



RODRIGO CEZAR REIS

**DESAFIOS E RESPONSABILIDADES NA FORMAÇÃO E
NA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS – MG
2025**

RODRIGO CEZAR REIS

**DESAFIOS E RESPONSABILIDADES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO
DOCENTE NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder

Orientador

**LAVRAS – MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Reis, Rodrigo Cezar.

Desafios e responsabilidades na formação e na atuação docente no ensino de Arte na educação básica / Rodrigo Cezar Reis. 2025. 109 p. : il.

Orientador: Marco Antônio Villarta- Neder

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Educação. 2. Arte. 3. Responsabilidade. 4. Dialogismo. I. Neder, Marco Antônio Villarta-. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

RODRIGO CEZAR REIS

**DESAFIOS E RESPONSABILIDADES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO
DOCENTE NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CHALLENGES AND RESPONSABILITIES IN THE TRAINING AND
PRACTICE OF ART TEACHERS IN BASIC EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de fevereiro de 2025.
Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UFLA
Dra. Rosimar de Fátima Schinelo - FATEC

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder
Orientador

**LAVRAS – MG
2025**

A minha namorada Eliane Barbosa pela incrível presença, desde o início! Por ter se encantado pela minha pesquisa, dando apoio incansável, principalmente nas minhas distrações e desorientações.

A minha mãe e irmãos.

Dedico também aos meus pais que lutaram, desejaram, construíram, buscaram ajuda, respostas, frustraram, desorientaram, ficaram perdidos, revoltaram, brincaram, se encontraram, vislumbraram e amaram tudo pelo conhecimento, pelo amor a humanidade, pela arte!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pela força espiritual que me permitiu superar os desafios e alcançar este momento.

Em especial, agradeço à minha namorada Eliane Barbosa, que me acompanhou com paciência, generosidade, partilha, orientações, sugestões, companheirismo, carinho, arte, estética e muito amor.

A minha família, meus irmãos, especialmente a minha amada Mãe D. Branca, que me apoiou, orou, compreendeu e incentivou ao longo desta jornada, agradeço do fundo do meu coração.

Aos Professores do Mestrado, Ronei, Vanderlei, Rodrigo, Helena, Geovana, Paulo e Patrícia que me guiaram e me ensinaram com sabedoria e dedicação, agradeço a oportunidade de crescer e aprender.

Ao meu orientador, Professor Marco Villarta pelas discussões bakhtinianas e orientações.

Aos poucos e bons amigos e colegas de trabalho que não faziam ideia do que estava acontecendo, mas entenderam minhas ausências em prol de algo que eu considero relevante.

Aos colegas que encontrei e às amigas que construí neste mestrado, Eliane, Délia, Vanesca, Dalila, Rafael, colega de orientação Alessandro, que tornaram esta jornada incrível, agradeço o humor, as confissões, as viagens, as comemorações e por todo o apoio e empurrões.

E, por fim, agradeço às oportunidades que tive de olhar para a arte e me conectar com ela, o que me permitiu crescer e encontrar significado nesta jornada.

Gratidão!

Não posso dizer “não estou aqui”, nesse preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único.

Ajo o tempo todo com meus atos, decido no Ser-evento, produzindo a humanidade.

(Mikhail M. Bakhtin)

RESUMO

Este trabalho partiu da constatação de um impasse relacionado ao ensino de Arte que se perfaz entre a formação do professor e o que prevê a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diante de tal situação, foi realizada conceituação sobre o ensino de Arte, bem como investigações em leis, documentos e em sites de Universidades públicas de Minas Gerais para verificar os cursos oferecidos na área de artes na modalidade graduação; analisaram-se documentos, ou seja, as Leis, Resoluções, Currículo Referência, Base Nacional Comum Curricular, Artigos no banco de dados da CAPES, que validam o ensino da Arte no Brasil, especialmente no ensino fundamental – anos finais, de escola de ensino regular; diagnosticaram-se as dificuldades do professor no ensino de Arte descrevendo-se a situação e o impasse, por meio de análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação nas linguagens artísticas das universidades públicas do Estado de Minas Gerais; apresentaram-se e discutiram-se os conceitos de dialogismo em Bakhtin e Volóchinov, ato ético e ato estético no contexto de atuação do professor de arte no ensino fundamental – anos finais. As referidas investigações foram desenvolvidas para aprofundamento da compreensão sobre como o impasse constatado se consolida para, a partir dos resultados, discutir e elaborar proposições relacionadas ao percurso formativo ao professor para ensino do componente curricular Arte. O problema de pesquisa sobre o qual se debruça este trabalho é: que percursos formativos contribuem para a formação do professor de Arte no ensino fundamental – anos finais, integrando todas as linguagens artísticas demandadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e não contempladas nas licenciaturas em Arte? A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-analítico-interpretativa, por meio da abordagem qualitativa, através da análise descritiva de documentos, leis educacionais e de cursos oferecidos por universidades públicas de Minas Gerais; na sequência, realizaram-se discussões e proposições, embasadas no referencial teórico, sobre os percursos formativos necessários aos professores de Arte com formação específica e, por fim, elaborou-se o produto educacional que consiste em um guia com estratégias para o ensino de Arte com base nos conceitos investigados e na abordagem triangular. O referencial teórico é composto pelos autores Ana Mae Barbosa, referência no ensino de Arte no Brasil e criadora da Abordagem Triangular como proposta do ensino no componente curricular; Paulo Freire, que discute teoria e prática no contexto escolar, e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e Valentín Nikolaievitch Volóchinov por seus conceitos elaborados sobre enunciado, ato responsável, Arte e Responsabilidade.

Palavras-chave: educação; arte; responsabilidade; dialogismo.

ABSTRACT

This work started from the observation of an impasse related to Art education, which is formed between teacher training and the provisions of the National Common Curricular Base (BNCC). Given this situation, a conceptualization of Art education was carried out, as well as investigations into laws, documents, and websites of public universities in Minas Gerais to verify the courses offered in the arts area at the undergraduate level. Documents were analyzed, namely Laws, Resolutions, Reference Curriculum, National Common Curricular Base, and articles in the CAPES database, which validate Art education in Brazil, especially in elementary education - final years, in regular schools. The difficulties faced by teachers in Art education were diagnosed, describing the situation and impasse, through analysis of the curricular matrices of undergraduate courses in artistic languages at public universities in the state of Minas Gerais. Concepts of dialogism in Bakhtin and Volochinov, ethical act, and aesthetic act were presented and discussed in the context of Art teachers' performance in elementary education - final years. These investigations were developed to deepen the understanding of how the observed impasse is consolidated, and based on the results, discuss and elaborate propositions related to the formative path for teachers of the Art curricular component. The research problem addressed in this work is: what formative paths contribute to the training of Art teachers in elementary education - final years, integrating all artistic languages demanded by the National Common Curricular Base (BNCC) and not covered in Art degree programs? The methodology adopted was bibliographic research, with a descriptive-analytical-interpretive character, through a qualitative approach, by means of descriptive analysis of documents, educational laws, and courses offered by public universities in Minas Gerais. Subsequently, discussions and propositions were carried out, based on the theoretical framework, on the formative paths necessary for Art teachers with specific training, and finally, an educational product was developed, consisting of a guide with strategies for teaching Art based on the concepts investigated and the triangular approach. The theoretical framework is composed of authors such as Ana Mae Barbosa, a reference in Art education in Brazil and creator of the Triangular Approach as a teaching proposal for the curricular component; Paulo Freire, who discusses theory and practice in the school context; and Mikhail Mikhailovich Bakhtin and Valentin Nikolaievich Voloshinov, for their concepts on enunciado, responsible act, Art, and Responsibility.

Keywords: education; art; responsibility; dialogism.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de buscar caminhos para um impasse entre a formação do professor para o ensino de Arte e o que prevê a Base Nacional Comum Curricular. A partir das investigações nas leis e resoluções que fundamentam o ensino de arte, nas matrizes curriculares das universidades públicas de Minas Gerais, diagnosticou-se a necessidade de percursos formativos que contribuíssem para a formação do professor de Arte no ensino fundamental – anos finais, integrando todas as linguagens artísticas demandadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e não contempladas nas licenciaturas em Arte. O referencial teórico é composto pelos autores Ana Mae Barbosa, referência no ensino de Artes no Brasil e criadora da Abordagem Triangular como proposta do ensino no componente curricular; Paulo Freire, que discute estética e ética no contexto escolar e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e Valentín Nikolaievitch Volóchinov por seus conceitos elaborados sobre enunciado, ato responsável, Arte e Responsabilidade. Como resultado, comprova-se, considerando a formação do professor, desalinhada às demandas de ensino nas escolas face ao que prevê a legislação, a extrema relevância dos percursos formativos. Nessa perspectiva, elabora-os de modo a contribuir, com prioridade, à atuação docente para o ensino de Arte, como proposta de melhoria das práticas de ensino desse componente curricular, efetivando-se como impacto social potencial no trabalho docente permeado pela consciência responsável de sua atuação.

IMPACT INDICATORS

This research was developed with the objective of seeking paths to overcome the impasse between teacher training for Art education and the provisions of the National Common Curricular Base (BNCC). Based on investigations into the laws and resolutions that underpin Art education, as well as the curricular matrices of public universities in Minas Gerais, we diagnosed the need for formative pathways that contribute to the training of Art teachers in elementary education - final years, integrating all the artistic languages demanded by the BNCC that are not covered in Art degree programs. The theoretical framework is composed of authors such as Ana Mae Barbosa, a reference in Art education in Brazil and creator of the Triangular Approach as a teaching proposal for the curricular component; Paulo Freire, who discusses aesthetics and ethics in the school context; and Mikhail Mikhailovich Bakhtin and Valentin Nikolaievich Voloshinov, for their concepts on enunciado, responsible act, Art, and Responsibility. As a result, considering teacher training misaligned with teaching demands in schools in light of what the legislation provides, the extreme relevance of formative pathways is proven. From this perspective, we elaborate them in a way that contributes, with priority, to teaching performance in Art education, as a proposal to improve teaching practices in this curricular component, potentially having a social impact on teaching work permeated by responsible awareness of their performance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação de professor de Artes em Minas Gerais.....	30
Tabela 2 - Formação de professor em Música em Minas Gerais.	31
Tabela 3 - Formação de professor de Dança em Minas Gerais.	31
Tabela 4 - Formação de professor de Teatro em Minas Gerais.....	32
Tabela 5 - Oferta de curso de Licenciatura em MG.	32
Tabela 6 - Matriz Curricular de Artes Cênicas da UFOP.....	33
Tabela 7 - Disciplinas eletivas do curso de Artes Cênicas da UFOP.....	33
Tabela 8 - Matriz curricular do curso de Artes Visuais da UFMG.	35
Tabela 9 - Matriz Curricular do curso de Teatro da UFMG.....	36
Tabela 10 - Matriz Curricular obrigatória do curso de Dança da UFMG.	37
Tabela 11 - Matriz Curricular optativa do curso de Dança da UFMG.....	38
Tabela 12 - Matriz Curricular obrigatória e optativa do curso de Dança UFV.....	39
Tabela 13 - Matriz Curricular do curso de Música da UFJF.....	40
Tabela 14 - Matriz Curricular de Teatro da UFU.....	41
Tabela 15 - Matriz Curricular de Música da UFU.....	42
Tabela 16 - Matriz Curricular Integral de Artes Visuais da UFU.	43
Tabela 17 - Matriz Curricular Componentes de Artes Visuais da UFU.....	44
Tabela 18 - Matriz Curricular Condensada de Artes Visuais da UFJF.	45
Tabela 19 - Matriz Curricular de Música da UFSJ.....	46
Tabela 20 - Matriz Curricular de Teatro da UFSJ.....	47
Tabela 21 - Comparativo entre a BNCC e o CRMG.....	52
Tabela 22 – Análise de abordagem triangular em proposta: Artes Visuais.....	75
Tabela 23 – Análise de abordagem triangular em proposta: Teatro.....	76
Tabela 24 – Análise de abordagem triangular em proposta: Dança.....	78
Tabela 25 – Análise de abordagem triangular em proposta: Música.	79
Tabela 26 - Elementos constitutivos do enunciado.	83

SUMÁRIO

1 POR ONDE ANDEI... INQUIETEI-ME!	12
2 INTRODUÇÃO	16
3 METODOLOGIA	18
4 ENSINAR ARTE É UM CASO À PARTE	21
4.1 A parte as Leis e Resoluções	21
4.2 A parte da Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência MG	27
4.3 A parte da formação.....	29
4.4 A parte das matrizes curriculares dos cursos de graduação	33
4.5 A parte do cenário: análise contextual	50
5 A PARTE DA CONCEITUAÇÃO: Bases teóricas.	57
5.1 A parte do ato responsável.....	60
5.2 A parte das interações dialógicas	67
6 A PARTE DA PROPOSTA: Percursos formativos.	74
6.1 A parte da consciência do ato responsável	85
7 CONSIDERAÇÕES	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - Produto Educacional	95
APÊNDICE B - Glossário	105
ANEXO A - Tabela das universidades não selecionadas	106

1 POR ONDE ANDEI... INQUIETEI-ME!

Antes de iniciarmos os apontamentos e as discussões, acredito ser necessário abordar porque um professor, graduado em Pedagogia, atuando como gestor escolar há sete anos, tem interesse, no momento presente, pela arte e por seu ensino em escolas públicas de educação básica, considerando seu impacto na formação do ser humano e na sociedade.

Desde a infância, fim dos anos 80 até metade dos anos 90, fui influenciado pelas manifestações artístico-culturais, tais como bloco de escola de samba, congada, folia de reis, serestas, entre outras vivenciadas com improvisações musicais, promovidas pelos avós e tios.

Na formação básica escolar, fiz-me presente nos pequenos eventos culturais na escola, o que me permitia extrapolar a timidez que me acompanhava, e despertava o gosto por apresentações artísticas naquele ambiente. Na juventude, comecei a ter acesso aos Grupos de Jovens, grupo que se reunia semanalmente para - em consonância ao seu caráter religioso - orar, refletir sobre trechos da bíblia e sobre a vida social e espiritual. Neste contexto, conheci pessoas que utilizavam o teatro como forma de evangelização, conscientização, denúncia e provocações sociais. Havia o momento de fala dos participantes em que cada um expunha sua impressão sobre o assunto em pauta, representando, a meu ver, um momento importante de crescimento pessoal como alguém que comunica, expõe opiniões, participa de uma discussão, mas o que mais me encantava nessas reuniões eram as cenas teatrais, ora montadas por improvisos divididos em grupos, ora ensaiadas durante algumas semanas para serem apresentadas a um público maior. A experiência teatral foi me tornando uma pessoa mais atenta e encantada ao que estava relacionado à arte, pois, na montagem das peças em que participava, além do trabalho do ator dando vida à personagem, a produção da peça exigia acesso à música referente à trilha sonora, à linguagem visual na composição do cenário, à dança na expressão corporal, ainda que de forma amadora.

A comunidade local começou a convidar o grupo de jovens, que fazia teatro, para se apresentar em escolas. Desta forma, os convites se ampliaram e passaram a ser feitos por gestores de escolas particulares, estaduais e/ou municipais para desenvolvimento de trabalhos artísticos com os estudantes, ou seja, ensaios para apresentação de números artísticos estruturados por meio de dança, música ou teatro. Geralmente, o trabalho voluntário era realizado com estudantes considerados indisciplinados ou tímidos nas escolas públicas e com turmas completas em escolas particulares. A percepção que tenho desses trabalhos é a de que

durante o processo de criação, preparo, produção, apresentação e pós apresentação, as pessoas envolvidas adquiriam uma nova postura, ou seja, o crescimento pessoal relacionado à autoestima, superação de medos e bloqueios, compreensão de si e de suas potencialidades, o desenvolvimento da sensibilidade através da experimentação teatral bem como melhoria de visão de mundo. Imagine a sensação pela qual passava o ser tímido ao ser aplaudido pela plateia! E o estudante considerado indisciplinado tendo sua energia canalizada em prol da arte. Portanto, atuando nas peças ou ensinando a outros, eu constatava a melhoria, no sentido humano, das pessoas que se envolviam e eram expostas a esse processo.

Foram 10 anos desenvolvendo diversos trabalhos artísticos em escolas, em empresas, nos eventos sociais que demandavam peças teatrais, e, com destaque, em curso de formação de professores, incentivando o teatro na prática pedagógica.

A partir de minha graduação em Pedagogia, iniciada em 2008, percebi o descomprometimento, a falta de incentivo e de planejamento com que se tratava a arte nas atividades escolares, e não apenas em alguns eventos festivos. Em 2011, já tendo realizado cursos e oficinas de teatro nos anos anteriores, busquei a profissionalização através de Banca do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões de Minas Gerais – SATED, passando a possuir o Registro Profissional de Ator. Meu trabalho com arte, especificamente o teatro, intensificou nas escolas e fora delas, por meio de contribuições tanto de peças criadas para atender algumas demandas como trabalhos voluntários.

Durante três anos de atuação docente, em uma escola estadual, a partir de 2013, procurei desenvolver as práticas pedagógicas com atividades artísticas que envolviam e motivavam os estudantes em sala de aula ou fora dela. Assim, criei um personagem, transformei a sala em um cenário para expressão teatral que possibilitasse a representação da figura de um professor incentivador, mediando a produção de conhecimento através da arte. Deste modo, fui percebendo que o envolvimento dos estudantes com a estratégia pedagógica era maior e mais prazeroso. Fora dos espaços escolares, continuei com a criação, produção e apresentação de peças teatrais com temas diversos, demandadas em minha cidade ou em cidades próximas. Tive experiência também com a atuação em *websérie*, curtas e longas-metragens, através de tentativas de produção por pessoas incentivadoras e adeptas ao cinema.

Considerando essas experiências, e após assumir o cargo de gestor escolar, mais especificamente a partir de 2019, quando a escola, depois de um processo gradual decorrente de municipalização, ofertava apenas anos finais, determinadas inquietações passaram a me

acompanhar, sendo as principais: 1 - o desenvolvimento do componente curricular Arte, ou seja, como era didaticamente construído, dinamizado, elaborado; 2 - a forma de contratação (termo utilizado era designação) dos professores e 3 - a formação docente para atuar nas escolas estaduais de 6º ao 9º.

1 - A primeira inquietação se deu ao realizar confronto entre uma aula lecionada que observei e a minha experiência, relatada anteriormente, fazendo com que meu olhar, pedagógico e de ator, se posicionasse criticamente em relação a uma aula de arte. As propostas eram reduzidas a atividades de cópias de produções nas Artes Visuais, desenhos ou apresentações artísticas ou pequenos ensaios para festividades – festa junina, datas comemorativas tradicionais, entre outras. O que se notava era um entendimento restrito do valor da disciplina por parte dos alunos e da equipe pedagógica; a passividade dos estudantes e a reprodução dos conteúdos sem explorá-los, desprovida de reflexão e/ou contextualização. Sendo, deste modo, privilegiadas as práticas de ensino tradicionais e tentativas de reprodução de conteúdos que não proporcionavam prazer nem protagonismo.

2 - Como gestor, tinha o dever de garantir o funcionamento do quadro da escola, ou seja, conduzir a organização da equipe em suas funções, a qual inclui a atribuição de aulas aos servidores efetivos e contratação de profissionais da educação para composição de todas as aulas disponíveis. A escola onde atuo, até o momento, não possui professor efetivo no componente curricular Arte, portanto, é feito levantamento da quantidade de aulas, conforme as turmas e a matriz curricular do estado para realização do Edital de convocação. Este processo exige do gestor consulta em resoluções que fundamentam e validam a contratação de um professor para atuar no componente curricular Arte no ensino fundamental, etapa anos finais. Para a referida atuação, nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, é aceitável que o candidato tenha formação específica em apenas uma das linguagens, seja em Música, ou Dança, ou Teatro, ou Artes Visuais, entretanto, é previsto que o ensino de Arte, conforme a BNCC, seja abrangente a todas elas.

3 - No quesito formação, os candidatos que se apresentavam em maior número, dentro do meu contexto, desde 2019, eram graduados ou graduandos em Música e Artes Visuais – ambas formações permitidas pela resolução de contratação. Interessante observar, do ponto de vista do domínio de conteúdo e de segurança, que o professor de Arte, formado em música, tivesse maior convergência nesta linguagem artística, ou seja, mais aulas lecionadas com uso de recursos e atividades musicais, como uma estratégia de adaptação do ensino do conteúdo.

Em outras palavras, existiam dificuldades em trabalhar o conteúdo de uma linguagem artística que fosse fora daquela de sua formação. Diante do exposto, pensei na discrepância entre a formação e a atuação e no desafio desse profissional da educação para promover um coerente ensino da Arte, a partir do que se espera dele. Notadamente, diante dessa lacuna, a curiosidade alcançou um auge de inquietação.

Baseando-me nesses três apontamentos acima, curiosamente, consultei com mais atenção a nova Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Minas Gerais, observando que ambos os documentos exigem para o ensino de Arte, o trabalho pedagógico com música, teatro, dança e Artes Visuais a ser desenvolvido durante a trajetória de um estudante no ensino fundamental, na etapa anos finais. Dessa forma, efetivou-se a provocação que me levou a querer aprofundar no tema desta pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi motivado pela constatação de que havia alguma incoerência entre a formação inicial de professores para ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental e o que é previsto pelos documentos educacionais. Diante do impasse, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: que percursos formativos contribuem para a formação do professor de Arte no ensino fundamental – anos finais, integrando todas as linguagens artísticas demandadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e não contempladas nas licenciaturas em Arte? De acordo com a BNCC, as linguagens do componente curricular Arte, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, são indissociáveis e simultâneas, objetivando facilitar o processo de ensino e de aprendizagem na disciplina. Contudo, a formação do professor não é polivalente para suprir integralmente o ensino do componente curricular Arte, conforme exigido pela BNCC ou pelo Currículo Referência de Minas Gerais.

Dessa forma, sua habilitação para lecionar apresenta-se incompleta do ponto de vista global e da demanda das competências da disciplina.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal estudar e compreender como se consolida o referido impasse entre formação inicial do professor de Arte e o que é previsto pela BNCC para, a partir dessa compreensão, investigar quais percursos formativos contribuem para a formação deste professor no ensino fundamental – anos finais, integrando todas as linguagens artísticas demandadas pela BNCC, mas que não são contempladas nas licenciaturas em Arte.

Tendo em vista tal objetivo, compõe este trabalho a seguinte estrutura e metodologia: pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-analítico-interpretativa, por meio da abordagem qualitativa. Ela se organiza em análise de documentos, ou seja, Leis, Resoluções, Currículo Referência, Base Nacional Comum Curricular, Artigos no banco de dados da CAPES, que validam o ensino da Arte no Brasil, especialmente no ensino fundamental – anos finais, de escola de ensino regular; diagnóstico das dificuldades do professor no ensino de Arte através da descrição da situação, do impasse, por meio do análise das matrizes curriculares dos curso de graduação nas linguagens artísticas das universidades públicas do Estado de Minas Gerais; apresentação dos conceitos de arte e de ensino, de dialogismo em Bakhtin e Volóchinov, ato ético e ato estético no contexto de atuação do professor de Arte no ensino fundamental – anos finais; análise de percursos formativos a partir de Bakhtin, Volóchinov, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e outras contribuições pertinentes; e proposta de um produto educacional para

promoção de formação continuada no ensino das linguagens artísticas no ensino fundamental, através da montagem de um Guia Educacional a partir do conceito de Abordagem Triangular contextualizada nas quatro linguagens artísticas.

O referencial teórico é composto pelos autores Ana Mae Barbosa, referência no ensino de Arte no Brasil e criadora da Abordagem Triangular como proposta do ensino no componente curricular; Paulo Freire, que discute ética e estética no contexto escolar; Valentin Volóchinov e Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, elaboram conceitos de dialogismo, ato ético e ato estético.

A partir das investigações, a formação inicial para atuação no ensino de Arte em Minas Gerais, oferecida pelas universidades, comprova-se, majoritariamente, desalinhada às demandas de ensino previstas em legislações e documentos vigentes neste Estado. Emerge desse impasse a extrema urgência de um percurso formativo que contribua, com prioridade, à atuação do professor de Arte, como proposta de melhoria do ensino deste componente curricular

Evidentemente, a arte é um meio indispensável ao indivíduo como um todo, pautando-se pela fundamental importância de seu ensino na formação crítica, reflexiva, integral e humana dos sujeitos. Esta pesquisa contribui com a demanda existente no contexto de ensino da Arte bem como na possibilidade da integralização das linguagens artísticas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-analítico-interpretativa, por meio da abordagem qualitativa, buscou responder à pergunta de pesquisa: que percursos formativos contribuem com para o trabalho do professor de Arte no Ensino Fundamental – anos finais, integrando todas as linguagens artísticas demandadas na Base Nacional Comum Curricular e não contempladas na graduação em Arte? Para responder a esta pergunta recorreu-se à investigação e diagnóstico da incompatibilidade da formação do professor para lecionar Arte no ensino fundamental.

Foram traçados os seguintes caminhos:

a) análise de documentos, ou seja, Leis, Resoluções, Currículo Referência, Base Nacional Comum Curricular, Artigos no banco de dados da CAPES, que validam o ensino da Arte no Brasil, especialmente no ensino fundamental – anos finais, de escola de ensino regular; o diagnóstico das dificuldades do professor no ensino de Arte, realizado através da descrição da situação, do impasse, por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação nas linguagens artísticas das universidades públicas do Estado de Minas Gerais. Assim, foram realizadas apresentação e análise sobre orientações contidas nos documentos educacionais para o ensino de Arte para anos finais do ensino fundamental e sobre formação inicial oferecida por universidades. Esta efetivou-se tendo por base a Grade Curricular ou Matrizes dos cursos de Arte Visuais, Teatro, Dança ou Música de determinadas universidades públicas do estado de Minas Gerais.

Para obtenção de dados referentes à formação oferecida pelos cursos de graduação na área de Artes, foi realizada a busca em cursos de Licenciatura cadastrados no e-Mec - base de dados oficial de informações relativas a cursos de Educação Superior e Instituições Superiores.

Inicialmente, analisou-se a estrutura dos cursos de Artes, verificando nestes a possível integração entre as linguagens artísticas, foram utilizados os seguintes filtros: curso de graduação em Arte cadastrados no e-Mec; modalidade avançada para todas as linguagens artísticas, indicando ou selecionando nos campos as especificações curso de graduação em Artes; Unidade Federal Minas Gerais; modalidade à distância e presencial; grau licenciatura; índice Conceito de Curso - CC; situação cursos em atividade e histórico de índices.

Foram encontrados 41 registros de cursos na área de Artes, sendo eles identificados, variando conforme cada universidade, da seguinte forma: Artes, Artes Visuais, Artes Cênicas,

Artes Plásticas, Formação intercultural para educadores indígenas, Programa Especial de formação pedagógica – arte educação e teatro.

A seleção das universidades a partir dos cursos de graduação, seja na modalidade à distância ou presencial, deu-se com base no Conceito de Curso – índice de avaliação de qualidade de cursos de graduação. Foram consideradas, para esta pesquisa, as universidades públicas, localizadas em Minas Gerais, que apresentaram nos seus cursos notas de 3 a 5, pois, conforme o MEC, estes valores são classificados como satisfatórios, eliminando-se as universidades que não apresentaram dados no CC.

Face aos critérios definidos, determinados cursos não compuseram a análise¹, conforme a seguinte descrição: 10 destes não apresentaram dados no CC, e outros 4 apresentaram nomenclaturas que fogem à palavra-chave utilizada como filtro.

A decisão pelas universidades públicas do estado de Minas Gerais deu-se em face ao território de desenvolvimento da pesquisa, levando-se em consideração que ela ocorre por meio de incentivo formativo promovido pelo governo de Minas Gerais. Desta maneira, aspira-se, com o estudo, à contribuição para estruturação de políticas públicas à educação mineira.

Desse modo, foram verificados os cursos de graduação em Música cadastrados no e-Mec - base de dados oficial de informações relativas a cursos de Educação Superior e Instituições Superiores. A consulta foi filtrada na modalidade avançada, indicando ou selecionando nos campos as especificações: curso de graduação; curso: Música; Unidade Federal: Minas Gerais; modalidade: à distância e presencial; Grau: licenciatura; Índice: CC; situação: cursos em atividade.

Nesta investigação foram encontrados 21 registros de universidades que ofertam cursos de Licenciatura em Música em Minas Gerais. A seleção considerou os cursos com notas 3 a 5, na modalidade presencial ou à distância. Dentre os cursos encontrados, 9 não integraram a análise pelo fato de 7 deles não apresentaram dados no CC, 1 por estar em extinção e 1 por não estar de acordo com a nomenclatura do filtro no campo nome do curso.

Referente ao curso de graduação em Dança cadastrados no e-Mec - base de dados oficial de informações relativas a cursos de Educação Superior e Instituições Superiores, a consulta foi filtrada na modalidade avançada, indicando ou selecionando nos campos as especificações: curso de graduação; curso: Dança; Unidade Federal: Minas Gerais; modalidade: a distância e

¹ Todas as universidades que não se encaixaram nos critérios definidos estão descritas em tabelas no anexo A.

presencial; Grau: licenciatura; Índice: não selecionado; situação: cursos em atividade; histórico de índices.

Encontraram-se 3 registros de universidades que ofertam cursos de Licenciatura em Dança em Minas Gerais. A seleção considerou os cursos com notas 3 a 5, na modalidade presencial ou à distância. Todos apresentaram CC dentro do previsto na seleção.

Sobre os cursos de graduação em Teatro cadastrados no e-Mec - base de dados oficial de informações relativas a cursos de Educação Superior e Instituições Superiores, a consulta foi filtrada na modalidade avançada, indicando ou selecionando nos campos as especificações: curso de graduação; curso: Teatro; Unidade Federal: Minas Gerais; modalidade: a distância e presencial; Grau: licenciatura; Índice: não selecionado; situação: cursos em atividade; histórico de índices.

Foram apresentados 4 registros de universidades que ofertam cursos de Licenciatura em Teatro em Minas Gerais. A seleção considerou os cursos com notas 3 a 5, na modalidade presencial ou à distância. Somente 1 deles não compôs o estudo por não apresentar CC.

Conforme critérios explicitados anteriormente, as universidades selecionadas foram: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal São João del-Rei – UFSJ, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a Universidade Federal de Viçosa - UFV e a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Foi realizado, também, estudo de artigos do banco de dados da CAPES que validam e ou discutem o ensino da arte no Estado de Minas Gerais, a partir do contexto explanado.

b) conceituação de arte e ensino. Apresentam-se os conceitos de dialogismo em Bakhtin e Volóchinov, de ato ético e ato estético, tendo em vista o contexto de atuação do professor de Arte no ensino fundamental – anos finais;

c) proposição de um percurso formativo a partir de Bakhtin, Volóchinov, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e outras contribuições pertinentes;

d) Por fim, a estruturação de um produto educacional para promoção de formação continuada no ensino das linguagens artísticas no ensino fundamental, através da montagem de um Guia Educacional sustentado em Abordagem Triangular, ampliada para as quatro linguagens artísticas.

4 ENSINAR ARTE É UM CASO À PARTE

“Revigorar nossos modos de fazer arte na escola” – Luciana Gruppelli Loponte

Este capítulo é a primeira parte da pesquisa que dinamiza a busca por caminhos para o impasse entre a formação atual do professor de Arte no Ensino Fundamental Anos finais e a exigência para sua atuação em sala de aula, conforme os documentos oficiais.

Não se conformar com a lacuna referente ao ensino de Arte, remete à compreensão do que ela significa à formação humana, conforme Ferrari (2012, p. 22), “[...] entendemos arte como um produto do ser humano que lida com uma rede complexa de pensamentos, com relações e modos simbólicos de fazer e expressar leituras de mundo”.

4.1 A parte das Leis e Resoluções

Tomando-se como referência a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a conhecida LDB, com relação ao ensino da Arte no Brasil, encontra-se o que prevê seu artigo 26, parágrafo 2º, “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Em 2010, com a Lei nº 12.287, foi acrescentada na redação desse 2º parágrafo do referido artigo da LDB, o termo “especialmente em suas expressões regionais”, mantendo a obrigatoriedade e a finalidade. Em 2016, a redação da Medida Provisória nº 746 possuía a mesma redação do parágrafo 2º, manter a finalidade, porém limita o ensino da Arte, como componente curricular obrigatório, em apenas duas etapas da educação básica, que são a educação infantil e o ensino fundamental. Ainda em 2017, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro, retorna com a redação de 2010, porém, o termo “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” deixa de compor a redação deste 2º parágrafo, ficando descrito “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais”, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”.

Mas a grande questão que traz maior significância para o ensino da Arte na educação básica é a alteração do parágrafo 6º, do artigo 26, da LDB em 2016 que antes tinha a redação “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de

que trata § 2º deste artigo” passando com a Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, vigorar com a seguinte redação “As artes visuais, a dança, a música, e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata § 2º deste artigo”.

A partir da publicação da Lei nº 13.278, os sistemas de ensino teriam, conforme o seu art. 2º, 05 (cinco) anos para implantarem as mudanças em decorrência desta lei, incluindo a formação de professores em número suficiente para atuar na educação básica.

O ensino de Arte nas escolas regulares de Ensino Fundamental - anos finais da rede pública do Estado de Minas Gerais é fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular, pelo Currículo Minas Gerais e pelas Competências Específicas do componente curricular Arte. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) conferiu maior visibilidade ao componente curricular Arte ao juntá-lo aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa para compor a área de Linguagens. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 2º, regulamenta o ensino da Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos; o referido artigo passa por alteração pela Lei nº 12.287 em 2010, com o acréscimo de “especialmente suas expressões regionais”. Em 2016, com a Lei nº 13.278, ocorre mais outra alteração, o parágrafo 6º do mesmo artigo, aprovou a Arte como uma disciplina na educação composta por quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, reafirmou a obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular, porém, foi somente em 22 de novembro de 2019, com a Resolução SEE/MG nº 4234, que foram publicadas as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental em que a disciplina Arte, que anteriormente era ofertada apenas em um dos quatro anos do ensino fundamental – anos finais, passou a ser ofertada em todos os anos, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Essa ampliação da oferta do ensino da Arte, conseqüentemente, levantou uma grande demanda de profissionais para atuarem na disciplina, ampliou a carga horária do professor de Arte nas instituições escolares e, já com a implantação da BNCC nas escolas, também promoveu a necessidade de discussão, preparação e promoção do ensino da qualidade na disciplina. Na BNCC, as linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são divididas em unidades temáticas, que reúnem objetos do conhecimento e habilidades articuladas a seis dimensões: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão, garantindo aos alunos de 6º ao 9º ano, o desenvolvimento de nove competências específicas

que devem ser trabalhadas, indissociavelmente, promovendo experiências, vivências artísticas, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores na prática social.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BNCC, Arte).

Ressalta-se, de acordo com a Resolução SEE/MG nº 4773, republicada em 26 de outubro de 2022, que para lecionar Arte no ensino fundamental – anos finais, o professor pode apresentar habilitação em qualquer uma das linguagens artísticas, ou seja, poderá ser um professor licenciado em Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro. Considerando a questão sobre a formação do professor para lecionar no componente de Arte e o que prevê a BNCC, detecta-se um impasse que consiste em os professores de Arte poderem atuar nas escolas com sua formação em apenas uma das licenciaturas citadas, todavia tendo que ministrar aulas que contemplem todas as linguagens.

Face ao exposto, cabe analisar os documentos que fundamentam o ensino de Arte no Ensino Fundamental – anos finais no Estado de Minas Gerais. De acordo com a BNCC, as linguagens da Arte são indissociáveis e simultâneas, objetivando facilitar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina. Ocorre, porém, que a formação do professor não é polivalente para suprir com a qualidade exigida seja na BNCC ou no Currículo Referência de Minas Gerais, dessa forma, sua habilitação para lecionar apresenta-se incompleta do ponto de vista global e da demanda das competências da disciplina. Esta parte da pesquisa tem como objetivo geral investigar e fazer um diagnóstico sobre a incompatibilidade de formação para a disciplina de Arte no ensino fundamental - anos finais.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BNCC, 2018)

Quanto ao que trata a BNCC, com relação à equidade dos componentes curriculares que compõem a área de linguagens, nota-se que a Arte ainda não possui o mesmo reconhecimento

de valor que o ensino de Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, pois a forma de se ensinar Arte não contempla seu merecido destaque social, considerando o que orienta o Currículo Referência Minas Gerais (2018), no sentido de que seu ensino não deva ser fragmentado; sendo necessária, portanto, a construção de uma metodologia por meio da qual as habilidades sejam abordadas de forma integrada e interdisciplinar.

No Currículo Referência Minas Gerais, o ensino de Arte não deve levar em conta apenas as dimensões específicas desse componente, mas a formação integral dos sujeitos, abarcando a diversidade, mas no livro o Ensino da Arte na escola, Bezerra [et al.] alertam para o fato de que a arte é pouco valorizada e sofre preconceito nos espaços escolares.

Um dos grandes desafios do ensino de Arte na contemporaneidade é tornar-se um componente curricular reconhecido por alunos e professores dos outros componentes curriculares, uma vez que ainda recebe o estigma de apêndice para as outras disciplinas na Educação Básica. (2019, p.6)

A Resolução SEE/MG nº 4920, publicada em 06 de outubro de 2023, que substitui Resolução SEE/MG nº 4.773, publicada em 26 de outubro de 2022, dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no cadastro de reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Pela referida resolução, o candidato interessado em atuar na rede pública das Estado do de Minas Gerais, como professor no componente curricular Arte, deverá se enquadrar ou possuir:

Curso de licenciatura ou bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento, acrescido de: Curso técnico com habilitação correspondente ou correlata, em umas das linguagens artísticas estabelecidas no § 6º do art. 26 da Lei nº 9.94/1996, com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas ou Comprovante(s) de curso (s) de capacitação ou aperfeiçoamento ou qualificação ou extensão, específico(s) em uma das linguagens artísticas estabelecidas no § 6º do art. 26 da lei nº 9.939/1996, perfazendo carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas ou Experiência profissional em uma das linguagens artísticas estabelecidas no § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, atestada por autoridade de ensino da localidade. Observação: as linguagens artísticas definidas pelo § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, bem como Artes Cênicas e Plásticas, habilitam para lecionar o Componente Curricular Arte, na Educação Básica (Anexo I, Res. 4920/2023).

O procedimento consiste na inscrição do público interessado, por meio de endereço eletrônico, no período preestabelecido pela Secretaria de Estado de Educação. Desta forma,

estrutura-se um banco de dados que permite o acesso às informações e verificação relativos à habilitação, escolaridade e formação especializada dos candidatos inscritos, viabilizando o processo de contratação e convocação. A classificação preliminar dos candidatos é emitida por meio de listagem nominal única do cadastro de reserva da Superintendência Regional de Ensino, obedecendo critérios de prioridades de habilitados e não habilitados. Consideram-se habilitados os candidatos que estiverem na listagem e, mediante convocação, apresentarem o comprovante de escolaridade requerido para a função. O candidato não habilitado é aquele que ainda não possui um comprovante de escolaridade mínima exigida pela resolução, mas possui uma autorização para lecionar o componente curricular.

Vale destacar que um candidato a atuar como professor do componente curricular Arte, ainda não habilitado, mas considerado autorizado, é classificado na listagem de classificação para convocação temporária, conforme a Resolução SEE/MG nº 4920/23:

1 – matrícula e frequência a partir do 3º período de licenciatura ou bacharelado ou tecnólogo, em qualquer a área do conhecimento acrescida de: comprovante(s) de curso(s) de capacitação ou aperfeiçoamento ou qualificação ou extensão, específicos(s) em uma das linguagens artísticas estabelecidas no § 6º do art. 26 da Lei 9.394/1996, perfazendo carga horário de 160 (cento e sessenta horas); 2 - matrícula e frequência a partir do 3º período de licenciatura ou bacharelado ou tecnólogo, em qualquer a área do conhecimento acrescida de: experiência profissional em uma das linguagens artísticas estabelecidas no § 6º do art. 26 da Lei 9.394/1996, atestada por autoridade de ensino da localidade.

De acordo com a necessidade das instituições escolares públicas estaduais para a convocação temporária de professor, especificamente para o componente curricular de Arte, é realizado o Edital de convocação. Nesta condição, a listagem de classificação do quadro de reserva é seguida em sua ordem decrescente, da maior para a menor pontuação, ou seja, conforme as prioridades da resolução SEE 4929/23, primeiramente os concursados ainda não nomeados, em seguida os candidatos que possuem maior contagem de tempo de trabalho computado e, sucessivamente, habilitados e não habilitados.

Notadamente, o que confere maior pontuação, em edital de convocação, a um candidato à docência ao ensino do componente curricular Artes, é a apresentação de habilitação em qualquer uma das linguagens artísticas, ou seja, poderá ser um professor licenciado em Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro. No entanto, pode-se também observar, na listagem de classificação para convocação, que um candidato por ser habilitado, apresentando escolaridade

– licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, em qualquer área do conhecimento - acrescida de uma habilitação correspondente ou correlata, com capacitação, aperfeiçoamento, qualificação ou extensão, em uma das linguagens artísticas citadas no § 6º do art. 26 da Lei 9.394/1996, poderá participar do Edital e ser convocado.

Importante elucidar que, a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, Minas Gerais, em nota de esclarecimento, no dia 15 de maio de 2024, publicou em seu site, orientando sob os processos de seleção e recrutamento para trabalhar nas Unidades da Rede Estadual de ensino, que ocorrem de duas formas: através de concurso público ou através de contratação por tempo determinado. Deste modo, é pertinente analisar os requisitos para investidura na carreira de professor da educação básica, especificamente de Arte, de acordo com a demanda de provimentos de cargos, através da habilitação mínima exigida. Em março de 2023, foi lançado o Edital pela Secretaria de Planejamento e Gestão da Secretaria de Estado de Educação - SEPLAG/SEE nº 03/2023 para Concurso Público para provimentos de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da SEE/MG. Há a exigência, descrita no edital, para ingresso no cargo de Professor da educação básica, de escolaridade mínima de formação em Curso Superior, assim especificado:

Diploma de graduação devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura (Plena) em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas, expedido por instituição de ensino superior credenciada; ou Diploma de graduação devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura (Plena) na área de Linguagens, com habilitação para docência de Arte nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; ou Diploma de graduação devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Bacharelado ou Tecnológico, acrescido de certificado de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, realizado nos termos da legislação específica, com habilitação específica em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas. (Edital SEPLAG/SEE nº 03/2023)

Comparando os requisitos de ingresso na carreira de Professor de Educação Básica via concurso público com a convocação temporária – preenchimento de quadro de reserva – a exigência desta coloca-se mais flexível, conseqüentemente, pela necessidade de suprir a vaga em caráter provisório, mas de extrema importância para que os estudantes não fiquem com a carga-horária pendente, enquanto não se consolida o preenchimento da vaga de professor por meio de concurso público.

4.2 A parte na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência MG

Na BNCC (2018), o componente curricular Arte possui suas linguagens divididas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O seu ensino tem como objetivo:

saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos, envolvendo práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções, e as subjetividades se manifestam como forma de expressão no processo de aprendizagem da Arte. (2018, p. 194)

Nota-se na análise do documento que o componente curricular Arte está organizado propositalmente em seis dimensões, com a intenção de perpassar o conhecimento das linguagens junto à aprendizagem dos alunos nos seus contextos sociais e culturais, com vistas a facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, sendo elas: a criação; a crítica; a estesia, a expressão; a fruição e a reflexão.

Está explícito no documento também a ressalva de que deve ser considerada a interconexão, o diálogo entre as linguagens artísticas, apesar de suas especificidades, ampliando a interação, o diálogo com a literatura, propiciando o contato e a reflexão com as artes circenses, o cinema e a performance (BNCC, p.196).

A partir das seis dimensões, o arranjo da base para o ensino de Arte para 6º ao 9º ano, pauta-se pela constituição das Unidades Temáticas que são as quatro linguagens artísticas acrescida das Artes Integradas; mais nove competências específicas do componente curricular Arte como garantia de desenvolvimento aos alunos do ensino fundamental. Cada unidade temática, ou seja, tanto Artes Visuais quanto Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, são subdivididas em Objetos de Conhecimentos, descritos a seguir: Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação; desses objetos de conhecimento, excetua-se Elementos da linguagem a Artes Integradas, a qual, porém, é acrescida de Matrizes estéticas e culturais; Patrimônio cultural e Arte e Tecnologia. A música é acrescida dos objetos Materialidade e Notação e registro musical. As Artes Visuais também têm como acréscimos os objetos Materialidade e Sistema da linguagem.

Ainda sobre o arranjo do componente curricular Arte na BNCC, para o ensino fundamental – anos finais, que contemplam 6º ao 9º ano, a Unidade temática Artes Visuais possui oito habilidades. Essas habilidades são os conhecimentos necessários para o pleno

desenvolvimento das competências. A Dança possui sete habilidades; a Música possui oito; o Teatro possui sete e por fim as Artes Integradas possuem cinco habilidades.

Em síntese, os verbos das trinta e cinco habilidades, propostas para o ensino do componente curricular de Arte nos anos finais, são, em sua maioria, compostos por infinitivos tais como: analisar; identificar; explorar; reconhecer; apreciar; compor; analisar criticamente; pesquisar; experimentar; desenvolver; diferenciar; investigar; criar e discutir. Essas ações previstas nas habilidades em todas as unidades temáticas, ou seja, as linguagens artísticas, serão trabalhadas no ensino de 6º ao 9º ano por um profissional que possui habilidade específica em apenas uma das linguagens citadas; o que, além de impactar no processo de ensino aprendizagem, gera, diretamente, a necessidade da formação continuada para atender o arranjo da base que também influenciou o currículo, conforme veremos na análise do Currículo Referência Minas Gerais.

No texto introdutório do componente curricular Arte no Currículo Referência Minas Gerais, a Lei 13.278/16 é referenciada como importante mudança na legislação educacional brasileiro do que diz respeito ao ensino de arte nas escolas. Também é enfatizado que as habilidades e competências de Arte previstas neste currículo e na BNCC, desenvolvidas e potencializadas nos estudantes, são essenciais para a formação humana.

Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (Currículo Referência de Minas Gerais, p. 520 e 521).

Com base no disposto, a relevância do ensino de Arte fica evidente bem como a importância do acesso às linguagens artísticas, além da proporção, do ponto de vista educacional, social e cultural que essas, bem trabalhadas, podem gerar, pois estão diretamente ligadas à melhoria do ser no seu contexto de vida.

Outra questão que está explícita no documento é a exigência de que o “o ensino não seja fragmentado, para isso é necessária a construção de uma metodologia por meio da qual as habilidades sejam abordadas de forma integrada e interdisciplinar” (CRMG, p. 524); ocorre que as mencionadas integralidade e interdisciplinaridade encontram fatores de inviabilidade,

considerando-se a formação a partir dos cursos de graduação que são ofertados em formato diferente do que preveem os documentos para o ensino de Arte aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, os cursos são oferecidos em áreas específicas, separadamente, conforme resultados de análise realizada nos cursos iniciais de graduação na área de Artes das principais universidades mineiras. Nesse sentido, para essa situação, observando que no currículo também o arranjo está em unidades temáticas específicas, o texto do documento aponta, como sugestão da não compartimentalização, o diálogo entre os profissionais que atuarão nas escolas com o objetivo de integralizar os objetos de conhecimento da área artística.

As competências para o ensino de Arte no currículo são as mesmas contempladas na BNCC e as seis dimensões do conhecimento também referenciadas da base. Portanto, as premissas do Currículo Referência de Minas Gerais parte do estabelecido na BNCC, com o detalhe importante a ser observado: não está estipulado qual habilidade deve ser trabalhada em nenhum ano específico. Também é descrito que houve modificação em algumas habilidades com a ideia de permitir trabalho mais específico. O arranjo das unidades temáticas, os objetos de conhecimentos acompanham a BNCC e as habilidades criadas especificamente ou alteradas da BNCC.

Interessante também notar que no próprio documento é comentada a problemática da formação acadêmica, citando a questão da experiência e da atuação com formação mínima ou até sem formação.

E em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação em arte, referentes às linguagens artísticas. Somado ao fato de as escolas, muitas vezes, definir poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e descaso para o componente curricular pela comunidade escolar, sobretudo pelos colegas da educação e até mesmo pelos próprios estudantes e pais. (p.527).

Nota-se até no documento norteador de ensino de Arte o impasse da formação para atender o que é proposto, apesar de toda maleabilidade permitida pela BNCC nos objetos de conhecimentos nos anos escolares, mas o arranjo curricular configura uma exigência dificilmente atendida na formação específica.

4.3 A parte da formação

Ressalta-se que o foco da análise é a formação inicial do professor, ou seja, os cursos de graduação. Portanto, considerando os requisitos estabelecidos pelo Estado de Minas Gerais, onde está descrito “licenciatura” significa formação do profissional apto a atuar como professor na educação básica neste Estado, independentemente de ser curso de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Todavia, esta especificidade do curso em si não contempla a integralidade das linguagens prevista pela BNCC e pelo Currículo Minas Gerais.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, para o qual é necessário analisar as Matrizes ou Grades Curriculares das universidades públicas de Minas Gerais que ofertam o curso de formação de professor em Arte ou alguma das linguagens artísticas, selecionam-se as 3 universidades com formação em Artes Visuais e 1 universidade com formação em Artes Cênicas, sendo elas, respectivamente: 1 – Universidade Federal de Uberlândia – UFU em Uberlândia, Minas Gerais; 2 – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais; 3 – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF em Juiz de Fora, Minas Gerais e 4– Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP em Ouro Preto, Minas Gerais.

Os cursos pesquisados, de graduação em Artes, apresentaram-se conforme as informações descritas na tabela, a seguir.

Tabela 1 - Formação de professor de Artes em Minas Gerais

Curso de formação de professor de artes em Minas Gerais		
Licenciatura	Quantidade	Modalidade
Artes	1	A distância
Artes Visuais	3	Presencial
Artes Visuais	21	A distância
Arte educação	1	A Distância
Artes Cênicas	1	Presencial

Fonte: Do autor (2025).

A Tabela 1 mostra que dentre os 27 cursos encontrados de Licenciatura na formação de professor de Artes, 21 são Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância; 3 são licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial, 1 licenciatura em Artes Cênicas; apenas 1 único curso com Licenciatura em Artes à distância e 1 única de licenciatura em Arte educação, à distância.

Na linguagem artística Música, serão analisadas as Matrizes ou Grades Curriculares das 3 universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Música: 1 – Universidade Federal de Uberlândia – UFU em Uberlândia, em Minas Gerais; 2 – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ em São João Del Rei, em Minas Gerais e 3 – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFSJ em Juiz de Fora em Minas Gerais.

Tabela 2 - Formação de professor em Música em Minas Gerais

Curso de formação de professor licenciado em Música em Minas Gerais		
Licenciatura	Quantidade	Modalidade
Música	3	Presencial
Música	9	A distância

Fonte: Do autor (2025).

A Tabela 2 mostra que dentre os 12 cursos encontrados de Licenciatura na formação de professor em Música, 3 são Licenciatura em Música na modalidade presencial, 9 são Licenciatura em Música na modalidade à distância.

Na linguagem artística Dança, serão analisadas as Matrizes ou Grade Curricular das 3 universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Dança: 1 – Universidade Federal de Minas Gerais UFMG – em Belo Horizonte, Minas Gerais e 2 – Universidade Federal de Viçosa – UFV em Viçosa, Minas Gerais.

Tabela 3 - Formação de professor de Dança em Minas Gerais

Curso de formação de professor licenciado em Dança em Minas Gerais		
Licenciatura	Quantidade	Modalidade
Dança	2	Presencial
Dança	1	A distância

Fonte: Do autor (2025).

A Tabela 3 mostra que dentre os 3 cursos encontrados de Licenciatura na formação de professor em Dança, 2 são Licenciatura em Dança na modalidade presencial, 1 é Licenciatura em Dança na modalidade à distância.

Na linguagem artística Teatro, serão analisadas as Matrizes ou Grade Curricular das 3 universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Teatro: 1 – Universidade Federal de Minas Gerais UFMG – em Belo Horizonte, Minas Gerais; 2- Universidade Federal de Uberlândia – UFU em Uberlândia, em Minas Gerais e 3 – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ em São João Del Rei, em Minas Gerais.

Tabela 4 - Formação de professor de Teatro em Minas Gerais

Curso de formação de professor licenciado em Teatro em Minas Gerais		
Licenciatura	Quantidade	Modalidade
Teatro	3	Presencial

Fonte: Do autor (2025).

A Tabela 4 mostra que dentre os 3 cursos encontrados de Licenciatura na formação de professor em Teatro, todos são da modalidade presencial.

Para melhor visualização da análise das matrizes, estrutura-se uma tabela geral de acordo com todos os resultados apresentados anteriormente, nas ofertas de cursos de Licenciatura em Artes, Teatro, Dança e Música, no Estado de Minas Gerais.

Tabela 5 – Oferta de curso de Licenciatura em MG

Oferta de curso de Licenciatura por Universidade – MG					
UFMG	UFSJ	UFU	UFJF	UFV	UFOP
Artes Visuais		Artes Visuais	Artes Visuais		Artes Cênicas
	Música	Música	Música		
Dança				Dança	
Teatro	Teatro	Teatro			

Fonte: Do autor (2025).

Conforme as informações demonstradas na Tabela 5, constata-se que nenhuma das universidades oferece curso de graduação em todas as linguagens artísticas. Entretanto, a maioria delas oferece licenciatura em mais de uma linguagem artísticas.

4.4 A parte das matrizes curriculares dos cursos de graduação

Para compreensão de como se organizam os cursos de graduação na área de Artes, considerando a linguagem específica correspondente, foram analisados os componentes curriculares de suas respectivas matrizes. Conforme os critérios de análise estabelecidos pela pesquisa, consideraram-se as Matrizes Curriculares dos Cursos selecionados da área de Artes das mencionadas Universidades.

O curso de Artes Cênicas da UFOP possui em sua Matriz Curricular as seguintes disciplinas obrigatórias, conforme tabela.

Tabela 6 - Matriz Curricular de Artes Cênicas da UFOP

Disciplinas obrigatórias do curso de Artes Cênicas da UFOP
Processos Educacionais em Teatro I: introdução; Laboratório Integrado de Criação Cênica: Cena, Corpo, Voz, Elementos Visuais, Teoria e História e Dramaturgia; Módulo de Acompanhamento Acadêmico I, II, III, IV, V; Processos Educacionais em Teatro II: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estudos Históricos sobre Educação; Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas; Processos Educacionais em Teatro III: Anos Finais e Ensino Médio; Estágio Supervisionado I: Observação participante em contextos escolares; Psicologia em Educação; Processos Educacionais em Teatro IV: contextos não escolares; Estágio Supervisionado II: Observação participante em contextos não escolares; Módulo Interdisciplinar de Formação I, II, II; Estágio Supervisionado III: Regência; Política e Gestão Educacional; Introdução a Libras; Processos Educacionais em Teatro V: Seminários Expandidos; Estágio Supervisionado IV: Regência; Trabalho de Conclusão de Curso: Portfolio I, II.

Fonte: Do autor (2025).

Também compõem o citado curso de Artes Cênicas as seguintes disciplinas eletivas elencadas na Tabela 7.

Tabela 7 - Disciplinas eletivas do curso de Artes Cênicas da UFOP

(continua)

Disciplinas eletivas do curso de Artes Cênicas da UFOP

Tabela 7 - Disciplinas eletivas do curso de Artes Cênicas da UFOP

(continuação)

Atuação no século XX e suas perspectivas para o século XXI; Análise do texto teatral a partir das suas ações físicas; Laboratório de Atuação; A Atuação nas Artes Cênicas Orientais; Dramaturgia Moderna e Contemporânea; Pedagogia da utilização das Máscaras Teatrais; Confeção de Mascaras Teatrais; Produção Cultural; Oficina de Experimentação Vocal e Verbal; Arte e Pedagogia em Minas Gerais; Fundamentos da Interpretação Teatral – As personagens de Plínio Marcos – O Subversivo instaurado; Arte, Educação e Mídia; Corpo e Política nas Artes da Cena; Dança Butô; História da Dança; Espaço Cênico e Direção; Direção de Arte; Cenografia; Caracterização; A performance artística como um dos eixos norteadores do ensino teatral contemporâneo; Dimensão Acústica da Cena; Jogos Teatrais como Metodologia para Encenação; Laboratório de Teatro Multimidiático; O Jogo Teatral como Enquadramento; Arte-Terapia; Teatro e Cinema: Análise de Textos Dramáticos e de Filmes deles originados; Laboratório de Ações Físicas; Texturas Cênicas: Ateliê de Escrituras; Intervenções e Performances Urbanas; Canto e a Formação Vocal do Ator; Arte e Contemporaneidade; Teoria e Estética do Teatro; Oficina de Percepção Visual e Criação; Teoria e História da Arte; Estudos da Imagem e de suas Relações no Teatro; Introdução aos Estudos Históricos do Teatro; Estudos em Teatro Brasileiro III: A presença da Crítica; Estudos dirigidos em Teatro Brasileiro II: A presença das Mulheres; Estudos dirigidos em Teatro Brasileiro I: A presença Negra; Estudos do Teatro Latino Americano; Estudos em História do Brasileiro I, II; Estudos de História em Teatro I, II, II; Poética do Drama Moderno Brasileiro; Teatro-dança; Oficina de Criação Teatral e Musical; Teatro e Jogo; Processos de Composição da Cena Contemporânea: A Imagem como função narrativa midiática e as interlocuções entre o Teatro e o Cinema; Artes: Conteúdo, Metodologia e Práticas; Dramaturgia A, B, C, D; Oficina de Criação A, B; Estudos Teatrais A, B; Processos de Criação Colaborativa; Iluminação I, II; Jogos Teatrais I; Expressão Vocal I, II, II, IV; Expressão Corporal I, II, III, IV; Interpretação I, II, III, IV, V; Direção I, II, II, IV; Cenografia I, II; Caracterização; Som e Ritmo I, II; Fundamentos da Direção Teatral; Música Cênica I, II; Introdução a Educação; Sujeito e Diversidade; Profissão, Gênero e Condição Docente; Estudos Filosóficos sobre Educação; O Corpo, O Brincar e Ludicidade na Educação Infantil; Currículo: Teoria e Prática; Educação de Jovens e Adultos: Perfis e Processos de Exclusão; Inclusão em Educação e Educação Especial; Avaliação Educacional; Educação e

Tabela 7 - Disciplinas eletivas do curso de Artes Cênicas da UFOP

(conclusão)

Tecnologias; Fundamentos da Educação: Antropologia; Psicanálise e Educação; Educação no Meio Rural; Práticas Educativas em Ambientes não-escolares; Psicomotricidade; Oficina de Recursos Didáticos; Educação Patrimonial; Relações Étnico-Raciais e Educação; Introdução à História da Filosofia; Teoria do Conhecimento; Estética Geral; Filosofia da Cultura; Filosofia da Linguagem; Técnica Vocal e Ensino; Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I; História da Música A, C; Metodologia da Educação Musical; Prática Pedagógica VI; Música Contemporânea e Educação Musical; e Atividades: Atividades Artístico-Científico-Culturais.

Fonte: Do autor (2025).

Este curso apresenta disciplinas, além das apresentadas na Tabela 7, que remetem a outras linguagens artísticas, os quais são: Laboratório Integrado de Criação Cênica: elementos visuais; Laboratório Integrado de Criação Cênica: elementos Sonoros; Teatro-dança, Som e Ritmo; Dança Butô; História da Dança; Música Cênica I; Música Cênica II; História da Música; Música Contemporânea e Educação Musical. Entretanto, constata-se que tais disciplinas compõem a matriz numa dinâmica de integração com artes cênicas, o que não significa que se destina à habilitação em todas as linguagens artísticas.

O curso de Artes Visuais da UFMG, na modalidade de Licenciatura presencial, ofertado pela Escola de Belas Artes, tem em sua matriz as seguintes disciplinas obrigatórias, elencadas na Tabela 8.

Tabela 8 - Matriz curricular do curso de Artes Visuais da UFMG

(continua)

Disciplinas obrigatórias e atividades Optativas do curso de Artes Visuais da UFMG

Artes visuais I e II; Bidimensionalidade I e II; Forma, Cor e Composição; Imagem Técnica; Tridimensionalidade; Impressão; Artes visuais no Brasil I e II ; Artes Visuais Moderna Contemporânea; Metodologia da Pesquisa: Arte; Fundamentos do ensino da Arte I e II; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação – Aprendizagem e Ensino; Política Educacional; Ateliê I; Didática de Licenciatura; Laboratório de Licenciatura I e II; Análise Prática e Estágio Artes Visuais I e II; Trabalho de Conclusão de Curso; e as atividades

Tabela 8 - Matriz curricular do curso de Artes Visuais da UFMG

(conclusão)

Optativas: Tópicos em Artes Plásticas I, II, III, IV, V, Pintura A, B, C; Cerâmica; Gravura em Metal; Xilogravura; Pintura: Projeto; Escultura em Madeira e Pedra; Escultura em Metal; Litografia; Serigrafia; Ateliê Pintura I, II, III, IV; Ateliê Escultura I, II, III, IV; Ateliê Gravura I, II, III, IV; Tópicos em Gravura; Tópicos em Pintura; Tópicos em Escultura; Introdução a Conservação e Restauração de Obras; Aquarela; Artes da Fibra I, II; Tópico em Desenho I, II, III, IV, V; Desenho A, B, C; Desenho: Projeto; Ateliê Desenho I, II, III, IV; Ateliê de Artes Gráficas I, II, III, IV; Teoria e História das Artes Gráficas; Tópicos em Artes Gráficas I, II, III, IV, V; Tópicos em Artes; Trabalho de Conclusão de Curso A; Estágio Curricular; Atividade Acadêmica a distância; Discussão Temática; Iniciação a Pesquisa, Docência, Extensão; Participação em Eventos; Seminários; Visitas Orientadas; Vivência Profissional Complementar; Tópico em Arte; Tópico em Fotografia e Cinema I, II; Cinema de Animação A, B, Cinema de Animação: Projeto; Ateliê de Cinema e Animação I, II, III, IV; Tópico em Cinema I, II, III, IV; Tópicos em Fotografia I, II, III, IV.

Fonte: Do autor (2025).

Este curso, conforme observa-se na Tabela 8 em sua matriz curricular, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas, não remete a outras linguagens artísticas, ficando específico para as Artes Visuais, Artes Plásticas, Artes Gráficas e Cinema.

O Curso de Licenciatura em Teatro da UFMG, da Escola de Belas Artes, oferta as seguintes disciplinas obrigatórias, elencadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Matriz Curricular do curso de Teatro da UFMG

(continua)

Disciplinas obrigatórias do curso de Teatro da UFMG

Oficina de Improvisação; Oficina de Consciência e Domínio do Movimento; Técnica Vocal I; Teorias do Texto Dramatúrgico e Texto Espetacular: Oficina de improvisação II; Oficina de Improvisação Corporal; Oficina de Improvisação Vocal e Musical; Fundamentos da Prática Cultural em Teatro; Atuação Cênica A; Teorias do Ensino do Teatro; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação: aprendiz. e ensino; Política Educacional; Didática de Licenciatura; Análise da Prática e Estágio em Teatro I: observação; Análise da Prática e

Tabela 9 - Matriz Curricular do curso de Teatro da UFMG

(conclusão)

Estágio em Teatro II; Projetos Especiais em Educação; Prática de Ensino C: Laboratório de Prática Teatral Dramatúrgicas; Análise da Prática e Estágio em Teatro III; Pesquisa em Artes Cênicas; Prática de Ensino D: Seminário de Teatro e seu Ensino; Fundamentos de Libras; Análise da Prática e Estágio em Teatro IV; Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Fonte: Do autor (2025).

Observa-se na Matriz do Curso de Teatro da UFMG, na Tabela 9 que, embora tenha a disciplina de improvisação vocal e musical relacionada ao Teatro, não contempla as demais linguagens artísticas, portanto o professor nesta licenciatura tem sua formação específica.

O Curso de Licenciatura Formação Livre em Dança da UFMG, da Escola de Belas Artes, oferta aos interessados as seguintes disciplinas obrigatórias, elencadas na Tabela 10.

Tabela 10 - Matriz Curricular obrigatória do curso de Dança da UFMG

Disciplinas obrigatórias do curso de Dança da UFMG

Dança da Sociedade; Corpo e Sociedade I; Percepção Corporal; Prática de Dança I; Anatomia para o Movimento; Estudo do Movimento na Dança; Dança no Brasil; Prática de Dança II; Metodologia de Pesquisa em Arte: dança; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Sociedade da Educação; Teorias de Dança; Prática de Dança III; Licenciatura/Formação; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Política Educacional; Psicologia da Educ.- Aprendizagem e Ensino; Ética e Crítica de Dança; Prática de Dança IIV; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Teoria do Ensino de Dança: metodologia; Prática de Dança V; Didática de Licenciatura; Licenciatura/ Formação; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Análise Prática Estágio. Supervisionado em Dança I; Prática de Dança VI; Fundamentos de Libras; F. Livre; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Prática de Dança VII; Mediação Processos Educ. Dança: didática; Análise Prática Estagiária. Supervisionado em Dança II; F. Livre; Licenciatura/ Formação; Licenciatura/Formação Complementar Aberta/F; Prática de Dança VIII; Pesquisa em Dança; Análise Prática Estágio Supervisionado. em Dança III; Trabalho de Conclusão do Curso: Licenciatura. Dança.

Fonte: Do autor (2025).

Ofertam, também, no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, as seguintes disciplinas optativas, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - Matriz Curricular optativa do curso de Dança da UFMG

Disciplinas optativas do curso de Dança da UFMG
Organização da Educação Infantil; Artes Visuais I; Artes Visuais II; Antropologia e Educação; Fundamentos Educação Especial e Educação Inclusiva; Cinesiologia; Fisiologia do Exercício; Biomecânica Aplicada à Dança; Introdução à Filosofia: ética; Introdução à Filosofia: estética; Técnicas Circenses; Tópicos em Teatro A; Tópicos em Teatro B; Tópicos em Teatro C; Tópicos em Teatro D; Tópicos em Teatro E; Oficina de Cenografia; Oficina de Dramaturgia; Oficina de Sonoplastia; Oficina de Iluminação; Tópicos em Teatro F; Tópicos em Teatro G; Musicalização; Organização dos Processos de Leitura e Escrita; Oficina de Rítmica Corporal; Uso da Voz e Prática Docente; Prevenção de Lesões no Ensino de Dança; Tecnologia Aplicada ao Ensino de Dança; Dança e Necessidade Especiais II; Dança e Longevidade; Tópico de Dança I; Tópico de Dança II; Tópico de Dança III; Tópico de Dança IV; Introdução à Prática Docente em Dança; Corpo e Sociedade II; Dança Contemporânea I Improvisação; Dança Contemporânea II Performance; Dança Contemporânea III Vídeo Dança; Danças Populares Brasileiras I; Danças Pop. Brasil. II: composição coreográficas; Danças Pop. Brasil III: folc. e educação; Residência Artística; Oficina de Música e Movimento; Participação em eventos; Iniciação à Pesquisa, Docência e Extensão; Publicações; Projetos Orientados; Arte na Educação Infantil; Consciência Corporal na Dança.

Fonte: Do autor (2025).

Nota-se na Tabela 10, Matriz do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG que as disciplinas obrigatórias possuem caráter formativo específico para a linguagem artística dança, porém, na Tabela 11, as disciplinas optativas apresentam uma característica integralizadora das linguagens artísticas a partir das seguintes disciplinas: Artes Visuais I e II; Tópicos em Teatro A, B, C e D; Oficina de Dramaturgia; Oficina de Sonoplastia; Musicalização; Oficina de Música e Movimento. O graduando que optar por estas disciplinas terá uma formação mais

contemplada, considerando o que exige a BNCC, contudo o aspecto da formação específica ainda não é a principal característica da graduação deste curso.

O curso de Licenciatura em Dança da UFV, contempla em sua Matriz Curricular as seguintes disciplinas obrigatórias, elencadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Matriz Curricular obrigatória e optativa do curso de Dança UFV.

(continua)

Disciplinas obrigatórias do curso de Dança da UFV

Citologia e Histologia; Práticas de Citologia e Histologia; Música e Movimento I; Dança Contemporânea I; Arte do Movimento I; Dança de Contato; Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem; Elementos de Fisiologia; Balé Clássico I; Dança Contemporânea II; Atuação Teatral; Música e Movimento; Arte do Movimento II; Metodologia Científica; Anatomia Humana; Dança e Educação Somática I; Balé Clássico II; Danças Brasileiras I; Dança Contemporânea III; Didática no Ensino da Dança; Língua Brasileira de Sinais (Libras); História da Dança I; Danças Brasileiras II; Balé Clássico III; Dança Contemporânea IV; Dança e Educação Especial I; Antropologia e Arte; Filosofia e Arte; Pesquisa em Danças; Danças Brasileiras III; Balé Clássico IV; Dança e Educação Especial II; Prática Pedagógica no Segmento da Educação Infantil; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Cinesiologia; Desenho Teatral I; Composição Solística I; Produção Artística Administrativa; Atividades Complementares; Atividades de Extensão; Dança Contemporânea V; Prática Pedagógica no Segmento do Ensino Fundamental; Composição Coreográfica I; Prática Pedagógica no Segmento do Ensino Médio; Estágio Supervisionado da Licenciatura I; Estágio Supervisionado da Licenciatura II.

As disciplinas optativas desta Licenciatura são: Comunicação e Experiência; Fotografia; Comunicação e Cultura Digital; Museus e Coleções de Arte; Desenvolvimento Humano e Dança; Dança e Educação Somática II; Desenho Teatral II; Imagem e Vídeo; Cuidados em Dança; Trabalho de Conclusão de Curso I; Tópicos Especiais I; Tópicos Especiais II; Introdução à Retórica; Filosofia; Didática; Neurodidática: bases biológicas da aprendizagem; Infâncias, Filosofia e Cinema; Relações raciais no Brasil contemporâneo e educação; Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Socorros de Urgência; Fundamentos Pedagógicos das Atividades Circenses; Estudos sobre Família; Brinquedoteca;

Tabela 12 - Matriz Curricular obrigatória e optativa do curso de Dança UFV.

(conclusão)

Espaço Alternativo de Vivências Lúdicas; Aspectos Teórico Metodológicos da Pesquisa com Crianças; Inglês I; Cultura Brasileira - Literatura e Identidade Nacional; Projeto TICs na Prática Docente; Projeto de Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios; Encontro de Saberes e Práticas Educativas; Histórias da ESAV à UFV.

Fonte: Do autor (2025).

Conforme a Tabela 12, a Matriz do Curso de Dança da UFV possui formação específica na linguagem artística dança, entretanto, constata-se disciplinas optativas que remetem ao Teatro, como Desenho Teatral e a Artes Visuais como Fotografia, Imagem e Vídeo, contudo, não significa uma formação com habilitação para estas linguagens artísticas.

O Curso de Licenciatura em Música da UFJF possui em sua matriz as disciplinas da área de ensino comum a todas as habilidades musicais e as disciplinas específicas em Instrumento ou Canto; Canto e Piano; Flauta Transversal, Violino e Violoncelo; Violão; Cravo; Educação Musical Escolar.

A análise deste curso terá como foco apenas as disciplinas destinadas às habilitações juntamente com a formação específica Educação Musical Escolar. Portanto para todas as habilitações do Curso em Licenciatura em Música, a Matriz contempla as seguintes disciplinas, elencadas na Tabela 13.

Tabela 13 - Matriz Curricular do curso de Música da UFJF

(continua)

Disciplinas obrigatórias do curso de Música da UFJF

História e Apreciação Musicais I; História e Apreciação Musicais II; História e Apreciação Musicais III; História e Apreciação Musicais IV; História da Música Popular no Brasil I; História da Música Popular no Brasil II; Introdução à Etnomusicologia; Metodologia da Pesquisa em Música; Percepção Musical I; Percepção Musical II; Percepção Musical III; Percepção Musical IV; Introdução à Improvisação ou Improvisação I; Canto Coral I; Canto Coral II; Harmonia I; Harmonia II; Música e Tecnologia I; Morfologia Musical; Teoria e Análise Musicais I; Oficina Pedagógica I; Oficina Pedagógica II; Saberes Musicais Escola; Metodologia do Ensino da Música; Ensino de Música na Escola Básica; Ensino de Música

Tabela 13 - Matriz Curricular do curso de Música da UFJF

(conclusão)

em Outros Contextos Educativos; Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar I; Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar II; Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar III; Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar IV; Prática de Ensino - Musicalização I; Prática de Ensino - Musicalização II; Prática em Saberes Musicais Escolares; Prática Escolar em Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escola; Prática em Ensino de Música na Escola Básica; Prática em Ensino de Músicas em Outros Contextos Educativos; Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III; Estágio Curricular Supervisionado IV; Estado, Sociedade e Educação; Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar; Processo Ensino Aprendizagem; Questões filosóficas aplicadas à Educação; LIBRAS e Educação Para Surdos.

Fonte: Do autor (2025).

Ainda nesta Licenciatura em Música da UFJF, a Matriz Curricular tem a habilitação específica Educação Musical Escolar que é um o acréscimo a partir das disciplinas destinadas a todas as habilitações: Oficina de Repertório Pedagógico I e II; Prática de Ensino de Repertório Pedagógico I e II.

Diante das informações encontradas na matriz do curso (Tabela 13), fica evidente a formação específica na linguagem artística Música, sem contemplar as outras linguagens.

O curso de Licenciatura em Teatro da UFU, tem na matriz integral os seguintes componentes curriculares, elencados na Tabela 14.

Tabela 14 - Matriz Curricular de Teatro da UFU

(continua)

Disciplinas da matriz integral e optativa do curso de Teatro da UFU

Corpo e Voz I; Atuação: improvisação I; Transformações Teatrais Clássicas; Recepção Cênica I; Corpo e Voz II; ; Atuação: improvisação II; Tradições Teatrais Populares e cômicas; Projetos Interdisciplinares PROINTER I; Corpo e Voz III; Atuação: personagem; Formação e Transformação do Drama; Pedagogia do Teatro; Projetos Interdisciplinares

Tabela 14 - Matriz Curricular de Teatro da UFU

(conclusão)

PROINTER II; Corpo e Voz IV; Atuação Narrativas; Escritas Cênicas e Dramatúrgicas nos séculos XX e XXI; Pedagogia do Teatro II; Projetos Interdisciplinares PROINTER III; Estágio supervisionado; Ateliê de Criação Cênica; Teatro Brasileiro I; Pedagogia do Teatro; Política e Gestão da Educação; Estágio Supervisionado II; Ateliê de Criação Cênica II; Teatro Brasileiro II; Didática Geral; Psicologia da Educação; Pesquisa; Projetos Interdisciplinares PROINTER IV; Seminário Institucional das Licenciaturas SEILIC; Estágio Supervisionado; Produção e Gestão em Artes Cênicas; Pesquisas; Estágio Supervisionado; Pesquisas; Línguas Brasileira de Sinais – Libras. Os componentes curriculares optativos são: Corpo e Ambiente: Intervenções do Movimento no Espaço Urbano; Tópicos Especiais em Práticas e Poéticas Artísticas; Recepção Cênica II; Visualidades da Cena I; Tópicos Especiais em Criação e Composição da Cena; Visualidades da Cena II; Tópicos Especiais em Dramaturgias e Narratividades da Cena; Visualidades da Cena III; Tópicos Especiais em Pedagogias Teatrais; Tópicos Especiais em História e Contextos da Cena; Tópicos Especiais em Epistemologias e Escrituras de Pesquisas em Artes Cênicas; Tópicos Especiais em Visualidades e Sonoridades da Cena; Tópicos Especiais em Práticas e Poéticas da Atuação; Tópicos Especiais em Estudos do Corpo e Voz; Tópicos Complementares em Artes Cênicas.

Fonte: Do autor (2025).

A matriz integral e a optativa (Tabela 14) do curso de Licenciatura em Teatro da UFU, possui especificidade apenas a esta linguagem artística, não contemplam as demais que compõem a exigência para lecionar Artes no Ensino Fundamental, conforme a BNCC e o CRMG.

O curso de Licenciatura em Música da UFU, possui um percurso geral com as seguintes disciplinas, elencadas a seguir, na Tabela 15.

Tabela 15 - Matriz Curricular de Música da UFU

(continua)

Disciplinas do percurso geral do curso de Música da UFU

Teoria da Música; Percepção Musical I; Música, História e Cultura; Prática Musical; Canto Coral I; Música e Tecnologia na Produção Musical; Formação do Profissional da Música;

Tabela 15 - Matriz Curricular de Música da UFU

(conclusão)

Harmonia I; Percepção Musical II; Estudos Históricos da Música I; Prática de Conjunto I; Canto Coral II; Psicologia da Educação; Projeto Interdisciplinar - PROINTER I; Harmonia II; Percepção Musical III; Estudos Históricos da Música II; Prática de Conjunto II; Canto Coletivo I; Política e Gestão da Educação; Projeto Interdisciplinar - PROINTER II; Análise Musical I; Percepção Musical IV; Estudos Históricos da Música III; Prática de Conjunto III; Metodologias de Ensino-Aprendizagem Musical I; Didática Geral; Projeto Interdisciplinar – PROINTER III; Análise Musical II; Percepção Harmônica; Estudos Históricos da Música IV; Prática de Conjunto IV; Estágio Supervisionado I; Prática Instrumental para Educação Musical I; Introdução à Pesquisa em Música; Pesquisa em Música I; Trabalho de Conclusão de Curso; Rítmica; Psicologia do Desenvolvimento Musical; Estágio Supervisionado II; Prática Instrumental para Educação Musical II; Pesquisa em Música II; Filosofia da Música; Estágio Supervisionado III; Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS I; Pesquisa em Música III; Seminário Institucional das Licenciaturas – SEILIC; Estágio Supervisionado IV.

Fonte: Do autor (2025).

Este mesmo curso de Licenciatura também possui um percurso com formação específica em Canto, Flauta Doce; Música Popular; Percussão; Piano; Saxofone; Trombone; Trompete; Viola; Violão; Violino e Violoncelo.

Evidencia-se que nem o percurso geral (Tabela 15) nem o percurso específico desta licenciatura atribuem formação que contemple outras linguagens artísticas, a não ser a de Música.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFU, possui uma matriz integral composta pelas seguintes disciplinas, elencadas na tabela.

Tabela 16 - Matriz Curricular Integral de Artes Visuais da UFU

(continua)

Disciplinas da matriz integral do curso de Artes Visuais da UFU

Cor e Composição; Corpo, Arte e Vida; Educação em Artes Visuais; História da Arte: Moderna e Contemporânea; Risco, Gesto e Marca; Arte no Brasil; Experimentações da Forma e do Espaço; Imagens Técnicas; Processos Gráficos; Projeto Interdisciplinar -

Tabela 16 - Matriz Curricular Integral de Artes Visuais da UFU

(conclusão)

PROINTER I; Exposição em Contexto – Práticas no MUnA; Projeto Interdisciplinar - PROINTER II; Metodologia do Ensino em Arte; Projeto Interdisciplinar - PROINTER III; Didática Geral; Projeto Interdisciplinar - PROINTER IV; - Estágio Supervisionado I; Psicologia da Educação; Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC); Estágio Supervisionado II; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I; Metodologia Pesquisa em Arte; Estágio Supervisionado III; Política e Gestão da Educação; Seminário de TCC; Trabalho de Conclusão de Curso I; Estágio Supervisionado IV; Trabalho de Conclusão de Curso II; Aquarela; Cinema; Fotografia e Arte Contemporânea; Poéticas Urbanas; Antropologia da Arte; Cinema e Arte Contemporânea I; História em Quadrinhos; Psicologia da Arte; Arte e Arquitetura; Cinema e Arte Contemporânea II; Performance Arte; Serigrafia; Arte e Feminismos; Estética I; Pintura I; Sistemas da Arte; Cerâmica; Fotografia; Pintura II; Processos e Modalidades; Sociologia da Arte.

Fonte: Do autor (2025).

Também compõe o curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFU, a Matriz de Componentes Curriculares, elencadas na Tabela 17.

Tabela 17 - Matriz Curricular de Artes Visuais da UFU

(continua)

Matriz de componentes curriculares do curso de Artes Visuais da UFU

Módulo: Ateliê de Arte Computacional; Ateliê de Cerâmica; Ateliê de Desenho; Ateliê de Experimentação do Espaço; Ateliê de Expressão Tridimensional; Ateliê de Fotografia; Ateliê de História e Crítica da Arte; Ateliê de Pintura; Ateliê de Processos Gráficos. A Matriz de Componentes Curriculares Tópicos Especiais – Módulo: Tópicos Especiais em Arte Computacional; Tópicos Especiais em Audiovisual; Tópicos Especiais em Cerâmica; Tópicos Especiais em Desenho; Tópicos Especiais em Escultura; Tópicos Especiais em Estudos Avançados; Tópicos Especiais em Fotografia; Tópicos Especiais em História, Teorias e Crítica da Arte; Tópicos Especiais em Interfaces da Arte; Tópicos Especiais em Pintura; Tópicos Especiais em Processos Gráficos. A Matriz de Tópicos Especiais com ênfase definida: Tópicos Especiais em Desenho: criação da forma; Tópicos Especiais em

Tabela 17 - Matriz Curricular de Artes Visuais da UFU

(conclusão)

Desenho: figura humana; Tópicos Especiais em Desenho: materiais expressivos; Tópicos Especiais em Escultura: práticas, formas e processos; Tópicos Especiais em História, Teoria e Crítica da Arte: arte e contracultura; Tópicos Especiais em História, Teoria e Crítica da Arte: estudos em arte contemporânea; Tópicos Especiais em História, Teoria e Crítica da Arte: exposições artísticas e história da arte; Tópicos Especiais em Processos Gráficos: gravura em geral; Tópicos Especiais em Processos Gráficos: xilogravura. A Matriz de Componentes Curriculares Optativos Gerais: Aquarela; Antropologia da Arte; Arte e Arquitetura; Arte e Feminismos; Cerâmica; Cinema; Cinema e Arte Contemporânea I e II; Estética I; Fotografia; Fotografia e Arte Contemporânea; História em Quadrinhos; Performance e Arte; Pintura I; Pintura II: Processos e Modalidades; Poéticas Urbanas; Psicologia da Arte; Serigrafia; Sistemas da Arte; Sociologia da Arte. A Matriz de Componentes Curriculares Optativos de Licenciatura: Cultura Material Indígena no Ensino de Artes Visuais; Experimentações da Escrita e Educação; Princípios Éticos Freirianos.

Fonte: Do autor (2025).

Na análise das Matrizes Integrais (Tabela 16), Componentes Curriculares Ateliê – Módulo; Componentes Curriculares Tópicos Especiais – Módulo, Tópicos Especiais com ênfase definida, Componentes Curriculares Optativos Gerais e Componentes Curriculares Optativos (Tabela 17) de Licenciatura do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFU não foram encontradas disciplinas que contemplassem outras linguagens artísticas, além da linguagem Artes Visuais.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFJF, possui uma Matriz condensada com as seguintes disciplinas, elencadas na Tabela 18.

Tabela 18 - Matriz Curricular Condensada de Artes Visuais da UFJF.

(continua)

Disciplinas da matriz condensada do curso de Artes Visuais da UFJF

História da Arte I; Fundamentos do Desenho; Fundamentos Tridimensionais; Fotografia; Fundamentos da Educação em Arte; PIPE I; História da Arte II; Desenho – Modelo Vivo; Criação da Forma; Arte Computacional; Psicologia da Arte; PIPE II; Arte Contemporânea I;

Tabela 17 - Matriz Curricular de Artes Visuais da UFU

(conclusão)

Desenho – Materiais Expressivos; Composição e Cor; Xilogravura; Metodologia de Pesquisa em Arte; PIPE III, Arte Contemporânea II; Pintura; Cerâmica; Gravura em Metal; Escultura; PIPE IV, Arte no Brasil; Ateliê; Didática; Metodologia do Ensino em Arte; Estágio Supervisionado I; PIPE V; Teoria e Crítica da Arte; Ateliê; Política e Gestão da Educação; Estágio Supervisionado II; PIPE VI; Trabalho de Conclusão de Curso 1; Psicologia da Educação; Libras I LIBRAS01; Estágio Supervisionado III; PIPE VII; Trabalho de Conclusão de Curso 2; Optativa Obrigatória; Estágio Supervisionado IV.

Fonte: Do autor (2025).

Observa-se a partir da matriz apresentada (Tabela 18) a formação específica na linguagem artística Artes Visuais, sem elementos constitutivos das outras linguagens artísticas.

O curso de Licenciatura em Música da UFSJ possui uma Unidade Curricular com Base Comum para todas as ênfases, composta pelas disciplinas, elencadas a seguir, na Tabela 19.

Tabela 19 - Matriz Curricular de Música da UFSJ

(continua)

Disciplinas da base comum do curso de Música da UFSJ

Canto Coral A; História da Música Ocidental I; Introdução à História da Arte; Percepção Musical I; Psicologia da Educação I; Técnica Vocal e Dicção; Canto Coral B; História da Música Ocidental II; Percepção Musical II; Políticas Educacionais no Brasil; Português Instrumental; Psicologia da Educação II; Didática; Educação e Diversidade; Fundamentos da Educação Musical; Harmonia I; História da Música Ocidental III; percepção Musical III; Sociologia da Educação; Didática da Musicalização I Gestão e Cotidiano Escolar; Harmonia II; História da Música Ocidental IV; Prática de formação: Oficina Pedagógica I; Percepção Musical IV; Análise Musical I; Didática da Musicalização II; História da Música Brasileira ; Prática de formação: Oficina Pedagógica II; Prática de formação: Oficina de Projetos I; Percepção Musical V; Análise Musical II; História da Música Popular Brasileira; Metodologia da Pesquisa; Prática de Formação: Oficina de Projetos II; Percepção Musical VI; Fundamentos da Regência Coral e Instrumental; Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS; Arranjos e Transcrições; Criação Musical. Também possui Unidades Curriculares

Tabela 19 - Matriz Curricular de Música da UFSJ

(conclusão)

 Específicas para Educação Musical, Ênfase em Instrumentos e Ênfase em Canto.

Fonte: Do autor (2025).

O curso ofertado pela UFSJ contempla apenas a linguagem artística em Música (Tabela 19), não sendo encontradas indicações de formação que contribuam com as outras linguagens artísticas.

No curso de Licenciatura em Teatro da UFSJ, a Matriz se organiza com as seguintes disciplinas, organizadas na Tabela 20.

Tabela 20 - Matriz Curricular de Teatro da UFSJ

(continua)

Disciplinas da matriz do curso de Teatro da UFSJ

Teatro e ensino; Psicologia da Educação; O jogo vira cena; Arte-Educação – Cultura Afro-Brasileira e Indígena e o Teatro; Arte Educação o trabalho docente e as artes; Performance Arte em Espaços abertos; Do texto à cena - Tradição e Rupturas; Princípios da voz em cena; Presença e Espaço; Improvisação; Dramaturgias do Corpo-Quebrada; Teatro e Cultura - AGITPROP Cultura Política; Leitura e escrita; História do Espetáculo – Primórdios; Iluminação fundamentos técnicos, estéticos e históricos; Teatro Brasileiro – Épico; História do Espetáculo – Teatro e Diversidade de Gênero e Sexual; Estágio II; Introdução à escrita teatral; Estágio I - Observação O trabalho docente na rede básica de educação; Dramaturgia interativa e jogos; Estudos de dramaturgia história e política em cena no Brasil; Cenografia & Fotografia; Direção Teatral; Teatro e Cultura Popular; Estudos da dramaturgia; Prática de Montagem - O Rinoceronte; Gestão e Cotidiano Escolar; A comédia e a política; Sonoplastia; Expressão Corporal; História da Iluminação Ocidental; Contribuições do Circo; Escuta, voz e palavra; Stanislavski e a contemporaneidade; Propostas contemporâneas de intervenção; De cor; Teatro imersivo-participativo 2; Percepções teatrais no ambiente escolar; Estágio IV; Direção - Laboratório de Prática Teatral; Iluminação - Teatro e Imagem; Leitura dramática; Jogo dramático francês; A escrita (auto) biográfica e a cena teatral; Educação e diversidade; Peter Brook, o vazio e a Representação Teatral; Voz em cena; Teorias e Métodos de Atuação Cênica: View points; A Dança no trabalho do Ator; Direção Teatral: Circo e

Tabela 20 - Matriz Curricular de Teatro da UFSJ

(continuação)

Ritual; Laboratório de Montagem: os desafios de uma encenação; Performance e Intervenção Urbana; Criação Teatral: Ação Física e Música Instrumental; Princípios da Expressão Corporal: Dança Pessoal e Composição de Figuras; Fundamentos da Interpretação Teatral: Diálogos sobre a prática; História do Espetáculo: Teatro Cômico Popular; Teatro Brasileiro – Do Século XVI ao XIX; História do Espetáculo: Teatro de Nelson Rodrigues; Tópicos Especiais: Performance, Contra-hegemonia e Decolonidade; Libras; Teatro e Ensino: o processo educativa em contextos de educação não formal; Viola Spolin: o ensino de teatro por meio do jogo; Jogos na Educação: A peça didática brechtiana; Estágio I; Princípios da Voz em Cena; Improvisação; História da Arte: Representações Imagéticas do Pensamento; História do Espetáculo: Dos primórdios a Antiguidade Clássica; Introdução à leitura dramatizada: do texto a cena; Jogos teatrais: a escuta em foco; Introdução às ações físicas na perspectiva stanislavskiana; Princípios da Voz em Cena: Canto em Cena; Teorias e métodos de atuação cênica: a escrita (auto)biográfica e a cena teatral; Improvisação: iniciação ao jogo do palhaço; Artes circenses; O cinema e o signo corpo na tessitura do fazer teatral; Iniciação à direção teatral; Estudos de dramaturgia: palavra e silêncio em cena; Direção teatral: composição no espaço e criação site specific; Princípios de Expressão Corporal: do movimento expressivo à cena espetacular; Princípios de Expressão Corporal: do movimento expressivo à cena espetacular; Teoria e método de atuação: Teatro-Dança; O diálogo Oriente Ocidente no Trabalho do Ator; Xamanismo e ritual nas culturas ameríndias; Pedagogia do teatro: educação em espaços formais; Estudos do espectador: O espectador jogador e o teatro-jogo; Introdução à dramaturgia; História do espetáculo - Teatro dos séculos XVII ao XIX; Educação e Diversidade; Políticas Educacionais no Brasil; Psicologia da Educação; História do espetáculo: Teatro e diversidade de gênero e sexual; Gestão e Cotidiano Escolar; Teoria e Métodos da Atuação Cênica: Diálogos entre arte e psicanálise; Produção Cultural e Teatral: articulações do fazer artístico na atualidade; Teatro e Cultura; Laboratório de Montagem; Performance e intervenção urbana; Pedagogia do teatro - educação em espaços não formais; O Jogo Dramático Infantil; Estágio III; Princípios da voz em cena; Princípios da Expressão Corporal; Fundamentos da interpretação teatral – Propostas contemporâneas de intervenção performativa; Dramaturgias do corpo-quebrada; Fundamentos da Interpretação o Teatral: Leitura Dramática; Estudos da Dramaturgia: Ler e assistir Teatro; Direção Teatral – uma cena

Tabela 20 - Matriz Curricular de Teatro da UFSJ

(conclusão)

para crianças; Introdução o à história do Teatro; Histórias de um sonho chamado Teatro Oficina; Teatro e Cultura: Agitprop Cultura Política; Teorias e métodos de atuação cênica: as contribuições de Artaud para o trabalho atorial; A escrita (auto)biográfica e a cena teatral; Do texto à cena: tradução o e rupturas; Iluminação: História e Prática da Iluminação Cênica no Brasil; Laboratório de estudos e práticas fotocênicas; Teorias e práticas regenerativas em Artes Cênicas; Metodologia de Pesquisa em Artes: o trabalho acadêmico e as artes cênicas: história, teoria e prática; A tradição medieval no teatro de Ariano Suassuna; Teatro e Cultura: inter-relações entre o teatro, a literatura e o cinema; Políticas Educacionais no Brasil: a profissionalização do Docente em Artes; Educação teatral: atuação, cooperação e o campo socioemocional; Arte-Educação: Formação de professores em Artes: Memória e Narrativa; Jogos na Educação: o jogo vira cena; Direção: Laboratório de Prática Teatral; Tópicos Especiais: História do espetáculo – Iluminação e cena moderna; Teorias e Métodos de Atuação Cênica: Gags e Vivências de Palhaço; Musicalidade Cênica: A linguagem musical como elemento estruturante e expressivo nas artes da Cena.

Fonte: Do autor (2025).

Verifica-se que a Matriz deste curso (Tabela 20) apresenta disciplinas que remetem a outras linguagens artísticas: Criação Teatral: Ação Física e Música Instrumental; Princípios da Expressão Corporal: Dança Pessoal e Composição de Figuras; Princípios da Voz em Cena: Canto em Cena; Teoria e método de atuação: Teatro-Dança; Dança: a Dança no trabalho do Ator Musicalidade Cênica: A linguagem musical como elemento estruturante e expressivo nas artes da Cena. Embora tais disciplinas componham a matriz numa dinâmica de integração com teatro, não significa que se destinam à habilitação em todas as linguagens artísticas.

A investigação dos componentes curriculares, das referidas graduações, explicita, detalhadamente, a estrutura específica dos cursos e, conseqüentemente, da formação inicial de professores para atuarem no ensino de Artes na educação básica.

A quantidade e a diversidade de componentes de cada curso, sinalizam a amplitude de cada linguagem artística e da área de Artes como um todo. A arte não se realiza de modo fragmentado, dentro dela as diferentes linguagens interagem, se incorporam e se integram. No entanto, uma complexidade se expõe quando se depara com a referida amplitude de cada curso,

seria possível sintetizá-la de modo a caber em apenas uma graduação? Independentemente da resposta a esta pergunta, os cursos estão em funcionamento em formato específico, os documentos que preveem a organização do ensino de Artes nas escolas de educação básica continuam tendo validade, e os estudantes e professores seguem em meio ao impasse que se materializa entre formação docente e conteúdos previstos. É neste sentido que propor percursos formativos aos docentes em Artes justifica-se como pertinente e urgente.

Além da referida complexidade relacionada à Arte, o que já justificaria a investigação para busca do aprimoramento de seu ensino, há que se ressaltar sua característica potencialmente humanizadora, uma vez que é por meio dela que os sujeitos podem tornar-se criativos e estabelecer outro tipo de relação com a vida. O tipo de interação que se estabeleça com a arte, entendendo-a como pautada por conceitos, por pensamentos e simbolismos de quem produz obras de arte, poderá influenciar na postura docente frente aos desafios impostos ao seu ofício bem como à decisão sobre a forma pela qual seu ensino deverá ser conduzido. Ocorre, no entanto, que não se deve delegar apenas ao professor toda a responsabilidade de busca de estratégias, não se trata de um ato isolado, tampouco nega-se a situação de não-álibi, defendida por Bakhtin (1993 [1924-1926]). Em outros termos, o professor precisa de aporte teórico que o auxilie a lidar com o impasse, mas, tem sua responsabilidade inerente. E é neste sentido que oferecer, via produções científicas, desdobramentos conceituais de pensadores e estudiosos da área, afirma-se como meio aliado à formação de professores e, conseqüentemente, ao ensino da Arte em contextos escolares.

4.5 A parte do cenário: análise contextual

A análise dar-se-á face ao contexto de atuação do professor que ensina o componente curricular Arte nos anos finais – 6º ao 9º, nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, conforme um dos objetivos desta pesquisa e os dados apresentados neste capítulo.

O componente curricular Arte é fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, em seu art. 26, parágrafo 2º, como obrigatório em toda a educação básica, visando à promoção do desenvolvimento cultural dos alunos, desde 1996. Entretanto, o mencionado componente sofreu alterações com a Lei nº 12.287 em 2010, acrescentando ao texto do 2º parágrafo: especialmente suas expressões regionais; posteriormente, em 2016, com a MP nº 746 alterando a obrigatoriedade do ensino da Arte para

apenas a educação infantil e o ensino fundamental; depois, em 2017, com a Lei nº 13.415, alterando novamente a redação do 2º parágrafo, apontando a obrigatoriedade do ensino nos diversos níveis da educação básica, especialmente em suas expressões regionais.

Não obstante essas alterações enfatizarem não só a obrigatoriedade, mas a consolidação do ensino da Arte a partir da lei de maior importância do sistema educacional, a LDB 9.394/96, para esta pesquisa buscou-se maior enfoque e recorte no marco significativo através da Lei nº 13.278 do ano de 2016. Essa lei alterou o parágrafo 6º do art. 26 da LDB, estabelecendo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino de Arte, e acrescentando nova redação, em que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro passam a ser considerados linguagens constituintes do componente curricular Arte. Ressalta-se, ainda, mais um detalhe relevante desta Lei, referente à determinação de que os sistemas de ensino teriam 5 (cinco) anos para implantação de mudanças provocadas nos sistemas educacionais, principalmente no que diz respeito à formação de professores em quantidade suficiente para atuação na educação básica. Ressalta-se que a Lei nº 13.415 de 2017 também reafirmou a obrigatoriedade do ensino da Arte.

Portanto, encontra-se na LDB, lei que define as diretrizes e bases da educação nacional, a informação primordial que aponta os caminhos para o ensino do componente curricular Arte, composto pelas linguagens artísticas e, a partir da Lei 13.278, o desafio com prazo até o ano de 2021 para realizar adaptação, preparação e cumprimento desta lei para atendimento da demanda necessariamente criada.

Ademais, ainda neste capítulo, verifica-se que no intervalo entre 2016 a 2021 foi implantada a nova Base Comum Curricular, especificamente no ano de 2018. Conseqüentemente, houve a criação do Currículo Referência Minas Gerais. Resultando, assim, como importantes documentos norteadores para o ensino da Arte em Minas Gerais.

Concomitante, percebe-se, também, o não cumprimento da legislação por parte dos sistemas de ensino, até o ano de 2020, no que diz respeito à oferta obrigatória do componente curricular Arte, no recorte anos finais – 6º ao 9º, prevista pela Resolução SEE/MG nº 4234 em novembro de 2019, a qual resolve a oferta, mediante publicação de matrizes curriculares, do componente curricular Arte em todos os anos do ensino fundamental. Anteriormente a 2020, o componente em questão era ofertado em apenas um dos 4 (quatro) anos do ensino fundamental.

A ampliação da oferta do ensino de Arte nos anos finais levou a demandas de professores para atuarem na disciplina. Apesar de essa situação não ser o objeto de discussão

desta pesquisa, dá-se enfoque em outras a ela relacionadas, embora diferentes, as quais sejam a atuação do professor de Arte com base no que é exigido na BNCC e no Currículo Referência Minas Gerais, a bagagem adquirida na sua formação e a forma de acesso aos sistemas de ensino.

Referente ao componente curricular Arte, a BNCC aponta-o como parte da área de linguagens, que é composta também pelos componentes Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física; divide-o em linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e organiza-o em seis dimensões: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão.

A partir dessas dimensões, a BNCC possuiu um arranjo específico para o ensino de Arte do 6º ao 9º ano, constituído por Unidades Temáticas², ou seja, as quatro linguagens artísticas acrescidas das Artes Integradas mais nove Competências Específicas. Cada linguagem artística é subdividida em Objetos de Conhecimentos, iguais em determinadas linguagens e diferentes em outras.

Destaca-se que neste arranjo da BNCC para o componente curricular arte, especificamente no ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, cada linguagem artística possui habilidades específicas em sua unidade temática. Mais precisamente, a Unidade Temática Artes Visuais possui 8 habilidades. A Dança possui sete habilidades. A Música possui oito habilidades. O Teatro possui sete habilidades e as Artes Integradas, possui cinco habilidades.

Percebe-se que cada Unidade Temática é composta por suas respectivas habilidades específicas com o objetivo de gerar competências a partir da aprendizagem no conteúdo curricular arte.

Analisa-se, também, o que está disposto no Currículo Referência Minas Gerais. Evidentemente, a BNCC influenciou o CRMG, portanto, o arranjo deste também se pauta por cinco Unidades Temáticas, habilidades, criadas especificamente ou alteradas, e competências.

Diante destes dados, torna-se importante analisar, comparativamente, pontos pertinentes entre os dois documentos, na Tabela 21.

Tabela 21 - Comparativo entre a BNCC e o CRMG

(continua)

BNCC	CRMG
------	------

² Na BNCC as Unidades Temáticas são as linguagens artísticas acrescida de artes integradas para componente curricular Arte.

Tabela 21 - Comparativo entre a BNCC e o CRMG

(conclusão)	
O ensino de Arte propicia troca entre culturas, favorecendo o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.	Ensino da Arte essencial para formação humana.
Tem como objetivo envolver práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas artísticas.	Tem como objetivo expandir o repertório e ampliar a autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.
Espera-se que a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestem como forma de expressão.	Espera-se que haja o reconhecimento da diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas que legitimem o pensar, o experienciar e a fruição.
Possui seis dimensões e não existe hierarquia entre elas.	Possui seis dimensões e não existe hierarquia entre elas
Arranjo possui cinco Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integrals.	Arranjo possui cinco Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integrals.
Objetos de conhecimento para cada Unidade Temática.	Objetos de conhecimento para cada Unidade temática.
Habilidades específicas para cada Unidade Temática.	Habilidades específicas para cada Unidade Temática, porém algumas acrescidas ou alternadas em relação às da BNCC.
Aponta para a interconexão entre as Unidades Temáticas, indicando o diálogo, apesar das especificidades, ampliando a interação, não trabalhando separadamente.	Sugere que o trabalho não deve ser fragmentado, indicando metodologias por meio da qual as habilidades sejam abordadas de forma integrada e interdisciplinar

Fonte: Do autor (2025).

Nota-se, a partir dos dados organizados na tabela, as similaridades entre os dois documentos no que diz respeito à concepção de ensino, aos objetivos, à organização, à estrutura e, principalmente, ao destaque à necessidade de o trabalho não ser compartimentalizado, mas sim integrado, sem priorização e hierarquização entre as Unidades Temáticas.

Outro fator importante a ser enfatizado é que nem a BNCC nem o CRMG estipulam quais habilidades das unidades temáticas devem ser trabalhadas em determinado ano específico. Elucidando, as habilidades estão organizadas de 6º ao 9º anos, dentro de cada Unidade Temática. Dessa forma, o professor decide e desenvolve a habilidade a partir da referência, porém sendo exigido desde o trabalho com todas as habilidades e suas respectivas habilidades.

No entanto, no Currículo Referência Minas Gerais é apontada a problemática da formação acadêmica, no quesito formação mínima ou até professor sem formação, embora a BNCC permita maleabilidade nos objetos de conhecimentos, o arranjo curricular se apresenta como uma exigência, em ambos os documentos, a ser atendida ante uma formação específica.³

Vale salientar, diante da situação analisada anteriormente, como se dá o acesso aos sistemas de ensino para atuar como professor de ensino de arte.

Existem duas formas para ingressar como professor de Arte nas unidades escolares do Estado de Minas Gerais: uma via concurso público; outra mediante contratação por tempo determinado.

Com relação à primeira forma, para o ingresso na carreira, a escolaridade mínima exigida é formação em Curso Superior, integrada, no caso do curso de Arte, pela habilitação específica em Arte/Educação Artística abrangente às diversas linguagens artísticas. Esse requisito está determinado no Edital da Secretaria de Planejamento e Gestão da Secretaria de Estado de Educação – SEPLAG/SEE nº 03/2023 que promoveu no ano de 2023 o concurso público para provimentos de cargos e carreiras de Professor de Educação Básica do quadro de Pessoal da SEE/MG.

A segunda opção de ingresso tem caráter provisório, trata-se de contratação temporária, sendo justificada sua manutenção apenas até a vaga ser preenchida via concurso público. Os interessados em atuar na rede pública precisam submeter-se a uma inscrição eletrônica no sistema da Secretaria de Estado de Educação. Os critérios e os procedimentos para inscrição foram definidos pela Resolução SEE/MG nº 4773, de 06 de outubro de 2023, a fim de

³ Entende-se como formação específica a pessoa que possui graduação em apenas umas das linguagens artísticas.

classificar, preliminarmente, os candidatos por meio de listagem nominal única do cadastro de reserva da Superintendência Regional de Ensino a qual o candidato se inscreveu. Este meio de ingresso é maleável, pois permite diversos tipos de inscrição de interessados, classificando-os por suas habilitações (formação acadêmica). Nisto, inclui-se o público interessado não habilitado, que a Resolução define como autorizado. Conforme a Resolução 4920/23, poderão se inscrever os candidatos interessados que possuem matrícula e frequência a partir do 3º período de licenciatura ou bacharelado ou tecnólogo, em qualquer área do conhecimento acrescida de comprovante de curso de capacitação ou aperfeiçoamento ou qualificação ou extensão, específicos em uma das linguagens artísticas, estabelecidas no parágrafo 6º do art. 26 da LDB, perfazendo a carga horária de 160 horas ou a mesma habilitação descrita, porém ao invés de comprovante de curso de formação ou aperfeiçoamento ou qualificação ou extensão, o candidato poderá comprovar experiência profissional em uma das linguagens artísticas, estabelecida pela LDB, atestada por uma autoridade de ensino na localidade.

As unidades escolares informam às suas respectivas Superintendências a necessidade de contratação para preenchimento em cargo vago ou substituição. Estas verificam no Quadro de Pessoal das Unidades, validando e encaminhando à Secretaria de Estado de Educação para autorização e liberação do Edital de Convocação. O edital é realizado com base na listagem de classificação da maior para a menor pontuação entre os presentes, assumindo a vaga o candidato que, melhor classificado, comprovar habilitação conforme o estabelecido na Resolução SEE/MG 4920/2023.

Percebe-se maior exigência no edital de um concurso público em comparação ao edital de convocação para contrato temporário. Para contrato por tempo determinado é aceitável que o interessado esteja cursando a graduação ou que possua experiência, atestada por autoridade.

Em ambas as situações um fato se repete, que é a especificidade da formação, a qual deve ser ou em Artes Visuais ou em Dança ou em Teatro ou em Música para atuar como professor de Arte no ensino fundamental – anos finais. Em outras palavras, o habilitado ou autorizado em qualquer uma das linguagens artísticas poderá assumir uma vaga como professor de arte.

Em continuidade, verificou-se no subitem 4.3 A parte da formação, com base nos requisitos retomados no parágrafo anterior, a formação inicial do professor nas universidades públicas de Minas Gerais. Buscaram-se os cursos de licenciatura da base de dados oficial de informações relativas a cursos de Educação Superior e Instituições Superiores – e-Mec,

selecionando cursos Graduação em Arte, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, modalidade a distância ou presencial que obtivesse no Conceito de Curso, notas de 3 a 5.

A seleção através do filtro avançado no e-Mec possibilitou identificar as universidades públicas de Minas Gerais que ofertam cursos de formação em arte ou em qualquer uma das linguagens artísticas. Conforme o quadro de oferta de curso de Licenciatura por Universidade em Minas Gerais, demonstrado no subitem 4.3 A parte da formação, oferta graduação em Artes Cênicas apenas a universidade UFOP; ofertam Artes Visuais somente as universidades UFMG, UFU, UFJF e UFOP; ofertam graduação em Dança as universidades UFMG e UFV; ofertam graduação em Teatro as universidades UFMG, UFSJ e UFU; e ofertam graduação em Música as universidades UFSJ, UFU e UFV.

Em todas as matrizes das universidades selecionadas e seus respectivos cursos de licenciatura não foi encontrada nenhuma formação que contemplasse todas as linguagens artísticas, pelo contrário, ficou evidente nestas análises o formato específico dos cursos.

Diante das informações analisadas, constata-se o impasse na atuação do professor de Arte ao considerar-se que o requisito básico de ingresso nas unidades escolares não está contemplado na formação inicial ofertada pelas universidades, mas detalhadamente explicando, não atende ao exigido na BNCC e no CRMG.

5 A PARTE DA CONCEITUAÇÃO: bases teóricas.

Decidir por conceito único de arte para direcionar a pesquisa pode resultar em uma tarefa complexa e, até mesmo, arriscada. Isso porque, conforme esclarece Coli (1995), os conceitos de arte são diversos, muitas vezes divergentes e elaborados como verdades absolutas.

Aprofundando tal consideração, é possível afirmar que a complexidade de definição da arte se amplifica quando se soma a ela uma variedade de possibilidades, dentre as quais citam-se a história da arte, obras de arte, função da arte, arte popular, entre outras.

O eixo condutor deste estudo é o ensino de Arte, portanto é nesse sentido que se delinea sua base conceitual. Marques e Brazil (2014), ao defenderem a importância do envolvimento do professor de arte com o universo artístico e discutirem sobre ensino de arte na escola, alertam

Mas só a experimentação não basta, podemos e devemos ir além: conhecer, apreciar e ler trabalhos artísticos, suas histórias e a dos artistas; compreender conceitos estéticos; relacionar esse saber sobre a arte e os artistas ao contexto sócio-histórico dos estudantes, conferindo à Arte o tratamento que ela merece, o de área de conhecimento (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 59).

Essa perspectiva, que situa a arte como área de conhecimento, sustenta os caminhos percorridos por esta pesquisa. Assim, o pensamento abordado por BARBOSA (2012), referente à arte, é de fundamental importância no que concerne a percursos formativos. De acordo com a autora, a arte é capaz de permitir que uma pessoa não se sinta estranha no seu ambiente nem estrangeira no próprio país. Portanto, ela insere a pessoa no lugar de pertencimento, despersonaliza, reforça e amplia seus espaços no mundo.

Vale também mencionar que Ana Mae defende a arte na educação afirmando tratar-se de um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p.18).

Nota-se nesta concepção o caráter educativo visando à transformação da pessoa, através do desenvolvimento de si e da direta atuação em sua realidade.

Bakhtin, em *Filosofia do ato*, disserta sobre dois mundos, os quais sejam o da vida - aquele em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre; e o da cultura - momento em que a vida se torna concreta com objeto do discurso, da ciência ou da atividade estética. Para ambos, o autor traz reflexões no intuito de apontar que tanto o homem da vida quanto o artista possuem em sua unidade a responsabilidade ética, devendo assumi-la no processo de criação de cultura. E afirma que o que vivenciou e compreendeu na arte foi respondido com sua vida, pela unidade responsável, incitando para que tudo vivenciado ou compreendido na vida não permaneça inativo.

Outra afirmação de Bakhtin (1993 [1924-1926]) é que a culpa também está vinculada à responsabilidade. Portanto, para o autor, a vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua, mas também com a culpa mútua. A exemplo, o artista deve compreender a responsabilidade da arte com a vida para que nada se torne mecânico, e esteja verdadeiramente integrado com a unidade de experiência do ser, além, também, de compreender a culpa por assumir ou não essa responsabilidade na criação no mundo da cultura.

Constata-se que Bakhtin (1993 [1924-1926]) critica a mecanicidade e a externalidade de ações dos indivíduos na vida, pontuando que, lamentavelmente, isso ocorre com alta frequência. Atentando-se ao exposto, é válido ressaltar a arte como campo da cultura humana que necessita ser unidade na nossa unidade. No seu primeiro texto *Arte e Responsabilidade* (2020[1919]) o autor finaliza-o pontuando que “arte e vida não são uma unidade, mas devem se tornar na minha unidade, na unidade de minha responsabilidade”.

Daí a importância da unidade, da consideração da singularidade do ser diante da vida e da responsabilidade em expressar linguagens artísticas, afinal, alerta Freitas (2013, p. 50) citando Bakhtin “o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais”, e complementa, ainda, que um ato responsável passa precisamente pelo reconhecimento desta obrigatória singularidade. Conclui-se que conhecer, relacionar, vivenciar, ensinar e experienciar arte não são ações meramente mecânicas nem devem ser ações externas à unidade do ser, mas devem compor essa unidade com a responsabilidade.

Perpassando-se pelas concepções de arte de Ana Mae Barbosa e Mikail M. Bakhtin, retoma-se a discussão referente ao ato de ensinar Arte. Para tanto, estabelece-se neste estudo a definição do que é ensinar, a qual embasa-se no pensador e educador Paulo Freire.

Paulo Freire (1996), por meio de uma explicação do que não é o ensinar, fornece indicações e oportuniza reflexões sobre o que é ensinar. De acordo com o autor, trata-se de

“saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. “Criar possibilidades” é um enunciado carregado de sentidos que colabora para que as ações docentes ultrapassem crenças limitantes e desprovidas de criatividade.

Dessarte, ensinar é um ato, que não se acomoda em nenhum traço de ação ingênua, uma vez que, ao se propor para além de simples transferências, envolve a consciência e responsabilidade do profissional, alinhando-se ao ato responsável abordado por Bakhtin (1993 [1924-1926]).

Certamente, ao ensino vinculam-se elementos complexos. Paulo Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa”, discorre sobre vinte e sete exigências relacionadas ao ato de ensinar, todas explicadas de modo a deixar evidente suas respectivas relevâncias. Entretanto, para manter o foco no objetivo desta pesquisa, não se realiza o aprofundamento em cada uma delas. Por ora, é válido ressaltar a compreensão que afirma o ensinar como ato responsável, capaz de oferecer meios que se consolidem como oportunidades, ao outro e a si próprio, de elaboração do conhecimento.

O que seria então ensinar arte? Para esta pergunta, vale retomar os apontamentos dos autores Marques e Brazil (2014), a respeito do ensino de Arte nas escolas⁴.

Os autores defendem, antes mesmo de discorrerem sobre o ensino da Arte, que no âmbito escolar, professores, gestores, estudantes, efetivamente inseridos no conhecimento e vivência das diferentes linguagens artísticas, podem se tornar pessoas mais amplas, mais profundas, mais complexas, mais múltiplas e, por consequência, mais conscientes e comprometidas.

Verifica-se através dos autores que ensinar Arte vai na contramão do neoliberalismo presente na educação com formação voltada exclusivamente para o mercado do trabalho.

Na escola, na ONG, na fundação, no instituto ou no abrigo/reclusão, ensinar arte tem por compromisso primeiro revelar e permitir aos alunos relacionarem-se com valores outros além dos que sejam medidos em dígitos bancários; ensinar arte é permitir aos alunos que percebam e participem do mundo para além do que se pode vender, para além do que se pode comprar ou roubar. (MARQUES e BRASIL p.35)

⁴ Considera-se Arte nas escolas o ensino por meio do componente curricular Arte, pelas linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes visuais

A defesa dos autores está pautada no ensino de Arte que possa tanto reconstruir como reforçar outros valores que superem aqueles disseminados nas relações de mercado, com vistas ao conhecimento que possa ampliar horizontes e multiplicar leituras de mundos.

O ensino de arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável. (MARQUES e BRASIL, p.39)

Assim, consideravelmente, ensinar arte tem relação direta com a formação humana, suas relações e constituições de si e do meio que se vive, distanciando-se da reprodução ingênua das linguagens artísticas e dos valores que possam ser gerados a partir do ensino delas.

5.1 A parte do ato responsável

Fica evidente, no capítulo anterior, a situação referente à formação do professor de Artes para atuação no Ensino Fundamental, pautada por um viés específico, direcionada a apenas uma linguagem artística. Verifica-se, ainda, que esta estrutura formativa não converge com o que prevê a BNCC e o Currículo Minas Gerais, os quais reconhecem a necessidade de ensino de todas as linguagens, levando à compreensão de que se espera do docente uma atuação polivalente, uma vez que não há orientação para contratação de diferentes profissionais para cada linguagem artística.

Face ao exposto, como recorte para construir meios de contribuição e ressignificar a atuação deste profissional, consideram-se e discutem-se, neste estudo, dois conceitos importantes “ato ético ou ato responsável e ato estético” ambos a partir do texto ‘Arte e Responsabilidade’ (2020[1919]) e do texto ‘Para uma filosofia do ato’ (1993[1924-1926]), autoria de M. M. Bakhtin.

Neste cenário conceitual, considere-se o ser⁵ como aquele que responde com a própria vida por aquilo que experimenta e compreende na arte (Bakhtin, 2020 [1919]).

Portanto, torna-se imprescindível a contribuição relacionada ao conceito de ato responsável de Bakhtin (1993 [1924-1926], 2020[1919]), a qual situa a atuação de um sujeito

⁵ Pretende-se, nesta pesquisa, referir-se ao Professor de Arte, atuando no ensino fundamental – anos finais.

num patamar de postura ética (ato ético), implicada ao seu próprio ser, sua unidade na vida, sua consideração em relação ao outro, sua ação responsável, sua consciência participativa, ou seja, seu posicionamento diante da situação encontrada e exposta em sua vida. E, também, numa decisão de postura estética (ato estético) pela qual este ser, em contemplação, tem uma fixa atenção interessada, valorativa concreta diante do que é visto, amado e pensado. Para Bakhtin (1993 [1924-1926], p. 21) “cada pensamento meu, junto com seu conteúdo é um ato ou ação responsável que eu realizo - meu próprio ato ou ação individualmente responsável.” Considere-se, conforme as colocações do autor, que a vida inteira de uma pessoa é constituída de atos ininterruptos e que cada ato particular, pequenas ações executadas e sua experiência vivida, representam a efetivação de atos que constituem a vida.

Entende-se que em toda ação, independente de quem a esteja fazendo, pensando ou realizando, está o engendramento do próprio ser, durante a existência, uma complexa formação de atos dando sentido à vida do ser.

Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença na minha consciência real - a consciência de um ser humano perfeitamente determinado- em um tempo particular e em circunstâncias particulares, isto é, toda a historicidade concreta de sua realização - ambos os momentos (o momento do conteúdo-sentido e o momento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável. (Bakhtin, 1993 [1924-1926], p. 21)

De certa forma, nenhum pensamento ou ato executado está isento de uma responsabilidade de concebê-lo. Sobre isto, Bakhtin (1993 [1924-1926]), coloca que aquele que está realmente pensando é responsável pelo seu ato de pensar. Um pensamento, embora constituído de um juízo, universalmente válido, isto é, uma referência, uma abstração, tem sua unidade teórica já determinada. A avaliação da validade deste juízo constitui um momento necessário na constituição do ato realizado, mas não significa que o ser esteja presente no juízo teoricamente válido. Portanto, toda vez que se está constituindo um juízo teoricamente válido, a minha autoatividade permanece impenetrável, continuando individualmente responsável. Em outras palavras, o autor corrobora dizendo que o que está em uso, em vigor, é operativo como valor, existe como um valor, e em todos os momentos da constituição do ato individual permanece impenetrável na ação realizada por aquele que pensa. Exemplificando, o que se pensa sobre algo ou algum valor conceitual, forma um juízo valorativo, o que não significa que

eu me aproprie do que estou pensando, nem que o objeto pensado seja totalmente o que eu penso dele. Ele existe no seu valor e o ser, na realização do seu ato, reconhece seu juízo de valor universal, afirmando ou negando, na ação individualmente responsável.

Para Bakhtin (1993 [1924-1926], p. 22) “a afirmação de um juízo como um juízo verdadeiro é relacioná-lo a uma certa unidade teórica, e essa unidade não é de modo algum a unidade histórica da minha vida.” A representação dessa asserção está na ideia de que tendo o ser uma vida única e irrepetível, na posição única que a pessoa se encontra – sua unidade, embora realize noções e pensamento que sinalizem um juízo verdadeiro, um conhecimento teórico, esta unidade projetada teoricamente não é a mesma unidade ocupada na própria vida do ser.

Neste sentido, o autor aponta para o dualismo que existe entre o mundo da cultura, em que o juízo verdadeiro e todos os atos a partir dele são concretos e objetivados; e o mundo da vida, no qual, de fato, criamo-nos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos – isto é, o mundo no qual os atos de nossa atividade são realmente realizados uma vez e uma única vez (1993 [1924-1926], p.20). Conforme Bakhtin, “esses dois mundos se confrontam, não têm comunicação um com o outro e são mutuamente impenetráveis” (idem, *ibidem*). Isto significa, a partir do autor, que um ato realizado olha para duas direções: “um para a unidade objetiva do domínio da cultura e o outro para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada.”

Como um plano que possa considerar a ação unificada desses dois olhares, Bakhtin (1993 [1924-1926], denominou de plano unitário singular, em que um ato possa adquirir a capacidade de refletir em ambas as direções, isto é, para o mundo da cultura e para o mundo da vida, com sentido para o ser, devendo apropriar-se de dupla responsabilidade. Assim dizendo, tanto pelo seu conteúdo, que o autor chama de responsabilidade especial, como pelo ser, que está diretamente relacionada à responsabilidade moral. Portanto, a consciência de um ato no mundo diante do mundo é um ato ético moral. Além disso, o autor coloca como o único meio de superação da divisão e não interpenetração de cultura e vida, a constituição do evento único do ser – estando no ato inteiro, vivo, consciente, através da comunhão das duas responsabilidades.

Para o autor o fato de um ser ocupar uma posição singular, responsável e única na existência, coloca este ser na condição de não poder se evadir da ação responsável na sua constituição de ser. Isto significa o não-álibi do ser, ou seja, o ser humano, não tem direito a um

álibi, evadir-se da responsabilidade única, constituída pela atualização do seu lugar, único e irrepetível no ser. O ato, portanto, surge do dever, do ser-verdadeiro sendo o dever de pensar uma responsabilidade bilateral, dirigido tanto pelo conteúdo-sentido quanto pelo seu ser. “É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real” (1993 [1924-1926], p.44).

No todo, nenhuma determinação e proposição teórica pode incluir no seu interior o momento do dever-ser, nem é esse momento derivável delas. Não existe dever estético, dever científico, e - ao lado deles - um dever ético; há apenas aquilo que é esteticamente, teoricamente, socialmente válido, e tais validades podem ser reunidas pelo dever, do qual todas elas são instrumentos. Essas asserções ganham sua validade no interior de uma unidade estética, científica ou sociológica: o dever ganha sua validade dentro da unidade da minha vida responsável única. (Bakhtin, 1993 [1924-1926], p. 23).

Contextualizando, quando o ser toma consciência desse não-álibi, dessa responsabilidade inescapável, o seu ato, se reveste duplamente dessa responsabilidade: uma responsabilidade que já é inerente a ele; e outra responsabilidade que participa da constituição do outro a partir do lugar que ele ocupa no mundo, assumindo a responsabilidade pela responsabilidade que lhe é inerente.

Para Bakhtin (2020[1919]), em *Arte e Responsabilidade*, “a pessoa deve tornar-se totalmente responsável: todos os momentos dela não devem ser somente colocados lado a lado no tempo de sua vida, mas penetrar um no outro na unidade da culpa e da responsabilidade”

Diante disto, no item 6.1 A parte da consciência do ato responsável, a atuação do professor é incorporada por estes conceitos, a partir da teoria em Bakhtin (1993 [1924-1926]), que provoca a seguinte reflexão: se uma pessoa, de modo consciente, assume este pensamento – de responsabilidade inescapável - como um ato, existe um segundo ato, que é ter consciência de que aquele ato a responsabiliza perante o outro ou perante a própria história ou perante a área em que ele atua. Intrinsecamente, ser um professor de Arte existe uma responsabilidade, num primeiro plano inerente, sabendo ou não, querendo ou não, gostando ou não, o professor está sendo responsável pela maneira como aquele conhecimento circula, é recebido, pois, ele participa disto e produz interferências no outro. Mas pode haver uma segunda camada que, conforme já mencionado, não se efetiva espontaneamente, é necessário que se tome para si a responsabilidade, por meio da consciência sobre ela.

Bakhtin (1993 [1924-1926]) assevera:

Esse mundo é dado para mim, do meu único lugar no Ser, como um mundo que é concreto e único. Para a minha consciência participativa que age, esse mundo, como um todo arquitetônico, está disposto em torno de mim como em torno daquele único centro do qual minha ação flui ou aparece: eu dou com esse mundo, tanto quanto eu venho ou fluo de dentro de mim mesmo no meu ato ou ação de ver, pensar ou fazer alguma atividade prática. (p. 74-75)

Compreende-se que conscientizar-se dessa afirmação do autor é estar no ato totalmente posicionado. É responsabilizar-se pela responsabilidade. E um posicionamento fora dessa responsabilidade, é adquirir, conforme Bakhtin (2020[1919]), uma desculpa irresponsável, chamado de todo mecânico, em que além de não assumir a responsabilidade pela constituição do outro, torna o sentido da arte e da vida externo e não penetra a unidade interna de sentido. Ao que enfatiza o autor que “a arte e a vida não são uma unidade, mas devem se tornar na minha unidade, na unidade da minha responsabilidade.”

Posicionar-se no ato é também pensar participativamente. De acordo com Bakhtin (1993 [1924-1926], p. 72) “pensamento participativo (não indiferente) é, de fato, a compreensão emocional-volitiva do Ser na unicidade concreta sob a base de um não-álibi no ser. Isto é um pensamento que age, um pensamento que se refere a si mesmo à única ação responsável.”

No que tange à situação de uma sala de aula, agir diante da lacuna apresentada no ensino de Arte, ou não agir, ter consciência da responsabilidade inerente à função ou não, fazer e conhecer o que deve ser feito ou não fazer e ter o desconhecimento, enfim, participar responsabilmente, como uma decisão consciente, no ato responsável, ou não participar, é uma posição que se assume. Trata-se de decisão intrinsecamente relacionada ao ato ético, à responsabilidade do ser no evento em processo. Bakhtin (1993 [1924-1926]) defende que pensar participativamente, com compromisso, envolvimento, engajamento, interesse, não separa, nem destaca seu ato realizado do seu produto, o que surge ou é projetado a partir dele.

Bakhtin (1993 [1924-1926]) revela no texto Para uma filosofia do ato, que o ato responsável ou o ato ético, que vem do interior do sujeito, o ato do reconhecimento de que o dever é verdadeiro, não se submete de modo algum à composição teórica e validade de um juízo, porque, enquanto se pensar, deve-se pensar veridicamente. Significa que saber se é verdadeiro ou não, não faz alguém se comprometer com isso. Enquanto consciência, a pessoa se compromete pelo seu ato, mas não é simplesmente saber que é verdade ou não. Embora a cognição permita discernimento se aquilo é verdadeiro ou não, desejável ou não, a pessoa está no ato, isto é, já está posicionada.

Sinteticamente, quando se tem consciência do seu ato e essa consciência é também um ato, ultrapassa-se a dimensão puramente teórica, sendo que o saber ou não saber, gostar ou não gostar, não cancelam uma validade universal. Toma-se como exemplo a lei da gravidade, independentemente de apreciação ou não por esta lei, ela existe como verdade. A questão é como isso te afeta. Como esta verdade é construída? Como você busca ou tem acesso a ela? A este exemplo, pode-se refletir, posteriormente, com reflexões acerca da atuação do professor no ensino de Arte como um ato ético, respondendo responsabilmente.

Outro conceito importante apresentado por Bakhtin (1993 [1924-1926], p. 79) é o de ato estético, ou seja, a visão estética carregada de valor concreto, a partir de onde uma atenção interessada representará boa relação com o que se está sendo contemplado. O autor exemplifica a constituição do caráter específico, o princípio da visão estética, propondo “na visão estética você ama o ser humano não porque ele é bom, mas antes, um ser humano é bom porque você o ama”. Isto significa que, para o autor, amar alguém vem em primeiro caso como o valor maior do que o aspecto subordinado e o juízo dado – exemplo o líder que ama sua equipe de trabalho sem fazer distinção do cargo que cada um ocupa, independente de suas crenças, comportamentos etc. Em outro dizer, Bakhtin leva a entender que não deveria haver relações entre um conceito abstrato, idealizado (bom, mau, ruim, bonito, belo, verdadeiro, falso) e um objeto real e concreto (o ser na sua realidade concreta), não ficando este reduzido em apenas um amontoado de significados.

Portanto, a visão estética está associada, conforme o autor, ao “homem como uma realidade concreta afirmada com amor, e não como algo de conteúdo auto-idêntico”.

Somente o amor é capaz de sustentar firmemente toda essa multiformidade e diversidade, sem perdê-la e dissipá-la, sem deixar atrás um mero esqueleto de linhas e momento de sentido básicos. Apenas um amor desinteressado segundo o princípio [...], apenas a atenção amorosa interessada é capaz de desenvolver uma força suficiente poderosa para abranger e reter a multiplicidade concreta do Ser, sem empobrecê-la ou esquematizá-la. (1993 [1924-1926], p. 81-82)

O amor citado por Bakhtin (1993 [1924-1926]) não deve, segundo ele, ser entendido no sentido psicológico passivo, mas diretamente correlacionado ao ser humano, à profundidade da relação, à sensibilidade, da abertura e do encontro com o outro.

A partir dessa visão estética apresentada pelo autor, torna-se necessário refletir para que a visão estética do professor junto aos estudantes e dos estudantes, na relação dialógica, não se

paute por reações indiferentes tampouco em hostilidade, correndo-se o risco, conforme Bakhtin, de empobrecer e decompor o outro.

Como deve ser a visão estética do professor face aos sujeitos e aos objetos de atuação? Diante do impasse vivenciado, qual olhar estético o professor precisa adquirir, principalmente nas linguagens em que não possui formação, mas tem sua responsabilidade de ensinar?

A crítica do autor está diretamente ligada à indiferença que uma pessoa pode apresentar diante da multiplicidade de um ser ou objeto, “passando por alto, ignorando e superando”.

Na prática, Bakhtin assevera que:

Desamor, indiferença, nunca serão capazes de gerar poder suficiente de demorar-se atentamente sobre um objeto, segurar e esculpir cada detalhe e particularidade nele, por mínimos que sejam. Apenas o amor é capaz de ser esteticamente produtivo; apenas em correlação com o amado é possível a multiplicidade plena (1993 [1924-1926], p. 82).

Assim, é pertinente o questionamento sobre como e onde, em que lugar o amor ocupa seu espaço na atuação do professor em relação aos estudantes, a suas práticas e formação humana. Vale ressaltar que se questiona a partir da perspectiva de amor defendida por Bakhtin, evitando-se, deste modo, equívocos alinhados à defesa de visões romantizadas e ingênuas que sugerem idealizações desconsiderando a realidade do contexto escolar.

Explicitamente, o autor incita a provocação de um olhar demorado, interessado e que penetre na unidade, a multiplicidade do ser, sem distanciamento, sem ignorar sua plenitude, busca enxergar, relacionar-se, melhorando-se a partir deste encontro, atualizando-se.

Um ponto importante a ser destacado para a compreensão desta visão estética, a partir dos apontamentos do autor em *A filosofia do Ato* (1993 [1924-1926]), é pensar no que diz respeito ao centro valores: no ser humano concreto não há distinção de forma e conteúdo, ou seja, seu valor está na unidade, na interpenetração. Os momentos valorativos correlacionados (o outro para mim) e a recepção estética se realizam através da afirmação e formação do material absorvido culminando na empatia. O ser na sua posição enxerga o outro a partir dele mesmo. Outra assertiva é a de que esta empatia é a perspectiva do ser que, em seguida, retorna em si. A atividade estética é uma participação de um tipo especial, objetivado. Portanto, ao retornar em si, o ser ao contemplar esteticamente o outro, submete-se ao plano valorativo deste, atualizando-se.

É possível perceber, através da importância de uma relação estética, o quanto a atuação de um sujeito precisa ser significativa, no sentido de se posicionar interessado em relação ao outro, no seu encontro, sem pautar-se por desamor, indiferença. Ao invés disto, como elucida Bakhtin, interiorizar o amor que é potencializador e a correlação com o outro de maneira aberta, empática, esquematizada e atualizada. Que postura estética deve ter este ser para ensinar Arte?

5.2 A parte das interações dialógicas

A investigação sobre percursos formativos e a constatação da lacuna entre formação e a atuação do professor no ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental, provocam a busca da compreensão da relação dialógica, remetendo a conceitos que cumprirão papéis importantes para esta pesquisa.

Considerando a formação e a atuação como uma forma comunicativa, metodologicamente, por meio do campo da linguística, é possível uma estruturação conceitual que remeta à compreensão de cadeias dialógicas. É nesse sentido que se apresenta pertinente um recorte nos estudos realizados por um grupo de pensadores russos, conhecido como Círculo de Bakhtin (...) Bakhtin (1895-1975), Valentin Volóchinov (1895-1936).

A começar pela significação conceitual e metodológica do que é um enunciado, Volóchinov (2019[1930]), discorre sobre o conceito de enunciado/enunciação como ação, resposta a algo e orientação para esta resposta. Na dimensão de um diálogo, por exemplo, significa dizeres, fazeres e compreensões.

De acordo com Bakhtin (2011), um enunciado constitui uma resposta sucinta do diálogo cotidiano, a partir da consideração do sujeito (o outro). Portanto, explicitamente necessária a consideração dos sujeitos em um diálogo. Uma cadeia enunciativa considera, antes do início, os enunciados dos outros, e depois do seu término, os enunciados de resposta de outros.

A identificação do enunciado em Bakhtin (2011) implica em uma compreensão como resposta a algo dito ou feito, num diálogo. Os sujeitos participantes do discurso no ato dialógico, pautam-se pela compreensão do dizer ou fazer do outro antes mesmo da posição de fala. Portanto, o diálogo acontece o tempo todo dentro da cadeia enunciativa, convertendo-se no dialogismo da relação, em outras palavras, um enunciado responde a outro enunciado.

A ação de fala, a palavra a quem ela se dirige, leva em consideração o ouvinte (Volóchinov, (2019[1930])). Assim, o autor afirma que não é somente um dizer respondendo a

outro, e suscita um dizer subsequente na identificação do conceito de enunciado, perfazendo um processo cuja constituição é composta, também, pela compreensão.

Volóchinov (2019[1930]), aponta que a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de um falante, mas também de um ouvinte. E enfatiza que toda sua construção – expressão linguística, está orientada para o outro, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente fisicamente.

[...] o enunciado do falante e a compreensão do enunciado pelo ouvinte. Essa compreensão sempre contém elementos de uma resposta. Em condições normais, sempre concordamos ou não concordamos com aquilo que ouvimos. Habitualmente, respondemos a todos os enunciados do interlocutor, se não com palavras, ao menos com gestos: o movimento das mãos, o sorriso, o balanço da cabeça etc. É possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de um diálogo (Volóchinov, 2019[1930], p. 272)

Como se consolida a construção de um enunciado? Consoante Volóchinov (2019[1930]), considerando sua estrutura sociológica como comunicação discursiva ininterrupta.

Nesta construção, determinados elementos, de acordo com Volóchinov (2019[1930]) devem ser destacados, entre eles os conceitos de situação e auditório.

Situação⁶ compreende o ambiente, o que ocorre efetivamente, na realidade, de diferentes formas ou variedades de comunicação social, podendo ser compreendido também como condição social real.

O autor enfatiza que dentro de uma situação cotidiana, em que é organizado o enunciado, seja necessária a presença dos seus atuantes, ou seja, o falante ou os falantes. Disto resulta o conceito de auditório que é a evidente e obrigatória presença dos participantes da situação.

A compreensão de um enunciado, segundo Volóchinov (2019[1930]), só é possível a partir da notação de uma parte verbal expressa e outra parte não expressa, extraverbal, (reações orgânicas do interlocutor, gestos, expressões) configurando a interação discursiva cotidiana. Portanto, um enunciado pode conter tanto ações, atos ou respostas verbais dos falantes como também as partes subentendidas.

⁶ Para esta pesquisa, o local a ser tratado como condição social real - situação - para troca de enunciados e suas construções, é a sala de aula ou qualquer outro ambiente de atuação do professor do componente curricular Arte.

A pergunta acabada, a exclamação, a ordem, o pedido são essas as totalidades típicas dos enunciados cotidianos. Todas elas (principalmente a ordem e o pedido) exigem um complemento extraverbal, assim como um início extraverbal. O próprio tipo de acabamento desses pequenos gêneros cotidianos é determinado pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra com a palavra alheia (das outras pessoas) (Volóchinov, 2019[1930], p. 270).

Visto que uma situação cotidiana comum, objeto de análise posterior, é o contexto de uma sala de aula, a interação discursiva neste ambiente deve, conforme o conceito descrito acima, levar em consideração o auditório, cujo público, neste caso, são os estudantes. Enfatizando que a ação interativa deve consolidar-se, também, pela valorização de todas as falas, respostas, - parte verbal e as ações não ditas, mas existentes, subentendidas, fazendo parte também da comunicação. Este ambiente social, tendo em vista a conceituação elaborada por Volóchinov (2019[1930]), pode ser definido como gênero cotidiano, e, da mesma forma, outros ambientes sociais como uma festa, uma conversa numa loja, numa oficina, no banco, no salão, entre outras. Ainda, como processo de formação desses gêneros cotidianos, o autor deixa claro que na interação discursiva eles surgem e ganham acabamento, compondo-se de dois momentos: o enunciado do falante e a compreensão desse enunciado pelo ouvinte. E esta compreensão sempre contém elementos de uma resposta.

Retomando o esclarecimento referente à sala de aula compreendida como uma situação cotidiana, e as explicações feitas por Volóchinov (2019[1930]), sobre como os gêneros do cotidiano surgem e ganham acabamentos, torna-se imperativa a busca com relação ao tipo de interação discursiva e à troca de enunciados possíveis na construção de um percurso formativo. Vale elucidar, sobre o referido percurso, seu desdobramento àquele professor que, em domínio de uma linguagem artística, é desafiado a acessar outras linguagens que não domina ou pouco domina, em função de gerar compreensão do dizer/fazer do enunciado pelos ouvintes.

Habitualmente, na interação discursiva, Volóchinov (2019[1930]), afirma que, “respondemos a todo enunciado do interlocutor, se não com palavras, ao menos com gestos: o movimento das mãos, o sorriso, o balanço da cabeça, etc.”

Importante reiterar que, compondo o recorte referencial a partir de Volóchinov (2019[1930]), um diálogo é a interação discursiva ocorrendo na forma de troca de enunciados e um monólogo está inerente ao discurso de uma pessoa na construção de seu enunciado. A questão enfatizada pelo autor é que por mais que os enunciados possam ser monológicos, em

sua essência são dialógicos. No texto, o exemplo, dado pelo autor, amplia a noção, explicitando que

De fato, todo enunciado – do orador, do palestrante etc. – leva em conta um ouvinte, isto é, sua compreensão e resposta (é claro que não se trata de uma resposta imediata, pois não se pode interromper o orador ou o palestrante com suas observações responsivas), sua concordância ou discordância, em outras palavras, a percepção avaliativa do ouvinte (auditório). Todo orador ou palestrante experiente sabe muito bem desse aspecto dialógico do seu discurso. Os outros ouvintes atentos de modo algum se contrapõem a ele como uma massa indiferente, inerte e imóvel de indivíduos alheios que o acompanham. Não, diante dele está um interlocutor vivo e de múltiplas faces. Cada movimento de um ou de outro ouvinte – sua pose, sua expressão facial, o leve tossir, a mudança de posição – tudo isso, para um verdadeiro orador profissional, serve de resposta clara e expressiva, e acompanha a sua fala de modo constante. (Volóchinov, 2019[2019], p. 273)

Nota-se que, na situação social, o auditório - o público - tem que ser levado em consideração para que os enunciados construídos, ainda que monológicos, alcancem, na sua forma exterior, sua característica dialógica pelo fato de o tempo todo buscarem interação com o ouvinte, considerando este na comunicação. “O orador que ouve apenas a própria voz ou o professor que vê apenas as próprias anotações é um orador ou professor ruim” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 273). Esta afirmação permite verificar a intensidade que constitui um enunciado, seja no discurso monológico ou dialógico. Neste sentido, o autor complementa que “a não consideração do ouvinte paralisa esta intensidade, destruindo a relação viva e dialógica com o auditório, ocasionando a desvalorização de sua apresentação” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 274), seja numa aula ou palestra.

Quando, no parágrafo anterior, expõe-se que o professor que vê apenas as próprias anotações é um professor ruim, a ideia é que esse professor precise atentar-se à construção de enunciados que levem em consideração a mencionada relação viva e dialógica, isto significa, estar atento à resposta e à compreensão do auditório constantemente.

Ao mesmo tempo, o ouvinte em questão pode, segundo Volóchinov (2019 [1930]) apresentar uma compreensão e resposta de concordância ou discordância, portanto sugere a indicação de que o orador ou palestrante realize uma percepção avaliativa constante deste ouvinte. Afinal, o autor enfoca que diante do orador ou palestrante está um interlocutor vivo e de múltiplas faces, receptivo ou não.

Em relação à resposta do ouvinte, suscita-se a reflexão do que pode acontecer ou pode ser evitado na interação dos enunciados quando não ocorre a compreensão, fator capaz de gerar negativa, dúvida, recusa. Isto, a partir da afirmação de que o enunciado do professor prevê sua atenção à percepção avaliativa do ouvinte, atento a cada movimento de outro.

Neste ponto é pertinente o questionamento a partir da hipótese da não presença imediata do ouvinte, em que o falante estiver sozinho, ou seja, na construção de seus pensamentos mais íntimos, o autoenunciado desprezaria o sentido de auditório, tornando-a uma construção monológica? Ainda assim, diante da pergunta colocada, Volóchinov (2019 [1930]), além de trazer o conceito de discurso interior, afirma, categoricamente, que esses discursos verbais íntimos são inteiramente dialógicos. Portanto, segundo o autor, embora o falante esteja pensando intimamente, sozinho, seu discurso “é inteiramente penetrado pelas avaliações do seu ouvinte ou do auditório potencial, mesmo que o pensamento sobre o ouvinte não tenha ocorrido ao falante.”

Partindo-se da premissa de inexistência física do ouvinte, em que o falante esteja sozinho emitindo autoenunciados, surgidos da solidão, esses discursos verbais íntimos são inteiramente dialógicos e penetrados pelas avaliações do auditório potencial, de modo que o discurso interior do professor é composto pela sua formação, conhecimentos e/ou experiências.

Volóchinov (2019 [1930]), esclarece que em nosso discurso interior – monólogo – a consciência possui duas vozes, independentes e contraditórias entre si. Uma voz, segundo ele, “independente de nossa vontade e consciência, sempre se funde com o ponto de vista e com as opiniões e avaliações da classe à qual pertencemos”. A segunda voz, categoriza ele, “sempre se torna aquela do representante mais típico e ideal da nossa classe”.

Com base nessas afirmações dos dois parágrafos anteriores, um caminho para compreensão é dinamizado por Volóchinov (2019 [1930]), pela via do modo dialógico, um discurso interior, seja na solidão ou pronunciado em voz alta, “toma a forma de perguntas e respostas, de afirmações ou negações posteriores”. Isto implica, em síntese, conforme o autor coloca, em réplicas isoladas, explicado de outra maneira, em enunciados a partir de alguma decisão, influenciada pelas duas vozes que soam no indivíduo.

Cabe, ainda, ressaltar que nas vozes supracitadas, indicadas por Volóchinov (2019 [1930]), uma delas como ponto de vista pessoal, a partir da composição interior, suas ideologias e outra como os melhores pontos de vista da classe de pertencimento. Assim, fica compreendido

que no discurso interior existe uma “colisão de duas ideologias dentro de um fluxo discursivo, isto é, o conflito de dois pontos de vista de classe”. Nesse sentido:

Os monólogos pronunciados por eles em pensamento ou em voz alta irão apoiar-se inevitavelmente na empatia dos ouvintes presumidos: no auditório invisível formados pelos “cacos” da classe “estilhaçada”. Todo os enunciados serão construídos justamente de seu ponto de vista; as suas opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (entonação), quanto a escolha das palavras e a sua distribuição composicional um enunciado concreto. (Volóchinov, 2019 [1930], 276-277)

Desta forma, o discurso interno de um indivíduo é composto pela voz de sua própria concepção de mundo e influenciado pelas concepções de mundo da classe a qual pertence⁷. Portanto, embora sozinho, seu pensamento pauta-se por referências das vozes, podendo ser contraditórias, de modo que não se saiba qual delas seguir, falante e ouvinte coexistem em si mesmo.

Conseqüentemente, um enunciado precisa de uma orientação social, nesse sentido Volóchinov (2019 [1930]), explica que “todo discurso é um discurso dialógico orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível”. O autor menciona também que a “orientação para o outro, para o ouvinte pressupõe, inevitavelmente, a consideração da inter-relação socio-hierárquica que existe entre os interlocutores”. Isso significa, de acordo com o autor, que a construção de um enunciado, leva também em consideração, o peso socio-hierárquico do auditório, como o pertencimento das classes dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo.

A palavra e o gesto das mãos, a expressão do rosto e a pose do corpo são igualmente sujeitos à orientação social organizados por ela. Os “maus modos” são a desconsideração do interlocutor, a ignorância da relação sócio-hierárquica entre o falante e ouvinte; é um costume (muitas vezes inconsciente) não mudar a orientação social do enunciado (por meio da palavra e do gesto) quando ocorre a mudança do círculo social ou do auditório. (2019 [1930], p. 281, 2013)

Mais uma vez, o autor chama a atenção para a consideração do auditório, os bons e maus modos e sua implicação na interação dialógica.

⁷ Então, que referências poderão pautar a atuação do professor de Arte? Buscando análise a partir da sua formação, da sua concepção de ensino, da concepção de ensino da classe ou do seu ponto de vista?

O autor enfatiza que além de orientação social, um enunciado precisa ter um sentido em si e um conteúdo, sem os quais perde sua significação, transformando em um conjunto de sons sem nenhum caráter interativo discursivo. Portanto o “outro – o ouvinte - não tem nada a fazer com o enunciado.” Volóchinov (2019 [1930]) No detalhe da construção do enunciado, deve-se atentar:

(...) como o papel da situação é importante para a criação do enunciado. Se os falantes não fossem reunidos por situação, se eles não tivessem uma compreensão em comum do que está acontecendo, nem uma determinada opinião sobre isso, as suas palavras seriam incompreensíveis para cada um deles, sem sentido e desnecessárias. A comunicação ou interação discursiva só se realiza graças à existência de algo subentendido para eles. (Volóchinov, 2019 [1930] p. 285-286)

Dada a importância da situação, do auditório, do sentido, da parte verbal, extraverbal, a construção do enunciado não se efetiva apenas num encadeamento de palavras, símbolos ou expressões, mas de uma estrutura composicional que considere o outro, inclusive fazendo relações com o discurso interior e a orientação social a que se destina.

Volóchinov (2019 [1930]) estabelece que “o sentido de todo enunciado cotidiano depende da situação e de como esta determina a orientação social para o ouvinte-participante dessa situação.” Aqui, é mencionada a forma que o enunciado precisa ter para se concretizar e se realizar para alcançar existência.

Consideremos como elementos fundamentais que constroem a forma do enunciado, primeiramente, o som expressivo da palavra, isto é, a entonação; em seguida, a escolha das palavras; e, finalmente, a disposição da palavra no todo do enunciado (2019 [1930], p. 286).

Conforme o autor, o enunciado precisa ser dotado de sentido, conteúdo, para ser real e efetivo e não cair em um conjunto de sons sem nenhuma significação. Desta maneira, a atuação do professor, didaticamente, precisa encontrar sentido no conteúdo das linguagens artísticas que não são de sua formação específica. Como isto se desenvolverá? Melhor dizendo, como pode ser superado este desafio em sala de aula para a construção do professor e para compreensão do enunciado, por parte dos estudantes, na interação discursiva?

6 A PARTE DA PROPOSTA: Percursos formativos.

“A arte tem sido e sempre será necessária, sendo o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, circulação de experiências e ideias” (Ernest Fischer).

Tendo em vista o impasse evidenciado por análises de material bibliográfico bem como de documentos, leis e matrizes curriculares, reitera-se a necessidade de proposição de percursos formativos e delinea-se a direção para que eles se apresentem como recurso de contribuição aos docentes que atuam nessa condição dissonante.

Priorizando o esclarecimento exposto, a concepção de percurso formativo, que apresente coerência às constatações permitidas pelas referidas análises, deve ter abordagem relacionada a senso crítico, autonomia e colaboração.

Para tanto, os percursos formativos que passam a ser propostos se estruturam na perspectiva da abordagem triangular; da ética e estética no processo de ensino; do conceito de enunciado com suas implicações constitutivas e, interconectando toda a estrutura, a consciência do ato responsável.

1. Abordagem triangular

Abordagem triangular é uma estrutura conceitual desenvolvida por Ana Mae Barbosa, (2022). Ela se apresenta como possibilidade de percurso ao professor de ensino de Arte por ser uma proposta com objetivo de analisar e promover a educação estética e artística no ensino das artes e culturas visuais. Assim, permite que os alunos, através da estimulação da criatividade e de uma compreensão mais profunda e integrada da arte, desenvolvam a percepção e a crítica. Nesse sentido, a abordagem triangular amplia os modos de ensino e aprendizagem da Arte.

Conforme a autora, a Abordagem Triangular consiste em três ações dinâmicas, que significam três vértices interconectados, que são:

- Ver e ler a imagem, a obra de arte ou o campo de sentido da arte – implica em fazer uma análise da obra de arte em si, com consideração de seus elementos plásticos, estilísticos e históricos.
- Contextualizar – orienta-se pela realização de análise do contexto histórico, social, cultural e político da obra produzida.

- Fazer Arte – traduz-se como análise, considerando as percepções, as experiências e a interpretações da relação do sujeito com a obra.

A proposta é realizar a articulação dos processos perceptivos, cognitivos e analíticos, criados diante da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da arte. Sobre essa compreensão, destaca a autora.

A vantagem desta Abordagem é que não é composta por disciplinas, mas por processos mentais como tradução de imagem mental em imagem materializada, processos de descrição, análise e interpretação e processos de identificação e comparação cultural entre tempos, espaços e modos de vida diferentes. (BARBOSA, 2022)

A fim de proporcionar uma visualização mais precisa da amplitude e da aplicação desta Abordagem, ela será relacionada a seguir, em cada uma das linguagens artísticas por meio de propostas de conteúdo.

Situação 1: consideremos que a referida proposta do professor tenha como objetivo desenvolver a compreensão dos estudantes sobre a arte moderna brasileira. Para isto escolha a obra "Abaporu" de Tarsila do Amaral, utilizando a Abordagem triangular, para ensinar Artes Visuais:

Tabela 22 – Análise de abordagem triangular em proposta: Artes Visuais

(continua)

Linguagem: Artes Visuais		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> ● O professor apresenta a imagem da obra "Abaporu" de Tarsila do Amaral e pede que os alunos observem atentamente a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural em que a obra foi criada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos são incentivados a criar uma obra de arte inspirada em "Abaporu". ● Eles podem utilizar diferentes técnicas e materiais, como

Tabela 22 – Análise de abordagem triangular em proposta: Artes Visuais

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são incentivados a descrever o que veem, destacando os elementos plásticos, como cores, formas e texturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos aprendem sobre o movimento modernista brasileiro e a importância de Tarsila do Amaral nesse contexto. O professor também destaca a influência da cultura indígena e africana na obra de Tarsila. 	<ul style="list-style-type: none"> desenho, pintura ou colagem. O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão artística.
--	---	--

Fonte: Do autor (2025).

Conforme a proposta na Tabela 22, essa abordagem permite avaliar se os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e integrada da arte, considerando a complexidade das relações entre a obra de arte, o contexto e o sujeito.

Situação 2: o objetivo do professor é desenvolver a compreensão dos alunos sobre o teatro brasileiro, utilizando a peça "O Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna.

Tabela 23 – Análise de abordagem triangular em proposta: Teatro

(continua)

Linguagem: Teatro		
Ação 1 Ver ou Ler a Imagem	Ação 2 Contextualizar	Ação 3 Fazer Arte

Tabela 23 – Análise de abordagem triangular em proposta: Música

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> ● O professor apresenta a peça “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna e pede que os alunos leiam atentamente o texto. ● Os alunos são incentivados a analisar a estrutura da peça, os personagens, o enredo e a linguagem utilizada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural em que a peça foi escrita. ● Os alunos aprendem sobre o movimento do Teatro Brasileiro de Revista e a importância de Ariano Suassuna nesse contexto. ● O professor também destaca a influência da cultura nordestina na obra de Ariano Suassuna. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos são incentivados a criar uma cena da peça “O Auto da Compadecida” utilizando fantasias, adereços e outros materiais. ● Eles podem trabalhar em grupos para desenvolver a cena, considerando a direção, a iluminação e a sonoplastia ● O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão teatral.
---	--	--

Fonte: Do autor (2025).

A proposta na Tabela 23, permite uma abordagem envolve a análise da compreensão dos alunos sobre a peça e também inclui a análise da cena criada pelos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

Situação 3: o objetivo do professor é de desenvolver a compreensão dos alunos sobre a dança popular brasileira, utilizando o samba como exemplo.

Tabela 24 – Análise de abordagem triangular em proposta: Dança

Linguagem: Dança		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> • O professor apresenta o vídeo de uma apresentação de samba e pede que os alunos observem atentamente a dança. • Os alunos são incentivados a analisar os movimentos, a expressão corporal e a relação entre os dançarinos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural do samba no Brasil. Os alunos aprendem sobre a origem do samba, sua evolução e sua importância na cultura popular brasileira. • O professor também destaca a influência do samba na identidade cultural brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são incentivados a aprender e praticar os passos básicos do samba. • Eles podem trabalhar em grupos para criar uma coreografia simples de samba. • O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão dançada.

Fonte: Do autor (2025).

Na proposta apresentada na Tabela 24, a abordagem permite a avaliação da compreensão dos alunos sobre a dança popular brasileira e o contexto histórico e cultural do samba bem como inclui a análise da coreografia criada pelos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

Situação 4: o objetivo do professor é desenvolver a compreensão dos alunos sobre a música popular brasileira, utilizando o gênero musical “bossa nova” como exemplo.

Tabela 25 – Análise de abordagem triangular em proposta: Música

(continua)

Linguagem: Música		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> • O professor apresenta o vídeo de uma apresentação de bossa nova e pede que os alunos ouçam atentamente a música. • Os alunos são incentivados a analisar a melodia, a harmonia, o ritmo e a letra da música 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural da bossa nova no Brasil. • Os alunos aprendem sobre a origem da bossa nova, sua evolução e sua importância na música popular brasileira. • O professor também destaca a influência da bossa nova na 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são incentivados a aprender e praticar uma música de bossa nova. • Eles podem trabalhar em grupos para criar um arranjo musical simples de uma música de bossa nova. • O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão musical.

Tabela 25 – Análise de abordagem triangular em proposta: Música

(conclusão)

	música popular internacional.	
--	----------------------------------	--

Fonte: Do autor (2025).

A abordagem proposta (Tabela 25) permite avaliar a compreensão dos alunos sobre a música popular brasileira e o contexto histórico e cultural da bossa nova e também inclui a análise da apresentação musical dos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

Conforme proposto, a Abordagem Triangular pode ser ampliada às quatro linguagens artísticas e oferece uma perspectiva inovadora e enriquecedora de ensino do componente curricular.

2. Estética e Ética

Para Paulo Freire, o ato de ensinar deve ser acompanhado de criticidade com uma rigorosa formação ética e estética. Portanto, o autor argumenta sobre a importância do caráter estético da aprendizagem, ampliando a compreensão de que a decência e a boniteza precisam andar de mãos dadas.

Cabe elencar, a partir de Freire (1998), aspectos fundamentais para desenvolvimento da prática educativa, levando em consideração a proposta de ensinar com ética e estética para o professor que promoverá o ensino da Arte:

“Enveredar-se no descaminho do puritanismo” - aquele que, conforme o autor, se dedica a apontar defeitos e acusar os outros com rigidez moralista distancia o sujeito da sua relação ética com o mundo, afastando-o desta possibilidade.

A abordagem rígida e moralista do ensino não oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver sua própria relação ética com o conhecimento e com os outros. Pois, uma coisa é seguir regras e normas porque são impostas; outra coisa é escolher agir com responsabilidade, respeito e empatia, mesmo quando não há uma autoridade imposta.

“Testemunho rigoroso de decência e pureza” – aquele que, conforme o autor, que cultiva valores e se posiciona com integridade, honestidade e sinceridade. A necessidade de criar um ambiente de aprendizado que seja estimulante, atrativo, acolhedor, prazeroso,

desafiador, que suscite uma relação de confiança e promova a criatividade e a imaginação dos estudantes. “É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

“Pensar certo” – o autor defende que pensar o ser humano perto e dentro da ética, exige profundidade, reflexão e compreensão da realidade complexa, e pensar corretamente implica uma coerência profunda. Isso significa que na sala de aula, os professores e estudantes necessitam estar dispostos a revisar os próprios conceitos. Pensar certo com ética.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito. (FREIRE, 1998, p.18).

Portanto, é correto e coerente pensar que os conhecimentos estão inacabados, sem resposta definitiva, necessitando constantemente de serem pensados, contextualizados, articulados, reconstruídos. O autor chama de ação desumanizadora o impedimento da liberdade de pensamento, determinando saberes como acabados, pétreos e rígidos.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (FREIRE, 1998, p. 18).

Em síntese, a reflexão sobre o descaminho do puritanismo, o testemunho rigoroso de decência e a pureza, e a importância de "pensar certo" nos leva a compreender a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Como Paulo Freire enfatiza, ensinar exige uma prática que combine estética e ética, capaz de criar um ambiente de aprendizado que seja, ao mesmo tempo, esteticamente agradável e eticamente justo. Dessa forma, os professores podem promover uma educação que não apenas informe, mas também forme cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a justiça e a igualdade

3. Enunciado

A partir da conceituação no capítulo 4, assinala-se que a compreensão de um enunciado e sua composição é fundamental para o professor de Arte, pois permite uma abordagem mais

eficaz na comunicação dialógica que existe em sala de aula. Neste espaço, o gênero do cotidiano deve ser considerado e a cadeia enunciativa vista como um processo contínuo, ocorrendo o tempo todo, de forma que o professor tenha condições de criar um ambiente mais dinâmico, interativo, expressivo, autêntico e significativo.

Posto que para Volóchinov (2017[1929]), o enunciado é uma ação, uma resposta a algo e uma orientação para esta resposta. Objetiva-se como pauta diária do professor na dimensão dialógica, na sua atuação. Os dizeres, referindo-se ao conteúdo que compõe o enunciado. Os fazeres, referindo-se às ações, atitudes e intenções que acompanham o enunciado, significando o que é feito ao mesmo tempo em que se diz algo. E as compreensões, referindo-se ao modo como o outro interpreta e compreende o enunciado, o como ele é entendido.

Importante ressaltar que, conforme o autor, os dizeres, os fazeres e as compreensões estão interligados e, conseqüentemente, influenciam uns aos outros. Nesta perspectiva, destaca-se um aspecto relevante para o contexto de atuação do professor de Arte: a intencionalidade do enunciado de uma pessoa pode influenciar na compreensão do outro; o conteúdo que for proposto no enunciado pode ser influenciado pelo contexto em que for dito.

Em outras palavras, exemplificando, imagine que você é um professor de Artes Visuais, mas precisa ministrar uma aula de Dança para os alunos do 6º ano. Você diz: "Vamos criar um movimento que represente a liberdade!"

Agora, pense no que aconteceria se você dissesse a mesma frase para os alunos em uma aula de Música, em vez de dança. A reação seria diferente, não é?

Isso acontece porque a intenção por trás das suas palavras (a intencionalidade do enunciado) muda dependendo do contexto e da linguagem que você está ensinando.

Quando você disse "Vamos criar um movimento que represente a liberdade!" em uma aula de Dança, você estava incentivando os alunos a expressarem fisicamente a liberdade. Mas se você dissesse a mesma frase em uma aula de Música, considerando o contexto musical, os estudantes seriam incentivados a criar uma melodia ou harmonia que representasse a liberdade.

Além disso, o contexto em que você diz algo também pode influenciar a compreensão do outro. Por exemplo, se você disser "Vamos criar um personagem!" em uma aula de Teatro, os alunos podem entender que precisam criar um personagem para uma peça de teatro. Mas se você disser a mesma frase em uma aula de Artes Visuais, os alunos podem entender que precisam criar um personagem para um desenho ou pintura.

Portanto, é importante ressaltar que a intencionalidade do enunciado e o contexto em que ele é dito podem influenciar significativamente a compreensão do outro, especialmente quando se está ensinando linguagens diferentes como Dança, Música ou Teatro. Um desafio comum enfrentado por professores de Arte é a necessidade de transpor conceitos e princípios de uma linguagem artística específica, na qual eles não possuem *expertise* para outras linguagens artísticas, não têm a mesma familiaridade, exigindo assim uma busca por estratégias de mediação e tradução conceitual para garantir a compreensão e a aprendizagem dos alunos.

Bakhtin (2011) conceitua enunciado como uma resposta sucinta do diálogo cotidiano sempre a partir da consideração do sujeito, ou seja, o outro. Isso significa, consoante o autor, que num ato dialógico, neste contexto, na sala de aula, os sujeitos participantes (professor e aluno) do discurso pautam-se pela compreensão do dizer ou do fazer do outro antes mesmo da posição de fala. Esta compreensão é fundamental para que os sujeitos possam se posicionar em relação ao que está sendo dito ou feito. Um aluno com dificuldades diante de um conteúdo de determinada linguagem artística, por exemplo, pode ter sua insegurança percebida pelo professor, que o observa atentamente, antecipando que este pode estar precisando de ajuda e, assim, posiciona-se de forma a pensar como poderá ajudá-lo.

Levando em consideração as concepções de Volóchinov (2017[1929]) e (2019[1930]) e Bakhtin (2011), Bakhtin (1993 [1924-1926]), no que tange à interação no ambiente contextual de atuação de do professor de Arte, elucida-se, como meio formativo, determinados elementos constitutivos de um enunciado descritos na Tabela 26.

Tabela 26 - Elementos constitutivos do enunciado

(continua)

Elementos do enunciado	Deve ser levado em consideração
Situação	O ambiente que ocorre.
Auditório	O público.
Parte verbal	Expressa diretamente falas, respostas.
Parte extraverbal	Reações orgânicas do outro, gestos, expressões, falas ou ações não ditas, subentendidos, inclusive as reações.
Discurso interior	Ideologias, pontos de vista, concepção de mundo, influenciado pela classe a

Tabela 26 - Elementos constitutivos do enunciado

(conclusão)

	qual pertence.
Orientação social	Orientar-se para o outro ou um grupo de pessoas, considerando a relação sócio-hierárquica entre os sujeitos.
Sentido e conteúdo	Sentido em si, significação.
Estrutura composicional	Entonação, escolha das palavras, disposição das palavras.

Fonte: Volóchinov (2019[1930])

Evidentemente, para a construção de um enunciado que seja compreendido pelos estudantes, superando o desafio em sala de aula, o professor precisa estar atento a estes elementos constitutivos do enunciado (Tabela 26).

Primeiramente, levar em conta a situação social consiste em considerar o ambiente em que ocorre a aula. Isto inclui o clima emocional, o espaço físico, as relações sociais entre os estudantes.

O auditório, que se refere ao público-alvo, possui interesses, necessidades e habilidades que precisam ser pensados na criação de um enunciado claro e compreensível.

A parte verbal e extraverbal estão relacionadas à linguagem, ou seja, dizeres e fazeres que gerem a compreensão, além dos elementos como gestos, expressões faciais, contatos visuais, as pausas, as reações e inclusive os subentendidos possam reforçar o enunciado.

Com relação ao discurso interior, as concepções de mundo, as crenças, a classe de pertencimento, os valores, as experiências, também ajudam a criar o enunciado que responda aos anseios dos estudantes, mas também atinja os objetivos do professor.

Orientação social, significa orientar-se para o outro, portanto, deve ser considerado o peso sócio-hierárquico do auditório. Isso significa que o sujeito precisa conhecer a classe de pertencimento dos outros sujeitos, a posição, evitando linguagem autoritária, paternalista, “maus modos”, palavras, gestos, expressões e postura do corpo que desconsiderem o outro na relação interativa, criando enunciados que sejam respeitosos e inclusivos.

Assim, deve-se ter clareza no sentido do que está sendo dito, tornando a comunicação objetiva, com vistas a garantir que a relevância e a coerência do enunciado, juntamente com um

conteúdo que seja selecionado de forma cuidadosa, pressuponha o nível de compreensão dos estudantes e a complexidade do assunto.

Outrossim, é a garantia de que o enunciado esteja relacionado à realidade dos estudantes, com relevância e aplicabilidade a sua vida, de forma que a escolha das palavras, a entonação e a estrutura do enunciado, considere o nível de compreensão, a idade e as necessidades dos estudantes.

Ainda sobre a tabela, enfatiza-se que um enunciado precisa ter significado claro e preciso, no intuito de evitar confusões e ambiguidades nas compreensões. Para isto o professor pode promover estratégias como usar exemplos concretos para ilustrar conceitos abstratos; uso de linguagem simples, repetição do enunciado em diferentes formas; sondagem com os estudantes para garantir que estejam compreendendo o enunciado.

Portanto, ter conhecimento dos elementos do enunciado como percurso formativo, propõe-se como resposta eficaz à questão levantada no final do subitem 5.2, cuja centralidade se direciona a querer saber como pode ser superado o desafio em sala de aula para a construção do professor e para compreensão do enunciado, por parte dos estudantes, na interação discursiva, ensinando as linguagens artísticas. Com essa compreensão, os professores podem desenvolver estratégias diversas na transposição dos desafios enfrentados em sala de aula, tornando a atuação mais reflexiva, eficaz, intencional e capaz de promover a aprendizagem.

6.1 A parte da consciência do ato responsável

“A educação como resposta responsável aponta o outro como prioridade”. Bakhtin

Como proposta de contribuição e ressignificação da atuação do professor no ensino do componente curricular Arte, retomam-se os conceitos de ato ético ou ato responsável e ato estético em Bakhtin, porém fazendo interconexão com a estrutura do percurso formativo, visando à promoção da consciência do ato responsável nas ações de atuação do professor.

Para Bakhtin (1993 [1924-1926], toda ação do sujeito, seja pensamento, posição tomada diante da vida, está intrinsecamente ligada, aceitando ou não, a uma inescapável responsabilidade. O autor chama de ato próprio ou ação individualmente responsável. Tal ato está vinculado à influência do “eu” na constituição do outro.

Compreendendo que o ato responsável perpassa o domínio sobre a abordagem triangular, sobre ética e a estética, e a composição do enunciado, torna-se imprescindível incorporar a consciência em relação à constituição do outro, através de processos formativos que considerem o ato responsável.

Tomar consciência do ato responsável, ou seja, que tenho responsabilidade na constituição do outro, demanda reflexões e autorreflexão durante o processo de diálogo e interação, pois dialogar afirma-se como relação de reciprocidade, portanto deve se levar em consideração a perspectiva do outro.

Se as nossas ações podem afetar o outro, então tudo que pensamos, agimos, participamos, criamos e apresentamos em relação ao outro, deve ser pela consciência dessa influência.

Assumir a responsabilidade por palavras, ações e pensamentos, sabendo que eles têm consequência para o outro, implica na tomada de consciência da importância de considerar o outro nas próprias decisões e ações.

Outro fator é que a consciência da própria constituição, ou, conforme Bakhtin, “a responsabilidade inescapável”, passa a ser inseparável da constituição do outro. Nesse sentido, para reconhecer a própria identidade e existência, temos influência do outro.

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência em mim, originalmente, através dos outros, deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

Assumir a responsabilidade ética em relação ao outro é reconhecê-lo, tornando-o notável na relação.

Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença do mundo está vinculado ao outro, é a respeito do outro que inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos, apenas os outros povoam os cemitérios, a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro (BAKHTIN, 1997, p. 126-127).

Como será a postura de um professor que interioriza o ato responsável e passa a considerar em sua postura, suas ações, seus pensamentos a constituição do outro?

Pensando no percurso formativo, proposto no item 1, o professor de Arte terá como ferramenta a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Portanto, a consciência do ato responsável implica na preparação, por exemplo, de situações que irão colaborar com os estudantes de forma a conseguirem ler, contextualizar e fazer a obra de arte, ao passo que ministrar a aula já é em si sua responsabilidade inescapável, mas a consideração do outro (os estudantes) faz com que a autorreflexão, o respeito e empatia, sejam contemplados na correlação.

Referente ao percurso formativo, proposto no item 2, o professor de Arte pauta-se por uma postura ética, proporcionando o ensino que não se traduz em apenas transmitir o conhecimento, amesquinhado em relações autoritárias e desprovidas de justiça, igualdade, buscando, conscientemente, assumir a postura de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos.

Sobre o percurso formativo proposto no item 3, a consciência de que o enunciado precisa gerar compreensões, o professor reconhece a necessidade da criação de um ambiente favorável ao aprendizado inclusivo e respeitoso, o que não exclui estar ciente de suas próprias limitações, inclusive preconceitos, mas o ato responsável consciente o conduzirá a aprender e a se desenvolver.

Em ambos os exemplos, nota-se que assumir a existência do outro, com consciência do ato responsável, remete a refletir antecipadamente sobre como se posicionar no momento único da vida única e irrepetível, na posição única que a pessoa se encontra.

Quanto à postura estética, conforme o Bakhtin (1993 [1924-1926]), o professor precisa estar interessado, em relação ao outro, ao seu encontro, livre de desamor e indiferença. O autor assevera que apenas o amor é capaz de ser esteticamente produtivo. Interiorizar-se de amor é algo potencializador, na relação dialógica, pautando-se por aberturas empáticas, totalmente esquematizadas e atualizadas, enfatiza o autor.

7 CONSIDERAÇÕES

Sobre o ensino de Arte na etapa do ensino fundamental no Estado de Minas Gerais, as investigações, suscitadas pela inquietação que levou a esta pesquisa, demonstram, por meio da legislação que fundamenta o referido ensino, como ocorreu sua efetivação na escola.

Importante ressaltar que a partir da Lei nº 13.278, publicada em 2016, houve a determinação de formação de professores e a orientação de que os sistemas de ensino devem ofertar o ensino de Arte como componente curricular obrigatório composto pelas linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. A oferta do ensino de Arte no Estado de Minas Gerais, em todos os anos da etapa do ensino fundamental - anos finais, consolidou-se apenas no ano de 2019, sendo as vagas docentes preenchidas por processo de concurso público ou pela contratação temporária.

A análise da formação oferecida pelas principais universidades federais e estaduais de Minas Gerais demonstra que a formação é específica para apenas uma linguagem artística. Também foi possível verificar que o Currículo Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular, ambos documentos norteadores do ensino de Arte, apontam o ensino deste componente de forma integrada, sem fragmentação das linguagens artísticas.

Constata-se uma flexibilização nas exigências para preenchimento de vagas docentes por processo de contratação temporária. Concomitante a este fato, existe a lacuna entre o que orientam os documentos educacionais e a formação do professor para atuação no ensino de Arte, destarte é pertinente apontar: a relevância de monitoramento para que a contratação temporária seja, realmente, para suprir apenas demanda provisória, e os demais ingressos na carreira pautados pela abertura de concursos públicos bem como por políticas públicas que atendessem efetivamente a Lei 13.278; a necessidade de um percurso formativo que sustente e dê suporte à prática pedagógica do professor, não numa perspectiva polivalente, mas de integração das linguagens de forma a atender as exigências do Currículo e da Base Comum Nacional.

A análise de legislação e das graduações em Artes comprovou a lacuna existente entre a formação do professor para ensino de Arte com o que é previsto em documentos e legislações educacionais.

Tendo em vista o objetivo deste estudo que é, compreendendo a referida lacuna, buscar quais percursos formativos podem contribuir com a formação do professor, destaca-se a

necessidade de se fazer proposições que se mostrem inovadoras no sentido de ir além da discussão sobre o ensino ser regido ou não pela polivalência. O fato é que os estudantes estão nas salas de aulas, e o ensino de Arte em sua potencialidade e integralidade em convergência à humanização não pode continuar como se pudesse ser deixado em segundo plano.

Nesse sentido, é possível asseverar que o conceito de ato responsável, elaborado por Bakhtin, mostra-se como contribuição à atuação do professor do ensino de Arte, pois ilumina o pensamento sobre ato responsável, sendo este um entendimento capaz de levar o docente à consciência de que, mesmo não tendo formação em todas as linguagens, é possível planejar práticas pedagógicas cujas propostas despertem o interesse dos estudantes e os levem a pesquisarem sobre a arte em sua diversidade.

Nota-se, ainda, pelo referido autor, que o ato responsável tem relação com o conceito de não álibi, mais detalhadamente explicando, reitera-se, desse modo, o posicionamento do professor em assumir a situação de impasse em que ele próprio se dispõe a compreender buscando meios para viabilizar que o ensino de Arte não ocorra de maneira fragmentada.

Outra contribuição oferecida por Bakhtin e Volóchinov refere-se à conceituação de enunciado, o qual permeia todo trabalho docente. Diante dessa afirmação, é fundamental elucidar a importância dos discursos que afetam as pessoas durante as aulas, abordando os efeitos enunciativos no auditório - neste caso nos estudantes - tanto com conotações positivas, tais como entusiasmo, curiosidade, criatividade, quanto outros inversos a estes, com conotações negativas.

Destaca-se também como percurso formativo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e ética e estética em Paulo Freire como norteadores de um ensino de Arte que afirme a postura ética, estética, e a importância de ler, contextualizar e o fazer arte, evitando ações fragmentadas.

Portanto, comprova-se, considerando a formação do professor, desalinhada às demandas de ensino nas escolas, face ao que prevê a legislação, a extrema relevância dos percursos formativos que contribuem, com prioridade, à atuação deste profissional, como proposta de melhoria do ensino do componente curricular Arte.

Finalizando, cabe ressaltar, como uma bandeira que se estende chamando atenção de nossa sociedade, as palavras da professora Rita Von Huntyi.

“É porque o território da arte é contestação, o território da arte é sensibilidade, o território da arte é a inovação, o território da arte é a disrupção. Quão mais difícil vai ser

dominar uma população, se desde que criança, ela teve espaço para trabalhar sua criatividade, estudar histórias de artistas que se eternizaram, porque falaram: nossa vocês fazem isso desse jeito, eu faço assim. Só que o sistema, ele se constrói dessa forma. Então, você vai tirando todas as ferramentas e a única ferramenta que sobra para aquele sujeito empobrecido é a violência. Esse é o homem ideal do sistema colonial, esse é o homem ideal do sistema que se mantém de pé fazendo xis mil guerras por ano. Você quer homens que reflitam, indaguem, pensem, não! Você quer homens que recebem um rifle e fala, sim senhor”.

É possível, a partir de uma situação hipotética de ensino e de aprendizagem, viabilizar a visualização sobre o modo de contribuição dos percursos formativos, conforme descreve-se a seguir.

Determinada escola recebeu uma verba do governo para adquirir instrumentos musicais, assim o gestor escolar fez a aquisição de 25 violões.

Ocorre que no semestre corrente, o professor que assumiu as aulas de Arte desta escola, possui formação em Artes Visuais.

Diante dessa situação, o professor de Arte, deverá ir em busca de uma graduação na linguagem artística Música? Não. Porém, em sua decisão de assumir o ensino do componente curricular Arte reside o inescapável ato responsável no que se refere ao ensino e aprendizagem de Música e a consciência dele projeta-o a buscar meios para garantir a formação dos estudantes. Assim, o trabalho deste professor, com base nos percursos formativos, poderia estruturar-se da seguinte maneira.

Pela Abordagem triangular, de Ana Mae. **Ler** - pesquisa sobre o instrumento violão abordando sua invenção, seu formato, sua estrutura, seu som, entre outras características, e discussão sobre os resultados encontrados. **Contextualizar** - convite de um músico da comunidade para falar sobre sua própria relação com o violão e com a música, o sentido desse instrumento, sua utilização nos diferentes estilos musicais, bem como a demonstração dos sons, dos acordes e apresentação de músicas. Cabe ressaltar que esta ação será realizada pelo convidado, entretanto deve ser coordenada, articulada e roteirizada pelo professor, o qual possui a compreensão do processo pedagógico. **Fazer** - contato dos estudantes com os instrumentos, experimentação e integração com outras linguagens.

Pela estética e ética, em Paulo Freire. Preparação do ambiente de modo a promover uma acolhida que gere sensação de pertencimento e contribuição a todas as pessoas envolvidas. Além disso, que o auditório perceba a dimensão musical e tenha sua curiosidade provocada.

Efetiva-se, também, por meio do interesse do professor sobre o conhecimento que os estudantes possuem referente ao violão, como eles o percebem, onde eles o veem e como se sentem com relação à sonoridade do instrumento, à ligação afetiva e social.

Enunciado, por Bakhtin e Volóchinov. Trata-se da maneira como o professor conduzirá seus discursos e ações para explicar a proposta e engajar os estudantes. Nesse sentido, deverá atentar-se às entonações utilizadas, escolha das palavras, recursos materiais e visuais, e postura corporal, compreendendo para quem e o que dizer.

Ressalta-se que foi feita uma proposição objetiva, mas as possibilidades de atuação, a partir dos percursos formativos, não se esgotam na situação apresentada.

Importante destacar que foi possível garantir o ensino de Música aos estudantes, sem, portanto, ter a obrigatoriedade de o professor de Arte ser graduado em Música. Vale mencionar, ainda, que desse modo evita-se que recursos destinados ao ensino de Arte sejam desperdiçados ou não utilizados, assim, os investimentos públicos financeiros em ensino de Arte, justificam-se imprescindíveis e coerentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 126-127, p. 378.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 11. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Iskusstvo i Otvetstvennost (Arte e Responsabilidade)**. Den Iskusstva. Nevel, 1919, 13, centiabria, c. 3-4. Tradução para fins didáticos de Marco A. Villarta-Neder. 2020. Mimeo.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato**. Trad. exclusiva para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993 [1986].

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. p.18. ISBN 9788524926914. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 6/ 11 /24.

BEZERRA, Adeilza Gomes da Silva [et al.]. **Ensino de artes na escola**. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

EDITAL SEPLAG/MG nº 03/2023. Disponível em:< <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/edital-seplagsee-ndeg-032023>> Acesso em 2/05/24.

E-mec. **Consulta avançada**. Disponível em: e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior. Acesso em 4/9/24.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. São Paulo. FTD, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. São Paulo: Audiência Editor, 2013. E-book, p.50. Disponível em:// integrada.minhabiblioteca.com.br//reader/books/9788582171240 /. Acesso em 10 jan. 2025.

MINAS GERAIS, 2018. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

Resolução SEE nº 4920 de 06 de outubro de 2023. **Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf> Acesso em 02/05/24.

Resolução SEE nº 4.773, de 26 de outubro de 2022. **Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais**. Acesso em 13 de jun/23. Disponível em: <https://srepontenova.educacao.mg.gov.br/>.

Resolução SEE Nº 4.234, de 22 de novembro de 2019. **Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Acesso em 10 de jun/23. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/>.

SUPERINTENDENCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS. Disponível em:< <https://srepocoscaldas.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/738-inscricoes-para-contratacoes-e-convocacoes-temporarias-da-rede-estadual>>. Acesso em 4/05/24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Licenciatura em artes visuais: matriz curricular**. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/licenciaturavisuais/curriculos-ativos/?page=grade-curricular&codCurso=96A&codCurriculo=22023>>. Acesso em: 17/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Licenciatura em música: matriz curricular**. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/musicalicenciatura/wp-content/uploads/sites/574/2016/08/2018-1-Matriz-Curricular-LIC-APROVADA-CONGRAD.pdf>>. Acesso em: 17/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Licenciatura em teatro: percurso curricular**. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/wp-content/uploads/2023/05/Diagrama-Bacharelado-e-Licenciatura-em-Teatro-Versao-Curricular-2014.2-2.pdf>>. Acesso em: 16/09/24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Licenciatura em artes visuais: matriz curricular**. Disponível em: < <https://eba.ufmg.br/artesvisuais/index.php/matriz-curricular/>>. Acesso em: 16/09/24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Licenciatura em dança: matriz curricular**. Disponível em: < <https://www.eba.ufmg.br/index.php/matriz-curricular-do-curso-de-graduacao-em-danca/>>. Acesso em: 16/09/24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Graduação em artes cênicas**. Disponível em:< <https://ifac.ufop.br/>> . Acesso em: 19/09/24.

UNIVERSIDADE FEDERAL SAO JOÃO DEL-REY. **Licenciatura em música: plano de ensino**. Disponível em:< <https://ufsj.edu.br/cmusi/ementas.php>>. Acesso em: 18/09/2024

UNIVERSIDADE FEDERAL SAO JOÃO DEL-REY. **Graduação em teatro: plano de ensino**. Disponível em:< https://ufsj.edu.br/teatro/disciplinas_-_planos_de_ensino.php>. Acesso em: 18/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Instituto de artes: grade curricular artes visuais**. Disponível em:< <https://www.iarte.ufu.br/artes-visuais/matriz-curricular>>. Acesso em: 14/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Instituto de artes: grade curricular música**. Disponível em:< <https://www.iarte.ufu.br/m%C3%BAAsica/matriz-curricular>>. Acesso em: 14/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Instituto de artes: grade curricular curso de teatro**. Disponível em:< https://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/fluxograma_licenciatura_integral_-_2018.pdf>. Acesso em: 15/09/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Licenciatura em dança: matriz curricular**. Disponível em: <<https://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=LIC&curso=DAN&ano=2024>>. Acesso em: 17/09/2024.

VOLÓCHINOV, V. N. **Estilística do Discurso Literário II: a construção do enunciado**. In VOLÓCHINOV, V.N. Palavra na vida e palavra na poesia. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLOCHINOV, V. N. (1929), **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ABORDAGEM CRIATIVA EM ARTE: inspirando a atuação em sala de aula.

Autor: Rodrigo Cezar Reis

Orientador: Marco Antônio Villarta-Neder



*A arte e a vida não são uma unidade, mas devem se tornar na minha unidade, na unidade da
minha responsabilidade. BAKHTIN*

Apresentação

Este produto educacional, denominado “Abordagem criativa de Arte: inspirando a atuação em sala de aula”, consiste em um guia formativo para professores de ensino de Arte na educação básica e origina-se da pesquisa “Desafios e responsabilidades na formação e na atuação do docente no ensino de Arte na educação básica”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional da Universidade Federal de Lavras, na linha de Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas.

A referida pesquisa considerou e demonstrou a existência de dissonância entre um determinado tipo de formação específica de professores para o ensino de Arte com o que prevê a Base Nacional Curricular Comum. Assim, o cenário atual de ensino de arte nos anos finais do ensino fundamental consolida-se de forma desconcertada. Esta situação acena para a necessidade urgente de se colocar em pauta a discussão acerca da formação docente para atuação no ensino de arte bem como busca por estratégias e ferramentas que contribuam para o enfrentamento de dificuldades que tais dissonâncias podem acarretar aos docentes.

Face ao exposto, a presente proposta de produto educacional realiza-se tendo em vista a compreensão de sua utilização como forma de intervenção em uma realidade cujos problemas foram identificados, encontrando convergência com o que afirma SILVA (2022, p.135).

No âmbito do MP, o profissional em formação é conduzido a pensar a sua prática de maneira reflexiva, pois ao mesmo tempo em que ele é um usuário do conhecimento produzido, torna-se também um produtor de conhecimentos por meio da sua aplicação nos mais variados contextos. É no percurso de construção-reflexão-aplicação do conhecimento que a elaboração do PE vai ganhando forma com vistas a conceder respostas e proposições aos problemas identificados no campo da prática profissional.

Nesse sentido, o objetivo deste produto educacional é contribuir com a formação dos professores de Arte para atuação nos anos finais do ensino fundamental, levando-se em consideração a lacuna que se formou entre a formação em cursos de graduação para área de artes e ao que preveem os documentos que orientam a educação básica no Brasil.

Pautado pelo posicionamento de necessidade de reflexão e ressignificação relacionada ao ensino de arte, buscou-se, para construção deste produto, a fundamentação na proposta da abordagem triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Importante ressaltar que tal

proposta foi criada com direcionamento a artes visuais, e este guia amplia-a para o ensino de teatro, dança e música.

Deste modo, ler, contextualizar e fazer ocupam posição de destaque neste guia, sendo, consoante a referida autora, a “leitura” compreendida como identificação cultural, necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos; a “contextualização” como aquilo que rompe as limitações individuais e provoca que se reflita acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir; e a “aprendizagem fazendo”, o aprender destrinchando o já feito e o aprender ao ver fazer.

Ana Mae Barbosa (2022, p.2), assinala sobre a Abordagem Triangular que:

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a.

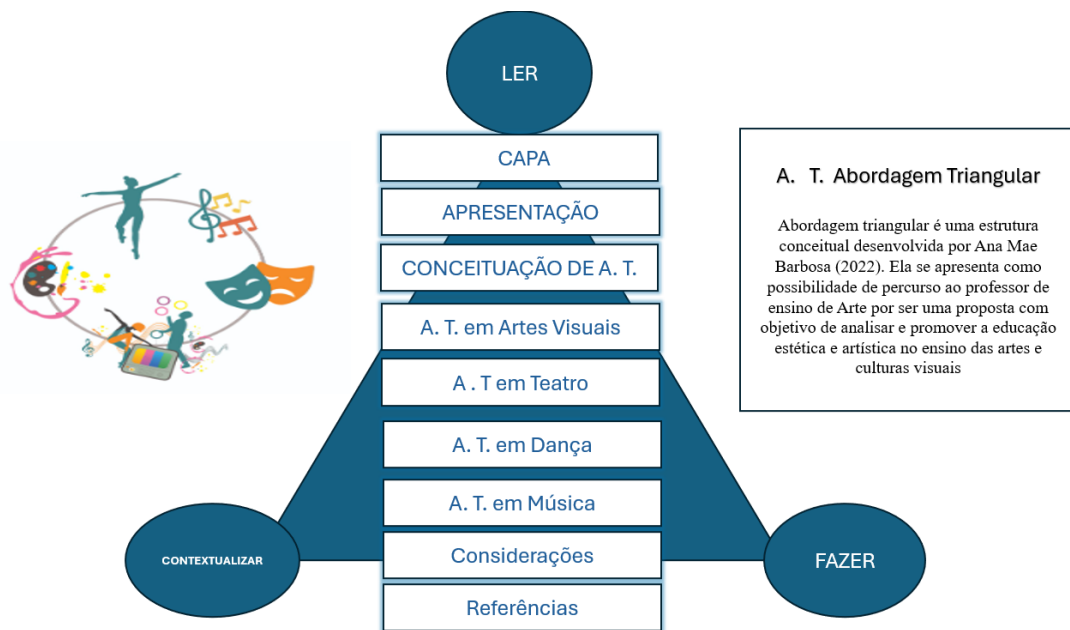
Conforme a autora, a Abordagem Triangular consiste em três ações dinâmicas que são: ler ou ver a imagem; contextualizar e fazer. A proposta é realizar a articulação dos processos perceptivos cognitivos e analíticos, criando diante da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da arte.

Pensar, portanto, a formação continuada do professor de Arte é construir criticamente e responsabilmente um espaço qualificado para o ensino de arte na escola.

No centro deste desafio, está a necessidade e a esperança de que o professor de Arte (re)construa constantemente uma ampliação da sua formação artística cultural para que a réplica diante da vida e da ciência seja para provocar ética e, socialmente, um agir no mundo.

Pretende-se que a aplicação deste guia se efetive como uma contribuição prática para o aprimoramento do ensino de arte.

Este guia estrutura-se por meio de conceituação de abordagem triangular e de estratégias de ensino por ela mediada, propostas de acordo com situações ilustrativas de aula em contexto escolar. Destarte, está organizado por tópicos, conforme as linguagens artísticas previstas na BNCC, as quais são: artes visuais, teatro, dança e música.



Seu conteúdo possibilita direcionamento do trabalho do professor por meio de orientações relacionadas às linguagens artísticas, possibilitando orientações e reflexões, dinamizando o trabalho com as linguagens artísticas que correspondem ao ensino de arte.

Por fim, configura-se como oportunidade formativa, com informações, orientações, indicações e propostas para que o ensino de Arte atenda às exigências da BNCC, fazendo sentido para professores e estudantes, enriquecendo-os nas compreensões sobre a si e sobre a vida.

Conceituação de abordagem triangular

Conforme Ana Mae Barbosa (2022) a Abordagem Triangular consiste em três ações dinâmicas, que significam três vértices interconectados, que são:

- Ver e ler a imagem, a obra de arte ou o campo de sentido da arte – implica em fazer uma análise da obra de arte em si, com consideração de seus elementos plásticos, estilísticos e históricos.
- Contextualizar – orienta-se pela realização de análise do contexto histórico, social, cultural e político da obra produzida.

- Fazer Arte – traduz-se como análise, considerando as percepções, as experiências e a interpretações da relação do sujeito com a obra.

A proposta é realizar a articulação dos processos perceptivos, cognitivos e analíticos, criados diante da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da arte. Sobre essa compreensão, destaca a autora.

A.T. em Artes Visuais



Situação ilustrativa 1: consideremos que a referida proposta do professor tenha como objetivo desenvolver a compreensão dos estudantes sobre a arte moderna brasileira. Para isto escolha a obra "Abaporu" de Tarsila do Amaral, utilizando a Abordagem triangular, para ensinar Artes Visuais:

Linguagem: Artes Visuais		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> ● O professor apresenta a imagem da obra "Abaporu" de Tarsila do Amaral e pede que os alunos observem atentamente a obra. ● Os alunos são incentivados a descrever o que veem, destacando os 	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural em que a obra foi criada. ● Os alunos aprendem sobre o movimento modernista brasileiro e a importância de Tarsila do Amaral nesse contexto. ● O professor também destaca a influência da cultura indígena e africana na obra de Tarsila. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos são incentivados a criar uma obra de arte inspirada em "Abaporu". ● Eles podem utilizar diferentes técnicas e materiais, como desenho, pintura ou colagem. ● O professor estimula os alunos a experimentarem

elementos plásticos, como cores, formas e texturas.		e explorar diferentes formas de expressão artística.
---	--	--

Fonte: Do (2025).

Essa abordagem permite avaliar se os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e integrada da arte, considerando a complexidade das relações entre a obra de arte, o contexto e o sujeito.

A.T. em Teatro



Situação ilustrativa 2: o objetivo do professor é desenvolver a compreensão dos alunos sobre o teatro brasileiro, utilizando a peça "O Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna.

Linguagem: Teatro		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> • O professor apresenta a peça "O Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna e pede que os alunos leiam atentamente o texto. • Os alunos são incentivados a analisar a 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural em que a peça foi escrita. • Os alunos aprendem sobre o movimento do Teatro Brasileiro de Revista e a 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são incentivados a criar uma cena da peça "O Auto da Compadecida" utilizando fantasias, adereços e outros materiais. • Eles podem trabalhar em grupos para

estrutura da peça, os personagens, o enredo e a linguagem utilizada.	<p>importância de Ariano Suassuna nesse contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor também destaca a influência da cultura nordestina na obra de Ariano Suassuna. 	<p>desenvolver a cena, considerando a direção, a iluminação e a sonoplastia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão teatral.
--	---	--

Fonte: Do autor (2025).

Essa abordagem envolve a análise da compreensão dos alunos sobre a peça e também inclui a análise da cena criada pelos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

A.T. em Dança



Situação ilustrativa 3: o objetivo do professor é de desenvolver a compreensão dos alunos sobre a dança popular brasileira, utilizando o samba como exemplo.

Linguagem: Dança		
Ação 1	Ação 2	Ação 3
Ver ou Ler a Imagem	Contextualizar	Fazer Arte
<ul style="list-style-type: none"> • O professor apresenta o vídeo de uma apresentação de samba e pede que os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor fornece informações sobre o contexto histórico e 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são incentivados a aprender e praticar os passos básicos do samba.

<p>observem atentamente a dança.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos são incentivados a analisar os movimentos, a expressão corporal e a relação entre os dançarinos. 	<p>cultural do samba no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos aprendem sobre a origem do samba, sua evolução e sua importância na cultura popular brasileira. O professor também destaca a influência do samba na identidade cultural brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Eles podem trabalhar em grupos para criar uma coreografia simples de samba. O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão dançada.
---	--	---

Fonte: Do autor (2025).

Essa abordagem permite a avaliação da compreensão dos alunos sobre a dança popular brasileira e o contexto histórico e cultural do samba bem como inclui a análise da coreografia criada pelos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

A.T. em Música



Situação ilustrativa 4: o objetivo do professor é desenvolver a compreensão dos alunos sobre a música popular brasileira, utilizando o gênero musical “bossa nova” como exemplo.

Linguagem: Música		
<p>Ação 1 Ver ou Ler a Imagem</p>	<p>Ação 2 Contextualizar</p>	<p>Ação 3 Fazer Arte</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● O professor apresenta o vídeo de uma apresentação de bossa nova e pede que os alunos ouçam atentamente a música. ● Os alunos são incentivados a analisar a melodia, a harmonia, o ritmo e a letra da música. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor fornece informações sobre o contexto histórico e cultural da bossa nova no Brasil. ● Os alunos aprendem sobre a origem da bossa nova, sua evolução e sua importância na música popular brasileira. ● O professor também destaca a influência da bossa nova na música popular internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos são incentivados a aprender e praticar uma música de bossa nova. ● Eles podem trabalhar em grupos para criar um arranjo musical simples de uma música de bossa nova. ● O professor estimula os alunos a experimentarem e explorar diferentes formas de expressão musical.
---	---	---

Fonte: Do autor (2025).

Essa abordagem permite avaliar a compreensão dos alunos sobre a música popular brasileira e o contexto histórico e cultural da bossa nova e também inclui a análise da apresentação musical dos alunos, considerando a criatividade, a originalidade e a habilidade técnica.

Considerações

A considerar a situação no ensino de Arte na escola pública, diante da lacuna evidenciada entre a formação docente atual e aos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a educação básica nesse componente curricular, um Guia Educacional, com orientações e propostas direcionadas à formação continuada para atuação no ensino de Arte em anos finais do ensino fundamental, mostra-se como oportunidade de contribuição à formação integral de professores de ensino de Arte para os anos finais do ensino

fundamental, pois se implica com o caráter didático-pedagógico para acesso a conteúdo e o viabiliza por meio de seleção comprometida e embasada cientificamente.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 6/ 11 /24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da et al. **Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil**. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, p. 123-142, 2022.

APÊNDICE B - Glossário

Conceitos de A parte das interações dialógicas (VOLÓCHINOV, 2019)

Situação – realização efetiva, na vida real, das diferentes formações ou variedades de comunicação social; condição social real, considerando o espaço, o tempo, o tema e a relação dos falantes. (ambiente)

Auditório – presença dos participantes da situação. (ouvinte)

Parte verbal – expressa

Parte extraverbal – não expressa, subentendida.

Gênero do Cotidiano – formas de comunicação cotidiana

Comunicação/interação discursiva – o enunciado do falante e a compreensão desse enunciado pelo ouvinte.

Resposta – concordância ou não com o que ouvimos, as expressões, as poses, mudança de posição, silêncio.

Diálogo – conversa mútua entre duas pessoas (dialógico)

Monólogo – discurso de uma pessoa. (monológico)

Réplicas – são enunciados trocados entre os participantes do diálogo.

Discurso interior – são dialógicos construídos pelo indivíduo com a presença ou não do ouvinte ou do auditório potencial.

Ouvinte/auditório potencial - aquele ou aqueles que são considerados e existem presencialmente ou não, no discurso interior ou na interação discursiva.

Ponto de vista – composição interior de ideologias, educação, leituras, vivências e experiências.

Vozes – ponto de vista pessoal (classe a qual pertencemos) e ponto de vista ideal (classe típica).

Enunciado concreto – ponto de vista expresso através da determinação de som interior ou exterior da voz, a escolha das palavras e sua distribuição composicional.

Ouvinte interior – consciência do indivíduo composta por avaliações e pontos de vista estáveis e resistentes.

Ouvinte exterior – aquele que se faz presente.

Discurso dialógico – orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível.

Orientação social do enunciado – organização do enunciado levando em consideração o peso sócio-hierárquico do auditório, - a classe dos interlocutores e suas definições e ocupações.

Enunciados cotidianos – formados a partir dos gêneros cotidianos.

Forma do enunciado – elementos fundamentais que o constitui: entonação, escolha e disposição das palavras.

Entonação – som expressivo das palavras – maneira de falar, considerando a situação, o auditório e a orientação social do enunciado.

Escolha das palavras – representação certa do processo que melhor combina com a inter-relação social entre falantes e ouvintes, levando em conta as sutilezas e a individualidade social do interlocutor.

Disposição das palavras – composição com intenção estilística.

Elaborado pelo autor.

ANEXO A – Tabelas das universidades não selecionadas

Curso de formação de professor de artes em Minas Gerais		
Licenciatura	Universidades	Modalidade
Artes	CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST/UNIFACVEST CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS - /UNAR UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ/UNESA UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL/UNICSUL UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA/UNOESTE Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera UNIVERSIDADE PAULISTA/UNIP CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS/FMU UNIVERSIDADE SANTO AMARO/UNISA UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO/UNICID UNIVERSIDADE DE FRANCA/UNIFRAN UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/UNITAU UNIVERSIDADE ANHANGUERA/UNIDERP UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA/UNISANTA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS/UNIMES UNIVERSIDADE CESUMAR/UNICESUMAR	A distância

	<p>CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO/ESTÁCIO RIBEIRÃO</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ/FAG</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ/UNINGÁ</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL/UNINTER</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA</p> <p>Faculdade FAMART</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE FORTALEZA/UNIGRANDE</p>	
--	---	--

Artes Visuais	<p>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS - /UNAR</p> <p>UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ/UNESA</p> <p>UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL/UNICSUL</p> <p>UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA/UNOESTE</p> <p>Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera</p> <p>UNIVERSIDADE PAULISTA/UNIP</p> <p>CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS/FMU</p> <p>UNIVERSIDADE SANTO AMARO/UNISA</p> <p>UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO/UNICID</p> <p>UNIVERSIDADE DE FRANCA/UNIFRAN</p>	A distância
---------------	---	-------------

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/UNITAU UNIVERSIDADE ANHANGUERA/UNIDERP UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA/UNISANTA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS/UNIMES UNIVERSIDADE CESUMAR/UNICESUMAR CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO/ESTÁCIO RIBEIRÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ/FAG CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ/UNINGÁ CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL/UNINTER CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA Faculdade FAMART CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE FORTALEZA/UNIGRANDE	
---	--

Curso de formação de professor licenciado em Música em Minas Gerais

Licenciatura	Universidades	Modalidade
Música	Centro Universitário Vale do Rio Verde Claretiano - Centro Universitário/CLARETIANO BT UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA/UNOESTE UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ/UNITAU UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS/UNIMES CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI/UNIASSELVI CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL/UNINTER CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS/UNIS-MG CENTRO UNIVERSITÁRIO ETEP	A distância

Curso de formação de professor licenciatura em Dança em Minas Gerais

Licenciatura	Universidade	Modalidade
Dança	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI/UNIASSELVI	A distância

Curso de formação de professor licenciatura em Teatro em Minas Gerais

Licenciatura	Universidade	Modalidade
Teatro	Universidade Estadual de Montes Claros Universidade Federal de Minas Gerais	Presencial
Teatro	Universidade Estácio de Sá Centro Universitário Leonardo da Vinci	A distância