pesquisa se desse. Nas palavras de Macêdo e Gonzalés, prossigo no entrelaçar com outras narrativas docentes a autores.

Ao se propor escrever um trabalho acadêmico abraço como um exercício artesanal e um ofício de vida de pesquisadora, transformando a realidade em texto, em produção intelectual, inteligível, religando saberes e experiências de vida. Assumo o pressuposto de que o trabalho intelectual não está dissociado da vida do pesquisador, na verdade este envolvimento torna o trabalho intelectual uma atividade significativa. (Macêdo; Gonzalés, 2021, p. 4).

Sendo assim, deixa-se narrado no capítulo em questão, trechos de minha história e o encontro com o objeto de pesquisa. Fio a fio, entregues para a compreensão da gênese deste estudo e a partir do que se segue, novas e significativas abordagens teóricas e análises somam-se para a construção de possíveis caminhos de investigação e apontamentos.

3 MARCO TEÓRICO - NARRAR, A ESCOLHA DE REVELAR A SI MESMO

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. [...] A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo as apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo. (Allende, 1995).

O ato de narrar e de escrever é um exercício do presente para revelar a si mesmo, rememorar, registrar e pensar o passado, em uma tentativa de organizar a história, com possibilidades de refletir sobre o agora, de projetar o futuro, bem como sugere o excerto de Isabel Allende, e de registrar uma vida. É nesse percurso de investigação que se aspira dar visibilidade aos sujeitos por meio de narrativas, por isso o capítulo principia com a intenção de abarcar aspectos teóricos e metodológicos concernentes a essa pesquisa. Assim, serão apresentadas algumas direções da pesquisa narrativa e seus possíveis desdobramentos em diversos campos, sobretudo relativos à Educação, no tocante às narrativas de vidas de 10 professoras e professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Ipatinga.

Jurandir Malerba (2016), em sua visão historiográfica, apresenta-nos peculiaridades da narração histórica. Para o autor, esse tipo de narração reside em três qualidades de sistemática relação: memória, conceito de continuidade da organização das três dimensões do tempo e estabelecimento da identidade dos autores. Quando se narra, há uma mobilização da experiência do passado, acessando arquivos na memória, de modo que a experiência de tempo presente se torna compreensível e gera prospecções para o tempo futuro. E, quando essas três dimensões do tempo são organizadas, possibilita-se ajustar a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas, valorizar o passado e intervir na estruturação do futuro e, por fim, estabelecer a identidade:

Trata de decidir se um conceito de continuidade é plausível ou não. Esse conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e da estabilidade deles próprios na mudança temporal de seu mundo e deles mesmo. (Malerba, 2016, p. 58).

Entretanto, de acordo com Cecília Galvão (2005), há diferenças entre narrativa e história. Diferenciar ou esclarecer limites e especificidades entre tantas perspectivas é tarefa complexa e, para tanto, Galvão traz as contribuições dos autores Clandinin e Connelly (2011). De acordo com esses autores, o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Desse modo, a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo.

A autora afirma, ainda, que os conceitos de narrativa, de história e de biografia são geralmente por investigadores nas ciências sociais e em educação, desmembrando-se em vários aspectos, desde a análise de biografias, (auto) biografias, histórias de vida e narrativas pessoais [...] integrados num determinado contexto.

Com relação aos estudos sobre narrativa, destaca-se Bertaux (2020), sociólogo francês, pesquisador das ciências sociais, na perspectiva etnossociológica. Em seu livro “As narrativas de vida”, o autor traz a seguinte provocação “não há conhecimento bastante nos livros e nas revistas, para se conhecer a sociedade, grupos, pessoas”, e afirma ser fundamental extrair das pessoas de carne e osso, dos habitantes deste ou daquele mundo social as suas experiências vividas. Dessa forma, segundo o autor, os sujeitos pesquisados acabam por descobrir e compreender, por experiência própria, seus êxitos ou fracassos. Na elaboração do processo narrativo, sugere, a priori, a ação sujeito-pesquisador. Deixa claro, ainda, que uma só narrativa não é, pois, suficiente, sendo necessário recolher várias narrativas, até que as recorrências apareçam em mais do que uma análise. Sendo assim, com base nas particularidades, surgirão as bases de um saber coletivo, baseado nas experiências. Bertaux, em entrevista a Costa e Santos (2020), reforça que a construção da narrativa se dá subjetivamente, em um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real, pois, conforme também evidencia Viçosa *et al.* (2019), já não interessa mais debater se a narrativa compõe ou não o fato, ou, uma verdade. Interessa, sim, saber as significações tecidas e imbricadas no narrar, já que para os autores as próprias noções de “realidade” e “verdade” são compreendidas como uma construção narrativa que, mesmo quando sobre o outro, remete sobre àquele que narra.

Adentrando no movimento sócio-educativo das histórias de vida, surgem os referenciais pioneiros: Gaston Pineau (França); Christine Delory Mombberger (França), Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Mathias Finger (Suíça); Guy de Villers (Bélgica); Bernadette Bonvalot (França); António Nóvoa (Portugal) (Passeggi, 2010), Para Souza e Meireles,

[...] no campo educacional, as pesquisas (auto) biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

Gaston Pineau (2006) defende que as correntes referentes aos relatos de vida e histórias de vida tratam-se de modelos interativos ou dialógicos que trabalham uma nova relação de lugar entre os profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores. O autor destaca que as pesquisas com histórias de vidas podem contribuir para fazer de suas práticas uma arte poderosa de autoformação da existência ou, ao contrário, de submissão, conforme permite ou não aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal. Em sua pesquisa “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial” publicada em 2006, Pineau apresenta-nos o histórico crescente do desenvolvimento das histórias de vida em formação no período de 1980 a 2005. O autor organiza em tabela as correntes que usam a vida ou o bio em seu título — biografia, autobiografia, relato de vida, história de vida, bem como o enfoque das pesquisas segundo o tipo de vida: singular, global, plural e organizadas em campo único — “*educativa, formativa, profissional*”.

Em evidência no campo “educativo, formativo e profissional”, observa-se Marie-Christine Josso (2006), socióloga e antropóloga. Em seu artigo com o sugestivo título “As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras”, a autora propõe a criação de ligações, de laços, do narrador consigo mesmo e com os outros participantes, em uma negociação quase permanente da escolha do que partilhar e do guardar:

Esses laços visam favorecer o trabalho de reconstrução oral, depois escrita, da história de sua formação; um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das ideias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais. (Josso, 2006, p. 375).

A autora sugere que a alternância, na produção de relatos de vida, dá-se com tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo, associado à leitura de relatos com olhares cruzados. Em seu trabalho, destaca-se a importância da autobiografia como uma ação reflexiva de formação e valorização da produção de conhecimento sobre o adulto educador em formação no campo educativo profissional. De acordo com Neves (2016), as biografias educativas enunciam um exercício da compreensão da experiência da vida em um movimento de investigação-formação constante.

Da mesma forma, emergem as contribuições de Antônio Nóvoa, que discute sobre a formação de professores e professoras e suas histórias de vida. Segundo Nóvoa (1992), a

formação deve instigar uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos docentes os meios de um pensamento autônomo, e que proporcione autoformação participada, pois o educador é a pessoa, o sujeito de seu próprio conhecimento e formação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 18).

Para o autor, urge conceder uma atenção especial à práxis do professor e dar espaço para as trocas de experiência, e a partilha de saberes em espaços de formação mútua, cabendo a ele desempenhar, simultaneamente, o papel de formando e formador. Exercitando, dessa forma, “os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais, em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão” (Nóvoa, 1992, p. 15).

A pesquisadora brasileira Maria Conceição Passeggi (2016) posiciona-se a favor de repensar uma teorização sobre narrativas de si que as demarque como um procedimento próprio da educação, distintamente de sua aplicação em outras ciências humanas. Nesse sentido, a autora propõe o método “Processo de mediação biográfica”. A autora prossegue que os estudos de Momberger, Dominicé, Pineau e particularmente de Josso e Ricoeur propiciaram a concepção do processo. A pesquisadora aponta três momentos a partir dos memoriais escritos por professoras: o da evocação, o da reflexão e o da conscientização. A fase inicial, denominada iniciático-evocação, traz a metáfora do “bicho-papão”, ao comparar a elaboração do memorial e a representação de si a um desafio biográfico que intimida. As professoras e os professores são convidados a escreverem seus memoriais, sua história, adotando nesta escrita modelos biográficos de outros memoriais. Nesse primeiro momento, “identificam-se, respectivamente, às pessoas da formadora e da professora em formação com as figuras do Ancião (que tem maior experiência) e a do Herói (que luta para se sobrepor aos obstáculos)” (Passeggi, 2016, p. 80).

A segunda parte, denominada reflexão, refere-se à criação da primeira versão do memorial, ou seja, a professora narradora dá forma ao que parece informe e, nesta construção de enredo, procura compreender o que lhe aconteceu e como aconteceu. A autora relata que é justamente neste ponto que o sujeito empírico se encontra com o sujeito epistêmico:

[...] professoras se questionam, pesquisam, vão buscar as razões, outras vozes, voltam à sala de aula, reveem seus alunos com outros olhos. É nesse momento que ganha sentido a noção de pesquisa-formação, momento em que elas se (re)

conhecem em processo de formação pela pesquisa que realizam sobre sua prática. A sua percepção de mundo muda, todos e tudo passam a fazer sentido, a reflexão sobre as experiências ajudam a tirar “lições” da vida. (Passeggi, 2016).

O último momento do processo de biografização proposto pela autora é o de conscientização, que é o afastamento do memorial, processo de análise da interpretação dada pela escrita. “Escrever o memorial foi uma viagem”, metáfora que, para a autora, justifica as narrativas de experiência como pesquisa-formação.

Acresce, também, os estudos de Christine Delory-Momberger (2006), com importantes contribuições para a pesquisa de histórias de vida. A autora propõe o ateliê biográfico de projeto, que parte da apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. A reconstrução congruente entre o eu-próprio e o passado recomposto, em uma enunciação do eu no presente com possíveis prospecções de formação.

No artigo sobre formação e socialização: “os ateliês biográficos de projeto”, Delory-Momberger (2006) deixa claro que o projeto, em questão, não precisa ser interpretado como algo imediato, mas deve ser construído de forma consciente, como um impulso em direção ao progresso, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser.

O método, por ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, dos diversos públicos como profissionais ou estudantes, inscreve-se em ações de formação nas instâncias pessoais, sociais e profissionais. Tal processo é desenvolvido em seis etapas: informações sobre o procedimento; elaboração; negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico; produção da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização; socialização da narrativa autobiográfica e balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um.

Segundo Delory-Momberger

Ao apresentar-se através da história, o indivíduo torna-se intérprete de si mesmo: explica as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Mas ele é também o intérprete do mundo histórico e social que lhe é próprio: constrói as suas figuras, representações, valores. Como tal, a potência da história biográfica, o espaço de formação a que se abre, não advém de uma recaptura do “ser interior” considerado em si e para si, mas da forma histórica e socialmente construída. (Delory-Momberger, 2009, p. 18).

Cabe citar, por fim, o relevante trabalho dos pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2011), publicado no livro *Pesquisa Narrativa: “Experiências e história na pesquisa narrativa”*. Enveredar na experiência escrita desses professores corrobora significativas contribuições para o campo educacional, suscita reflexões e aponta críveis caminhos para o trabalho com narrativas. Os autores iniciam o estudo tomando emprestado a metáfora de John

Dewey, “Educadores estão interessados em vidas, vida é Educação”. Prosseguem afirmando:

A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos. [...]. Para nós, a vida - como ela é para nós e para os outros - é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuadas. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 22, 48).

Para os autores, a narrativa é o melhor modo de representar, de estudar e de entender a experiência, pois esta acontece narrativamente. O pensamento narrativo é uma forma chave de pensar e de escrever a experiência. Logo, a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa, portanto a experiência educacional pode ser estudada narrativamente.

Esses pesquisadores apoiam-se na visão de Dewey sobre a experiência como uma situação de continuidade e interação, desdobrando-se nos seguintes aspectos em suas pesquisas narrativas: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situação em um lugar, denominadas como Espaço Tridimensional, organizadas em quatro direções para qualquer investigação. Assim, o, introspectivo, refere-se às condições internas (sentimento, esperança, reação interna); o extrospectivo¹, às condições existenciais (meio ambiente); os aspectos retrospectivo e prospectivo revelam a temporalidade (passado, presente e futuro) situado em um lugar específico. Para os autores, propõe-se a composição de textos de campos que podem ser: histórias de professores, escritas autobiográficas, escrita de diários, notas de campo, cartas, entrevista de pesquisa, entrevistas de histórias orais, histórias de família, fotografia, caixa de memórias e outros relatos pessoais. Sugere-se, ainda, que o pesquisador narrativo explore formas distintas de registros que corroborem para o objetivo de sua pesquisa. É importante salientar que, no caso desses pesquisadores, o contato entre pesquisador e pesquisado se dá por longo tempo.

Foi necessário debruçar-se nos autores e em suas metodologias de pesquisa a fim de se elaborar um arcabouço teórico que fundamente e dialogue com o fenômeno deste estudo. Nesse sentido, compreende-se que investigar as questões pertinentes à docência, por meio de narrativas, apresenta-se como um campo epistêmico enriquecedor, que certamente trará luz às práticas, às experiências, às vivências, às inquietações e aos desafios do docente pesquisado

¹ Dilma Melo, líder do GNPEP no CPNPQ, expõe no capítulo apresentação da pesquisa do livro Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011) o desafio e decisões do grupo responsável pela tradução dessa obra. Com relação a palavra extrospectivo, Dilma relata que “Após muita busca para acharmos o oposto de introspectivo, decidimos, também, cunhar a palavra extrospectivo. Isso porque o “para fora” da pesquisa narrativa não é simplesmente voltar a olhar para o social, mas um olhar para o eu interior no social. Cabe ressaltar que essa busca e o achado foram baseados em consulta ao prof. Luiz Carlos Travaglia (ILEEL- UFU), que explicou e apoiou a necessidade de criação desse neologismo.”

Ao observar as diferentes abordagens, percebe-se que, ao tratar da narrativa como um dado, é crucial obter diretamente dos sujeitos a narração sobre as experiências vividas. Seja para reconstruir trajetórias de vida, seja para obter acesso à interpretação dos próprios sujeitos sobre suas experiências e, dessa maneira, fornece uma compreensão mais profunda de variados aspectos da realidade pesquisada. (Santos; Völter; Weller, 2020).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A vida só é possível reinventada

[...]

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

(Meireles, 1983, p. 195-196)

O poema *Reinvenção*, escrito por Cecília Meireles em 1942, apresentado em fragmentos repetidos intencionalmente por esta pesquisadora, reforça e encoraja-nos a estar abertos à reinvenção. A poetisa versa sobre a necessidade de olhar o entorno, olhar para a vida a partir de uma nova perspectiva, redescobrimo a cor do cotidiano, no sol, nas águas, nas folhas, no luar. Inspirados por Cecília Meireles, pesquisadora e pesquisados, nos colocamos abertos ao desafio de olhar para nós mesmos, olhar para o que nos rodeia, olhar para nossas vidas pessoais e profissionais, no ato de ouvir-se e ouvir o outro, permitir-se narrar a si mesmo, no percurso metodológico que doravante se estabelece, trilha pela qual os dados serão coletados, analisados, interpretados, em diálogo com o arcabouço teórico. Salienta-se que a construção metodológica parte de concepções teóricas que propiciem a escuta, a linguagem, as histórias de vida e as experiências dos sujeitos envolvidos em uma visão fenomenológica, expressas nas pesquisas (auto) biográficas e nas pesquisas sobre narrativas de vida.

Souza e Meireles (2018) aludem que o trabalho com a pesquisa (auto) biográfica tem-se desenvolvido a partir dessa densidade indagadora, buscando ouvir, compreender e apreender experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais. Para os autores, o uso das narrativas possibilita, privilegiadamente, a compreensão das experiências, que entrelaçam o pessoal e o social, uma dinâmica singular de produção de conhecimento, que ultrapassa as fronteiras rígidas, limitadas e mensuráveis da ciência moderna.

Optei em apresentar o trajeto com minúcias, pois conjecturo que, ao mostrar o percurso da caminhada, quiçá, possa lançar luz no caminho de outros que porventura por aqui passarem. Como afirma Clandinin e Connelly:

Os autores que tratam sobre um assunto, deixando a mostra ou falando sobre. Deixam implícito suas práticas, suas formas de fazer e de apontar caminhos. A entrega sem entrega, um labirinto, e a cada leitura e virada de esquina, não se mostra. “E outros e outros, “palavras são deixadas, como uma entrega de mídia social, entrega um pouco, mas não ensina como se faz. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 51).

Dessa forma, sem labirintos e viradas de esquina, apresenta-se, neste capítulo, o desenho metodológico da pesquisa, a saber:

- a) Investigação qualitativa com a formação de grupos focais (Gatti, 2005; Bauer; Gaskell, 2015);
- b) Ateliê biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006);
- c) Ateliê autobiográfico de arte (Bernardes; Pereira, 2023);
- d) Texto de campo: Histórias de vida e cartas (Clandinin; Connelly, 2011);
- e) Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016).

4.1 Formação do Grupo Focal: Elenco selecionado

“Entre, a porta está aberta.”

A indagação recai sobre se o convite seria estendido a todos que cruzassem o limiar da porta. Enquanto alguns seguiam adiante, outros optavam por uma pausa, alguns lançavam olhares intrigados, e havia aqueles que, passando, decidiam deter-se, alimentando a curiosidade ao questionar. “O que aguarda na sala à frente?” Afinal, a porta permanecia aberta. Se, porventura adentrasse, seria cordialmente recebido, entretanto, o convite a estar naquela sala, tinha um destinatário específico, conforme se depreende na leitura da carta:

Ipatinga, 20 de agosto de 2024

Prezados professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais,

***Convidamos** para a coordenação coletiva com o tema “Histórias de Vida” baseado na metodologia “Ateliê biográfico de Projeto”, proposta por Christine Delory Momberger (2006). Para este encontro, pedimos que realize uma retrospectiva em sua história e traga respostas para as seguintes questões: Qual foi sua primeira experiência estética enquanto aluno (a) na Educação Básica? Conte suas experiências em Arte enquanto aluno (a) no ensino regular. Além das possíveis respostas, gostaríamos que trouxesse, caso tenha, uma fotografia ou caixa de memórias que retratasse as questões acima.”*

Desde já, agradecemos a atenção. (Comunicação interna da Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga, Seção de Ensino Fundamental)

Assim, estabeleceu-se o convite para a formação do que chamaremos de Grupo Focal desse estudo. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Departamento Técnico Pedagógico (DEPEG) encaminhou, via e-mail, a comunicação interna (CI) para todas as unidades escolares da Rede Municipal com segmento Fundamental anos finais, sendo o convite destinado especificamente para os professores de Arte, do 6º ao 9º ano. O interesse por esse grupo, encontra-se explícito nos capítulos “Caminhos que se cruzam, histórias que se fazem” e “Sequências do eu e o encontro com a pesquisa”.

Para a formação de grupo, era preciso atentar-se a alguns pontos. Gatti (2005) sugere ao pesquisador que adotar a técnica de formação do grupo focal no âmbito das pesquisas qualitativas atentar-se às seguintes questões:

- a) participantes com características em comum, que os qualificam para a discussão e a construção do trabalho interativo;
- b) participantes com vivências acerca do tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Para Bauer e Gaskell (2015), o grupo focal oferece um conjunto de critérios que aborda o surgimento do consenso e como as pessoas lidam com suas divergências. Além disso, durante uma sessão de grupo, as pessoas têm a oportunidade de explorar sua criatividade, de compartilhar experiências e de contrastar perspectivas. Esse processo de intercâmbio de vivências cria um panorama de interesses e de preocupações comuns que, embora sejam vivenciados por todos, são raramente expressos por um único indivíduo.

Além de considerar as contribuições de Gatti (2005), Bauer e Gaskell (2015), um dos critérios para ser considerado parte do grupo focal foi a participação integral nos encontros realizados em setembro, outubro e novembro. Sendo assim, 10 dos 18 docentes efetivos de Arte assentiram ao convite dessa pesquisa. Conforme afirmam Bauer e Gaskell (2015), é difícil recrutar entrevistados em uma elite sempre muito ocupada para sessão de grupo.

Entretanto, vale salientar que na Rede Municipal é reservado ao professor de todas as áreas um dia específico para coordenação, destinado a planejamentos escolares, a formações continuadas presenciais/on-line e a coordenações coletivas, habitualmente realizado por área. Conforme Resolução SME n.º 08, de 30 de outubro de 2023, “Dispõe sobre critérios para a distribuição de turmas e aulas na Rede Municipal de Ensino do Município de Ipatinga para o ano letivo de 2024”.

Art. 4º O profissional da Educação em exercício da regência de turmas e aulas, atuando no cargo de Professor - 20 horas, nas Unidades Escolares de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, terá a composição de sua jornada semanal assim estabelecida:

I - 13h20 (treze horas e vinte minutos) semanais destinadas à regência de turmas e aulas, o que corresponde a 20 (vinte) módulos semanais, de 40 min (quarenta minutos) cada; II - 6h40 (seis horas e quarenta minutos) destinadas à hora-atividade, o que corresponde a 10 (dez) módulos semanais, de 40 min (quarenta minutos) cada. (IPATINGA, 2023).

É importante mencionar que, consoante os participantes do grupo focal, os encontros marcaram a abertura das coordenações coletivas/formações da área de Arte, as quais

inexistiam desde a posse dos mesmos.

Enfim, ao estender um convite, estamos abrindo as portas para a possibilidade de um “sim” entusiasmado, ou um “não” respeitoso. Portanto, convidar é mais do que um simples gesto, é uma chance de estabelecer uma conexão genuína para compreender as nuances do relacionamento interpessoal. Bauer e Gaskell (2015) destacam a importância de que, entre os sujeitos do grupo focal, haja a disposição em participar, o debate aberto e acessível a todos e de que os assuntos em questão sejam de interesse comum.

A prosseguir, no que se refere a técnica do grupo focal, surgiram as seguintes questões:

- a) Como realizar a abordagem inicial?
- b) Há uma organização do espaço, da fala ou da postura indicada frente aos participantes do grupo focal no primeiro momento?

O manual prático de pesquisa qualitativa com texto, imagem e som de Bauer e Gaskell (2015) delinea com detalhes as questões supracitadas, tais como:

- a) que o ambiente seja confortável por um tempo entre uma a duas horas.
- b) que os participantes e o moderador sentem num círculo, de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um.
- c) que, quando as pessoas se sentarem, a primeira tarefa do moderador seja apresentar a si próprio, o assunto e a ideia de uma discussão grupal.

No capítulo “Entrevistas individuais e grupais”, os autores ampliam as discussões sobre a entrevista com grupo focal, entretanto interessa-nos aplicar, em se tratando dessa técnica, o procedimento de organização de grupo e as diretrizes para o primeiro contato.

Embora Gatti (2005) defenda que a aplicação da técnica do grupo focal, como ferramenta metodológica, seja um bom instrumento para levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, importava-nos caminhar até este limiar, visto que a continuidade no processo metodológico, no que se propõe às entrevistas grupais, divergia dos objetivos desta pesquisa. Na pesquisa narrativa desse estudo, o foco está na compreensão profunda das experiências individuais, em um exercício de narrar a vida, de contar a vida, como processo de (auto) formação, mesmo na coletividade.

As discussões das entrevistas grupais, segundo Bauer e Gaskell (2015), visavam à construção de debates centrados na coletividade, com a meta de explorar opiniões, percepções e experiências compartilhadas pelo grupo. O pesquisador, visto como moderador, dispõe-se a

direcionar as discussões entre os participantes para obter *insights* sobre um tópico específico e se utiliza de perguntas abertas para garantir uma gama de respostas e pontos de vista diferentes. Diante disso, optamos por aliar a este estudo a pesquisa narrativa, em seus dois desdobramentos: Ateliê biográfico de projeto da pesquisadora francesa Christine Delory-Momberger (2006) e Histórias de vida de Clandinin e Connelly (2011).

O pesquisador, na pesquisa narrativa, como aponta Clandinin e Connelly (2011), não apenas trabalha com os participantes, mas também trabalha consigo mesmo. Para as autoras, trabalhar nesse espaço significa tornar visíveis as nossas histórias vividas e contadas, o que não significa que serão postas à mesa, da mesma forma como aquelas dos participantes, mas é o estabelecimento da ligação, do vínculo que nos interessa. Essa ação é parte da atividade e colabora na construção do mundo em que nos encontramos. Posto isso, deixemos claro que a intenção não é refutar um método, em contrapartida, a outro, mas apresentar as escolhas metodológicas que se fizeram e os limites estabelecidos para o encaixe das “pedras”.

4.2 Ateliê Biográfico de Projeto e Texto de Campo

Não há nenhum caminho tranquilizador à nossa espera. Se o queremos, teremos de construí-lo com as nossas mãos. (Saramago *apud* Aguilera, 2010).

A citação de Saramago expressa em 2004, numa entrevista ao Estado de São Paulo, pareceu-me adequada para abrir este capítulo, pois, de fato, não há um caminho tranquilizador à nossa espera, quando se trata da construção do percurso metodológico. Sem a intenção de dramatizar, fica óbvio que construir o caminho demanda esforço, gera inquietações, dúvidas e escolhas.

Conjecturo, de forma habitual, o caminho formado por paralelepípedos, do grego “pedras colocadas lado a lado”, tecnicamente “rochas metamórficas retangulares” que, devidamente encaixadas umas nas outras, possibilitam criar um caminho. Assim também, construir um caminho metodológico assemelha-se ao caminho com paralelepípedos. É necessário atentar-se aos vários autores e às pesquisas, selecioná-los, visando à produção de um projeto estrutural único, servindo-se de variados procedimentos técnicos para conceber, de forma criativa, o próprio caminho da pesquisa.

Um ponto interessante a se pensar é que, embora as pedras se pareçam e tenham características como solidez e durabilidade, não são iguais. Foi justamente essa a percepção que tive ao deparar-me inicialmente com os estudos sobre pesquisa (auto) biográfica. Ainda que advindas de áreas de conhecimento que bebiam da mesma fonte, diversas tendências e

terminologias emergiram (Pineau, 2006).

O campo de estudo sobre narrativas a princípio era ligado às ciências sociais e humanas e, segundo Passeggi, observa-se um número crescente de estudos sobre o assunto no Brasil, nos estudos de pós-graduação.

Existe uma flutuação terminológica, gerada pela multiplicidade de denominações relativas ao uso de fontes (auto) biográficas: abordagem biográfica ou autobiográfica, método (auto)biográfico, narrativa de vida, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, pesquisa narrativa, investigação biográfico-narrativa, narrativas pessoais (Passeggi, 2010, p. 106).

Frente à variedade de terminologias, tornou-se imperativo familiarizar-se com cada uma delas. Diante desse desafio, algumas investigações contribuíram para o esclarecimento dos fundamentos iniciais, como “Narrativas em Educação” de Cecília Galvão (2005), “Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação” de Passeggi e Silva (2010) e “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial” de Gaston Pineau (2005). Gaston elaborou uma tabela abordando as diferenciações terminológicas das abordagens com a entrada da palavra “vida”, como se identifica na imagem a posteriori. Apresenta ainda, no artigo supracitado, um panorama de 1980 a 2005 de pesquisas sobre histórias de vida em formação:

Figura 3 - Diferenciações terminológicas

Tipo de vida privilegiadas	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
Biografia	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
Autobiografia	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
Relato de vida	Relato de vida (Poirier et al., 1993; Berlaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
História de vida	História de vida (Pineau, Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Coletivas (Coulon, Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: (Pineau, 2005, p. 339)

Inserida neste contexto, de busca das pedras, e sempre consoante aos objetivos propostos nesta pesquisa, emergiram diversas abordagens interessantes. Paralelamente à investigação teórica, a vivência de um desses métodos “Ateliês autobiográficos de Arte” (Bernardes e Pereira, 2023), na disciplina “Narrativas de si no ensino-aprendizagem em Arte no programa de mestrado profissional PROFARTES/UFMG” foi decisiva para a escolha do “Ateliê biográfico de projeto” da pesquisadora Christine Delory-Momberger.

O procedimento é um convite a inscrever a história de vida, sua história de vida, em uma dinâmica que associa passado, presente e futuro, em um movimento prospectivo, que almeja fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a amplitude do relato como construção da experiência do sujeito como espaço de transformação propício ao projeto de auto formação, (Delory-Momberger, 2006). Porém, isso não visa a uma realização concreta, pois cada vez que o sujeito anuncia sua narrativa, seja por fala ou palavra, ela apresenta-se como inacabada e não finita. É um estado de consciência para projetar-se para o futuro, uma prospecção para possíveis novos rumos e que, dependendo do projeto, a temporalidade de aplicação e o acompanhamento precisam se estender:

Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica. Isto porque os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido. Tais narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas, valores e princípios que orientam as ações dos narradores, que, ao assumirem a “condição biográfica”, anunciam compreensões de si, circunscritas a um espaço social. (Souza; Meireles, 2018, p. 291).

Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de ateliês biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* ao projeto de si (Delory-Momberger, 2006). Como um ateliê, abre-se um espaço criativo, para o compartilhamento das histórias de vida dos participantes, em um exercício contínuo de fazer e refazer, de pensar e repensar e de identificar cores, texturas, formas, imagens da própria vida, até que a pintura esteja “pronta”. Nesta abordagem, segundo os autores, sugere-se a participação de, no máximo, 12 pessoas e, para o primeiro encontro, todos devem ter ciência, com antecedência, dos temas. A proposta deve ser desenvolvida em seis etapas, em um ritmo progressivo.

A primeira etapa consiste na apresentação do procedimento e nos esclarecimentos dos objetivos do ateliê. De acordo com Bertaux (2010), é fundamental que se cumpra, na pesquisa narrativa, um contrato de entrevista, deixando claro aos participantes do que se trata a pesquisa e seus objetivos. Para Clandinin e Connelly (2011), devem ser explicados o

fenômeno pesquisado, a relação pessoal do pesquisador com a pesquisa, bem como o que se pretende com o grupo de participantes. Como afirmam as autoras, um caminhar para entre as histórias tecendo uma pesquisa relacional.

É crucial, na primeira etapa, apresentar as regras de segurança. As palavras ditas individualmente se tornam palavras sociais e, mediante a isso, cabe a descrição e a reserva sobre tudo o que for contado no interior do ateliê, bem como, o exercício da empatia com a fala do outro, sem emissão de juízo de valor. Outro ponto, segundo Delory-Momberger (2006), diz respeito ao fato de que o formador deve chamar a atenção sobre as emoções que acompanham certas atividades autobiográficas, a fim de evitar ‘derrapagens’ de ordem terapêutica que desequilibrariam o grupo e o fariam sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade. Bertaux (2010) orienta a não adentrar em questões pessoais, visto que, se o viés da pesquisa se relaciona a questões profissionais, deve-se tratar a priori das questões profissionais, até que a relação de confiança para outras questões se estabeleça, e se assim convier com os objetivos propostos na pesquisa.

O segundo momento é o ponto de consolidação do ateliê biográfico estabelecendo, de forma oral ou escrita, a fixação das regras de funcionamento do trabalho autobiográfico e a formalização da intenção auto formadora do processo, onde ambas legitimam a relação do grupo e o contrato do sujeito consigo mesmo. Para Delory-Momberger (2006), ao participante é dada a decisão de se retirar do grupo de trabalho, no ínterim dessas etapas. E a autora sugere o intervalo de duas a três semanas para a aplicação das próximas etapas.

Destina-se ao terceiro e ao quarto momentos a produção da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização. Ao grupo são apresentados os eixos que orientam a narrativa autobiográfica, e pede-se aos participantes que reescrevam seus percursos, sempre em consonância com as perspectivas auto formativas alinhadas para o grupo. Cria-se, segundo Delory-Momberger (2006), o esqueleto da autobiografia, de aproximadamente duas páginas, o primeiro esboço como um desenho de si, na feitura do ateliê, de forma manual e pessoal. Após a elaboração do esboço, a história é oralizada em grupo, podendo o autor, após refletir sobre sua própria escrita, reescrevê-la:

Elas estão relacionadas, ao mesmo tempo, aos projetos de que podem constituir a marca no passado dos participantes e àqueles que podem desenhar os contornos para o futuro. A finalidade dessa primeira narrativa é a de constituir um traçado para a escrita da segunda narrativa autobiográfica, que é o objeto de uma ‘encomenda’ para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde. (Delory-Momberger, 2006, p. 367).

O quinto momento caracteriza-se pela socialização das narrativas autobiográfica e heterobiográfica. Cada participante, com sua narrativa em mãos, compartilhará novamente

com o grupo, podendo esses levantarem questões relacionadas ao texto lido, sempre para elucidar e não interpretar a narrativa. De acordo com Delory-Momberger (2006), essa colaboração objetiva auxiliar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior. Ao processo é inserido o escriba, cada narrador pode escolher o seu. A função do escriba é tomar nota da narrativa do narrador e das interlocuções dos demais participantes, devolvendo-a, ao final da sessão, ao autor/destinatário, ação essa denominada de heterobiografia. A partir da reescrita do escriba e em posse das primeiras narrativas, cada participante, fora do ateliê, redigirá a narrativa definitiva, a ser apresentada no último encontro, sexto momento.

Devido ao tempo consentido pela Secretaria Municipal de Educação para os encontros com a equipe de professores de Arte, tornou-se inviável investigar o fenômeno pesquisado integralmente com a aplicação do Ateliê biográfico de projeto, exigindo uma reorganização das etapas em três encontros espaçados entre setembro, outubro e novembro, com duração de 4 horas para cada encontro. Foram tratadas:

- a) As experiências estéticas enquanto aluno (a) na Educação Básica.
- b) As experiências em Arte enquanto aluno (a) na Educação Básica.
- c) A escolha profissional pela docência.

Nóvoa (2022) avalia ser essencial que, ao investigar sobre a formação do professor, adentre-se para além da escolha de sua graduação, percorrendo caminhos de outrora, isto é, a formação educacional básica desse sujeito. Sendo assim, inseriram-se ainda as contribuições metodológicas de Clandinin e Connelly (2011), para o levantamento dos dados com relação às:

- d) Narrativas docentes no ensino de Arte em Ipatinga.

As autoras propõem a construção dos textos de campo, os quais são os dados advindos das histórias de professores, como escrita de diários, notas de campo, cartas, fotografias, [...] e outros artefatos pessoais, familiares e experiências de vida. Para as autoras, cada estudo tem o seu ritmo e sua sequência e cada pesquisador narrativo tem que criar o ritmo próprio de sua pesquisa.

A construção do campo de texto “Histórias de professores” foi utilizada para o levantamento dos dados sobre o ensino de Arte em Ipatinga. Segundo as autoras, escrever histórias de sua própria experiência é uma forma de se posicionar no entremeio, enquadrar-se no problema de pesquisa. Elaborou-se ainda, no fechamento do terceiro encontro, a produção

de uma carta coletiva a ser encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação com direcionamentos, proposições e petições sobre a área de Arte, mediante diálogos e reflexões coletivas. Para Clandinin e Connelly (2011), o texto de campo “Carta” é escrito para alguém com expectativa de uma **resposta**, traçando sentido de nossas experiências e pretendendo estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências e as experiências dos outros.

4.2.1 Por trás dos bastidores

É nos bastidores que os detalhes e as dificuldades de uma situação se desenrolam, por isso optei por compartilhar algumas situações desafiadoras no processo construtivo desta pesquisa.

O primeiro diz respeito à aplicação do método “Ateliê Biográfico de Projeto”. No artigo “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto”, no capítulo “Os desafios de um procedimento de formação”, Delory-Momberger (2006) orienta que, ao iniciar a aplicação do método, é apropriado, inicialmente, distinguir claramente o procedimento de formação aplicado aos ateliês biográficos de projeto, porque ele não é nem ‘procedimento de desenvolvimento pessoal’, nem forçosamente uma ação com intenção terapêutica.

Seguindo essa lógica, abri o primeiro encontro com o grupo focal apresentando o objetivo do trabalho, o método, a realização do contrato inicial e ainda destaquei, nas seguintes palavras (registradas em vídeo): *“A intenção não é tornar este encontro uma ação terapêutica, certo? Não vamos levar as questões tratadas aqui para áreas pessoais, pois nos concentraremos na área profissional. Eu sei que algumas questões esbarram com outras áreas, mas peço que possamos seguir de acordo com essa diretriz”*. Esta instrução encontra-se em Momberger (2006) e Bertaux (2010).

Após a orientação, foram apresentadas as primeiras questões da pesquisa: Quais foram as primeiras experiências estéticas e artísticas na Educação Básica? A retrospectiva da infância e da adolescência na fase escolar fez emergir não apenas as lembranças da fase estudantil, mas também os relacionamentos familiares. Não apenas em um relato, mas por cinco vezes, mesmo diante da orientação inicial e reorientações. Uma professora começou o relato assim: *“Sei que o foco da pesquisa é [...], mas preciso falar sobre esta questão familiar, pois é importante...”*. Em diversos momentos, foi necessária intervenção e direcionamentos para manter o curso conforme anunciado.

Entretanto, o caso de uma professora trouxe tensão à sala. Ao chegar o seu momento de realizar sua narrativa autobiográfica e sua socialização, iniciou sua fala: “*É difícil falar depois de colegas com tantas experiências, chega a ser injusto*” [sorriso breve], e pausou... Em meio às lágrimas e dor, a professora deixou à mostra para o grupo focal problemas familiares da infância/adolescência que se relacionavam à escola. Nesse ínterim, diante da situação e pensando em como atuar, desliguei a câmera até que a professora finalizasse seu relato autobiográfico. Achei por bem não interromper sua fala, pois a professora precisava ser ouvida. Após o fato, acolhemos a professora e reforcei o contrato ético do grupo.

Somos indissociáveis, como afirma Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. No processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, buscando significados para construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, a intenção não é refutar Delory-Momberger, pois a autora em seus estudos não dissocia o ser humano, mas é para deixar registrado nesta pesquisa esses pontos de entrelaçamento.

O segundo ponto deve-se à organização dos encontros com o grupo focal e ao tempo destinado à aplicação do método. A princípio, foi solicitado à Secretaria de Educação 6 encontros ao longo de 2023 para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, ao analisar a proposta, a SME avaliou a impossibilidade de 6 encontros, autorizando a realização de 3 encontros, sendo que o cronograma da pesquisa precisava estar em consonância com o cronograma de formação e com encontros mensais da SME. Associado aos trâmites de liberação do Comitê de ética em pesquisa, aprovado no segundo semestre com o parecer: 6.565.030, a definição dos encontros ocorreu em setembro, outubro e final de novembro de 2023. Embora com a gravação das primeiras narrativas realizadas no primeiro encontro, era preciso aguardar a entrega das narrativas finais, realizadas em novembro, o que exigiu da pesquisadora um aprofundamento intenso nos meses subsequentes para realização da análise dos dados. Diante dos relatos gravados, foi possível antever a pesquisa em artigos e livros de autores que dialogassem sobre o fenômeno investigado e elaborar o fichamento referencial.

Em suma, Delory-Momberger (2006) **sugere** que o relato da narrativa autobiográfica se dê em duas laudas. Como a autora sugere e não determina, tal fato, permitiu a esta pesquisadora não se deter à cobrança de número de laudas aos participantes, recebendo dessa forma, relatos em lauda única.

Tais problemas não impediram que a pesquisa acontecesse, contudo, mostram-se como pontos dificultadores no processo construtivo.

4.3 O método para análise de dados: Análise Textual Discursiva (ATD)

A análise de dados qualitativos deu-se por Análise Textual Discursiva com base em Moraes e Galiazzi (2006). Segundo os autores, a proposta trata-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constante (re) construção de caminhos. Ao mesmo tempo, há a percepção de um instrumento com grande potencial para fazer emergir a criatividade. O método busca na fenomenologia hermenêutica uma técnica de investigação que se caracterize ao retorno da experiência original, à vida, ao mundo da experiência, ao mundo do irrefletido, com base na construção do conhecimento e contrapõe-se ao positivismo e a métodos que empreguem concepções mecanicistas, formalistas ou analíticas.

Opõe-se ao objetivismo da ciência natural e coloca o homem como centro de sua pesquisa, valorizando o mundo vivido por um sujeito, homem. Enfatiza a subjetividade, começando sua investigação a partir do irrefletido, do mundo da experiência. (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 112).

A essência se dá a partir das vivências que geram experiências e se manifestam na linguagem, seja ela expressa oralmente ou por meio da escrita, pois não há pensamento sem palavras e o ser encontra-se intrínseco a elas. (Moraes; Galiazzi, 2006).

O método de análise de dados, por meio da Análise textual, dialoga com a pesquisa narrativa, ao potencializar um processo de reflexão de realidades investigadas e não dadas como prontas para serem descritas e interpretadas. “A Análise Textual Discursiva constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. Tal método propõe um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir” (Moraes; Galiazzi, 2006, p.112).

Diante disso, o primeiro passo foi a construção do *corpus* desta pesquisa, advindo da digitação das narrativas (auto) biográficas, das narrativas escritas, das transcrições das histórias de professores e da “Carta”, pertencentes aos 10 professores de Arte.

A palavra *corpus* (latim; plural *corpora*) significa corpo, corpo de um texto, coleção completa de textos. Contudo, Bauer e Gaskell (2015) afirmam que mais recentemente o sentido de *corpus* acentua a natureza proposital da seleção, ampliando o significado a qualquer material com funções simbólicas. Assim também, Moraes e Galiazzi (2005) defendem que a criação do corpus pode promover, no sentido de produções escritas, um sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas. Observa-se, dessa forma, ser o método Análise Discursiva Textual um campo propício para tratamento dos

dados coletados advindos do ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger, 2006) e dos textos de campo (Clandinin; Connelly, 2011).

Em seguida, com a construção do *corpus*, iniciou-se o processo de análise propriamente dito, sendo a primeira etapa denominada de **Unitarização**, que consistiu em um processo de desmontagem dos textos, destacando seus elementos constituintes. É dado ao pesquisador, na Análise Textual Discursiva, a possibilidade de decidir de que forma os textos submetidos à análise serão recortados, fragmentados, desconstruídos, resultando, por conseguinte, as unidades de análise de maior ou menor amplitude. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a unitarização é um processo de colocar-se no movimento dos pensamentos da consciência coletiva, de reconstrução de significados compartilhados socialmente a partir da perspectiva pessoal do pesquisador. Isso significa não haver um caminho definido, trata-se de um processo de exploração com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz em simultâneo, em que dá voz a outros sujeitos.

A partir da prática da unitarização, por meio de codificação e de delimitação das unidades de sentido por temática, consistiram-se as unidades de análise, sem perder de vista a clareza do sentido construído pelos sujeitos da pesquisa. Importante mencionar que

Na análise temática procura-se elaborar núcleos de sentido, recorte de ideias, proposições que conduzem a significados, tendo em vista a compreensão de determinados fenômenos, assumindo que as palavras isoladas têm pouco sentido” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 84).

Os autores apontam, ainda, ser fundamental definir as unidades de análise, para se manter o sentido claro e fiel dos textos dos sujeitos da pesquisa para o passo subsequente do método, sendo a **categorização**. Orientam, ainda, a reescrita das unidades de significado e atribuição de um título para cada unidade de significado.

Findado o processo de unitarização e chegado ao processo de categorização, a escolha deu-se pelo método indutivo e emergente, ou seja, as categorias são organizadas à medida que o *corpus* é analisado, sendo assim, não há uma definição prévia de categorização. Embora a experiência enquanto pesquisadora/professora em atividade e as leituras teóricas sobre o tema direcionassem a criação previamente das categorias, ouvir, ler e refletir por intermédio de cada narrativa aqui construída e compartilhada, seria mais coerente com as bases teóricas e metodológicas que norteiam a pesquisa.

“As categorias representam os nós de uma rede” (Moraes; Galiazzi, 2006, p.125). E, ao defini-las, o pesquisador apresenta os elementos emergentes dos textos analisados.

As categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza. Uma vez concretizada a impregnação nos materiais da análise, com intensa desorganização e desconstrução, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador. (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 125).

Por meio da análise do *corpus*, foram organizadas unidades de sentido, advindas do processo de desconstrução dos textos, e, a cada unidade, atribuiu-se um título. Em seguida, com as unidades definidas, deu-se, de forma intuitiva e emergente, a construção da categorização, resultando as categorias finais: O Ensino de arte, uma realidade nua e crua; Nulidade ou Arte Enviesada; Como você se tornou o professor que é hoje?; Formação no Ensino Superior em Arte; Da ambiência ao primeiro Ato; Narrativas de Professores e o Ensino de Arte.

Considerando a definição das categorias, o processo de aprofundamento teórico se estabeleceu, visando entrelaçar o referencial teórico e embasar os dados coletados. Por fim, a elaboração do **metatexto** foi concluída, a partir da descrição e interpretação, aliada à fundamentação teórica. Segundo Moraes (2003), constituir um metatexto significa organizar um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise.

Orientam, ainda, que o tipo de análise proposto exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nos materiais de análise. Isso possibilita a emergência de novas compreensões, processo que se concebe funcionar por auto-organização:

A metáfora dos mergulhos discursivos pretende mostrar que uma ATD pode ser entendida como um processo simultâneo de aprendizagem e comunicação, processo que implica um mergulho profundo e impregnação intensa em elementos linguísticos relativos aos fenômenos investigados, envolvendo ao mesmo tempo uma reconstrução dos discursos implicados nos textos analisados, usando um conjunto de ferramentas culturais, com destaque para a escrita. (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 84).

Cabe ao pesquisador realizar um fechamento de ideias que torne claro e coerente o fenômeno pesquisado.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS: NOTAS PARA COMEÇAR

Às vezes tenho ideias felizes,
 Ideias subitamente felizes, em ideias
 E nas palavras em que naturalmente se despegam...
 Depois de escrever, leio...
 Por que escrevi isto?
 Onde fui buscar isto? (Pessoa, 1944).

Quantas vezes, na pesquisa, escrevemos, lemos, reescrevemos, analisamos, apagamos, questionamos, recomeçamos, entrelaçamos nossas palavras com as palavras de outros, com histórias de tantos outros. Trazemos do outro e deixamos de nós. Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2016), assumir-se autor é ter coragem de expressar argumentos próprios no trabalho, mesmo sabendo que a autoria também é um conjunto de vozes. Contudo, é preciso prestar atenção cuidadosa ao que dizemos, é preciso respeitar as histórias deixadas em palavras nessa viagem: pesquisadora e pesquisados, suas histórias, as suas, as minhas. Devemos isso reciprocamente, respeitar nossas histórias e aprender, a partir delas, histórias de professores. É, portanto, imprescindível honrar nossos textos de campo, como afirmam Clandinin e Connelly (2011).

Entretanto, antes da análise propriamente dos dados, faz-se necessário explicitar alguns pontos:

- a) As categorias emergentes “O ensino de Arte, uma realidade nua e crua”, “Nulidade e Arte enviesada” emergem a partir da mesma problemática “As experiências estéticas/arte enquanto aluno (a) na Educação Básica”.
- b) Como Clandinin e Connelly (2011) anunciam, a pesquisa narrativa geralmente se inicia com a narrativa do pesquisador, guiada autobiograficamente, associada ao *puzzle*² da pesquisa. Dessa forma, expus, intencionalmente, minha própria narrativa nos capítulos “Introdução” e “Sequências do Eu e o encontro com a pesquisa”, dialogando com as categorias emergentes finais “Formação no Ensino Superior em Arte”; “Da ambiência ao primeiro Ato” e Narrativas de Professores e

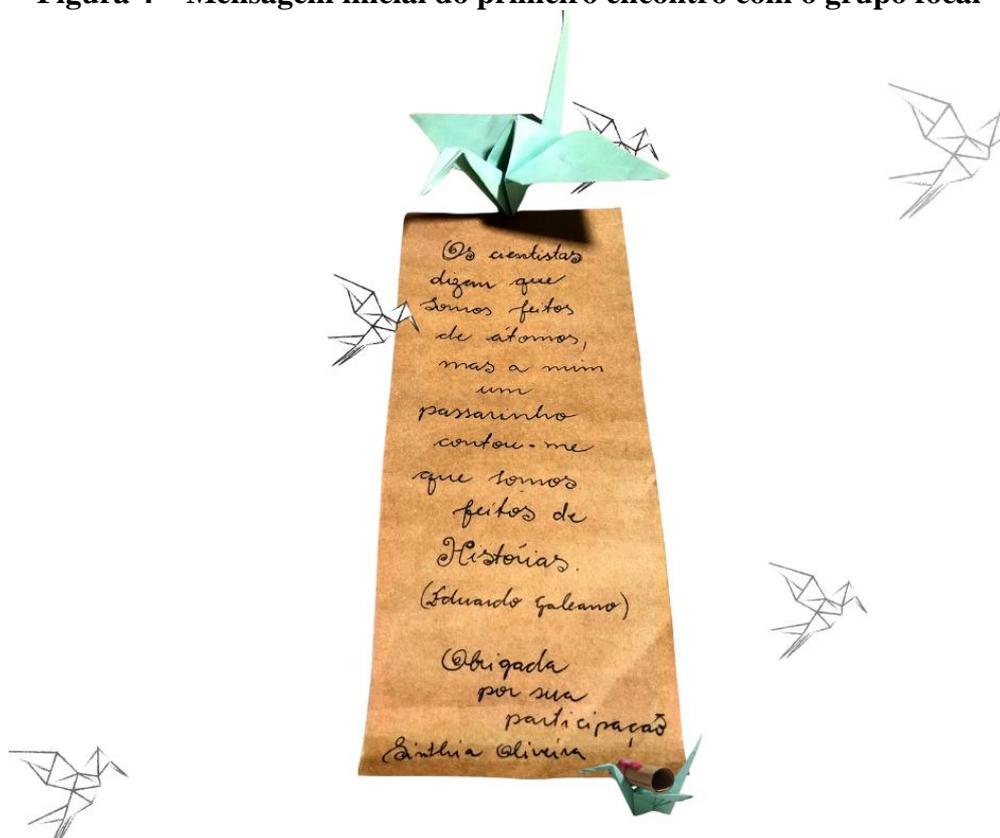
² Segundo Dilma Melo, líder do GNPEP no CPNPQ, considerando a complexidade na tradução de uma obra sobre um tema tão inovador, em termos da pesquisa qualitativa, envolveu todos os membros do grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GNPEP) nessa delicada tarefa. Vivenciando o desafio da intraduzibilidade, o grupo assumiu várias decisões arriscadas em relação a alguns dos movimentos e termos da pesquisa narrativa. Decidiram, por exemplo, manter a palavra *puzzle* em inglês, em vários momentos da tradução. Isso porque a ideia de *puzzle*, concebida como a busca de peças que se encaixam de uma única forma, não expressa a ideia de problematização, questionamento como pensada na pesquisa narrativa. Segundo os próprios autores, talvez enigma fosse uma ótima representação sêmica para esse momento vivido pelo pesquisador narrativo, mas nem todas as orações pareciam situar esse sentido adequadamente, considerando-se da estrutura da língua portuguesa.

o Ensino de Arte. Sendo assim, falta-me tratar das experiências estéticas/artísticas na educação básica, e minha escolha profissional pela docência, e assim o faço nas categorias seguintes.

c) Por fim, deixo aqui, “Relatos do primeiro encontro, voz da pesquisadora”.

Os professores chegaram entre 07h e 07h15min da manhã, para o início dos trabalhos, 10 professores de Arte. Recebidos um a um com aperto de mão, sorriso no rosto e coração acelerado. Assim, era hora de dar início ao primeiro encontro. Com todos já assentados, cordialmente, a assessora de Arte da Secretaria de Educação deu-nos boas-vindas, realizou uma breve apresentação e de imediato passou-me a direção do encontro. Com base em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2011) e Bauer e Gaskell (2015), abri o encontro expositivamente, seguindo o roteiro: apresentação da pesquisadora e a relação com a pesquisa, apresentação da pesquisa e os objetivos propostos, o motivo do convite aos professores e a entrega de uma mensagem:

Figura 4 – Mensagem inicial do primeiro encontro com o grupo focal



Fonte: Acervo Pessoal

Em seguida, pedi a formação de uma roda e, nesse momento, cada professor se apresentou, verbalizando nome, escola e área de formação em Arte. Conhecia a maioria dos convidados, pelo contato enquanto assessora em 2020, na época em que eles eram professores de Arte contratados. Segundo Bertaux “tudo ficará mais fácil se você já encontrou a pessoa antes, trocou algumas frases e marcou o encontro na ocasião, porque ela já sabe com quem irá tratar. O clima de fato era amistoso e com olhares acolhedores”. (Bertaux, 2010, p. 79). Nas semanas anteriores, pensei em diversas formas de introduzir os conceitos, vivências, experiências e narrativas — de uma forma prática e dinâmica para os professores

Uma interação ativa que pudesse ser compreendida no corpo e não apenas lida ou ouvida, experienciada, algo que pudesse fazer sentido. Apliquei, então, o exercício proposto por Augusto Boal³, do livro “Jogos para atores e não atores” (2014), relacionando a dinâmica aos conceitos citados a priori.

Na sequência, para iniciar o processo de construção e validação da pesquisa, introduzi os conceitos sobre Histórias de vida (Pineau, 2006), (Josso 2006), (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015) e, por fim, o método Ateliê biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006). Nesse ponto, uma das participantes teceu o seguinte comentário: “Pensei que a gente ia fazer algo prático”. Retomei as explicações sobre o método de Delory-Momberger e as contribuições formativas da proposta, por assim afirmar:

O método é uma metáfora ao ateliê, um convite a pensar na própria vida, em um exercício criativo de elaboração do esboço de si, que ao ser pincelada (reescrita um, duas e mais vezes), possibilita a tomada de consciência de nossa própria história. Ação reflexiva que revela uma escrita de nós mesmos. Uma pintura de si. Não como um fim em si, mas com prospecção para possíveis novos rumos. Sempre em trânsito, inacabados. (Delory-Momberger, 2006).

Diante disso, e antes de iniciar a aplicação do método, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando bem claro os pormenores da pesquisa. Prosseguimos, assim, com a apresentação do método Ateliê biográfico de projeto e roteiro estruturado.

³ Compartilho, em síntese, a aplicação do exercício “Equilíbrio do corpo com objetos”, que faz parte do capítulo “O arsenal do Teatro do Oprimido” — Primeira série de exercícios gerais e estabeleço uma analogia com os conceitos de Vivência, Experiência e Narrativas.

No **primeiro momento**, o exercício consiste em pegar um objeto à escolha. A pesquisadora estabelece a seguinte analogia: cada um traz uma história, uma narrativa.

No **segundo momento**, os participantes carregam e equilibram o objeto por alguns minutos. A analogia aqui é que cada um traz consigo uma vivência que se transforma em experiência, refletindo sobre o que carregamos e o que nos toca, o que nos atravessa. (Larrosa, 2002).

Terceiro momento: Ao sinal da pesquisadora, os participantes trocam os objetos. Analogia associada é que cada um traz suas próprias vivências e experiências, e na troca realizamos vivências e experiências coletivas.

Figura 5 - Narrativas autobiográficas do grupo focal



Fonte: Acervo Pessoal

Outro ponto a esclarecer é por que tratar das experiências estéticas e não apenas da Arte? A intenção era revisitar a percepção e o encontro com o sensível, o despertar das sensações e sentimentos contemplativos realizados no ambiente escolar, podendo estar ligado a Arte ou não. Pois, como pontua Pimentel (2013), a experiência estética é desfrutada desde o nascimento, relacionada à subjetividade e vivência cotidianas dos sujeitos, com sua intencionalidade com a composição artística, a fruição, a apreciação e a percepção. Ainda, fazendo conjecturas, seriam as experiências estéticas relatadas confluentes com as experiências em Arte na educação básica? Estariam essas vivências relacionadas com a escolha do participante pela docência?

5.1 Categoria: O ensino de Arte, uma realidade nua e crua

Depois de amanhã, sim, só depois de amanhã.... Levarei amanhã a pensar em depois de amanhã, E assim será possível; mas hoje não [...]. (Pessoa, 1944).

Escrever? Depois de amanhã. Refletir sobre nós mesmos e nossos percursos? Sim, só depois de amanhã. Não é assim que muitos de nós, professores, se portam ao serem convidados a escrever e a pensar em si próprios? Sim, só depois de amanhã [...]. Olhamos

para o outro, nossos alunos, nossas escolas e buscamos por metodologias eficazes e aulas mais dinâmicas. Aula sobre aula, 20h a 40h..., imersos nos afazeres da escola, executando nossos planejamentos e, às vezes, pouco refletindo e repensando sobre nosso percurso formativo e nossa atuação docente, pois, diante do frenético cotidiano do professor, talvez nos falte parar e exercitar o olhar para a pintura de nossa própria vida, a fim de enxergar as vivências que se transformaram em experiências. Para tanto, como afirma Larrosa Bondía (2002)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Quando pausamos para encontrar nossas experiências, lançamos luz às histórias que aconteceram em nossa vida e que, seletivamente, surgem, por deixarem marcas indeléveis. Assim, sendo, abre-se a análise de dados com a construção de metatextos, investigando as experiências estéticas e artísticas vivenciadas pelos participantes da pesquisa no que se refere ao ensino de Arte, enquanto alunos da Educação Básica.

“Filhos da escola pública”, os dez professores de Arte cursaram a educação básica em Minas Gerais, nove deles na região do Vale do Aço⁴, um em Ouro Branco. De modo geral, os docentes ingressaram e finalizaram o percurso escolar entre 1985 a 2000, sendo, nesse cenário, o ponto de partida da investigação.

Os relatos dos professores apontam que a predominância do ensino de Arte era voltada para as Artes Visuais. A professora (A2) testa o contato com os desenhos na infância, bem como afirma ser essa sua primeira experiência estética. *“Imagens de obras de arte para colorir sem nenhum tipo de embasamento teórico. Uma delas, que ficou registrada na memória, foi a tela “Uma tarde de domingo na Ilha de Grande Jatte” do artista Seurat, na qual me foi entregue sem nenhuma contextualização. Eram aulas frustrantes, pois não tinha professora, normalmente era substituta”*. (A2).

⁴ A Região do Vale do Aço concentra-se no interior do estado de Minas Gerais, no Vale do Rio Doce, e compreende os municípios de Coronel Fabriciano, Ipatinga, Santana do Paraíso e Timóteo, além de outras 24 cidades. Sendo que, os quatro municípios citados foram a Região Metropolitana do Vale do Aço. É conhecida internacionalmente graças a grandes empresas locais como Aperam South America (antiga Acesita), Cenibra e Usiminas e, embora seu assentamento seja relativamente novo, corresponde a um dos grandes centros urbanos do interior do estado

Os professores (A6) e (A10) relataram suas experiências, durante a década 90, respectivamente: *“Fui pra escola com 7 anos [...] na época que a gente tinha aquela folhinha fininha transparente. E a gente fazia aula uma vez na semana”*. (A6). *“Eu lembro que um ano tinha uma educação artística, o outro não tinha. Lembro de fazer desenhos, que eram apenas desenhos, ampliar desenhos, fazer uma tabela... Agora uma tabela maior, vamos ampliar o desenho”*. (A10).

Os relatos levantam algumas questões: ausência de especialista, falta de planejamento e didática de ensino. Em busca de elucidar tais questões, faz-se crucial apresentar um breve panorama do ensino e da formação de professores na área, a partir da promulgação da Lei n.º 5.692/71, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme se lê

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Brasil, 1971).

Nesse ínterim, José Figueiredo, então presidente do Brasil, decreta a Lei n.º 7.044, em 18 de outubro de 1982, sancionando diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus⁵, a saber

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1982).

Os currículos teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, a ser definida pelos estabelecimentos educacionais, conforme necessidades e peculiaridades locais, bem como se propõe a atual BNCC.

Segundo Ana Mae Barbosa (2012), a Lei n.º 7.044/82 estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada, que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária, completamente, profissionalizante. Pontua-se, ainda, que, em novembro de 1986, foi aprovada a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, determinando como matérias básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática. Segundo a autora, a área de comunicação e expressão foi eliminada, abrindo-se um parágrafo onde se diz “exige” educação artística no currículo, cabendo a cada instituição de ensino decidir sobre as partes diversificadas. Deixa-se, dessa forma, uma brecha para a marginalização do ensino de Arte.

⁵ O primeiro grau refere-se ao atual fundamental anos iniciais e finais e 2º grau pelo Ensino Médio.

Com relação à formação profissional, Ana Mae Barbosa (2012) diz não haver, em 1971, cursos superiores nesse ramo de conhecimento nas universidades, apenas cursos preparatórios de desenho. Um desses cursos era o “Movimento das escolas da Arte”, de abrangência nacional, uma média de 32 “escolinhas” espalhadas pelo Brasil, majoritariamente particulares e que visavam ao aprendizado da autoexpressão das crianças, adolescentes, professores e dos artistas. Entretanto, como afirma Mação *et al.* (2022), a promulgação da Lei n.º 5.692/71 não permite aos professores e aos artistas, preparados pelo Movimento das Escolas de Artes, serem incorporados como docentes no ensino regular, visto que, para exercer a docência a partir da quinta série, seria necessário ter uma formação universitária, de preferência uma graduação em Artes.

Nesse contexto, o governo federal criou, em 1973, cursos de arte-educação nas universidades, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. Frange (2012) explica que os cursos tinham a duração de dois anos, licenciatura curta e com conteúdos polivalentes e concomitantes: artes plásticas, música, teatro e dança, com uma visão reducionista. Após esse curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. A autora discorre, ainda, que foram oferecidos cursos de formação, implementados e trabalhados como um *Laissez faire*, um deixar realizar qualquer coisa, resultando péssimas experiências. Evidente que isso foi barato para o estado, mas de altos custos humanitários para alunos e professores.

Mediante os descasos, Pimentel (2015) relata haver uma reação por parte dos educadores em prol de mudanças na área. Diversas ações, como seminários e encontros, foram realizadas no período de 1980 a 1996 e, também, a criação de associações estaduais de arte/educadores e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases de n.º 9.394, que previa a alteração do termo “Educação Artística” para “Arte”. De acordo com Martins (2012), não é só uma mudança de terminologia que a nova Lei propõe, mas a reafirmação da presença da Arte na escola, conquista advinda da luta de Arte - educadores em todo o país.

Ao debruçar-se nos estudos sobre o ensino da Arte no Brasil, Coutinho e Barbosa (2011) e Guimarães e Pereira ([202-]), nota-se que esse movimento era vivo e mais organizado nas capitais na década de 90: criação de cursos de graduação; especializações; congressos; educação em museus; implementação da renomada metodologia “Abordagem Triangular” da pesquisadora de Arte-Educação Ana Mae, enfim, um turbilhão de conquistas e avanços na área. Todavia, pelo que se observa no relato da professora (A2), mesmo diante

das mudanças na área de Arte, os especialistas não chegam, de antemão, em todos os lugares do país. Com a falta de professores, os governos remendam resoluções, abrindo precedentes para que outros professores ou qualquer professor pudessem dar aulas de Arte. Com relação ao ensino vivenciado pelos professores (A2), (A6) e (A10), pressupõe-se, com base em Barbosa (2015), os resquícios da proposta do inglês Walter Smith (século XX). Proposta de ensino que visava o desenho com a aplicação à indústria, trazendo exercícios de gregas, rosáceas, frisas decorativas, ampliação de figuras e letras góticas, presente em diversos livros didáticos de educação artística para o 1º grau, editados na década de 80. Concepção de arte como técnica com a produção de desenho geométrico, desenhos de observação, na pintura de desenhos e figuras mimeografadas, descontextualizadas da obra de arte. Sendo assim, um corolário para aulas com metodologias inadequadas, falta de planejamento, ausência de preparo e aulas frustrantes.

Por fim, ao tratar das vivências nas Artes Visuais, as experiências do professor (A5) enunciam um cenário diferente: *“Amava a aula de educação artística, conseguia fazer arte, arteiro, bagunceiro. Colagens, pinturas, papel crepom pra mais de metro. Antes a natureza, colar folhas, gravetos e areia. Depois, palitos de fósforos e palitos de picolé. Catava tudo e fazia arte. Tintas guache e papel machê. Muitos zizãos [assim que a gente falava do giz de cera], artistas rupestres com muito carvão, me lambuzava na experiência de pintar meu corpo, meus braços, meu rosto, de modelar, de riscar o chão, o coleguinha”* (A5).

Segundo Palhares (2018), a tessitura da experiência estética junto à narrativa e a infância aparece como morada para o poético e a delicadeza. Dizer de si revela a si mesmo e o outro, ilumina a costura da vida revelando os afetos, as saudades e a essência de uma existência.

Observa-se que o professor (A5) revela, por meio da construção de sua narrativa, uma relação mais afetiva com o ensino da Arte e apresenta-nos um contexto repleto pela experimentação, expressão e variedade de métodos e materiais: colagens, pinturas, desenhos, modelagem. Observa-se, diante do relato, que a proposta tendia ao modelo de ensino de Arte com base no Desenvolvimento da expressão e da criatividade (Moreira, 2021). Segundo a autora, essa proposta tinha como princípio o desenvolvimento da expressão e da criatividade, com respaldo nas tendências modernas educacionais, com influência da pedagogia experimental e com bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas ⁶ de

⁶ Augusto Rodrigues criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (o nome oficial da escola era “escolinha” e tinha uma conotação carinhosa), que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Com influência do neo-expressionismo Europeu do pós-guerra, o movimento defendia que a arte é uma

Arte.

A prosseguir, apresentam-se os relatos dos professores com relação às experiências nas demais linguagens da Arte, evidenciadas em menor incidência. Na perspectiva de Mödinger *et al.* (2012), as Artes Visuais têm uma tradição mais antiga e maior presença no âmbito escolar. Nesse sentido, Vieira (2019) menciona haver uma desarticulação do ensino da dança, com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, pois, embora citada como uma das linguagens a ser trabalhada, perde sua identidade na realidade escolar. O autor argumenta que, diante da Lei, a dança aparece tematizada juntamente ao teatro, como atividade com fins de lazer, recreação, ou ainda, como atividade de apoio a outras componentes curriculares, como se percebe nos depoimentos das professoras: “*Fiz uma apresentação de dança*” (A9); “*o contato mesmo com a Arte era a festa junina*” (A6), por fim, “*tive aula de dança, na escola Celina Machado, não sei se era uma professora com formação*” (A3).

No momento do compartilhamento das narrativas, foi solicitado às professoras mais esclarecimentos sobre essas aulas de dança, porém elas não disseram nada além do mencionado. Subentende-se, dessa maneira, o ensino da dança com fins em festividades, práticas sem fundamentação e repetições de passos para entregar uma apresentação. Vieira (2019) alega que a dança é explorada timidamente na escola, a questão aqui não é ser ou tornar-se um bailarino, trata de ampliar a compreensão do aluno sobre o ato de dançar e discuti-la como forma de expressão artística em diversos âmbitos.

Observa-se, desse modo, que os seis sujeitos da pesquisa mencionam raras experiências no ensino da Arte, lembradas ao longo de 11 anos de formação básica. Ao analisar esse percurso, depara-se, em sua maioria, com a oferta de um ensino deficitário em Arte, a falta de professores devidamente preparados e com os métodos reducionistas e reacionistas, que não privilegiavam o saber estético, a criação, o conhecimento contextualizado e muito menos a fruição.

forma de liberação emocional. Em geral, orientados por artistas, tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. O MEA, usando principalmente argumentos psicológicos, tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila, etc.

5.2 Categoria: Nulidade ou Arte Enviesada

Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita
que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétalas concêntricas [...].
Essa lembrança... mas de onde? De quem? (Quintana, 2012).

Mas de onde? De quem? Já indagava Mário Quintana no poema “Lembranças”. Por aqui, um desvelar de narrativas de professores abrindo na memória a flor silenciosa de mil e uma pétalas concêntricas. A fala de um dos participantes ilustra bem o primeiro encontro — *“Hoje, olhando para aquilo, jogando luz lá, eu vejo”* ... Segue-se, dessa forma, a segunda categoria “**Nulidade ou Arte enviesada**” relacionada às experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, enquanto alunos da Educação Básica. Trazendo à tona duas situações: A inexistência de Arte na escola e Arte como ferramenta de aprendizado para outro componente curricular.

Enviesar não significa trabalhar interdisciplinarmente, pois, como afirmam Caldas, Holzer e Popi (2017), pensar interdisciplinar é permitir o diálogo de qualquer disciplina com as demais do currículo escolar para promover um trabalho contextualizado e não somente colocá-la como um acessório.

Assim foi o tipo de ensino de Arte que vivenciei na escola, enviesada. Bem como os participantes da pesquisa, estudei em escola pública, contudo em Manhuaçu–MG. Ao revisitar este lugar, as memórias emergentes trazem os seguintes momentos: Grêmio Literário com dublagem musical — 3ª série; apresentação musical na formatura — 4ª Série; produção de vídeo — 6º ano; produção teatral no 1º ano do E.M.; todas essas atividades aplicadas nas disciplinas de Português e Literatura.

Guardei na memória o trecho de uma composição executada na formatura do 4º ano. *“Eu aprendi a ler e escrever, já sei somar alegria e prazer, sei diminuir tristezas e multiplicar a paz, mas o mais importante que eu aprendi, vou dividir o amor [...]”*. Estar em público não era confortável, corpo tímido, pernas trêmulas e voz intrincada. As linguagens artísticas estavam vinculadas à execução de raros eventos no espaço escolar.

Nos relatos, a professora (A2) menciona dois exemplos que se assemelham às minhas vivências: *“No ensino Médio teve um trabalho de língua portuguesa, onde nos foi apresentado o filme Macunaíma, que me aproximou ao mundo do audiovisual e atuação”* e *“outro momento, de maneira informal, o contato com a arte aconteceu: nas apresentações da escola, era nos pedidos a produção de coreografias para os eventos. (A2).* As professoras

(A1), (A3) e (A8) relatam respectivamente: “*Minha experiência em arte enquanto aluno na educação básica foi através do desenho ilustrativo sobre um texto proposto. Foi desenhar a partir de uma história proposta, como se fosse um ilustrador de um livro*” (A1); “*Fizemos o Auto da Compadecia, a parte do julgamento, nas aulas de Português*” (A3); “*Foi minha professora de Português que fez com que a gente encenasse aquele livro ‘Capitães de areia’*” (A8). Constatou-se que a Arte nas realidades apresentadas, é utilizada como uma ferramenta utilitária para outros componentes curriculares, explorada especificamente em eventos escolares, tratada superficialmente, colocada à margem no espaço educacional, bem como a inexistência de estudos teóricos e práticos de forma contextualizada. Tratada, aqui, como Arte enviesada.

Santos e Caregnato (2019) tratam a problemática como Arte utilitária ou Arte como ferramenta. Consoante os autores, coloca-se a Arte em segundo plano, apontada como um meio para alcançar fins diferentes da sua natureza, que não colabora para a efetiva valorização do ensino de Arte. Versam, também, que, com isso, a disciplina se torna passível de substituição, já que não apresenta saberes específicos que assegurem seu espaço no âmbito educacional. Finalmente, apontam que essa visão colabora para a desvalorização do ensino da Arte, como também a desvalorização do professor especialista, sendo passível de substituição, tanto o profissional quanto a área de ensino.

A problemática, em questão, não é o fato de outras disciplinas utilizarem a Arte como ferramenta de aprendizagem, mas o fato de a Arte ser colocada como disciplina complementar no cenário educacional, e, conforme relata Araújo (2008), reduzindo-se a área, como atividade na escola, a um verniz de superfície, destinadas às comemorações de datas cívicas e a enfeitar o cotidiano escolar. Assim também, como pontua Santos e Caregnato (2019), a uma visão reducionista de produções artísticas, originando uma atividade prática desprovida de sentido estético, descaracterizando, dessa maneira, o ensino da área.

Com relação à dança, no que diz respeito ao relato da professora (A2), Vieira (2019) reforça que as práticas em dança não devem vincular-se somente a produtos artísticos, como eventos de final de ano e datas comemorativas. A preparação dos estudantes nem sempre é apropriada, sobrepondo as habilidades a serem desenvolvidas em detrimento da produção de uma coreografia. O autor orienta que o processo de criação coreográfica seja inserido no planejamento para que se alcance o objetivo de construir conhecimento em dança.

Observa-se, além disso, que diversas experiências estão interligadas à disciplina de Português. Segundo Subtil (2012), um dos entraves que afetam o ensino de Arte é a concepção integradora do núcleo comum, que coloca a arte na área de comunicação e

expressão, hoje, códigos de Linguagens/BNCC. Em sua pesquisa “Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar”, Subtil (2009) aponta que, diante da falta de professores habilitados em Arte, 14 dos 43 professores entrevistados eram da área de Letras, 09 de história, 05 de Educação Física, apenas 01 professor obtinha formação específica na área. Diante da situação, a autora mostra que, no que se refere ao ensino de Arte, os professores optam prioritariamente por Artes Visuais, em seguida, por Teatro, e raras evidências de Música e Dança, devido às dificuldades de ensino.

Esta pesquisa inclina-se, ainda, nas contribuições de pesquisadores nos Congressos Nacionais de Arte Educação, promovidos pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), em especial os anais do XV, que têm como cerne “Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil”. Ao revisitar as publicações, percebem-se, efetivamente, as lutas e os avanços da Arte, que corroboram para a análise sobre as questões aqui tratadas. Avalia-se que, ao trazer as considerações daqueles que estiveram tão próximos e imersos nas problemáticas relacionadas à Arte no Brasil no período de 80, 90 e 2000, aliado às análises e considerações dessa pesquisadora, amplia-se o arcabouço teórico e as reflexões.

Laís Aderne introduz o artigo “Os fatos mudam e a história se repete” escrito em 2006, relatando que, há 15 anos, professores, pesquisadores, artistas e entidades lutam para a Arte ser inserida na Constituição como elemento imprescindível à formação do homem. A autora relata a elaboração de um documento, produzido no I Congresso da FAEB e apresentado na V CBE, que previa, aprovado em plenária, uma moção garantindo o espaço da Arte entre as disciplinas básicas do currículo de 1º e 2º graus na nova LDB.

[...] esse fórum, entre outros posicionamentos, decidi: manifestar-se diante do Congresso Nacional pela importância da arte na educação do cidadão brasileiro, mantendo e ampliando na nova LDB o espaço da arte entre as matérias fundamentais dos currículos de 1º e 2º graus, como elemento imprescindível para a formação da personalidade, da cidadania do educando e para o desenvolvimento da cultura nacional. (Aderne, 2006, p. 64).

Fato é que isso não aconteceu. Ao analisar a LDB 1996/94, o artigo 26 explicita

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1994).

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Conjectura-se que uma das brechas, para o descumprimento da obrigatoriedade de Arte na escola, reside na primeira alínea. Evidencia-se que a base nacional comum deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Da mesma forma, a resolução n.º 6 de novembro de 1986 reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, a história se repete.

O presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao que estabelece a Lei 5.692/71, com as modificações nela introduzidas pela Lei 7.044/82, em seus Arts. 1º, 4º e 5º e respectivas alíneas e parágrafos, e tendo em vista o Parecer 785/86, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, Resolve:

Art. 1º - O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos pelos de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Português
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências
- d) Matemática.

A arte é obrigatória, porém, se o diretor escolar, a pedagoga, os secretários municipais e estaduais de Educação decidirem que ela não cabe na escola, por parte diversificada, o resultado será a nulidade. O documento legitima a Arte, ao mesmo tempo que dá margem a uma falsa obrigatoriedade, conforme constatado nos relatos das professoras (A4) e (A7). A professora (A4) relata: *“Em minha formação, 1992... 1995, eu não tive nenhuma experiência estética na educação, não tive Arte, enquanto aluno da educação básica”*, assim também a professora (A7) declara: *“Tecnicamente, não tive aquela aula de artes como das outras áreas e, quanto ao termo estética, isso é algo atual, contemporâneo”*.

Myrian Lewin (2006), no texto de abertura do XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil — CONFAEB, denuncia que a triste realidade da arte perdura, tendo de pedir licença para ingressar nas instituições escolares, quanto na vida institucional do país. Para Pimentel

O fato de, na escola, não serem trabalhados conteúdos de arte tem como consequência maior massificação e alienação, porque tiramos das crianças e jovens as chances de conhecer novas possibilidades de trabalho em arte, de pensar o que há de desafio em uma imagem, um gesto ou um movimento e de imaginar como se expressar em uma imagem, um gesto ou um movimento. (Pimentel, 2006, p. 166).

Salomé (2020) explicita que o ensino da arte amplia o mundo sensível e crítico e pode ser perigoso para pedagogias dominadoras, as quais almejam a voluntária submissão das massas. Posto isso, amordace a Arte.

Então, fica o questionamento: Por onde andava a garantia da formação básica e obrigatoriedade do Ensino de Arte em suas diversas linguagens na escola neste período? A contradição é clara.

No ínterim das discussões da LDB, soma-se uma importante mudança no cenário educacional: o ano letivo das escolas brasileiras, que na década de 80 era 180 dias, migra em 1993, para 200 dias letivos, com a carga horária diária de quatro para seis horas diárias, conforme Decreto n.º 13 de 23 de janeiro de 1991, sancionado pelo presidente vigente, a saber.

Art. 1º Fica estabelecido, a partir do ano de 1991, em duzentos, o número de dias letivos, independentemente do ano civil e respeitadas as peculiaridades regionais.

Art. 2º O ensino fundamental compreenderá, anualmente, pelo menos oitocentas horas de atividades, devendo essa carga horária passar, até 1993, para mil e duzentas horas anuais. (Brasil, 1991).

O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais. Nessa realidade, um aluno com ingresso em 1987, sem retenção, finalizaria todo o curso após 11 anos, 8 anos no antigo 1º grau e 3 anos no 2º grau, totalizando uma média de 2.120 dias cursados, uma média de 11.280 horas. Diante do exposto, nas categorias “O ensino da Arte, realidade nua e crua” e “Nulidade e Arte enviesada”, quantos desses dias e horas se fez presente o ensino de Arte na trajetória da Educação Básica dos professores de Arte, sujeitos dessa pesquisa? Filhos das escolas públicas, da década de 80 e 90, quantas lacunas ficaram?

Destaca-se que os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre suas experiências estéticas e o contato com a arte na Educação Básica, apresentaram congruência nos fatos mencionados, sendo, pois, as vivências em Arte o que gerou suas experiências estéticas. No caso das participantes (A4) e (A7) que relatam nulidade no ensino da Arte, assim também se posicionam com relação às experiências estéticas na escola, ou seja, nula.

5.3 Categoria: “Como você se tornou o professor que é hoje?”

Aos 17 anos, quando minha mãe, professora regente das séries iniciais, perguntou-me qual profissão eu almejava... tornei-me professora. (A autora).

A confissão sobre minha escolha deixou a senhora Maria das Graças, minha mãe, preocupada. Professora desde os 16 anos, ela carregava consigo a experiência de acordar às 4 horas da manhã, percorrer 2 horas a cavalo ou pedir caronas em caminhão de leite para lecionar na zona rural, levando consigo nos bolsos um pão de sal com melado, entre 1973 a 1979. Após 1980, durante 29 anos, ela lecionou de manhã, à tarde e, por vezes, à noite, em

escolas localizadas na periferia urbana, vivenciando diariamente situações extremamente adversas, como violência, uso de drogas, crianças em situação de vulnerabilidade e famílias desestruturadas, sabendo muito bem o quão dura era a realidade escolar e os baixos salários.

Apesar das contradições, como não me apaixonar pela docência? Ao testemunhar sua luta diária, o exemplo de uma mulher de garra e força que acredita no ensino à la Paulo Freire inspirava-me. Ela inculcava em nós e nas pessoas ao seu redor a crença de que pessoas simples como nós, pertencentes à classe C, poderiam alcançar voos mais altos por meio da educação e do trabalho.

Ensinava seus alunos, ajudava famílias e, no pouco tempo que lhe restava da labuta diária, educava-nos com seu exemplo. Com sua oratória materna, repetia incessantemente: “*Estudem, pois o conhecimento é algo que ninguém pode tirar de vocês*”. As histórias que contava, e ainda conta, aproximaram-me da escolha da docência, bem como os bons exemplos de professores que atravessaram a minha educação básica. Conforme afirmou Confúcio, “As palavras ensinam, mas os exemplos arrastam”. Assim, exponho, intencionalmente, minha própria narrativa, pois, como Clandinin e Connelly (2011) anunciam, a pesquisa narrativa geralmente se inicia com a narrativa do pesquisador, guiada autobiograficamente associada ao *puzzle*⁷ da pesquisa.

Enuncia-se, dessa forma, a categoria emergente final: Como você se tornou o professor que é hoje? Trata-se, na categoria, das motivações para a escolha profissional, organizadas da seguinte forma: atuação prévia na área como docente; experiência na área artística fora do contexto educacional e a influência de professores que marcam vidas.

Segundo Malinoski (2019), quando falamos sobre construção de carreira, estamos falando de escolhas. Anterior à carreira, escolhemos a profissão, por influência familiar e social, posição no mercado de trabalho, rentabilidade, interesses e preferências pela área de conhecimento, aptidões e habilidades que garantam as probabilidades de sucesso no mercado de trabalho, carreiras em crescimento no mercado e com mais oportunidades de ingresso, bem como as escolhas vinculadas às profissões que proporcionam um impacto valoroso,

⁷ Dilma Melo, líder do GNPEP no CPNPQ, considerando a complexidade na tradução de uma obra sobre um tema tão inovador, em termos da pesquisa qualitativa, envolveu todos os membros do grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GNPEP) nessa delicada tarefa. Vivenciando o desafio a intraduzibilidade, o grupo assumiu várias decisões arriscadas em relação a alguns dos movimentos e termos da pesquisa narrativa. Decidiram, por exemplo, manter a palavra *puzzle* em inglês, em vários momentos da tradução. Isso porque a ideia de *puzzle*, concebida como a busca de peças que se encaixam de uma única forma, não expressa a ideia de problematização, questionamento como pensada na pesquisa narrativa. Segundo os próprios autores, talvez enigma fosse uma ótima representação sêmica para esse momento vivido pelo pesquisador narrativo, mas nem todas as orações pareciam situar esse sentido adequadamente, considerando-se a estrutura da língua portuguesa.

significativo na vida das pessoas e na sociedade como um todo.

No primeiro caso, verifica-se que as professoras (A3) e (A8), formadas respectivamente também em Química e Pedagogia, atuavam previamente na docência, sendo esse encontro inicialmente favorável à permanência na docência. Conforme expõe a professora (A3): *“Ao sair do ensino médio, nunca imaginei ser professora. Sempre quis ser química, fiz técnico e tinha a intenção de fazer bacharelado. Ao chegar na faculdade onde fui contemplada com a bolsa, o curso havia se desmembrado em licenciatura e bacharelado. Fiz todo o curso dizendo: “Vou concluir as 2 partes, não quero ser professora, quero ser química”. Resolveu trabalhar e, ao começar, me apaixonei”*. (A3). Já a professora (A8) conta: *“Minha primeira formação foi curso de magistério, no início fiz devido à minha dificuldade com a disciplina matemática, ou seja, um medo e insegurança nessa questão do errar na frente dos outros. Só que com o tempo mesmo, com as minhas inseguranças, me apaixonei pela minha profissão, professora”*. (A8).

Certamente, como afirma Garcia (2010), essas professoras ingressaram na docência e passaram de maneira fácil no período de iniciação ao ensino, incorporando a cultura docente à profissão, adaptando-se ao entorno social escolar, aos conhecimentos, aos modelos, aos valores e aos símbolos da profissão. Para Cericato (2017), quando isso acontece, são mantidas boas relações com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e satisfação em realizar o trabalho.

Já os professores (A1), (A4), (A5) e (A6) compartilham que a escolha pela docência se deve às experiências artísticas fora do contexto escolar. O professor (A1), músico profissional há mais de 30 anos, expõe que *“A troca de conhecimento sempre me motivou, sempre gostei da docência. A arte sempre esteve presente na minha vida, e de forma bastante especial, a música. Trabalho profissionalmente com música e a incorporação da docência foi um pulo”*. (A1). Situação que se assemelha aos professores (A5) e (A7), profissionais/artistas, com vasta experiência na área artística no Vale do Aço.

Conforme se observa na narrativa do professor (A5): *“Um ponto de ônibus, um panfleto jogado ao chão, um curso de teatro oferecido gratuitamente em um espaço cultural localizado no bairro Veneza, divisa com o Planalto. O grupo de teatro Farroupilha de Ipatinga, em um final de semana, sexta, sábado e domingo, imerso em um projeto chamado teia com o grupo de teatro de Belo Horizonte. Corpo no chão, alma na palma da mão. O desejo de vivenciar e experimentar esse universo artístico. Fiz e participei de vários cursos, oficinas, workshops, palestras e seminários. Meu primeiro diploma tinha meu nome. Entrei como membro de uma companhia de teatro, fui convidado a partir desse curso a integrar*

como ator na companhia Bruta de Teatro em 2004. Comecei a ministrar cursos livres de teatro no espaço cultural que tínhamos e em projetos artísticos lecionados e oferecidos nas escolas da rede estadual e municipal. Fiz balé e jazz na Academia Olguim. Aulas de canto no coral da Fundação São Francisco Xavier e Usiminas. E, ou mais, o principal foi o curso de teatro, dança e circo na Escola Municipal de Artes Cênicas Roberto Guarnieri - EMAC e na Escola Municipal de música Tenente Oswaldo Machado — TOM. Escolas da minha cidade de Ipatinga, gratuitamente. Me tornei depois gerente dos gerentes dessas escolas. Políticas públicas culturais imprescindíveis e indispensáveis, necessárias para a população”. (A5).

Assim também, verifica-se que as experiências egressas no campo artístico foram essenciais para a professora (A7) na decisão pela docência. A Professora narra: *“Na década de 90, comecei participando de oficinas livres de teatro que aconteciam na região do Vale do Aço. Participando de alguns trabalhos realizados na região. Minha paixão pela Arte foi só aumentando e a cada dia me dedicava mais, conhecendo outras pessoas que também estavam inseridas no fazer artístico. Fui adentrando cada dia mais dentro desse lugar chamado “Arte”. Iniciei minha formação (mas já atuava na área), na escola de teatro Martins Penna, na cidade do RJ, fiz também produção teatral pela escola técnica Luiz Carlos Ripper (RJ) e também direção cinematográfica na escola de cinema Darcy Ribeiro. Nesse meio tempo por incentivo de alguns amigos e também pela necessidade de sobrevivência, acabei começando a dar aulas em projetos social e também no ensino formal pelo tempo integral (quanto iniciou), a partir daí percebi que a sala de aula era algo que também me “cabia”, me fez muito bem-estar no meio dos alunos”.* (A7).

Constata-se que essas experiências foram determinantes para a escolha da docência, conforme pontua Palhares (2018), experiências essenciais que se tornaram de alguma forma significativas.

Por fim, apresentam-se as motivações relacionadas à influência de professores que marcam vidas. Gusdorf traz algumas considerações.

Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica à que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade. Mesmo que o conteúdo do ensino tenha se perdido, ou seja, que o homem tenha desaprendido o que a criança aprendeu, o clima de sua vida escolar continua presente nele: a aula e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas, bem como, os mestres. (Gusdorf, 2003, p. 01).

As imagens inesquecíveis nem sempre se referem a marcos positivos, conforme se observa nos relatos dos professores (A6) e (A10). A professora (A6) discorre: *“Tive uma experiência traumática na escola que me marcou, mas que me deu e me despertou para esse*

lado de ser professora. A professora tomava tabuada antes do recreio e quem não conseguia responder ficava sem recreio. Isso me traumatizou muito, porque eu sabia, mas não conseguia responder de tanto nervosismo e ansiedade. Eu ficava sem recreio. Então, decidi que seria professora para acabar com isso”. (A6).

Para o professor (A10), *o que me motivou a ser professor foi, em parte, ser o professor que eu não tive. Alguém em quem o aluno pudesse confiar e se sentir seguro para aprender. Outro conceito que levo para a vida é uma filosofia em que todo conhecimento adquirido deve ser repassado adiante. (A10).*

No relato da professora (A6), observa-se a prática escolar associada ao castigo, em um cenário de supressão dos direitos dos alunos e descontextualização do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se ainda o desencadeamento dos sentimentos de medo e ansiedade. No artigo “Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidianos”, as autoras Aragão e Freitas (2012) abordam historicamente os casos de castigos encontrados na educação brasileira nos séculos XIX e XX. Elas relatam que, embora os castigos físicos não sejam mais comuns na atualidade, as punições estão travestidas de um caráter menos físico e mais psicológico, porém ainda permeadas pela violência. Essas práticas continuam causando dor em quem as recebe, como evidenciado pelas lembranças dos tempos de escola. Nesse contexto, é fulcral ressaltar que a violência entre aluno e professor, assim como entre professor e aluno, não cabe na escola nem em qualquer outro ambiente.

Ao analisar a narrativa do professor (A10), sugere-se que os termos “confiar” e “se sentir seguro” se refiram a uma relação professor-aluno desprovida de vínculos afetivos e pessoais. Segundo Oliveira e Guimarães (2017), esses sujeitos marcados negativamente pela mediação sem afetividade criam barreiras entre o referente objeto e os mesmos. Possuem um processo de aprendizagem mais lento e dificuldade nas séries posteriores em relação à mesma matéria.

Por outro lado, reiterando Oliveira e Guimarães (2017), a marca negativa em relação à disciplina, ao ensino só será apagada se algum professor posterior a esse adotar uma abordagem diferente, mais efetiva. Situação verificável no depoimento da professora (A6): *“Eu também tinha uma professora de português, a qual é a diretora da escola Zélia Duarte, a Deise. Eu queria ser igual àquela mulher, eu queria ser professora porque eu queria ser igual a ela. Eu a admirava, ela era uma excelente professora. (A6)”*.

Em relação à narrativa da professora (A6), com base exclusivamente no termo “excelente”, torna-se desafiador elaborar um parecer preciso. No entanto, é possível inferir que Deise tenha sido uma professora competente, considerando o impacto positivo que ela

teve na professora (A6), que foi inspirada a seguir os passos em direção à docência.

O caso da professora (A6) apresenta semelhanças com os relatos das professoras (A2) e (A9), ao apontar exemplos de professores que inspiraram suas escolhas. A professora (A9) *expõe: Minha motivação em me tornar uma professora, veio da minha infância, da minha primeira professora (Consolação) que era muito animada, suas aulas eram prazerosas, eram criativas.* (A9).

No caso da professora (A2), essa situação ocorreu durante sua primeira graduação, conforme seu relato: *“Tornei-me a professora de hoje a partir da graduação em Arquitetura e Urbanismo, presencialmente, na Unileste em Coronel Fabriciano. Tive contato real com a história da arte, me apaixonei pelas aulas da professora e o conteúdo abordado”.* (A2).

E, ainda, apresenta-se a narrativa da professora (A4) que, embora não tenha acontecido no espaço escolar, faz menção ao contato aluna-professora, conforme relato: *“Como não tinha aula de Arte, eu fui fazer pintura em tela, sem saber desenhar, mas tive o primeiro contato com a tinta. Era a professora, Elaine, autodidata. Nesse curso, não tive nenhum certificado, mas trago essa vivência até hoje. Tenho quadros que pintei naquela época até hoje, comecei a investir aos poucos em Arte”.* (A4).

Em se tratando de professores que despertaram marcas positivas, os autores Masetto (2022), Bürler (2010) e Shulman (Born; Prado; Felipe, 2019) trazem significativas contribuições. Masetto (2022), em seu estudo intitulado “Docência no Ensino Superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno”, abre o artigo conferindo a mesma questão. Na ocasião, a pergunta foi proferida pelo coordenador de um curso de especialização no exterior aos 25 participantes, que eram professores universitários. Vocês já se perguntaram quantos professores encontraram em sua vida acadêmica na universidade que tenham feito a diferença em sua vida pessoal, profissional, social e de que ainda se lembram até hoje? Após refletirem sobre o assunto, a média encontrada pelo grupo foi de dois professores. Segundo o autor, essa média baixa desequilibrou os participantes, pois conforme as retrospectivas realizadas, cada um deles teve duas dezenas ou mais de professores. Os raros professores citados disponham de coerência de suas ações e o ensino proposto, discutiam e analisavam problemas concretos em uma visão interdisciplinar, apresentando abertura de visão para além das disciplinas nas considerações dos assuntos tratados, assim como uma sólida responsabilidade social, ética e o incentivo à pesquisa e à crítica na construção de conhecimento.

No estudo intitulado “Professores que marcam vidas” de Oliveira e Guimarães (s/d), constata-se o seguinte resultado: desejo real pelo ensino, preocupação com o aprendizado de

cada aluno, disponibilidade de esclarecer dúvidas, dedicação que extrapola os limites da sala de aula, habilidade de escuta atenta e, por fim, trabalham de forma ética e respeitosa com os alunos.

Caren Bürler (2010), em sua tese intitulada “Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno”, apresenta referências de um bom professor. O estudo, embasado por outras teses, dissertações e artigos, possibilitou a estruturação de três referenciais de bom professor, organizados da seguinte forma:

- a) valorização do relacionamento com os alunos;
- b) dialética entre a objetividade e a subjetividade: comprometimento com os conteúdos curriculares, bem como com as condições de aprendizagem dos alunos;
- c) processo de “estar em formação constante” (autoformação) que amplia a consciência espiritual e social do professor, visando à emancipação humana. (Bürler, 2010, p. 34).

O primeiro referencial enfatiza que o bom professor demonstra a intenção de promover um processo de ensino-aprendizagem sustentável e autêntico, no qual os atores envolvidos (professor-alunos) constroem um comprometimento mútuo com o conhecimento. O segundo referencial destaca o trabalho do professor de forma coerente e respeitosa no desenvolvimento dos conteúdos pertinentes aos currículos, buscando, na perspectiva subjetiva da docência, instigar nos alunos a vontade de aprender o referido conteúdo em vez de apenas o aceitar passivamente. Finalmente, o terceiro referencial salienta a necessidade da formação continuada, a qual, por meio de temas de estudo, conduz à reflexão tanto profissional quanto pessoal, resultando, assim, no processo de autoformação.

Para ampliar nossa compreensão, recorro a Lee Shulman para definir o que significa ser professor. Segundo ele, “um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável” (Born; Prado; Felipe, 2019, p. 5). Ele ressalta, além disso, que o professor é aquele que deve proporcionar aos alunos experiências únicas, as quais eles não teriam de outra forma. Isso, graças à formação específica, ao comprometimento e à dedicação do professor, que estão presentes na instituição criada para esse fim. Mesmo que a relação nem sempre seja institucionalizada, o professor abre espaço para a escuta com zelo dos estudantes.

Embora as contribuições do estudo de Masetto (2022) provenham de professores/alunos de pós-graduação e Guimarães e Oliveira investiguem alunos na Educação Básica, os relatos convergem com os requisitos de Bürler (2010) e endossam as atribuições apontadas por Lee Shulman, sobre o que é ser professor.

Percebe-se, desse modo, a partir dos relatos das professoras (A2), (A4), (A6) e (A10), que os professores que deixaram marcas em suas vidas e inspiraram as escolhas pela docência apresentavam alguns dos atributos apontados nos estudos dos autores supracitados, tais como: o trabalho de forma coerente e respeitosa no desenvolvimento dos conteúdos pertinentes ao currículo, o desejo pelo ensino e a capacidade de mexer com coração e mentes de crianças, adolescentes e jovens pelos quais é responsável. Assim também, observa-se que os professores (A5) e (A6) tiveram contato com bons professores nos cursos livres de Arte, que os fizeram inclinar para o campo Superior em Arte.

Constata-se, diante disso, o quão impactante é o trabalho de um professor na vida de seus alunos, atuando como um facilitador para o desenvolvimento de habilidades e competências do currículo. Mas também, conforme se presencia nos relatos dos participantes da pesquisa, o professor é um ser que pode inspirar outros seres, despertando olhares, talentos individuais e saberes, transformando mentes e corações. Posto isso, surge uma indagação pertinente e inquietante: Quais marcas estamos deixando na vida dos nossos alunos?

5.4 Categoria: Formação no Ensino Superior

Conforme observado na categoria “Como você se tornou o professor que é hoje?”, as vivências positivas, em sua maioria em escolas, formal ou cursos livres, com bons professores, incentivaram e inspiraram os sujeitos desta pesquisa a optarem pela docência. Segundo Lüdke e Boing (2012), a socialização profissional dos professores começa muito antes da chamada formação inicial. As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade. São frequentes os depoimentos de professores que dizem ter se inspirado em seus mestres ou até escolheram a profissão seduzidos pelo trabalho de seus professores da escola.

Sob esse prisma, após descobrirmos as motivações dos participantes pela docência, será abordado, neste metatexto, o cenário da Educação Superior para Arte em Ipatinga e a área de formação escolhida por cada participante, sem a pretensão de analisar instituições de ensino Superior ou o processo de formação dos docentes.

Sobre a formação superior em Arte, Alvarenga e Silva (2018) afirmam que, nas últimas décadas, houve uma expansão das licenciaturas em Arte no Brasil. As autoras apresentam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos cursos de Licenciatura na área de Arte no país no período de 2003 a 2015. A pesquisa mostra que havia um total de 395 cursos de licenciatura da área de Arte,

sendo 45 em Artes (Educação Artística); 147 em Artes Visuais; 31 em Dança; 119 em Música e 53 em Teatro. A partir de 2007, segundo as autoras, surgiram as licenciaturas na modalidade a distância nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro.

Na pesquisa intitulada “Panorama da Formação/atuação docente em Arte no Brasil: entre números e normas” de Alvarenga (2022), observa-se que os cursos de Artes Visuais na modalidade EAD ofertavam maior quantidade de vagas do que das faculdades/universidades presenciais. Além disso, esses cursos conseguiam atingir pessoas de locais que muitas vezes os cursos presenciais não atingiam, por exemplo, cidades com menos de 5 mil habitantes no interior de alguns estados brasileiros. A autora relata ainda o crescimento vertiginoso da possibilidade da formação dos futuros professores ocorrerem massivamente na área de Artes Visuais devido ao crescimento de cursos na área na modalidade a distância, sendo a maioria com categoria administrativa privada.

Segundo Sampaio (2014), o Ensino de Educação a Distância (EAD) ganha legitimidade e força no país, apresentando-se como instrumento eficaz de democratização do acesso à Educação, para atender uma população considerável e, muitas vezes, desassistida historicamente, que busca uma habilitação ao nível superior. Malinoski (2019) afirma que, nos últimos vinte anos, a educação privada tornou-se majoritária no ensino superior do país, em face à incapacidade do sistema público de atender a demanda de alunos existentes. Esse contexto educacional também se manifesta em Ipatinga.

Apesar de a jovem cidade de Ipatinga, com população de 227.731 (IBGE, 2022), estar repleta de iniciativas relacionadas à arte, como a Escola de Música e Canto Tenente Osvaldo Machado (TOM)⁸, a Escola Municipal de Artes Cênicas⁹, os Projetos Culturais e Leis de incentivo, os grupos artísticos, até meados de 2006, era necessário estudar fora para obter uma formação superior em Arte. Belo Horizonte e Viçosa, com distâncias médias de 212 km, eram as cidades mais próximas com oferta de ensino superior público em Arte.

Entretanto, no período de 2007 a 2010, surgiram na cidade duas possibilidades de formação superior em Arte: cursos superiores em modelo EAD oferecidos por instituições privadas e a chegada da Universidade Aberta do Brasil (UAB) — Polo/Bairro Bom Retiro. De acordo com Sampaio (2014), a abertura do Sistema Universidade Aberta do Brasil — UAB se dá com o Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006. A UAB, integrada por universidades

⁸ A TOM foi fundada no ano de 1979. As atividades da Escola estão entre as metas do Plano Municipal de Cultura, envolvendo diversas políticas públicas como a formação e valorização de cantores e instrumentistas da região, cursos de Canto Coral Infantil e Prática Instrumental de Violão, Piano, Clarinete, Saxofone, Teoria Musical, Canto Coral Adulto e Flauta Doce. (Reis, 2021).

⁹ Escola Municipal de Artes Cênicas (EMEC) é um espaço dedicado à formação e desenvolvimento artístico, oferecendo cursos de teatro para diversas faixas etárias. (Ipatinga [...], 2024).

públicas, com ensino à distância busca

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. (Brasil, 2006).

O Polo da Universidade Aberta do Brasil em Ipatinga foi inaugurado no ano de 2007 visando servir como unidade acadêmica de apoio pedagógico, administrativo e tecnológico às atividades de ensino-aprendizagem dos cursos e programas ofertados na modalidade de ensino à distância por instituições devidamente reconhecidas e credenciadas pela União, mediante convênios, parcerias e acordos técnicos firmados com o Município.

Através da parceria estabelecida entre a Prefeitura de Ipatinga e a Universidade de Brasília (UNB) em 2010, a cidade foi contemplada com os primeiros cursos superiores: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, cada um com 25 vagas disponíveis. Contudo, em 10 de novembro de 2012, uma matéria veiculada no jornal Diário do Aço publicou uma situação preocupante: “Mobilização tenta manter cursos federais em Ipatinga” (2012). O teor da notícia destacou a mobilização de alunos e tutores na tentativa de reverter a decisão da UNB de não oferecer novas vagas para quatro cursos de graduação: Letras, Artes Visuais, Música e Teatro. Segundo a coordenadora do Polo em Ipatinga, naquela ocasião, a decisão da UNB de cancelar os cursos foi justificada por diversos fatores, incluindo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, a falta de apoio do mantenedor e a precária estrutura do polo. Ela também mencionou que as especulações sobre o baixo interesse nos cursos e a taxa de evasão não correspondiam à realidade. Apesar dos esforços de mobilização, a oferta dos cursos foi suspensa em Ipatinga por 13 anos, sendo somente em 2023 que o curso de Música voltou a ser oferecido.

Por outro lado, observa-se um aumento significativo no número de faculdades que oferecem cursos na modalidade de EAD em Ipatinga, totalizando mais de 12 instituições. Essas instituições disponibilizam cursos nas áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Diante do exposto, os dados sobre as formações por área dos participantes desta pesquisa são apresentados na tabela. É importante ressaltar que todos os participantes realizaram seus estudos em instituições educacionais de ensino superior sediadas em Ipatinga.

Figura 6 - Área de formação em nível superior os participantes da pesquisa

Participantes	Licenciatura	Pós- Graduação
Participante (A1)	Música - EAD	Ensino de Música e Arte Artes Visuais em Ambientes urbanos
Participante (A2)	Arquitetura e Urbanismo Artes Visuais - EAD	Arte - educação
Participante (A3)	Artes Visuais - EAD	Arteterapia e Psicopedagogia.
Participante (A4)	Teatro-UNB/UAB	-----
Participante (A5)	Teatro- UNB/UAB	Arte Educação; MBA em história da Arte
Participante (A6)	Artes Visuais- EAD	Artes Visuais em cidades e Ambientes Urbanos Sustentáveis
Participante (A7)	Artes Visuais - EAD	Arte Educação
Participante (A8)	Artes Visuais-EAD	-----
Participante (A9)	Artes Visuais- EAD	-----
Participante (A10)	Música-EAD	Arte Educação

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se, dessa forma, que a implementação das faculdades em formato EAD em Ipatinga proporcionou aos dez participantes da pesquisa a oportunidade de realizarem cursos de graduação e pós-graduação na área de Arte, reduzindo as barreiras geográficas para o acesso ao Ensino Superior. Posto isso, verifica-se uma maior incidência de formação superior em Artes Visuais, conforme já mencionado por Alvarenga (2022), seguida pela formação em Teatro e Música, sem a presença de professores formados em Dança.

5.5 Categoria: Da Ambiência ao primeiro ato

Abre-se o metatexto intitulado “Da ambiência ao primeiro ato”, o qual aborda as Resoluções nº 7, nº 10 e o concurso 001/2020, relacionados à organização e ao funcionamento do componente Arte, à efetivação do professor de Arte e à carga horária profissional.

A Secretaria Municipal de Educação conforme o estabelecido pela Lei n.º 13.278/2016, Art. 2º, que altera o § 6º do art. 26 da LDB n.º 9.394/96, determina, por intermédio da resolução n.º 07/2019, instrução normativa SME, datada de 02 de dezembro de 2019, a obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas públicas municipais de Ipatinga a partir de dezembro de 2019. À luz disso, é publicada a Resolução n.º 10, em 20 de dezembro de 2019, que estabelece diretrizes para organização e estrutura de funcionamento da Rede Municipal de Ensino. Este documento aborda a inclusão do componente Arte em diferentes séries da Educação Básica.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO

Seção III Da Organização do Trabalho

Art.18 O trabalho pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal tem como referência a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, o Currículo de Minas Gerais, documentos norteadores da Proposta Curricular e do Quadro Curricular que está estruturado semanalmente em módulos.

§ 3º Nas turmas de Pré-Escola com atendimento em tempo parcial nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, o trabalho pedagógico será estruturado respeitando os Quadros Curriculares da seguinte forma:

III - 06 (seis) módulos ministrados pelo **professor de Arte**, sendo 01 (um) módulo ministrado em parceria com o Assistente de Biblioteca Escolar.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Seção I

Dos Aspectos Gerais

Art.44 O trabalho pedagógico do **Ensino Fundamental nos Anos Iniciais** será estruturado semanalmente com módulos **de 40 (quarenta) minutos**, da seguinte forma:

I - nas turmas do 1º ao 3º ano será observada a organização:

d) 02 (dois) módulos com o **professor Regente** de Arte;

II - nas turmas do 4º e 5º ano, será observada a organização:

f) 02 (dois) módulos com o **professor de Arte**.

Art.45 O trabalho pedagógico do **Ensino Fundamental nos Anos Finais** será estruturado semanalmente com módulos de 40 (quarenta minutos), da seguinte forma:

XI - 01 (um) módulo de Arte.

CAPÍTULO VI

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Art.113 A Educação de Jovens e Adultos será presencial e organizada em Ciclo Único, composto por 04 (quatro) Etapas anuais, assim estruturados:

I - 1ª Etapa: 1º, 2º e 3º anos;

II - 2ª Etapa: 4º e 5º anos;

III - 3ª Etapa: 6º e 7º anos;

IV - 4ª Etapa: 8º e 9º anos

Art.114 Nas turmas da 1ª e 2ª Etapas será observada a organização: 01 (um) **professor regente**, que ministrará, também, as aulas de Educação Física, de Ensino Religioso e de Arte.

Art.115 Na 3ª e na 4ª Etapas atuarão professores, conforme especificado:

VIII - Professor habilitado em Arte.

Art. 117 A estrutura curricular das 1ª e 2ª Etapas obedece aos seguintes critérios:

b) Arte: 01 (um) módulo;

Art.118 A estrutura curricular das 3ª e 4ª Etapas obedece aos seguintes critérios:

Parágrafo Único. Em caso de necessidade, os componentes curriculares da 3ª e 4ª Etapa da EJA, poderão ser ministrados **por um mesmo professor**, desde que observado o cargo de concurso e a **seguinte afinidade**:

III - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte; (Ipatinga, 2019).

Em virtude desses acontecimentos, o componente Arte foi incorporado em todas as 47 escolas da Rede Municipal, beneficiando aproximadamente 21.000 alunos. Frente a esse novo cenário, tornou-se imprescindível a contratação de professores especializados para atuarem nessas escolas, o que resultou na realização do primeiro concurso para professores de Arte em Ipatinga, o concurso 001/2020. Devido à pandemia, o concurso foi realizado nos dias 12 e 13 de fevereiro de 2022, resultando na efetivação de 18 professores.

As Resoluções SME n.º 07/2019 e n.º 10/2019, embora representem um marco para a área de Arte em Ipatinga, apresentam discordâncias em relação à legislação vigente. Um dos pontos está relacionado ao direito do professor de Arte de participar de concursos públicos de acordo com sua formação específica. Segundo Pimentel e Magalhães (2018), a realização de concursos na área está embasada na Lei n.º 5.692/71, que estabelece o antigo cargo de Professor de Educação Artística, resultando em problemas diversos e gerando disparidades no tratamento em comparação com os concursos para outros componentes curriculares.

Segundo as autoras, os concursos deveriam contemplar a formação superior da modalidade artística específica para a qual o docente se especializou, conforme as resoluções aprovadas para cada área, tais como “Música na Resolução CNE/CES n.º 2/2004; Dança na Resolução CNE/CES n.º 3/2004; Teatro na Resolução CNE/CES n.º 4/2004; Artes Visuais na Resolução CNE/CES n.º 1/2009” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 229).

Pimentel (2015) argumenta que as próprias secretarias de Educação dos estados e municípios persistem na polivalência por questões políticas, mantendo concursos públicos para professor de Arte com a característica de Educação Artística, nos quais o candidato precisa estudar e realizar prova abrangendo conteúdos de Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Conforme evidenciado no Edital do concurso 001/2020.

**Figura 7 - Edital de concurso público nº 001/2020/Programa de Prova/Nível: Superior
Cargos: professor de Arte**

ESPECÍFICOS

PROFESSOR DE ARTE:

Professor de Arte: Base Nacional Comum Curricular – BCNN. A Arte- Educação no Brasil. O ensino e a aprendizagem em Arte. Diversidade cultural no ensino das Artes. Abordagens metodológicas no ensino da Arte. Dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. **História das Artes Visuais** – Contexto e práticas, elementos da linguagem, formas distintas das Artes visuais tradicionais e contemporâneas, repertórios imagéticos, diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, escultura, modelagem, fotografia). **História da Dança** - diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança em sua história tradicional e contemporânea: Erudita, popular, folclórica, moderna, clássica. Estrutura e funcionamento do corpo e os elementos que compreendem seu movimento. Pressupostos metodológicos do ensino da dança. Composição cênica, apresentação coreográfica. **História da música** - da antiguidade da música aos tempos atuais. A Educação musical no contexto atual. O ensino da música na educação básica. Pressupostos metodológicos do ensino da música. A diversidade cultural no ensino de música. Elementos da linguagem musical, notação e registro musical, gêneros musicais e composição. **História do teatro** - da antiguidade aos tempos atuais. Pressupostos metodológicos do ensino do teatro. O teatro como produto cultural e apreciação estética. Linguagem cênica: elementos formais, composição cênica e seus vocábulos, improvisação teatral e jogo cênico. Artes Integradas: matrizes estéticas e culturais, patrimônios culturais, Arte e tecnologia. Formas estéticas híbridas, como as artes circenses, o cinema, Instalação e performance. Principais artistas da história das diversas linguagens da Arte: Artes Visuais, música, teatro e dança.

Fonte: (Ipatinga, 2020)

Na pesquisa “Os concursos públicos para professores de arte da educação básica privilegiam alguma linguagem artística?”, Alvarenga (2015) aponta que somente os estados do Acre e Goiás garantiram provas separadas por linguagem específicas por formação nos concursos públicos para professores de Arte com atuação na Educação Básica. Os demais estados do país, incluindo a cidade de Ipatinga-MG, adotaram um formato semelhante. Segundo Alvarenga e Silva (2018), essa abordagem na prova acaba por não testar os conhecimentos da área de formação do professor, os quais serão de fato aplicados em sala.

O segundo aspecto de discussão e análise refere-se aos artigos 18º, inciso I; 44º, inciso I; 114º e 118º que concedem o direito a professores regentes, com formação em pedagogia e mesmo em Português/Inglês (Educação de Jovens e Adultos - EJA), para ministrar aulas de Arte, ao invés do professor com formação superior na área. Segundo a SME, a decisão de dividir a Arte entre os profissionais regentes do 1º ao 3º ano e da EJA decorre da necessidade de complementação de carga horária e da garantia dos 10 módulos de coordenação desses docentes.

Contudo, a lei é clara. A Lei n.º 13.278, de 2016, no Art. 2º, determina que os sistemas de ensino devem, no prazo de cinco anos a partir da promulgação dessa Lei, implantar as mudanças decorrentes e realizar a formação dos professores em número suficiente para atuarem na Educação Básica. Esse prazo se encerrou em 21 de maio de 2021, implicando, portanto, descumprimento da Lei Federal.

Os órgãos públicos — Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação dos estados e municípios, conselhos de Educação — deixam de garantir e fiscalizar o cumprimento da lei da área da Educação. A Educação, muitas vezes, fica à mercê da boa

vontade ou bom senso dos gestores públicos, em um jogo de empurra, influenciado por manobras políticas. Por exemplo, em Ipatinga, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi cumprida somente 19 anos após a promulgação da LDB 9.346/96. Isso indica que, dependendo das prioridades e das decisões políticas dos gestores públicos, o cumprimento das leis educacionais pode ser negligenciado ou adiado.

Nessa configuração, na qual a carga horária de Arte é dividida entre professores regentes e professores de Arte, os profissionais especialistas encontram-se na seguinte realidade, conforme relatos:

Professor (A1): *“Leciono nas Escolas Municipais da rede pública de Ipatinga: E.M. Nelcina Rosa de Jesus; E.M. Benvinda Moreira Pacheco e E.M. Paulo Freire. Leciono em turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Básico”.*

Professor (A2): *“Escola Deolinda Tavares Lamego e Henrique Freitas Badaró, para turma do 4º ao 9º ano.”*

Professor (A3): *“E. M. Altina Olívia Gonçalves e E.M. Maria da Conceição Pena Rocha. Ensino fundamental 1 e fundamental 2. Atuo do 4º ao 9º ano.”*

Professor (A4): *E.M. Chirlene e E.M. Zélia Duarte.*

Professor (A5): *E.M. Padre Bertollo, 4º ao 9º ano.*

Professor (A6): *E.M. Professor Evaldo Fontes, E.M. João Amparo, E. M. Gercy Benevenuto e E.M. Zélia Duarte. 40min por cada aula 4º ao 9º ano.*

Professor (A7): *E.M. Padre Cícero.*

Professor (A8): *“Leciono na Escola Municipal Levindo Mariano, Hermes de Oliveira Barbosa e Mário Casassanta. Atuo do 6º ao 9º ano e 4º e 5º ano.”*

Professor (A9): *“Escola Zélia Duarte Passos e Jaime Morais Quintão, com turmas do 4º ao 8º ano.”*

Professor (A10): *Leciono Arte na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, com módulos de 40 minutos aula, para turmas do 4º ao 9º anos.*

Sob esse prisma e com base nos relatos dos participantes da pesquisa, bem como por fazer parte do coletivo de professores da Rede que viveu a realidade de atuar em duas, três ou até quatro escolas simultaneamente, torna-se desafiador integrar tantas comunidades escolares. Enfrentar o desafio de desenvolver práticas de ensino coerentes diante de tantas realidades educacionais diferentes, adaptando o currículo às particularidades de cada turma e acompanhando o processo de ensino-aprendizado de cada educando, é um desafio diário. Além disso, existe a complexidade em gerenciar as orientações e as demandas de cada unidade escolar, os diferentes projetos pedagógicos, bem como em participar de reuniões,

eventos e em acompanhar a vida escolar dos alunos. Em decorrência disso, um professor poderá ter uma média de 720 alunos por ano. Será possível para o professor memorizar pelo menos o nome de todos os alunos ao final de um ano letivo?

Frente a esse contexto, sem a pretensão de propor uma solução definitiva, mas sim como proposição, ao analisar o cenário educacional de Ipatinga, uma alternativa para que o professor de Arte atuasse em apenas uma instituição escolar seria sua incorporação ao contexto da Educação Integral. O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005/2014) estabelece, em sua meta n.º 6, a promoção da oferta de educação integral na educação básica pública, com o apoio da União. Para isso, o aluno deve permanecer na escola, ou sob sua responsabilidade, por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo e participar de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar (educação ambiental, iniciação científica, esporte, cultura, etc.).

Para cumprir a Lei n.º 13.005/2014, a Prefeitura de Municipal de Ipatinga estabeleceu, por meio da aprovação da Lei n.º 3.492 em agosto de 2015, o seu Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015-2025. Uma das metas do PME, estabelecida como meta n.º 7, é *“oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental”*. Tal meta é mais ambiciosa do que a do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu uma oferta mínima de 50% das escolas públicas para atender pelo menos 25% dos alunos.

O Programa de Educação Integral atende uma média de 4 mil alunos, abrangendo 30 escolas e cinco polos, ofertando um total de 13 componentes curriculares: Dança, Teatro, Artes Visuais, Educação Ambiental, Empreendedorismo, Lutas, Xadrez, Robótica, Judô, Esporte e Lazer.

A proposição de estender a carga horária do professor de Arte na Educação Integral fundamenta-se na Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa medida está prevista na estratégia da meta 6 do referido plano.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com **a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola**. (Brasil, 2014).

A matriz da Educação Integral prevê o ensino de 2 módulos aula para cada linguagem

artística — dança, teatro e música — o que poderia ser assumido pelo próprio professor de Arte da unidade escolar. Assim, o professor teria melhores condições de trabalho, o que facilitaria o alinhamento do plano de ensino curricular e extracurricular (Integral), a implementação de propostas pedagógicas mais arrojadas, o estabelecimento dos vínculos sociais na escola e o fortalecimento da cultura identitária artística de alunos, professor, escola e comunidade.

Entretanto, apesar da viabilidade, a presença de entraves torna sua efetivação complexa. O primeiro ponto a ser considerado é que os cargos destinados aos “professores” da Educação Integral são ocupados por Educadores Comunitários Artísticos/Dança/Teatro/Música. O edital 14/2021, publicado no Diário Oficial eletrônico da prefeitura de Ipatinga, em 27 de dezembro de 2021, com vistas à contratação de profissionais para preenchimento de **contratos temporários** para a execução de atividades no âmbito da Educação Integral de Ipatinga, determina a função e requisitos básicos, a saber

- a) Educador Musical Percussão/Violino/Violoncelo/Técnica Vocal/Piano/Sopro - Ensino Médio completo com formação livre na área musical pretendida e comprovada experiência de no mínimo 01 (um) ano no ensino formal ou não formal de música.
- b) Educador Comunitário Artístico/Dança/Teatro - Ensino Médio completo com comprovação de até 06 (seis) meses de experiência na área.

Os candidatos devem comprovar sua experiência profissional mediante a entrega de um relatório/portfólio, contendo carta de motivação/intenção e registros fotográficos/depoimentos que comprovem as suas produções artísticas e seguimento de execução e avaliação de aula prática. Candidatos, com aproveitamento acima de 60%, serão considerados aprovados, assumindo a função por um ano a dois anos. Contratados a baixos salários e com ampla carga horária semanal, os educadores comunitários representam uma opção financeiramente viável para a Secretaria de Educação Municipal. Em consequência disso, essa contratação acarreta uma economia significativa em comparação com os salários pagos aos professores formados, haja visto que ainda não se paga em Ipatinga o piso nacional da carreira docente.

O segundo ponto a ser destacado é que os Educadores Comunitários, embora possuam formação apenas no nível do Ensino Médio, são profissionais com experiências artísticas significativas na área de atuação. Muitos deles são artistas renomados e produtores

reconhecidos na região, apresentando, por vezes, competência técnica específica mais aprofundada do que a do próprio professor em Arte. Optar por esses profissionais em vez do docente formado torna-se mais viável para a SME por proporcionar uma entrega técnica apurada (área específica de Arte) com investimento mais baixo por parte do poder público.

Contudo, surge a questão: esses profissionais apresentam competências e habilidades para desenvolver de forma didática o ensino da Arte? Seriam os requisitos básicos de contratação do educador suficientes para o Ensino de Arte, sobrepondo os requisitos básicos e as atribuições destinados ao professor com formação superior?

Terceiro ponto: nas condições mencionadas a priori, torna-se cômodo para as autoridades educacionais do setor público isentar-se da proposição de planos mais arrojados para formação continuada dos professores especialistas, de modo que assumam o ensino de Arte integralmente. A intenção da proposição não é a demissão dos educadores comunitários, mas sim demarcar um tempo de formação para ingressarem e concluírem o ensino superior, enquanto atuarem como educadores comunitários.

A contratação dos profissionais tem uma duração média de 1 a 2 anos, acarretando impactos na continuidade do processo de ensino-aprendizagem, dificultando a implementação consistente de projetos educacionais. Além disso, há uma necessidade constante de adaptação por parte dos professores, alunos e da própria escola. Torna-se complexo avançar nos processos e alinhar ações quando estamos sempre (re) começando.

Vale a pena ressaltar que, conforme o edital, os demais profissionais que atuam na Educação Integral possuem **formação ao nível superior**. No entanto, para o ensino de xadrez e Arte, é permitida a **formação básica de Ensino Médio**. A situação de aulas de Arte sem a presença de um professor especializado ainda persiste, com regentes e educadores sem formação adequada para o ensino de Arte, o que nos faz afirmar que é fundamental investir na educação e no cumprimento das leis.

5.6 Categoria: Narrativas de Professores no Ensino da Arte

Após deixar à mostra a ambiência, adentremos para o primeiro ato. Refere-se à abertura das cortinas para a apresentação do Espetáculo da vida real “Narrativas de Professores no Ensino da Arte”, analisando nesta categoria as seguintes questões e seus desdobramentos:

- a) As dificuldades para o ensino de Arte nas escolas municipais de Ipatinga: carga horária do componente curricular, desvalorização da Arte no espaço escolar, espaço

físico inadequado e indisciplina escolar;

- b) Estruturação do Plano de Ensino: unidades temáticas, objetos de conhecimento, metodologia e critérios de avaliação.

Sejam bem-vindos e desliguem os celulares. Esta é uma obra de ficção, qualquer semelhança com nomes, pessoas, fatos ou situações da vida real não terá sido mera coincidência.

As pancadas de Molière”
Soa o primeiro toque,
Pausa.
Soa a segunda campainha,
Pausa.
Soa a terceira campainha,
A aula vai começar (A autora)

Em um ato, e apenas em um ato, a magia precisa acontecer. São quarenta minutos na sala. Põe o material sobre a mesa, caminha por entre as carteiras, organiza os 38 alunos e, brevemente, dá-se um “Bom dia” ou “Boa tarde”, sem permitir que todos compartilhem como estão, pois a aula deve seguir. Liga o computador e o projetor, caso disponível na unidade escolar. A explicação inicia-se, o caderno é aberto, uma respiração é tomada, chama a atenção do estudante e a instrução prossegue. É preciso ser veloz, pois em breve o ato se encerrará... Por gentileza, apenas você, José, responderá à questão. Durante a fala do aluno, o professor escuta e organiza a projeção. Sempre realizando duas ações simultaneamente, pois o tempo urge e em breve o ato terá fim. Prossegue-se convidando a turma a analisar a obra. Tu falas, eu falo, ele... pronto, a cortina se fecha. É hora de desmontar o cenário e partir para outro palco... Assim, segue o professor de Arte. O tempo é curto.

O professor (A5) expressa suas inquietações dizendo: *“Estou na carreira, tenho maior orgulho de meus alunos, porém tenho um sentimento de frustração, pois a gente prepara, prepara uma aula e em 40 minutos [...] isso não me acalenta. Às vezes, saio da sala chorando, ou peço licença e vou ao banheiro refletir [...] quem sabe poderíamos ter esse tempo ampliado, pelo menos duas aulas, 1h20min, para conseguirmos, pelo menos, fortalecer um pouco mais o aprendizado”*. (A5).

Assim, também, as professoras (A4), (A6) e (A9) mencionam a carga horária prevista para o ensino da Arte como insuficiente.

Seria redundante afirmar que Arte é uma disciplina subestimada no contexto educacional? Questionamentos como esses chegam a ser enfadonhos, porém ainda são uma realidade. Segundo Azevedo Filho, Sousa e Maciel (2016), a precarização do ensino da arte,

devido à radical restrição de tempo, age contra a própria arte, subjugando o processo de criação artística e apreciação. Por conseguinte, desfavorece ou inviabiliza por completo o desenvolvimento da percepção sensível e estética. Mas há quem questione: Por que estão se queixando do tempo de aula? Mal chegaram à escola e já estão insatisfeitos?

A professora (A5) relata que *“Na escola X é proibido o trabalho extra- turno, mesmo tento horário vago para acompanhar. Pois às vezes a gente começa um trabalho em sala e fica difícil terminar.”* Para Iavelberg (2017), o ensino de Arte, enquanto área de conhecimento com conteúdos próprios, não veio acompanhado com o tempo didático compatível. Na prática, observa-se a invisibilidade atribuída à Arte, reservando uma ou duas aulas de 50 minutos por semana para o estudo de todas as linguagens ou para algumas em detrimento das demais. Destinar uma quantidade insuficiente de tempo para a realização das aulas de arte não simplesmente dificulta o contato com os elementos inerentes a esta área, mas, na prática, essa destinação mínima de tempo impossibilita concretamente o desempenho de educandos e educadores (Azevedo Filho; Sousa; Maciel, 2016). Observe o quadro curricular a seguir, a carga horária destinada ao ensino de Arte na Rede Municipal de Ipatinga.

Figura 8 - Quadro Curricular da Rede Municipal de Ensino



Prefeitura Municipal de Ipatinga
Secretaria Municipal de Educação

QUADRO CURRICULAR 2023

Ensino Fundamental - Escolas Municipais - Turmas em Horário Parcial

Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	ENSINO FUNDAMENTAL I												ENSINO FUNDAMENTAL II																		
		1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano						
		MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA	MS	MAA	CHA				
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	7	280	186:40	7	280	186:40	7	280	186:40	6	240	160:00	6	240	160:00	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40
		Educação Física	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20
		Língua Inglesa	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	3	120	80:00	3	120	80:00	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20
		Arte	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40
	Matemática	Matemática	7	280	186:40	7	280	186:40	7	280	186:40	5	200	133:20	5	200	133:20	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40
	Ciências da Natureza	Ciências	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40
	Ciências Humanas	Geografia	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40
		História	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	3	120	80:00	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40	4	160	106:40
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40	1	40	26:40
	Parte Diversificada	Práticas Interativas Pedagógicas										2	80	53:20	2	80	53:20															
Produção de Texto																2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20		
Geometria																2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20	2	80	53:20		
CARGA HORÁRIA ANUAL* - TOTAL GERAL		30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	30	1200	800:00	

LEGENDA

MS: Módulos Semanais
MAA: Módulos Aula Anual
CHA: Carga Horária Anual

INDICADORES FIXOS

Nº de dias letivos: 200
Nº de semanas letivas: 40
Nº de dias semanal: 5
Nº diário de módulo-aula: 6
Duração do turno: 4h15 minutos
Duração do recreio: 1 módulo de 15 minutos
Duração do módulo-aula regular: 40 minutos

Patrícia Avelar Soares Doneiro
Secretária Municipal de Educação

Fonte: (Ipatinga, 2024)

Ao analisar a carga horária anual do 6º ao 9º ano, observa-se que somente 26 horas e 40 minutos são destinadas ao ensino de Arte, em comparação com os componentes curriculares como Matemática, Português, Geografia, Ciências e História, os quais possuem uma carga horária anual de 106 horas e 40 minutos.

Surge a indagação: estariam os especialistas e gestores educacionais, participantes da elaboração das políticas públicas escolares e dos documentos normativos, cientes da complexidade que envolve a administração do ensino das unidades temáticas — Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas — em 40’ semanais? Há uma grande demanda a ser atendida e um tempo limitado para desenvolvê-la. Consigo até ouvir: “O professor de Arte não consegue executar tudo, pois não sabe planejar.”

Pimentel e Magalhães (2018) reafirmam a necessidade de garantir uma carga horária mínima e objetos de conhecimentos que possam contemplar plenamente o processo de ensino/aprendizagem do componente curricular Arte e suas modalidades artísticas. Salomé e Mendes (2020) expõem que o modelo educacional se inclina ao sistema capitalista, tendendo à formação de alunos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, amplia-se o estudo para áreas “essenciais”, para exames vinculados à admissão nas universidades e nos concursos, sendo a disciplina de Arte considerada supérflua.

Diante da colocação das autoras, a reflexão nos leva a narrativa do professor (A1) *“Em sala de aula, os alunos empenhados em cortar e pintar caixas, criavam em grupo o cenário para produção de releituras vivas. Devido ao curto tempo de aula, e diante do pedido de finalizar o trabalho no extra-turno, liberei. Os três grupos compareceram na escola, dando continuidade ao trabalho. Interceptados por uma colega de trabalho, os alunos foram convidados a se retirarem da escola”*. (A1).

Diante da frase *“Se o tempo não der, um pinta o trabalho do outro. Fica apenas um aluno, e faz de todo mundo”*. Para o professor (A1), a atitude denota a desvalorização e o descaso com a disciplina, conforme relato *“Como assim, um colega vai fazer o trabalho de outros colegas? [...] isso quer dizer, isso não vale nada”*. A impregnação de que arte é uma área sem importância, circunscrita ao lazer, tonifica as ações reprovativas que impõem à disciplina de Arte-educação condições de subalternidade (Azevedo Filho; Sousa; Maciel, 2016, p. 6).

Os professores (A2), (A6) e (A10) concordam com o professor (A1) e expõem, respectivamente, as seguintes opiniões: *“Falta o reconhecimento das aulas de Artes como tendo a mesma importância das demais disciplinas”* (A2); *“Hoje em dia, falta o respeito de alguns com o professor de Arte”* (A6); e, por fim, *“O não conhecimento da equipe gestora*

sobre as atribuições do professor de arte, engessando possíveis trabalhos práticos.” (A10).

Segundo o professor (A10), em sua avaliação de desempenho realizada por sua coordenadora escolar em meados de novembro, reduziu-se sua nota final devido a um trabalho prático que o professor realizou com os alunos no pátio da escola, “atrapalhando” o andamento da unidade escolar. *“Falta de compreensão e descaso com a disciplina de Arte”*, relata indignado o professor (A10).

Os professores, colegas de trabalho, assim como a maioria de nós, foram alunos nas décadas de 80 e 90. Retomo a provocação deixada ao final da categoria Nulidade da Arte ou Arte Enviesada: “Filhos” das escolas públicas, da década de 80 e 90, quantas lacunas ficaram? A falta de conhecimento sobre o que é Arte paira assombrosamente na escola, entre alunos, colegas de trabalho, gestores escolares e gestores públicos da educação, e as narrativas docentes dessa pesquisa comprovam que o cenário ainda apresenta a inexistência ou um ínfimo contado com o ensino de Arte nas escolas públicas do Brasil, ao longo da história da educação no Brasil. (Tourinho, 2012; Vieira, 2019; Barbosa, 2012; Frange, 2012).

A visão pejorativa e equivocada sobre a área, identificada nos discursos da comunidade escolar, é, em parte, resultado da ausência do ensino de Arte na escola ao longo de décadas. Relatamos o que vivemos e como vivemos. Se convivemos com pessoas que nunca tiveram a oportunidade de experimentar o ensino da Arte da maneira adequada, o que podemos esperar? É necessário propor essa experiência aos nossos alunos e, possivelmente, como evidenciado nas escolas, será necessário também ensinar o que é Arte aos nossos gestores e colegas de trabalho. Isso por meio de diálogos respeitosos, críticos, reflexivos e, principalmente, pelo exemplo e seriedade do nosso trabalho.

Prosseguindo, outro ponto mencionado pelos participantes foi a indisciplina escolar dos alunos. Segundo o relato da professora (A8), em consonância com as narrativas das professoras (A2) e (A3), *“As dificuldades enfrentadas às vezes foi o comportamento dos alunos, o que dificultou a realização das atividades propostas”*. Segundo Vasconcellos (2022), sempre tivemos casos de indisciplina escolar, contudo o que é novo é a intensidade com que vem se impondo nos últimos anos. Ele pontua que, diante do colapso das velhas certezas morais, cobra-se do professor a função de ser o educador primário assumindo muitas vezes a função da família, como aquele que deve resolver problemas extraclasse, como o uso de drogas e a violência na escola e em outras instâncias sociais, dentre outras situações.

O autor afirma ainda que, apesar da importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, portanto, que, coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento.

Todavia, isso não exime o professor da função de trabalhar para garantir um ambiente propício para o aprendizado em sala de aula. Vasconcellos (2022) pontua que, se o docente não tiver domínio sobre a disciplina e não possuir competência para construí-la em sala, todo seu trabalho ficará comprometido. É imprescindível aliar a especificidade do trabalho escolar ao conhecimento elaborado de forma mediada. O ensino de Arte, por sua essência, desenvolve-se em aulas repletas de experimentação e criação, em exercícios dinâmicos e vivos, e que não pode ser compreendido pelo aluno como um intervalo, um recreio ou um período livre destinado a promover algazaras.

Em suma, no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no ensino da Arte, emerge a questão estrutural: a falta de uma sala de aula específica para Arte, mencionada por 09 dos 10 participantes. O relato do professor (A1) conflui com as narrativas dos professores (A2) a (A10), com exceção da professora (A9), conforme descrito: *Creio que a maior dificuldade é a falta de um ateliê específico para as aulas. Há uma grande dificuldade de aplicar certas práticas artísticas, tendo que transportar material de sala em sala com tempo hábil para distribuir e recolher material, além de conservar a limpeza e organização das salas para outros professores.* (A9).

Na introdução desta categoria, exemplifica-se uma aula expositiva de Arte. Agora, considere a realização de uma aula prática de pintura: o professor dirige-se à sala de aula, transporta o material necessário, entra em sala, organiza os alunos, contextualiza a prática, distribui o material, dá início ao processo de criação, utiliza tinta, pincel, papel. Ao final, apesar da falta de uma pia na sala, é necessário limpar os pincéis, reorganizar a sala, recolher os trabalhos molhados e seguir para outra sala e assim por diante. Ao longo do dia, o professor especialista do 6º ao 9º da rede municipal atende a 12 turmas distintas. Definitivamente, é um malabarismo garantir a realização de aulas diante de tantas demandas e desafios, impactando diretamente a qualidade do ensino, o tempo efetivo (líquido) de aula e a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Além disso, essa situação pode desestimular o professor em relação à proposição de processos criativos e práticos nas aulas de Arte.

Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), em seu artigo intitulado “Salas de Arte Espaço de formação estética e sensível na escola”, traz algumas contribuições sobre o assunto. Segundo as autoras,

Quando o/a professor/a planeia alguma ação diferente ou uma experimentação mais elaborada, pela falta de um espaço apropriado, na escola que visitamos, percebemos que a atividade acontece no pavilhão poliesportivo, no refeitório ou até mesmo no chão do recreio da escola. Os/as docentes afirmam, assim, que a atividade acontece num local que seja mais favorável a tal atividade. Importante salientar que uma

prática mal amparada influencia diretamente a formação dos sujeitos, pois as atividades que deveriam possibilitar a formação estética e artística são fragilizadas diante da infraestrutura escolar. (Carvalho; Freitas; Neitzel, 2014. p. 73).

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, emerge a reflexão: a Arte está na escola de forma obrigatória desde 1971, porém a instituição ainda se encontra em processo de preparação para acolhê-la.

É importante considerar as observações de José Mauro Ribeiro Barbosa (2006) sobre o conjunto de ineficiências da implementação do ensino de Arte, resultantes da falta de gestão das políticas públicas educacionais. Para o autor, esse cenário é marcado pela desordem nas instituições escolares, que abrange desde a competência profissional até o enfoque teórico-metodológico, as técnicas e os materiais didáticos, além da **inadequação física** das escolas. Também é evidente a **incompreensão por parte dos professores de outras disciplinas** em relação ao ensino de arte, perpetuando, até os dias atuais, **preconceitos** e uma **supervalorização das demais disciplinas** em detrimento da Arte.

O trecho do texto “Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil”, escrito por José Mauro Barbosa (2006) e apresentado no XV Congresso dos Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB, refere-se ao contexto da Arte no Brasil nas décadas de 60 e 70. É preocupante observar que essas observações ainda se aplicam à realidade atual do ensino da Arte, 54 anos depois.

No entanto, ao adotarmos uma visão positiva sobre o ensino da Arte em Ipatinga, estamos iniciando os primeiros passos após 19 anos de negligência. Começamos recentemente e devemos continuar avançando. Aproveitemos a proximidade com os gestores educacionais diretos, abordando de maneira fluida e orgânica necessidades e problemáticas do espaço escolar, especialmente no que se refere ao ensino de Arte.

Fecha-se a cortina.

Pausa... 15 min.

Segundo Ato. (A autora)

Abre-se a cortina para, neste ato, analisar a estruturação do plano de ensino elaborado pelos 10 professores de Arte, metodologia, instrumentos e critérios de Avaliação no Ensino da Arte. Ao transcrever as gravações e revisar os textos de campo sobre o primeiro assunto em questão, o desejo de apropriar-me de mais informações quase me fez desviar do caminho metodológico a ser seguido. Desejava ter acesso aos planos de cursos, planos de ensino e planos de aula dos professores para analisar minuciosamente os documentos. Nesse dilema, no devir da construção, Delory-Momberger atravessa meu caminho

A narrativa configura-se, pois, como um momento epifânico de revelação de si. Quanto ao pesquisador, talvez “não possa fazer nada a não ser ‘contar’ por sua vez aquilo que lhe ‘contam’ os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência ‘humana’ – e é seu tesouro. (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

Sendo assim, deixa-se a análise dos documentos citados a priori para futuras investigações e, com base nos valiosos relatos dos professores, urge a análise das seguintes questões: Como é organizado seu plano de ensino mediante as exigências do currículo de Arte? De que forma é realizada a organização das unidades temáticas previstas no currículo de Arte no decorrer do Ensino Fundamental anos finais?

Sobre o assunto, Libâneo (1994) esclarece de forma didática que há três modalidades de planejamento escolar que se articulam entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. O plano da escola aborda as diretrizes gerais que sintetizam os projetos pedagógicos da instituição, juntamente com os planos de ensino propriamente ditos. O plano de ensino é um documento mais detalhado, contendo previsões das datas, objetivos e ações do trabalho docente para o ano ou semestre, constando as unidades sequenciais com objetivos específicos, conteúdos e metodologia. Por sua vez, o plano de aula refere-se à programação do conteúdo a ser ensinado em uma única aula ou em um conjunto de aulas, apresentando um caráter específico. Para orientar o planejamento de ensino, além da BNCC, o Currículo Referencial de Minas Gerais, a Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga elabora e encaminha aos professores o Plano de Curso. Esse é um documento orientador criado com base nos documentos normativos das instâncias estaduais (Currículo Referência de Minas Gerais-CRMG) e federal (BNCC), organizado em trimestres: fevereiro a maio, maio a setembro e setembro a dezembro. A SME sugere as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem trabalhadas em cada trimestre. Conforme observado na figura abaixo, elaborada pela Secretaria de Educação

Figura 9 – Recorte do Plano de Curso de Arte da Rede Municipal

Arte- 1º Trimestre

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	Contextos e práticas	(EJ12AR01X) Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas e regionais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EJ12AR01MG) Conhecer a história da Arte e os diversos artistas locais, através de pesquisas e apreciação das linguagens artísticas, resgatando as tradições culturais de cada município. (EJ12AR01B) Apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EJ12AR02A) Explorar elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). (EJ12AR02X) Reconhecer as características dos elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). (EJ12AR02MG) Distinguir os diversos elementos visuais experimentando cada um deles a partir de vivências dessa linguagem.
DANÇA	Contextos e práticas	(EJ12AR08A) Experimentar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (EJ12AR08x) Apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos (regionais, nacionais e internacionais), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
MÚSICA	Contextos e práticas	(EJ12AR13MG) Apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, em especial, aquelas que abrangem a cultura popular local e regional. (EJ12AR13Ax) Identificar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação presentes no cotidiano. (EJ12AR13Bx) Apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação presentes no cotidiano.



Fonte: (Ipatinga, 2022)

O professor pode optar por seguir ou não a organização proposta pela SME. No processo de elaboração do plano de ensino, além dos documentos normativos, é disponibilizada aos professores uma consulta pública para a seleção do material didático, sendo para o componente curricular Arte o livro “A Conquista Arte”, da Editora FTD. Com todos esses documentos e materiais à disposição, o professor desenvolve seu plano de ensino, registrando as informações no formulário conforme apresentado na imagem.

Figura 10 - Formulário de plano de Ensino elaborado pela Secretaria Municipal de Educação



Planejamento Trimestral - 2023				
Anos Finais				
1º Trimestre				
Escola Municipal				
Componente Curricular: ARTE		Ano:	Turma(s):	
Professor(a):		Coordenador(a):		
PERÍODO	OBJETO DE CONHECIMENTO	CÓDIGO DA HABILIDADE	METODOLOGIA/S/ RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga

Diante desse contexto, o professor (A1) relata: *“Meu plano de curso é organizado através das diretrizes municipais, estaduais e nacionais do ensino de Arte. O plano é dividido em três trimestres, onde se contempla, em cada um deles, linguagens específicas adaptadas a cada etapa, aplicando as competências pertinentes a cada linguagem. Seguimos a organização proposta pelos livros didáticos específicos para cada ano e fazemos intervenções laterais com projetos próprios propostos pelo professor e pela escola. Esta organização contempla, portanto, o plano anual e, ao mesmo tempo, não permite que a criatividade e outras propostas importantes sejam acrescentadas no decorrer do ano letivo”*. (A1).

De modo semelhante, os professores (A2) a (A9) relatam fundamentar-se nos documentos normativos mencionados anteriormente, bem como no livro didático. Dessa maneira, o relato da professora (A2) exemplifica as narrativas dos demais professores, conforme expresso: *“Meu plano de ensino é organizado de acordo com o plano de curso disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e a partir da abordagem do livro didático. As habilidades e competências são trabalhadas conforme os anos estudados (6º ao 9º ano). As linguagens estudadas são mescladas pelos 3 trimestres ao longo do ano letivo. As unidades temáticas apresentam-se pelos 3 trimestres, sendo estudadas de forma conjunta (habitualmente artes visuais, dança, música e teatro se apresentam no decorrer dos estudos do livro didático e plano de curso)”*. (A2). As professoras (A6) e (A8) pontuam também que adaptam as atividades propostas no plano de ensino ao nível da turma e da realidade da escola.

O professor (A10) cita outros aspectos importantes na elaboração do plano de ensino, conforme descreve *“De forma a referenciar os conteúdos e as metodologias de arte para cada faixa etária desde as técnicas a serem usadas no processo de aprendizado, onde o conteúdo lecionado e os materiais a serem utilizados possam ir de encontro às habilidades e competências estabelecidas. De acordo com as dimensões estabelecidas na BNCC, onde através das unidades temáticas se busca a participação, estimulando para que o aluno crie de sua própria forma, usando suas ideias através de suas percepções com mais propriedade as linguagens da Arte, bem como realizar trabalhos individuais ou em grupo”*. (A10).

Ao analisar os relatos, observa-se que, na elaboração do plano de ensino, os professores de Arte conseguem organizar todas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades previstas no Plano de Curso elaborado pela SME/BNCC, bem como se pautam no livro didático. Nesse sentido, é importante repensar o que é planejar. Nas palavras de Vasconcellos (2002, p. 85), para planejar é importante imaginar, porém, não uma imaginação descomprometida, mas que tenha em conta as experiências anteriores e o

engajamento. O autor afirma, ainda

O plano passa a constituir-se em guia, referência, orientação, direção da ação, interferindo, pois, no seu desenrolar. Essa prática comum, de se fazer plano e depois se esquecer dele e não se comprometer com sua realização, é marca da atividade humana alienada, em que alguns pensam e decidem, outros executam. Aliás, como analisamos, esse é o ponto que, no cotidiano escolar, mais desacredita o plano e, por consequência, a própria ideia de planejamento: as coisas vão para o papel e depois não acontecem! Não basta ter uma finalidade inicial, é preciso que ela acompanhe a atividade de concretização, ainda que o resultado - em função de fatores intervenientes - saia diferente do ideal inicial. A realização do planejado não vai se dar de forma linear, mas por um processo de aproximações sucessivas. (Vasconcellos, 2002, p. 86).

Ao transcrever os textos de campo sobre a problemática em questão, chamou-me a atenção a ausência de relatos que indicassem a necessidade de suprimir algumas unidades temáticas, objetos de conhecimentos ou habilidades propostas pelo plano de curso da SME/BNCC, além dos assuntos propostos nos livros didáticos, durante a elaboração do plano de ensino. Isso porque, embora tenhamos realizados apenas três encontros dos seis previstos, os professores compartilharam diversas dificuldades com relação ao ensino da arte, tais como: o trabalho superficial em determinadas unidades temáticas; a priorização exclusiva da teoria em detrimento ao objeto de conhecimento contextos e práticas; a falta de materiais adequados; a ausência de espaço físico adequado, e o tempo limitado destinado às aulas de Artes. Tais problemas não se refletem claramente no plano de ensino. Conforme destaca Vasconcellos (2002), é imperativo refletir sobre o planejamento e a ação: se idealizamos algo, é necessário torná-lo realidade. Portanto, por que continuamos a registrar no papel algo que, de fato, não será executado? Para quem? E para quê? Por que persistimos em planejar um caminho para depois seguir outro? Se mascaramos um mundo ideal, ele nunca será real.

Em se tratando de **Metodologia**, essa discussão se inicia com as considerações de Bredariolli

[...] pela ânsia de resolver todo o tipo de adversidade, clamamos por um como: como faço para ensinar arte para tantos alunos, com um tanto de tempo e outro tanto de condições de trabalho? A resposta ouvida, talvez frustrante, vem em forma de uma metáfora: não há receita. (Bredariolli, 2012, p. 07).

A autora versa de forma metafórica ao relatar que a metodologia é como fazer uma receita de bolo. Segundo ela, ao fazermos esse bolo, normalmente seguimos uma instrução que, por vezes, já foi usada por um amigo ou algum de nossos familiares. Todavia, nem sempre um bolo da mesma receita é igual ao outro, por diversos motivos: temperatura do forno ou qualidade dos ingredientes, por exemplo. Vale ressaltar que, indubitavelmente,

aquele que faz o bolo representa um motivo a ser considerado, já que pode interferir na consistência, no sabor, no cheiro, mesmo que a origem da receita seja idêntica.

Assim também, ao longo da construção histórica do ensino da arte, metodologias foram elaboradas, usadas, reinventadas, por vezes e por vários motivos, reproduzidas, entretanto, indiferentes aos seus contextos.

Todas essas receitas de como ensinar arte continuam a circular, impressas em livros didáticos e paradidáticos, presentes e resistentes em nossas práticas, contendo seus ingredientes, sua ordem, seu modo de fazer. Mas, sozinhas não resolveram, resolvem ou resolverão nenhum problema educacional. [...] (Bredariolli, 2012, p. 9).

É preciso colocá-las em ação, potencializá-las, para que se tornem elementos integradores da realização de um processo educativo. A autora destaca-se, ainda, que

Acontecem sob nossa condução, suscetíveis aos outros acontecimentos inerentes a esse mesmo processo. Acontecimentos esses, gerados e alterados pela reação de nossos alunos e constituição de nosso ambiente escolar. Acontecimentos que configuram nosso cotidiano; e é dele, de sua observação, compreensão, revisão, enfim de seu conhecimento e reconhecimento, que encontramos os muitos e diferentes como fazer, as receitas. (Bredariolli, 2012, p. 9).

Nesse entendimento, compreende-se que a metodologia é o caminho escolhido pelo professor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. A partir do questionamento: “Em sua prática docente, quais são os procedimentos metodológicos aplicados para o ensino de Arte em suas diversas linguagens?”. Diante da questão, as respostas dos professores, de forma oral e escrita, apresentaram as seguintes ferramentas metodológicas, conforme figura a seguir:

Figura 11 - Metodologias para o ensino de Arte com base no relato dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos relatos dos professores

Ao analisar a figura, verifica-se que os professores utilizam diversos processos metodológicos para o ensino de Arte. Interessante notar a unanimidade dos relatos com relação ao uso de aulas teóricas e práticas. Segundo Mödinger *et.al.* (2012), é preciso criar condições para a aprendizagem, que fica claro na fala do professor (A10), para o qual a escolha das metodologias *permite ao aluno vivenciar a arte, após conhecer seu contexto histórico e teórico, o mesmo precisa fruir daquilo que presenciou, experimentando e desenvolvendo para criar novos caminhos.* (A10). Mödinger *et. al.* (2012) afirma ainda que, para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade, portanto é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo. Nesse sentido, o professor (A5) destaca a necessidade de dispor de ações diversas para o ensino de arte, tais como [...] *recursos teóricos e práticos, materiais textuais e imagéticos, assim como audiovisuais, livros didáticos, quadro e pincel, leitura e diário de bordo de cada estudante (caderno individual com registros das aulas).* Além dos materiais

diversos de todos os tipos que se fizerem necessários, dentro do que a escola oferece e o próprio docente adquire para complementar suas propostas pedagógicas. (A5).

A professora (A6) esclarece: [...] *uso o livro didático como suporte, nele contém as competências e habilidades a serem trabalhadas. Procuo ministrar aulas mais práticas, mas foco mais em Arte Visuais. Então, com relação aos conteúdos que não domino, não aprofundo, mas alguma coisa eu procuro passar, nem que seja a teórica. (A6).*

Nota-se a partir do relato que a professora (A6), na falta de aprofundamento específico em alguma linguagem de Arte, esforça-se para planejar e propiciar ao seu aluno o contato com as unidades temáticas do currículo. Embora a BNCC e o plano de curso da rede orientem o desenvolvimento de todas as habilidades ao longo do Ensino Básico, percebe-se que a “receita” da professora (A6) terá outros elementos integradores, adequando-se à sua realidade e à sua formação na área.

Observa-se, também, o relato do professor (A1): *“Utilizo aulas expositivas com interatividade, debates, imersão prática dentro das possibilidades, em cada linguagem, com revisitações, saraus, práticas musicais, festivais, etc.”*. O que chama a atenção é que o professor (A1), de maneira distinta dos demais, menciona os festivais e saraus. A Secretaria de Educação propõe projetos institucionais educacionais bem arrojados, desenvolvidos nas escolas em parceria com as equipes diretivas, os professores regentes e os especialistas. Reforça-se aqui que a participação nos eventos precisa estar alinhada com o plano da escola, com o plano de ensino e com o plano de aula, trabalhados de forma contextualizada e coerente.

O trecho *“imersão prática dentro das possibilidades”* é outro aspecto que merece a atenção, ao deixar implícito que o professor pode realizar ou não processos práticos, devido a diversos “ingredientes da receita”. Quais seriam as intempéries que este professor passa?

Já a professora (A2) menciona a abordagem triangular e as metodologias ativas como instrumento metodológico para o ensino. A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2012), possibilita diferentes caminhos nos âmbitos que a envolvem: Fazer, Ler e Contextualizar. Contudo, segundo Silva e Lambert (2016), a abordagem não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, e que, por metodologia, entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino e não como vinculação teórica — até porque vinculações teóricas mudam, são mescladas e alteradas de acordo com o contexto no qual estamos.

Para as autoras, na Abordagem Triangular, não há uma ordem de aplicação, por isso, é uma abordagem dialógica, não deve ser tomada como um passo a passo. Com relação ao uso

de metodologias ativas, pressupõe-se que a professora (A2) afasta-se da abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, e coloca o foco no processo de ensino e aprendizado no protagonismo do aluno. Segundo Netto (2022), o professor, nessa perspectiva, deve sair do lugar de fornecedor de conteúdos para facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Para a autora, as metodologias ativas objetivam solucionar desafios educacionais complexos, em diferentes contextos, cujas propostas baseiam-se em meios de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem utilizando experiências reais ou simuladas. Esse tipo de método está em consonância com a BNCC, ao colocar o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (Brasil, 2017, p. 193).

Enfim, os professores (A2), (A4), (A5), (A6), (A7) e (A8) mencionam **o livro didático** como instrumento metodológico. Entretanto, há uma confusão conceitual, pois, segundo Munakata (2016), os livros didáticos constituem-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares. É lugar, também, da descrição de alguns desses objetos e de sua utilização. **É um recurso pedagógico** que apresenta uma abordagem sequencial e lógica para o ensino aprendizagem. Choppin citado por Munakata (2012), apresenta algumas funções desse material na escola, a saber:

Referencial - Contém o conteúdo programático da disciplina ou interpretação dele.
 Instrumental - apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertencentes àquela disciplina
 Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
 Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (Choppin *apud* Munakata, 2012, p. 186).

Diante do exposto, observa-se que, embora os participantes da pesquisa e os autores citados tenham apresentado o livro didático como instrumento metodológico, este não apresenta essa função.

Acerca da **avaliação**, Luckesi (2011) orienta que o ato de avaliar implica disposição de acolher, tomar uma situação da formação como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória. Avaliar um aluno resulta, como passo inicial, em acolhê-lo em seu ser e em seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer. Nas palavras do autor, o educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica. Dessa forma, precisa dispor-se a acolher o que ocorre com o educando e, a partir de então, encontrar um modo de agir que seja construtivo.

Em seu livro intitulado “O ato de avaliar a aprendizagem na escola”, Luckesi (2011) aponta alguns passos para o ato de avaliar a aprendizagem na escola. Segundo o autor, existem duas condições prévias para o ato de avaliar: a disposição psicológica **de acolher a realidade** como ela é, e a **escolha da teoria** com a qual fará sua aventura de investigar (Luckesi, 2011, p.265). Importante ressaltar que a condição de uma interfere na outra, pois a ausência de acolher nos leva a rejeitar a realidade tal qual se apresenta, o que nos impede de agir com eficácia; da mesma forma, sem a segunda condição, ficamos sem um guia adequado na sua abordagem. A escolha teórica diz respeito ao corpo teórico que orientará a avaliação, ou seja, no contexto da escola, seria compreender a teoria educativa que dá forma ao projeto político-pedagógico, isto é, as abordagens pedagógicas às quais a instituição serve, bem como a abordagem de uma aula. É imprescindível ter clareza sobre a teoria que orienta a ação pedagógica e, conseqüentemente, a avaliação.

Por conseguinte, Luckesi (2011) cita os processos “**diagnosticar**” e “**intervir/decidir**” que, associados à disposição de acolher e à escolha da teoria, conferem ao ato de avaliar um caráter de acompanhamento da ação. Para o autor, diagnosticar é um processo que começa com a qualificação da realidade, em seguida, por meio desta qualificação, avalia-se a realidade comparando-a com critérios predefinidos para determinar sua qualidade. O diagnóstico deve ocorrer tanto no início quanto no fim de um processo educativo, utilizando-se de instrumentos avaliativos para a coleta de dados, alinhados ao plano de ensino. Ressalta-se que o processo avaliativo deve ocorrer nas diversas ações no espaço escolar, desde uma aula até os projetos escolares interdisciplinares ou institucionais.

Diante das contribuições de Luckesi (2011), apresentam-se os instrumentos avaliativos, bem como os critérios utilizados pelos participantes desta pesquisa diante da pergunta: “Quais são os instrumentos e os critérios de avaliação utilizados nas aulas de Arte?”. Isso se dá, pois, como afirma o autor, sem instrumento de coleta de dados, não temos como obter algum tipo de acesso às sinapses neurológicas em seu sistema nervoso, que registram e retêm as aprendizagens dos alunos.

Para Mödinger *et al.* (2012), o processo de avaliação em Arte não pode pautar-se em padrões predeterminados ou instrumentos muito fechados, por ser preciso que a avaliação seja pautada pelos processos artísticos e estéticos do aluno, mais do que pelos resultados. Nesse sentido, o professor (A5) dialoga com os autores ao afirmar: “*Faço uso do diário de bordo (caderno individual com registros das aulas), vistos e carimbos de incentivo. Edição de fotos e vídeos publicados nas mídias sociais de cada escola e, quando se faz necessário, aplicação de avaliação. O trabalho coletivo também é imprescindível, principalmente por eu acreditar*

na pedagogia da autonomia e defender a interação psicossocial entre os estudantes e as relações estabelecidas e construídas em sala de aula e fora dela, assim como todo o processo dos envolvidos profissionais da educação, ao planejar, elaborar, criar, executar, apresentar e expor os resultados das atividades”. (A5).

Na resposta do professor (A5), nota-se que ele insere na avaliação perspectivas de atuação para além de uma avaliação que possa simplesmente averiguar a aprendizagem, ao mencionar “as relações estabelecidas e construídas em sala e fora delas e o processo como um todo”. Parte-se do pressuposto que o profissional utiliza os instrumentos como parte de um processo reflexivo e processual, favorecendo aspectos de avaliação para além da técnica.

Quanto aos demais professores, em sua maioria, relataram utilizar os mesmos instrumentos avaliativos, conforme expresso no relato da professora (A9): *“Para avaliar observo a participação em sala de aula, os trabalhos avaliativos, o caderno de arte e as provas”*. Somado ao relato da professora (A9), as professoras (A2) e (A3) mencionaram a aplicação de provas.

Assim sendo, destaca-se que os professores se apropriam de alguns dos instrumentos de avaliação, conforme previsto no documento normativo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o qual lista, nas páginas 523 e 524, as seguintes estratégias:

- a) Portfólio - pasta individual para trabalhos práticos ou estudos.
- b) Diário de bordo - caderno de anotações, gravador ou câmera para o registro dos acontecimentos diários.
- c) Autoavaliação - relato escrito ou oral.
- d) Avaliações formativas - instrumento aplicado constantemente no processo educacional.
- e) Atividades em grupo e individuais.
- f) Entrevista - preferencialmente gravadas, em que se registram os relatos dos alunos ao longo do processo.

Nota-se que os professores estão se distanciando da abordagem tradicional de ensino, elaborando processos avaliativos que vão além das provas convencionais, as quais possuem um caráter predominante quantitativo. Segundo Zamperetti e Ribeiro (2015), a avaliação tradicional de ensino tem o cunho de medir, classificar, selecionar e determinar a aprendizagem do aluno por meio de atribuição de nota. Para os autores, esse modelo de avaliação é antidemocrática, pois não dá voz ao aluno, além de ser fator excludente na escola,

separando os estudantes que aprendem daqueles que não aprendem.

É preciso ter em mente que o ensino da Arte deve caminhar distintamente na escola. Como afirma Mödinger *et al.* (2012), é um componente curricular que se move entre o visível e o concreto e o oculto e o subjetivo. O percurso pessoal do aluno, sua trajetória criativa e seus avanços são aspectos essenciais da avaliação. É compreensível a angústia, ou melhor dizendo, a indignação dos professores de Arte ao quererem o mesmo tratamento para Arte, tal qual os outros componentes curriculares, e refiro-me aqui apenas ao aspecto da avaliação. Fato apresentado no relato da professora (A2): *“Acho que a Arte deveria ser avaliada com nota e não com conceito, os alunos dão menos importância à matéria”*.

Esse relato diz respeito ao sistema de avaliação determinado pela secretaria de Educação para Arte. A Rede Municipal orienta, na Resolução n.º 10/2019, Art.24, que a avaliação do processo de aprendizagem no Ensino Fundamental deve ser diagnóstica, contínua, baseada em habilidades e em competências definidas para cada ano de escolaridade, para orientar a organização da prática educativa, em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos. Com relação ao resultado avaliativo do componente Arte, será registrado em conceitos assim definidos:

Art.27 - Nos componentes curriculares Educação Física, Arte, Ensino Religioso e Práticas Interativas Pedagógicas, os resultados das avaliações serão registrados em conceitos, assim definidos:

I - Conceito A: Demonstrou domínio das habilidades e competências;

II - Conceito B: Alcançou parcialmente as habilidades e competências;

III - Conceito C: Iniciou a construção das habilidades e competências. (Brasil, 2019).

Deve-se refletir: *“Seriam esses critérios estabelecidos pela SME coerentes com o processo avaliativo de ensino-aprendizado para Arte?”*. Esse é mais um dos assuntos a serem discutidos com a assessoria pedagógica e a Secretaria de Educação de Ipatinga. Afinal, a história começou a ser escrita recentemente, há apenas 3 anos.

Contudo, é preciso ter cuidado, pois podemos acabar colocando a Arte na mesma caixinha que os demais componentes curriculares, tentando validar e quantificar o ensino nos mesmos moldes. É necessário ter clareza da especificidade da Arte como área de conhecimento e questionar: Quem ensina e por que ensina? O que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? O que queremos desenvolver em nossos alunos com o que ensinamos? Sentimo-nos desvalorizados com relação à pontuação, pois, se não houver quantificação, isso pode ser interpretado como falta de importância, levando o aluno a não querer participar, pois não há nota e, conseqüentemente, não há *“notas perdidas”*. Isso ainda é uma realidade enraizada no meio escolar. De fato, isso subestima e coloca em um status

inferior os componentes curriculares associados ao conceito. No entanto, não podemos nos deixar influenciar por esses ideais equivocados, pois se temos clareza de qual é o nosso trabalho e quais são as especificidades do que devemos fazer, então devemos seguir adiante. É preciso construir o caminho e não apenas estar nele.

Em suma, no tocante aos critérios de avaliação, os professores registraram sucintamente e de tópicos os aspectos utilizados, servindo de base para a elaboração da figura a seguir.

Figura 12 – Critérios para avaliação no ensino de Arte com base no relato dos entrevistados



Fonte: Elaborada pela autora com base nos relatos dos professores

Verifica-se a ausência de uma uniformidade na definição dos critérios para avaliação, todavia, o critério “Participação” é o mais utilizado, seguido da “Criatividade”. Segundo Mödinger *et al.* (2012), como há instrumentos tão abertos a diferentes formas de abordagem, cabe ao professor, juntamente com os alunos, estabelecer os critérios a serem seguidos. É interessante observar que, mesmo com o surgimento de aspectos tão diversos, constata-se a similaridade dos aspectos mencionados pelos professores desta pesquisa com as sugestões

propostas por Mödinger *et al.* (2012) no processo avaliativo para Arte. Os autores recomendam que os alunos:

- a) comprometam-se com as atividades propostas em sala de aula, participando efetivamente dos exercícios, conteúdos e discussões, além de relatá-los aula a aula.
- b) produzam e entreguem trabalhos nos prazos estipulados.
- c) tenham prontidão para compartilhar suas práticas, conhecimentos e experiências, refletindo sobre questões apontadas pelo grupo no andamento do semestre/trimestre/ano.
- d) exerçam nas relações interpessoais o respeito ao próximo e a si mesmo.

Ao iniciar um trabalho em sala de aula, esses critérios precisam estar bem definidos entre professor e alunos. É fundamental que o aluno compreenda que existe um objetivo no processo de ensino-aprendizagem, e não um fazer por fazer, ou ainda, tudo pode ser feito, pois afinal tudo é Arte. Como afirma Guimarães (2010), aceitar tudo como correto e adequado, respeitando e acatando tudo o que o aprendente traz [...] liga-se a discursos de improvisação, o famoso *laissez faire*, muitas vezes discursos ligados à improvisação no ensino da Arte, de quem não sabe o que faz e para onde vai.

Sendo assim, como afirma Silva (2012) no artigo intitulado “Avaliar o quê, em Arte? Encontramos, no cotidiano escolar do período estudado, não um ensino de arte, mas “ensinos de artes” e cada um com singularidades e particularidades. É impossível afirmar a existência de uma uniformidade no ensino de arte nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO É O FIM, É O COMEÇO DE MAIS UMA JORNADA

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 Em cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
 Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro do que um pássaro sem voos.
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
 [...] (Cícero, 1996).

No percurso de construção desta pesquisa, guardei muitas coisas! Destaco a oportunidade de ingressar no mestrado e ser iluminada por pessoas sensíveis, críticas, competentes, artísticas/artistas/professores. Além disso, guardei na memória os trajetos percorridos de Ipatinga a Belo Horizonte, seja pelo ar, pelas estradas ou pelos trilhos do trem, contemplando as paisagens e enfrentando os desafios das viagens noturnas de ida e de volta para casa, assim como os encontros e as despedidas que marcaram essas jornadas. Guardo, com especial apreço, o encontro com meus colegas e professores de Arte da Rede Municipal, fitado, olhado, mirado, vigiado e admirado e, por vezes, velado, a fim de compreender suas histórias relacionadas ao ensino da Arte, agora, guardadas nesta pesquisa. Na escrita deste trabalho, tantos foram os estudos, pesquisas, discussões, dúvidas, reflexões, análises na tentativa de buscar respostas para se compreender o ensino da Arte em Ipatinga por meio das narrativas de 10 professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, que viajaram comigo nas páginas desta pesquisa.

Assim sendo, verifica-se que a partir dos três encontros do grupo focal realizados em setembro, outubro e novembro, oportunizou-se aos professores de Arte por meio dos Ateliês biográficos de projeto e Textos de Campo um espaço propício para narrar sobre si, sobre a profissão e o ensino de Arte em Ipatinga. Diante das problemáticas discutidas, depreende-se que quando os participantes foram convidados a narrar sobre si, pensar em si, em um movimento retrospectivo sobre suas próprias histórias de vida profissional, abriu-se um estado de consciência. É perceptível esse estado nos relatos dos dez professores, exemplificados nos relatos (A7), (A2), (A1) respectivamente: *“Nunca pensei sobre isso, sobre as minhas experiências com Arte na Escola, quase não vim ao encontro, pois não sabia o que relatar, mas daí lembrei-me”* [...]; *“A gente criava coreografia na escola, mas só agora eu percebo que esse contato foi significativo”*; *“Lançando luz nesse lugar, agora eu vejo”*.

O interessante é que nesse espaço de revelação de si, as histórias referem-se não somente a um professor, mas ao conjunto de professores. É justamente essa interligação das realidades comuns que desperta o interesse e aflora as discussões em grupo. Lançava-se a problemática, e logo a tessitura das diversas vozes começa a se formar. De professor a professor, a rede estruturava-se, conforme relatos: *“Na minha escola, o maior problema é a falta de espaço para as aulas de Arte”*, e como um eco, a questão reverberava nos relatos dos demais participantes: *“Na minha também não tem sala específica”*; *“Também passo por isso”*; *“Além disso, hoje minha maior dificuldade é a indisciplina”*; *“A equipe diretiva e os colegas não respeitam e não entendem nosso trabalho”*; *“O tempo de aula é curto, se tivéssemos uma sala específica”*. Dessarte, de forma com(partilhada) os diálogos oportunizaram tratar questão por questão, e assim cada participante: ouviu e foi ouvido; aquiesceram mais que discordaram e apresentaram suas inquietações. Relataram o descaso e a falta de compreensão do que é Arte, para que e por que Arte, pairando ainda na escola do século XXI, em detrimento da supervalorização das matérias denominadas básicas. Nesse sentido, almejam que o componente curricular Arte seja respeitado na escola pelos colegas de trabalho, pela equipe diretiva e por seus alunos. Assim também, os professores anseiam que as instituições escolares ofertem as condições básicas de infraestrutura para o ensino da Arte, tais como salas específicas com mobiliários adequados e que a carga horária de 40 minutos, entrave ao processo de ensino-aprendizado, seja repensada e ampliada. Afinal de contas, contando com deslocamento do professor, a organização de sala de aula para começar e terminar, talvez sobrem 30 minutos líquidos de aula, tempo insuficiente para contemplar o denso currículo do componente curricular Arte.

A escolha metodológica desta pesquisa propiciou, ainda, que os professores sem reserva compartilhassem os porquês de suas escolhas pela profissão, o caminho formativo ao nível superior, os cursos realizados na área, bem como o desejo de qualificação na carreira. Relatos com enfoque da área profissional acompanhados com vieses da área pessoal, um ser humano indissociável.

Percebe-se que os 10 professores de Arte se apresentam motivados em aprender e construir uma história docente que deixe marcas positivas em seus alunos. Em sua maioria, os participantes optaram pela profissão inspirados pelas experiências vivenciadas com professores, dentro ou fora do contexto escolar. Nessa lógica, nota-se que, ao realizarem um movimento retrospectivo sobre a problemática, prospectam para si uma intenção formativa, no seguinte sentido: *“Quero ser um excelente professor como os mestres que tive, ou quero ser um professor diferente do “mal” professor que tive”*.

Ressalta-se, ainda, que os participantes formados em áreas específicas de Arte: dois professores em Música, dois professores em Teatro e seis professores em Artes Visuais, relatam dificuldades em contemplar todas as unidades temáticas tal qual se desenha no currículo de Arte, devido tanto as suas formações específicas, quanto pelas dificuldades encontradas no espaço escolar. Dessa forma, diversificam, adaptam as metodologias e as avaliações para o processo de ensino-aprendizagem ou suprimem algumas habilidades curriculares, conforme se observa no relato das professoras (A6), (A2), (A8) respectivamente: *“Então, com relação a esses conteúdos de linguagem que não domino, não aprofundo, mas alguma coisa eu procuro passar, sim, nem que seja a teórica. Mas realmente está longe de ser o ideal”*; *“Sinceramente não! Eu, por exemplo, passo pela temática Música, de forma muito superficial”*; *“Contemplo mais as Artes Visuais em sala de aula”*.

Verifica-se, assim, que há lacunas no ensino de Arte em Ipatinga. Pressupõe-se que os eixos Contextualização, Produção artística, Apreciação Estética e Compreensão das artes como construção cultural e Social propostos para o ensino de Arte, perpassa nas diferentes linguagens artísticas previstas no currículo de Arte, condicionadas a formação, habilidades e condições de trabalho desse professor. Não é de se esperar que um professor transite confortavelmente nem que tenha habilitação nas quatro linguagens, chamadas pela BNCC de “unidades temáticas”, além das artes integradas (Kuhn, 2022). Avalia-se, ainda, que o tempo de investigação para a problemática cabe aprofundamento de modo a ampliar a compreensão sobre a realidade de cada professor.

Contudo, já neste ateliê de projetos biográficos e histórias de professor, a relevante pintura esboçada pelo grupo ganhou forma e gerou prospecções para o ensino de Arte em Ipatinga. A saber, o primeiro deles foi o encaminhamento verbal direcionada a Assessoria de Arte, ao final do terceiro encontro, solicitando que as coordenações de Arte em 2024 com cunho formativo fossem direcionadas pelos próprios professores com a realização de trocas de experiências, boas práticas, alinhamento dos planos de ensino e planejamentos coletivos.

O segundo encaminhamento refere-se às questões tratadas na categoria Narrativas de Professores e o ensino de Arte. No terceiro e último encontro com os professores de Arte, foi elaborado o Texto de Campo - Carta (Clandinin; Connelly, 2011) abordando as problemáticas do Ensino da Arte nos seguintes aspectos: plano de curso/plano de ensino; tempo de aula x espaço físico; e, resolução n.º 10 de dez/2019. Quem escreve uma carta a um destinatário aguarda possivelmente uma resposta de seu remetente, assim definem Clandinin e Connelly (2011).

Figura 13 - Texto de campo "Carta" elaborada coletivamente pelos professores de Arte

Ipatinga, 21 de Novembro de 2023

A coordenação coletiva com o objetivo de alinhar o plano anual de 2024 para o Ensino Fundamental II fez com que nos deparássemos com questões que vão além da nossa formação em ARTE.

Percebemos que há uma necessidade de adequação do plano de curso de ARTE; e que esse plano se torne transformador na vida de nossos alunos precisamos com urgência de um Espaço (Ateliê) para produção artística e realização das aulas, uma vez que o professor de ARTE tem pouco tempo para organização das aulas nas salas convencionais).

Esse Ateliê (espaço) resolveria a demanda de espaço para as aulas, juntamente com os problemas de recursos materiais que precisam ser deslocados de uma sala para outra.

A coordenação transferida para a sexta-feira ajudaria muito na organização do horário de aulas na escola.

Vimos também o transtorno de muitos professores tendo a necessidade de trabalhar em até 4 escolas para completar seu primeiro cargo, por isso gostaríamos que houvesse uma mudança da resolução para que o professor de Arte ministre as aulas no Ensino fundamental I e que as do Fund. II sejam ampliadas.

Aos professores que não conseguem completar o cargo na mesma escola ter a possibilidade de completar o cargo na Educação Integral e aos que querem dobrar poderemos ampliar a carga horária também no Integral.

Desde já agradecemos a atenção, certos de que seremos atendidos.

Fonte: Carta elaborada pelos professores de Arte de Ipatinga

O terceiro encaminhamento consistirá na apresentação da pesquisa e de seus resultados à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo fornecer informações embasadas sobre o ensino da Arte na rede municipal e servir como instrumento para possíveis direcionamentos das políticas públicas educacionais na área.

Enfim, perante os direcionamentos, aguarda-se resposta dos órgãos públicos educacionais responsáveis, para podermos escrever uma realidade no ensino da Arte em Ipatinga, diferente do ensino que nós, filhos de 80 e 90 tivemos. Nas palavras de Rubens

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Alves, 1994, p. 4).

Fecha-se a cortina.

REFERÊNCIAS

- ADERNE, Laís. XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2006, Rio de Janeiro, RJ. **Trajetória e políticas para o ensino de arte no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 64-75. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.
- AGUILERA, Fernando Gómez (Org.). **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ALEENDE, Isabel. **Paula**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ALVARENGA, Valéria Metroski de. Panorama da formação/atuação docente em Arte no Brasil: entre números e normas. In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; ALVARENGA, Valéria Metroski de (Org.). **Observatório da formação de professores de artes**: transformar para resistir. Florianópolis: AAESC, 2022. p. 75-99. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/15066/LIVRO_EBOOK_16632501740327_15066.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.
- ALVARENGA, Valéria Metroski. Os concursos públicos para professores de arte da educação básica privilegiam alguma linguagem artística? **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 105-121, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.5902/1983734814385>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/14385/pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1648/1024>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- ARAÚJO, Waldilena Silva Ramos. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia**: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990 - 2023). 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13759/1/Waldilena.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- AZEVEDO FILHO, Carlos Augusto de Oliveira; SOUSA, Ana Carmita Beserra de; MACIEL, Paulo Henrique Freitas. 50 minutos de tensão: tempo destinado à aula de artes no ensino médio como indicador de trabalho precário. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1. JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, **Anais [...]** Fortaleza: Universidade

Federal do Ceará, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30006>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte e do design no Brasil: unidos antes do modernismo. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143-159, maio/ago, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337042230008.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2006, Rio de Janeiro, RJ. **Trajectoria e políticas para o ensino de arte no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 79-84. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajectoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BOAL, A. **Jogos para autores e não autores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMpB8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Parecer nº 785/86, de 06 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988a.

BRASIL. Decreto nº 13, de 23 de janeiro de 1991. Dispõe sobre o número de dias letivos e sobre a carga horária do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 1991. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=13&ano=1991&ato=23cMTU65EMFpWT226>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20O%20arts. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **Rede São Paulo de formação docente**: cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP ensino fundamental II e ensino médio. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BÜHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno**: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3637/1/421862.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. **Revista Nupeart**, v. 17, n. 1, p. 161-171, 2017. <http://doi.org/10.5965/2358092517172017160>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839/7561>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 42, p. 67-86, 2014. <https://doi.org/10.34626/esc.vi42.282>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/282/261>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623657738>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CÍCERO, Antônio. **Guardar**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CLANDININ D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Ed. UFU, 2011.

COSTA, Luciano Rodrigues; SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 319-346, 2020. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.159702>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hSS85TBcR5b44xfZHxDw6fz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES Tadeu Oliver. Histórias de vidas: a vez e a voz dos professores. **Margens**, v. 7, n. 8, p. 123-135, 2013. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i8.2751>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2751/2877>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão; BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkPM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Recit de soi et formation. **Revista @ambiente educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-21, ago./dez. 2009. <https://doi.org/10.26843/v2.n2.2009.550.p09%20-%2021>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/550/517>. Acesso em: 25 jan. 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANGE, L Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnmVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da

experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/15-2010?download=293:2010-guimaraes-ana-luiza-bernardo>. Acesso em: 01 jul. 2023.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEREIRA, Vânia Olária. **História do ensino das artes visuais no Brasil**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, [202-]. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/001.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IABELBERG, Rosa. Arte no ensino médio uma questão equidade. **Rascunhos**, Uberlândia v. 4 n. 2 p. 21-32, jul. 2017. <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v4n2a2017-02>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38441/20686>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPATINGA abre vagas para a Escola de Artes Cênicas. **Portal da Cidade**, 12 jan. 2024. Disponível em <https://ipatinga.portaldacidade.com/noticias/cultura/ipatinga-abre-vagas-para-a-escola-de-artes-cenicas-4030>. Acesso em: 16 jan. 2024.

IPATINGA. Prefeitura Municipal. **Edital de concurso público nº 001/2020**: concurso público de provas e títulos para provimento de vagas no quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Ipatinga-MG. Ipatinga: PMI, 2020. Disponível em: <https://www.imam.org.br/documentos/EditalIpatingaConcurso012020ComAlteracoesdas4Retificacoes46637723385378454864.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IPATINGA. Prefeitura Municipal. Lei nº 3492 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ipatinga - PME e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, Ipatinga,, 2015. Disponível em: <https://www.ipatinga.mg.gov.br/detalhe-da-legislacao/info/lei-3491-2015/21684>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IPATINGA. Secretaria Municipal de Educação. **CRMI e plano de curso anual**. Ipatinga: SME, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ipatinga.mg.gov.br/educasa/crmi-e-plano-de-curso-anual>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IPATINGA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Educasa: ano letivo 2024**. Ipatinga: SME, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.ipatinga.mg.gov.br/educasa>. Acesso em: 01 jul. 2023.

IPATINGA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 08, de 30 de outubro de 2023. Dispõe sobre critérios para a distribuição de turmas e aulas na Rede Municipal de Ensino do Município de Ipatinga para o ano letivo de 2024. **Diário Oficial Eletrônico**, Ipatinga, 30 out. 2023. Disponível em: https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo={CBC5CC7C-CE6A-ECAB-7EBB-D1B2724E00BB}.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

IPATINGA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 10, de 20 de dezembro de 2019. Estabelece normas para a organização e estrutura de funcionamento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Educação Especial, e da Educação em Tempo Integral na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2020. **Diário Oficial Eletrônico**, Ipatinga, 20 dez. 2019. Disponível em: https://www.ipatinga.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo={BE1B4C30-B67B-1B4E-A656-BBCB7ACA0C14}.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/21805/16028>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KUNH, André Luís. **Percepções dos professores de arte sobre a formação profissional: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5482/1/Andr%c3%a9LuisKuhn.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

LEWIN, Myrian. Boas vindas. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2006, Rio de Janeiro, RJ. **Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 31-32. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146. p. 428-451, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MAÇÃO, Tayene Elize *et al.* Ensino da arte no Brasil: reflexões históricas. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 01, p. 271-280, jan. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5170/3853>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MACÊDO, Julie Idália Araujo; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. A metáfora da narrativa histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2021. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA_ID3120_04102021165149.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

MALERBA, Jurandir. **História & narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MALINOSKI, Sabrina. **Professor por escolha?** Um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira. 2019. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [docente. https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8530/2/Sabrina%20Malinoski.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8530/2/Sabrina%20Malinoski.pdf). Acesso em: 16 jan. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 49-60.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência no ensino superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1316-1338, jul./set. 2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.074.ao04>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v22n74/1518-3483-rde-22-74-1316.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MEIRELES, Cecília **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/sergioalcides/ceciliavaga1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 397, de 16 de setembro de 1994. Consolida normas para registro de Secretário de Escola e para autorização do exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º graus. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 01 out. 1994. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12962&catid=46&m=0>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MOBILIZAÇÃO tenta manter cursos federais em Ipatinga. **Diário do Aço**, 10 nov. 2012. Disponível em: <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0036697-mobilizacao-tenta-manter-cursos-federais-em-ipatinga>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzjdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí. Editora: Ijuí, 2016.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica**: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/ddeb4fd1-3dfc-44f9-ba01-eea585c1e941/content>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático com início da cultura escolar. **Revista Brasileira de História Educação**, Porto Alegre v. 20 n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRgFhxhmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NETTO, Marinilse. Ensino das artes visuais e as metodologias ativas: uma visão crítica-reflexiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 18, p. e0033, 2022. <https://doi.org/10.5965/19843178182022e0033>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/20837/15169>. Acesso em: 2 fev. 2024.

NEVES, Júlia Guimarães. **Histórias de vida no contexto da educação popular**: narrativas, projetos de vida e (auto) formação. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010850.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/publications/files/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente, Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

OLIVEIRA, Fernanda Bonfim de; GUIMARÃES, Carolina de Fátima. Professores que marcam vidas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió, AL, Universidade Federal de Alagoas, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID5132_11092017092113.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

OPPITZ, Paola de Farias. Aula de arte sem professor de arte: apontamentos de uma realidade gaúcha. **Revista Nupeart**, v. 17, n. 1, p. 137-145, 2017. <https://doi.org/10.5965/2358092517172017136>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11651/7559>. Acesso em: 05 jul. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 161-178, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507611>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0161.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PALHARES, Juliana Mendonça. Autobiografia Por que cantam os passarinhos? **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.5902/1983734832517>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/32517/pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano: autobiografar-se é um ato civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 07-11.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hk/W4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição Imaginativa. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 5-17, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.5902/1983734819862>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19862/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de Professores de arte: novos caminhos. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2006, Rio de Janeiro, RJ. **Trajetória e políticas para o ensino de arte no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 64-75. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em arte? 227 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332392338_Docencia_em_Arte_no_contexto_da_BNCC_E_preciso_reinventar_o_ensinoaprendizagem_em_Arte. Acesso em: 01 jul. 2023.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

QUINTANA, Mário. **A cor invisível**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2012.

REIS, Paulo César. “Estação das Artes”: Prefeitura de Ipatinga busca apoio para patrocínio de projeto musical. **Jornal Bairros Net**, 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www.jornalbairrosnet.com.br/2021/destaques/estacao-das-artes-prefeitura-de-ipatinga-busca-apoio-para-patrocinio-de-projeto-musical/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; MENDES, Maria Cristina. A percepção do sensível e o ensino da arte na contemporaneidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 368-388, 2020. <https://doi.org/10.5965/198431781632020368>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15350/pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância**. 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03062014-151612/publico/jurema_sampaiodoutorado.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

SANTOS, Hermílio; VÖLTER, Bettina; WELLER, Wivian. Narrativas: teorias e métodos. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203, maio-ago. 2014. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17868>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/88PFxbPPbhsdX9GWnMRhKPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr. 2019. <https://doi.org/10.5965/1808312914222019078>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078/9887>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARAMAGO, José. **O caderno**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Maria Betânia e. Avaliar o quê, em arte? **Cartema**, v. 1, n. 1, p 21-32, 2012. <https://doi.org/10.51359/2763-8693.2012.251669>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CARTEMA/article/view/251669/39291>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38815/20333>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p.185-194, 2009. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.185194>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n02/v04n02a09.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acesso em: 08 dez. 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2022.

VIÇOSA, Raquel *et al.* Autonarrativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se. In: JORNADA ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISC, 11, 2019, Santa Cruz do Sul, RS. **O fazer das ciências humanas em tempos de incerteza**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/download/19455/1192612174>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; RIBEIRO, Cristiano Acosta. Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 148-162, 2015. <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i1.2779>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2779/3008>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
IPATINGA
CIDADE DO FUTURO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa de Mestrado do programa PROF-ARTES na escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais intitulado “Narrativas docentes: vozes que relatam experiências, formação e inquietações no ensino de Arte em Ipatinga”, da pesquisadora Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva, sob a orientação do professor Doutor Gustavo Pereira Cortês, a ser realizada com os docentes efetivos do componente curricular Arte da Educação Fundamental anos finais da Rede Municipal de Educação em três encontros presenciais nos dias 14, 21 e 28 de novembro, com a carga horária de 4 horas por encontro, prevista na Unidade Centro de Pesquisa, Formação e Avaliação Pedagógica - UCEFOP, situada na Avenida Selim Jose de Sales, 549, em Ipatinga, para a formação de grupo focal.

Reconheço ter ciência, que a pesquisa tem como objetivo investigar por meio das narrativas de professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, o percurso formativo profissional, bem como analisar suas experiências docentes, motivações e inquietações na atuação profissional no ensino de Arte na Rede Municipal de ensino em Ipatinga. É para tanto promoverá a interação dos docentes de Arte da Educação Fundamental anos finais, dos pesquisadores, por meio de discussões, reflexões tangíveis ao escopo da pesquisa, com abordagem do tipo qualitativa, com a formação de grupo focal.

Para tal, antes de iniciar a coleta de dados, os pesquisadores deverão apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ipatinga, 27 de outubro de 2023.

Patrícia Avelar Soares Doneiro
Secretária Municipal de Educação

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*(Direcionado aos profissionais da educação)*

Título da Pesquisa: Narrativas docentes: vozes que relatam experiências, formação e inquietações no ensino de Arte em Ipatinga.

Pesquisador Responsável: Gustavo Pereira Côrtes

E-mail: gustavocortesufmg@gmail.com

Tel: 31 999760787

Pesquisador Co-responsável: Sínthia Barbosa de Oliveira e Silva

E-mail: sbodance@gmail.com

Tel: 31 988088929

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Narrativas docentes: vozes que relatam experiências, formação e inquietações no ensino de Arte em Ipatinga**, que tem como objetivo investigar por meio das narrativas de professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, o percurso formativo profissional, bem como analisar suas experiências docentes, motivações e inquietações na atuação profissional no ensino de Arte na Rede Municipal de ensino em Ipatinga.

Serão realizados três encontros presenciais na Unidade Centro de Pesquisa, Formação e Avaliação Pedagógica - UCEFOP, situada na Avenida Selim Jose de Sales, 549, em Ipatinga, nos dias 14, 21 e 28 de novembro, com a carga horária de 4 horas por encontro, para a formação de grupo focal. Os encontros serão agendados e informados por C.I (comunicação interna) via Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga.

Posto isso, será promovido a interação dos docentes de Arte da Educação Fundamental anos finais, dos pesquisadores, das discussões e das reflexões tangíveis ao escopo da pesquisa, com abordagem do tipo qualitativa. Os dados coletados nos encontros serão registrados por escrito e/ou gravadas em áudio, fotografia e vídeo.

Os áudios, as imagens e texto captados durante a investigação, pelos pesquisadores, serão utilizados tanto para a produção da dissertação, possíveis textos e artigos para publicação científica, quanto para a criação de espetáculo cênico. Em se tratando da produção da dissertação, textos e artigos, nenhuma informação que permita a identificação será revelada, para tanto serão utilizados nomes fictícios. Caso opte por participar da criação e realização do espetáculo cênico, assine o termo de cessão de uso de imagens para fins científicos, anexado ao final deste documento.

Assinatura do Participante

Gustavo Pereira Côrtes

Pesquisador Responsável

Sínthia Barbosa de Oliveira e Silva

Pesquisadora Co-responsável

A sua participação é voluntária e você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. A participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de remuneração ou ressarcimento.

Compreende-se que esse estudo envolve riscos referentes à inibição, ao constrangimento e à perda de privacidade dos participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados a partir da possibilidade de não autorizar o uso do áudio, fotografia, vídeo e ou participação no espetáculo, e conseqüente garantia da preservação de sua identidade, e da possibilidade de se desvincularem da pesquisa a qualquer momento. E caso, venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização, na forma da lei conforme resolução nº 510, de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados:

- Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901; ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Desde já, agradecemos a sua colaboração

Assinatura do Participante

Gustavo Pereira Côrtes
Pesquisador Responsável

Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva
Pesquisadora Co- responsável

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Participante:

Eu, _____ li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. E por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, me disponibilizo a participar da pesquisa **“Narrativas docentes: vozes que relatam experiências, formação, possibilidades e inquietações no ensino de Arte em Ipatinga”**.

Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Gustavo Pereira Côrtes
Pesquisador Responsável

Sinthia Barbosa de Oliveira e Silva
Pesquisadora Co-responsável

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas docentes: vozes que relatam experiências, formação e inquietações no ensino de Arte em Ipatinga.

Pesquisador: GUSTAVO PEREIRA CORTES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72841323.9.0000.5149

Instituição Proponente: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.565.030

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo qualitativo a ser realizada como dissertação de mestrado profissional em Artes. A pesquisa será realizada com 18 professores de arte do ensino Fundamental, anos finais, na Secretaria de Educação de Ipatinga.

A hipótese do estudo é que professores formados em uma graduação específica na área de Arte enfrentam grandes desafios em se fazer cumprir no ensino de Arte na escola.

Professores inclinados a propor aulas e atividades relacionadas a sua área de formação específica e, com dificuldades relacionadas ao espaço físico para a realização de aulas práticas de Arte.

Utilizarão grupos focais com 3 encontros. Haverá coleta de dados por registros escritos e/ou gravadas em áudio, fotografia e vídeo.

Os áudios, as imagens e texto captados durante a investigação, serão utilizados tanto para a produção da dissertação e possíveis textos e artigos para publicação científica, quanto para a criação de espetáculo artístico. No caso dos textos e publicações, nenhuma informação que permita a identificação será revelada, para tanto serão utilizados nomes fictícios. No caso do espetáculo cênico, serão incluídos apenas os participantes que concordarem em ceder imagem e voz para a pesquisa.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.565.030

Objetivo da Pesquisa:

Investigar por meio das narrativas de professores de Arte do Ensino Fundamental anos finais, o percurso formativo profissional, bem como analisar suas experiências docentes, motivações e inquietações na atuação profissional no ensino de Arte na Rede Municipal de ensino em Ipatinga.

Investigar sobre a formação profissional do professor de Arte da Rede Municipal de ensino de Ipatinga. Compreender, a partir das narrativas dos professores, quais as motivações, os entraves e os anseios do cotidiano profissional. Pesquisar de que forma esses professores de Arte, com formação específica, desenvolvem as competências e as habilidades das cinco unidades temáticas do currículo de Arte em sala de aula. Oportunizar diálogos com outros colegas de profissão sobre o ensino de Arte no contexto atual. Repensar de forma (com)partilhada questões e inquietações sobre o ensino de Arte no dia a dia escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com a formação dos grupos focais, pode-se deparar com certo constrangimento, inibição e a perda da privacidade dos professores em relatar suas práticas pedagógicas ou em apontar seus anseios, inquietações e dificuldades para se trabalhar Arte na Educação Fundamental anos finais na Rede Municipal de Ipatinga, MG. Portanto, para amenizar tais riscos, os professores serão informados sobre o anonimato das informações fornecidas durante a pesquisa e sobre os objetivos de utilização dos dados coletados. Cabe ainda, ao professor a possibilidade de se desvincular da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

A pesquisa favorece novos diálogos e reflexões por meio de narrativas docentes para o ensino de Arte na atual conjuntura. Sendo assim, a participação ativa dos professores no processo investigativo ampliará as reflexões acerca das questões que permeiam o dia a dia escolar, abrindo espaço para o diálogo sobre a profissão, a formação docente, as questões que perpassam o novo currículo de Arte e o fazer desse professor, portanto, pensar e (re) pensar um melhor enfrentamento das problemáticas do cotidiano escolar e trazer à tona experiências essenciais que se mostram transformadoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante para a área da saúde, conforme parecer da Câmara Departamental de Educação

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 6.565.030

Física da EEFFTO/UFMG e atende os preceitos éticos.

O projeto faz parte de uma dissertação de mestrado profissional em Artes, no qual o pesquisador responsável é professor efetivo.

O centro primário é a UFMG e não contém coparticipantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao processo agora sob relatoria os seguintes documentos:

- Folha de rosto preenchida e assinada;
- Aprovação da Câmara Departamental;
- Projeto completo;
- TCLE como carta convite, resguardando a confidencialidade dos dados, o anonimato, o direito à recusa, e desistir do projeto a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Foi informado sobre a metodologia, o objetivo. Dados do pesquisador e do COEP relatados;
- Termo de cessão de imagem e voz;
- Anuência da Secretaria de Educação de Ipatinga.

Recomendações:

Sugere-se ajustar o cronograma da pesquisa (incluindo as datas constantes no TCLE) antes do início da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores atenderam às diligências apontadas pelo Comitê de ética em pesquisa da UFMG e, dessa forma, sou, S.M.J. favorável à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153711.pdf	31/10/2023 16:21:30		Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 6.565.030

Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	31/10/2023 16:21:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153711.pdf	27/10/2023 16:56:05		Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_SME.pdf	27/10/2023 16:55:39	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_SME.pdf	27/10/2023 16:55:39	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORES_FINAL.pdf	27/10/2023 16:50:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORES_FINAL.pdf	27/10/2023 16:50:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_OFICIAL.pdf	27/10/2023 16:01:05	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_OFICIAL.pdf	27/10/2023 16:01:05	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARTICIPANTES.pdf	07/08/2023 14:29:15	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Parecer Anterior	AD_REFERENDUM_PARECER_DE_PROJETO_DE_PESQUISA_DO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_ARTES.pdf	07/08/2023 14:27:38	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	18/07/2023 08:40:20	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_DE_PROJETO_DE_PESQUISA_DO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_ARTES.pdf	23/06/2023 13:16:28	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_SME.pdf	23/06/2023 13:07:03	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	23/06/2023 13:00:03	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO_NARRATIVAS_DOCENTES.pdf	13/06/2023 23:28:44	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	05/06/2023 16:22:59	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.565.030

Física da EEEFTO/UFMG e atende os preceitos éticos.

O projeto faz parte de uma dissertação de mestrado profissional em Artes, no qual o pesquisador responsável é professor efetivo.

O centro primário é a UFMG e não contém coparticipantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao processo agora sob relatoria os seguintes documentos:

- Folha de rosto preenchida e assinada;
- Aprovação da Câmara Departamental;
- Projeto completo;
- TCLE como carta convite, resguardando a confidencialidade dos dados, o anonimato, o direito à recusa, e desistir do projeto a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Foi informado sobre a metodologia, o objetivo. Dados do pesquisador e do COEP relatados;
- Termo de cessão de imagem e voz;
- Anuência da Secretaria de Educação de Ipatinga.

Recomendações:

Sugere-se ajustar o cronograma da pesquisa (incluindo as datas constantes no TCLE) antes do início da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores atenderam às diligências apontadas pelo Comitê de ética em pesquisa da UFMG e, dessa forma, sou, S.M.J. favorável à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153711.pdf	31/10/2023 16:21:30		Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 6.565.030

Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	31/10/2023 16:21:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153711.pdf	27/10/2023 16:56:05		Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_SME.pdf	27/10/2023 16:55:39	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_SME.pdf	27/10/2023 16:55:39	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORES_FINAL.pdf	27/10/2023 16:50:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORES_FINAL.pdf	27/10/2023 16:50:01	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_OFICIAL.pdf	27/10/2023 16:01:05	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_OFICIAL.pdf	27/10/2023 16:01:05	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARTICIPANTES.pdf	07/08/2023 14:29:15	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Parecer Anterior	AD_REFERENDUM_PARECER_DE_PROJETO_DE_PESQUISA_DO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_ARTES.pdf	07/08/2023 14:27:38	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	18/07/2023 08:40:20	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_DE_PROJETO_DE_PESQUISA_DO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_ARTES.pdf	23/06/2023 13:16:28	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_SME.pdf	23/06/2023 13:07:03	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	23/06/2023 13:00:03	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO_NARRATIVAS_DOCENTES.pdf	13/06/2023 23:28:44	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	05/06/2023 16:22:59	GUSTAVO PEREIRA CORTES	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.565.030

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 08 de Dezembro de 2023

Assinado por:

**Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br