



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

TEACHER EDUCATION AND VISUAL ARTS TEACHING: A STUDY WITH BASIC EDUCATION TEACHERS

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES: UN ESTUDIO CON PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

DOI: 10.5281/zenodo.20130121



Hamlet Fernández Díaz²

Monaliza Angelica Santana³

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues⁴

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo, descritivo-interpretativo, baseado em 12 entrevistas semiestruturadas com professores(as) de arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas estaduais de um município de Minas Gerais. O objetivo

1 Financiamento: FAPEMIG (Processo APQ-00829-23)

2 Doutor em Artes e Pós-doutorado em Educação. Professor do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527283658721732>. E-mail: hamletdiaz@unipam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6359>

3 Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514215613652877>. E-mail: monalizaas@unipam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-5753>

4 Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6305859012311048>. E-mail: mariamarta@unipam.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-1600>





do trabalho é compreender a realidade da prática educativa do componente curricular de Arte, especialmente o ensino de artes visuais com foco na leitura, interpretação e compreensão de obras artísticas em sala de aula. A análise transversal organizou o corpus empírico em seis eixos: formação; documentos normativos e carga horária; polivalência e condições materiais/tecnológicas; conteúdos e metodologias; apreciação e compreensão de obras; sentidos e finalidades do ensino de arte. Os resultados indicam: heterogeneidade de trajetórias dos docentes e predominância de formações em modalidade EAD; ausência de política regular de formação continuada; carga horária reduzida (uma aula semanal) e polivalência; precariedades de infraestrutura que limitam a recepção artística em sala de aula; e tensões marcantes na compreensão discente da arte contemporânea, exigindo mediações docentes específicas. Conclui-se pela necessidade de políticas públicas de formação e desenvolvimento profissional docente orientada à leitura de obras, ao conhecimento do repertório contemporâneo e ao desenvolvimento de estratégias de mediação interpretativa que considerem as condições reais das escolas.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Formação de professores. Polivalência. Recepção da arte. Arte contemporânea.

ABSTRACT

This article presents findings from a qualitative, descriptive-interpretive study based on 12 semi-structured interviews with art teachers working in secondary education and in upper secondary education in state schools in a municipality in Minas Gerais, Brazil. The aim is to understand the realities of educational practice in the school subject of Art, particularly the teaching of visual arts focused on the reading, interpretation, and comprehension of artistic works in the classroom. A cross-sectional analysis organized the empirical corpus into six thematic axes: teacher education; policy documents and instructional time; generalist teaching and material/technological conditions; content and methodologies; appreciation and understanding of artworks; meanings and purposes of art education. The results indicate: heterogeneous teacher trajectories and a predominance of distance education (DE) degrees; the absence of a regular in-service teacher education policy; reduced instructional time and generalist teaching; infrastructural shortcomings that limit artistic reception in the classroom; and marked tensions in students' understanding of contemporary art, requiring specific forms of teacher mediation. The study concludes that public policies for teacher education and professional development are needed, oriented toward the reading of artworks, knowledge of contemporary repertoires, and the development of interpretive mediation strategies that take into account schools' real conditions.

Keywords: Visual arts education. Teacher education. Generalist teaching. Art reception. Contemporary art.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, basado en 12 entrevistas semiestructuradas con profesores de arte que trabajan en la Educación Secundaria y Preuniversitaria, en escuelas estatales de un municipio de Minas Gerais. El objetivo del trabajo es comprender la realidad de la práctica educativa del componente curricular Arte, especialmente la





enseñanza de las artes visuales con foco en la lectura, interpretación y comprensión de obras artísticas en el aula. El análisis transversal organizó el corpus empírico en seis ejes: formación; documentos normativos y carga horaria; polivalencia y condiciones materiales/tecnológicas; contenidos y metodologías; apreciación y comprensión de obras; sentidos y finalidades de la enseñanza del arte. Los resultados indican: heterogeneidad de trayectorias del profesorado y predominio de formaciones en modalidad de educación a distancia; ausencia de una política regular de formación continua; carga horaria reducida y polivalencia; precariedades de infraestructura que limitan la recepción artística en el aula; y problemas de comprensión del arte contemporáneo, que exige mediaciones docentes específicas. Se concluye que son necesarias políticas públicas de formación y desarrollo profesional docente orientadas a la lectura de obras, al conocimiento del repertorio contemporáneo y al desarrollo de estrategias de mediación interpretativa que consideren las condiciones reales de las escuelas.

Palabras clave: Enseñanza de artes visuales. Formación de profesores. Polivalencia. Recepción del arte. Arte contemporáneo.

INTRODUÇÃO

Em cidades que não contam com instituições artísticas como museus de arte com significativos acervos e um sistema de galerias de arte contemporânea, é ainda muito mais importante que o ensino de artes visuais na Educação Básica favoreça o contato sistemático com obras de arte no contexto escolar. Para formar nas crianças e adolescentes uma cultura que os torne receptores competentes da arte do passado e do presente, é essencial o contato dialógico e sistemático com experiências artísticas variadas, assim como professores formados com esse propósito. Para muitos estudantes, o contato com a Arte na escola talvez seja não somente a primeira experiência desse tipo, se não também a única na sua vida. Qualquer esforço empreendido para desenvolver e aprimorar o ensino da arte terá um impacto cultural e político significativo, porque as capacidades intelectuais, emocionais e criativas que a arte gera são vitais para o desenvolvimento de todas as nações, configurando-se como uma questão de política cultural e de justiça social. E o Brasil é um país que codificou em suas políticas públicas (Brasil, 1996; 2018) o direito de todo cidadão à fruição e compreensão da arte (Fernández, 2021b).

No segundo semestre do ano 2023 os autores deste estudo deram início a um projeto de pesquisa intitulado: Formação e desenvolvimento profissional docente para o ensino das





artes visuais com ênfase na recepção artística. O objetivo geral do projeto, sua meta final, é desenvolver uma proposta didática voltada para a formação continuada de arte-educadores, em função do ensino-aprendizagem das artes visuais com ênfase na recepção-compressão de obras em contexto escolar. A base teórica nuclear dessa proposta de formação é a teoria da recepção artística aplicada ao ensino das artes visuais; tal abordagem articula de forma interdisciplinar estética filosófica, semiótica, hermenêutica e psicologia cognitiva, um conjunto de saberes que consideramos que podem contribuir para a formação de professores com ênfases na recepção-compreensão de textos complexos como são os artísticos (Fernández, 2024a; Fernández; Santana; Reedijk, 2025).

Também, em termos mais amplos, a pesquisa está fundamentada na perspectiva pós-moderna que considera a arte como um espaço interdisciplinar de ensino e a noção de “educação através da arte” como um tipo de ação didática centrada na interpretação e na compreensão de obras artísticas no próprio espaço da escola e da sala de aula (Acaso e Megías, 2017; Barbosa, 2010; Efland, Freedman e Stuh, 2012; Franz, 2003; Iavelberg, 2017; Losada, 2011; Nunes, 2012; Rossi, 2003).

Um dos objetivos específicos do projeto é o desenvolvimento de um trabalho de campo para, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, levantar informações sobre a realidade da prática educativa em artes visuais nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma cidade de Minas Gerais. O cumprimento desse objetivo é fundamental para dar resposta ao problema científico formulado pelo projeto, a saber: Como estruturar didaticamente a formação e o desenvolvimento profissional docente de professores de artes visuais, na perspectiva interdisciplinar de uma teoria da recepção que articula conhecimentos de estética, hermenêutica, semiótica e psicologia cognitiva?

O desenvolvimento dessa problemática e o cumprimento da meta final do projeto pretendem incidir na formação dos arte-educadores para a melhoria de sua prática pedagógica, com base nas necessidades específicas reconhecidas na imersão realizada na situação do ensino de artes visuais no contexto de pesquisa. Assim, a proposta didática em construção se





baseia numa articulação orgânica entre teoria e análises qualitativa dos dados empíricos; e este artigo apresenta o diagnóstico que fundamentará a proposta formativa.

Na primeira etapa da pesquisa de campo foi aplicado um questionário, via formulário on-line, a 17 professores de arte de 15 escolas estaduais. O formulário contou com perguntas relacionadas: à formação acadêmica desses professores; aos documentos normativos que são utilizados pelo professor em seu planejamento de aulas; à quantidade de aulas semanais no currículo; à organização e quantidade de aulas específicas para cada linguagem da arte ou se o trabalho com as quatro linguagens é realizado de forma conjunta nas aulas; à realização de atividades práticas de artes visuais, teatro, dança e música com os alunos; à realização, por parte do professor, de leitura de obras com os alunos é; ao conhecimento, por parte desses docentes, das políticas públicas nacionais de arte.

O objetivo deste levantamento preliminar de informações foi obter um panorama sobre o perfil e a prática dos professores que lecionam o componente curricular de arte nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais da cidade. Com os dados obtidos, via formulário on-line, foi produzido um artigo, que se encontra em processo de submissão.

Na segunda etapa do estudo de campo, os pesquisadores realizaram visitas às escolas da rede estadual. O objetivo desse segundo momento foi interagir com esses professores, por meio de entrevistas semiestruturadas e participação/observação da dinâmica escolar. Foram realizadas 12 entrevistas, documentadas em áudio, com professores que lecionam arte nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As informações quantitativas levantadas com o questionário foram contrastadas e aprofundadas com as informações de caráter qualitativo obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas. Neste artigo, apresentamos os resultados da análise qualitativa, descritiva e interpretativa, das 12 entrevistas realizadas com professores(as) que compuseram a amostra final da pesquisa de campo.

No processo metodológico de organização do material coletado por meio de entrevistas sobre o ensino de artes visuais nas escolas, fez-se necessário ampliar a pesquisa





bibliográfica sobre estudos semelhantes em outros Estados e cidades do Brasil (Zamperetti; Souza; Rossi, 2017; Cardoso Junior; Candau, 2018; Rossi, 2019; Lima; Gomes; Dourado, 2020; Trovão; Silva, 2022; Paulino; Ivenicki; Campos, 2023; Brasil; Alvarenga, 2024; Betker, 2024; Dias; Sales; Peixoto, 2024; Lima; Knoblauch, 2024). A análise teórica se baseou nos resultados de investigações precedentes (Fernández, 2021a), e da pesquisa bibliográfica desenvolvida no projeto sobre formação inicial e continuada de professores de arte, currículo, legislações e políticas públicas para o ensino de artes na Educação Básica (Fernández; Santana; Reedijk, 2025).⁵

METODOLOGIA

Este estudo adota uma metodologia qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, para análise das entrevistas com professores de Arte. As entrevistas foram realizadas num período de quatro meses, de setembro até dezembro de 2025. O critério de inclusão/exclusão se baseou na disponibilidade dos professores e em sua anuência para participar na pesquisa. No artigo, os participantes estão identificados como Professora 01 a Professora 12, com um professor homem identificado como Professor 03. Na discussão analítica, manteve-se a identificação por código (P01...P12), sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos professores em todas as etapas do estudo. Também se evitou a exposição de dados sensíveis, como a cidade, os nomes das escolas, cumprindo as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).⁶

A conversa com todos os participantes ocorreu nas escolas em que atuam, durante o horário de planejamento de cada docente, com uma hora de duração. Sempre que possível, e quando o(a) professor(a) se mostrou disposto(a) e confortável, ao término da entrevista o pesquisador acompanhou o(a) docente até a sala, a fim de assistir à aula subsequente e realizar

5 Também outros dois artigos, em processo de publicação e de submissão, respectivamente.

6 Número do protocolo de pesquisa: 68196823.7.0000.5549





um breve intercâmbio com os estudantes. Essas observações tiveram caráter contextual e não foram tratadas como corpus analítico neste artigo.

As entrevistas tiveram caráter semiestruturado e foram conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado, utilizado como instrumento de coleta de dados. As perguntas que orientaram a conversa foram construídas com base em tópicos abrangentes, tais como: formação inicial e continuada; currículo; planejamento docente; condições materiais e tecnológicas de trabalho; práticas de ensino (com ênfase em artes visuais); apreciação artística em sala de aula (especialmente com arte contemporânea); e, por fim, uma questão de encerramento sobre a importância da Arte na Educação Básica.

O diálogo com os(as) arte-educadores(as) foi registrado em áudio e, posteriormente, os arquivos foram transcritos com o auxílio do software de inteligência artificial *TurboScribe*, baseado na tecnologia *Whisper* de transcrição de fala para texto. Conforme informações disponibilizadas pelo serviço, os dados são privados, acessíveis apenas ao usuário, e arquivos e transcrições são armazenados de forma criptografada. O *TurboScribe* oferece integração com o *ChatGPT* e possibilita a elaboração de resumos detalhados das transcrições; processo no qual o *ChatGPT* revisa ortografia e pontuação e reorganiza as falas em uma redação mais sintética, coerente e fluida, facilitando significativamente a leitura e a análise textual. O próprio *TurboScribe* gera prompts⁷ para orientar o *ChatGPT* na produção desses resumos, entre outras funcionalidades.

As transcrições integrais foram tratadas como dado primário, e os resumos como material de leitura e análise. No processo de leitura dos resumos realizaram-se auditorias pontuais, comparando a transcrição original (gerada pelo *TurboScribe*) com o respectivo resumo detalhado (produzido pelo *ChatGPT*). Essa verificação permitiu constatar que os resumos não alteravam o conteúdo das entrevistas, por exemplo introduzindo erros ou informações inexistentes nas falas dos professores, nem suprimiam informações relevantes.

⁷ Prompt utilizado com o *ChatGPT*: “Você receberá uma transcrição grande em partes. Após cada parte, escreva um resumo detalhado e preciso dessa parte da transcrição. Você deve incluir cabeçalhos de seção com os timestamps de quando essa seção começa. Cada seção deve conter um ou mais parágrafos, não pontos destacados. Seu resumo deve estar na mesma língua da transcrição. Não deixe de fora nenhuma informação importante”.





Como os resumos incluem cabeçalhos de seção com *timestamps* (carimbos de tempo) que remetem ao áudio e à transcrição, sempre que necessário foram realizadas checagens pontuais -na transcrição e, quando pertinente, na própria gravação- para esclarecer dúvidas surgidas sobre dados e informações concretas.

Por fim, as informações fornecidas pelos professores foram submetidas a uma análise qualitativa. Segundo Maletta (2009), entre as formas legítimas de análise científica qualitativa está aquela em que informações originalmente não estruturadas são traduzidas para uma forma estruturada. Essa é a metodologia de análise aplicada na pesquisa. As informações coletadas em uma entrevista são inerentemente não estruturadas, não padronizadas e não formalizadas. No entanto, essa informação “bruta” não estruturada pode ser convertida para um formato mais padronizado, seguindo um determinado quadro conceitual de onde deriva a identificação de aspectos ou variáveis que devem ser analisados. Nesse sentido, organizamos os dados por meio de uma tradução estruturada do material original não estruturado, em: categorias de análise, problemas, hábitos, informações redundantes que se tornam repetitivas etc.

Nessa primeira etapa de estruturação dos dados, chegou-se à sínteses de seis tópicos centrais que foram indagados em todas as entrevistas: formação inicial e continuada dos professores; documentos normativos e quantidade de horas aulas de Arte no currículo; o desafio da polivalência e condições materiais e tecnológicas de trabalho; ensino de artes visuais: conteúdos e metodologias; leitura, interpretação e compreensão de obras das artes visuais em sala de aula; sentidos atribuídos à Arte e finalidades do ensino de arte no currículo. Na segunda etapa, as entrevistas foram fichadas, extraindo o conteúdo referente aos seis eixos transversais definidos, incluindo seleções de trechos representativos das falas dos professores.

Na terceira etapa realizou-se uma síntese interpretativa: os resumos dos seis eixos foram cruzados para identificar padrões recorrentes, variações e casos contrastivos. Cada ideia foi corroborada pela recorrência entre diferentes participantes, e a inclusão de excertos breves cumpre uma função de validação, e não de mera ornamentação. Esse é o conteúdo que apresentamos no item dos resultados. Nas considerações finais, por meio de outra síntese





qualitativa, chegamos à formulação de três núcleos centrais, que articulam condições estruturais do trabalho docente, adaptações pedagógicas e problemas próprios da recepção artística (com ênfase na arte contemporânea).

Como limitação dos resultados que apresentamos neste artigo, destaca-se que a análise qualitativa se baseia nos resumos dos seis eixos transversais que foram definidos, sem pretensão de capturar toda a densidade discursiva que emerge da fala integral dos professores coletada nas entrevistas. Consideramos que isso não invalida os resultados, mas delimita seu alcance.

RESULTADOS: ANÁLISE DOS EIXOS TRANSVERSAIS

FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação acadêmica dos 12 professores entrevistados é bastante heterogênea e, em muitos casos, marcada por reconversões profissionais e/ou por segunda licenciatura para viabilizar ou regularizar a docência em arte na Educação Básica. Há professores cuja formação inicial já é em artes e outros que chegam ao componente Arte a partir de graduações em outras áreas (como Administração Pública, Educação Física, Letras e Psicologia), complementando depois a habilitação por licenciaturas adicionais.

Temos que 11 dos 12 professores (91,7%) relatam ter cursado alguma graduação em Arte (Artes Visuais, Artes Plásticas ou Teatro); e apenas uma docente (P09) não possuía, no momento da entrevista, graduação em Arte, atuando no componente mediante Certificado de Avaliação de Títulos (CAT)⁸ enquanto cursava Pedagogia a distância.

Considerando a habilitação específica para docência em Arte, 10 professores (83,3%) possuem licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas, enquanto 2 (16,7%) não a apresentam: P04 com formação superior em História e bacharelado em Teatro; e P09, em formação. Entre os 10 licenciados em Arte, a modalidade predominante é a formação não

8 Atualmente denomina-se Autorização para Lecionar a Título Precário (ATL).





presencial: 5 (50%) realizaram a licenciatura em modalidade a distância, 2 (20%) em regime semipresencial e 3 (30%) em modalidade presencial, indicando forte peso da EAD na região.

Também é expressiva a proporção de docentes cuja formação inicial ocorreu fora da área de artes (7/12; 58,3%), com posterior ingresso em licenciaturas em Arte, enquanto 5 (41,7%) iniciaram a trajetória já na área de Arte. Quanto à pós-graduação, 4 docentes (33,3%) relatam especialização lato sensu e 1 docente (8,3%) encontra-se em conclusão de mestrado.

Aos 12 professores foi realizada a mesma pergunta: “Ao longo do período em que você leciona arte, tem recebido cursos de formação continuada?”. A resposta de todos os professores foi negativa. P02, por exemplo, manifestou que nunca teve formação continuada ofertada pela rede, apesar de atuar na área desde 2006. A maioria relatou que a formação que consegue construir decorre de esforço pessoal, de apoio informal entre colegas ou do acúmulo de prática. De maneira que nos encontramos diante de uma situação de ausência de uma política regular e específica de formação continuada para professores de arte oferecida pela rede estadual de ensino, combinada com buscas individuais de profissionalização docente e com o desejo explícito de que existam espaços estáveis de troca entre pares.

De igual maneira foi perguntado a todos os professores se gostariam de participar de um curso de formação sobre o ensino de artes visuais, com foco na arte contemporânea e nos processos de interpretação e compreensão. A resposta geral foi positiva. As entrevistas nos mostram docentes que desejam e valorizam a formação continuada como espaço de experimentação e desenvolvimento profissional.

DOCUMENTOS NORMATIVOS, QUANTIDADE DE HORAS-AULAS NO CURRÍCULO

O planejamento do trabalho docente em Arte aparece ancorado, de modo recorrente, em um conjunto de documentos normativos e orientadores emanados de orientações e diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação. Em termos transversais, os professores citam como referências centrais o Plano de





Curso⁹ e os CADERNOS MAPA PEDAGÓGICO,¹⁰ que organizam de maneira mais concreta o que deve ser trabalhado por ano e bimestre. Quando questionados explicitamente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (MINAS GERIAS, 2018), a maioria dos professores responderam que sim, que também acompanhavam esses documentos; mas muitos deles também falaram com sinceridade, no sentido de que já os cadernos MAPA utilizam como referência as habilidades previstas no CRMG, motivo pelo qual praticamente não utilizavam o referido documento, nem a BNCC. Em paralelo, ainda que não sejam “normativos” no sentido estrito, os livros didáticos e apostilas aparecem como instrumentos concretos de planejamento, muitas vezes porque já trazem habilidades, sequências e propostas prontas, reduzindo a incerteza do professor diante da carga horária curta e da polivalência.

No cotidiano, na prática, ficou claro que o material mais usado pelos professores são os cadernos MAPA, livros pedagógicos com sugestões de sequências didáticas elaboradas a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme o Plano de Curso e alinhadas ao CRMG. Porém, alguns professores consideram que tanto o Plano de Curso como os cadernos MAPA produzem um descompasso entre o que é prescrito e o que é possível realizar. Por exemplo, P11 relata problemas práticos para usar o caderno MAPA tal como proposto, precisando fazer seleção e síntese para ajustar à carga horária real e ao nível dos estudantes, e aponta o risco de a norma pressupor conhecimentos prévios que não se confirmam na sala de aula (é preciso “começar do zero” em quase todos os temas). Em geral, todos os professores enfatizam a necessidade de adaptação do conteúdo que está prescrito pelo currículo do Estado ao ritmo da turma e, sobretudo, às limitações de tempo.

9 Disponíveis em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 15/04/2026

10 O Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) é uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O principal objetivo desses cadernos é servir de apoio ao planejamento docente, facilitando a recomposição de aprendizagens e o desenvolvimento de aulas mais qualificadas, sendo distribuídos bimestralmente para todos os anos da Educação Básica. Os Cadernos de Mapas Pedagógicos funcionam como livros pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades alinhadas ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e à BNCC. No site o professor tem acesso ao Caderno de Mapa Pedagógico do Professor e ao Caderno Mapa Pedagógico do Aluno. Disponíveis em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa-2025>. Acesso em: 15/04/2026





Para a disciplina de Arte, tanto no Ensino Fundamental anos finais quanto no Ensino Médio, o estabelecido na matriz curricular é apenas uma aula por semana por turma, de 50 minutos, sendo que apenas no 3º ano do Ensino Médio diurno têm duas aulas de Arte de 50 minutos cada. A avaliação unânime dos 12 professores converge para a percepção de que a carga horária é muito curta para o tipo de trabalho que a área exige (prática, experimentação, apreciação e contextualização, além da pressão de trabalhar múltiplas linguagens).

No Fundamental anos finais, essa “aula única semanal” é apresentada como condição estrutural do currículo e como um limitador direto da didática, que explica muitas das limitações do trabalho em sala. P05 nos explica a necessidade de criar estratégias para “esticar” o tempo, chegando a dizer que, para dar conta do conteúdo “dentro dos 50 minutos semanais”, precisa “multiplicar” esse tempo por cinco”, ou seja, inventar meios de prolongar e retomar processos que, pelo desenho do horário, ficam sempre interrompidos. A maioria dos professores reforça o impacto dessa redução ao observar que o tempo oficial, “na prática”, acaba virando “30 a 40 minutos úteis”, por causa da organização da turma que volta do intervalo, organização de materiais e explicações iniciais, chamada e demais rotinas que consomem o início da aula, o que torna muito difícil articular teoria e prática no mesmo tempo.

No Ensino Médio, o cenário se repete. P03 nos diz que a carga horária “volta a ser reduzida a uma aula semanal de 50 minutos, com exceção do 3º ano que recebe 2h aulas semanais”; e usa uma hipérbole para mostrar o aperto dessa organização: “a prática é quatro minutos”. Todos os professores, sem exceção, são unânimes ao afirmar que uma hora aula semanal é insuficiente para atender ao que o componente curricular exige. P11 traduz essa redução em termos de planejamento: “uma aula por semana dá cerca de dez aulas por bimestre, mas o conteúdo previsto exigiria no mínimo vinte aulas para ser trabalhado adequadamente”, vendo-se obrigada a selecionar, resumir e “enxugar” o que está no plano de conteúdos.

Além desse tempo mínimo atribuído à disciplina de Arte no currículo, os professores relatam que a aula semanal frequentemente não se realiza de modo contínuo, porque há





interrupções (provas, eventos, feriados, calendário escolar), reduzindo ainda mais o número real de aulas. P02 nos explica que certas interrupções fazem o professor “perder aquele encontro” e que, para uma disciplina que já tem “apenas uma aula semanal”, isso pesa muito, chegando a deixá-la “praticamente sem nada” em alguns períodos.

O DESAFIO DA POLIVALÊNCIA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E TECNOLÓGICAS DE TRABALHO

A polivalência aparece como uma condição estrutural do trabalho docente em Arte: mesmo quando a formação de base do professor é em uma linguagem específica (na nossa amostra artes visuais e teatro), o sistema de contratação e o Plano do Curso exigem que o professor trabalhe artes visuais, música, dança e teatro no mesmo ano e, às vezes, no mesmo bimestre. No Brasil se tem discutido muito sobre as consequências negativas da polivalência no ensino de arte (Alvarenga; Silva, 2018; Bourguignon De Lima, 2021; Silva; Alvarenga; Bellan, 2018), mas em nosso contexto de pesquisa é a norma que condiciona as reais condições de trabalho dos professores de arte. A polivalência, unida à precária carga horária, são fatores que impedem o aprofundamento nas especificidades de cada linguagem artística. O esforço do professor se consome em táticas de sobrevivência pedagógica: adaptação do currículo, foco em sua própria área de formação, muito conteúdo teórico, escasso tempo e condições materiais para a prática, dificuldades objetivas para o uso intensivo de recursos tecnológicos. Essa condição é vivenciada por alguns professores como fonte de insegurança e, por outros, como espaço de invenção e improvisação. As condições de trabalho e a precarização docente que condicionam a atuação profissional, é um tema recorrente detectado por nós na pesquisa bibliográfica sobre formação de professores de arte (Alvarenga, 2022; Muller, 2022; Perini, 2022; Silva; Fernandes, 2022; Soares, 2022; Sosnowski; Ribeiro, 2022).

Uma estratégia muito recorrente é eleger uma linguagem principal (a de formação e maior segurança) e tratar as demais como complementares, sobretudo como exposição teórica dos conteúdos presentes no caderno MAPA. P05, por exemplo, assume as artes visuais como





eixo, e organiza o planejamento de modo relativamente “linear” pela história da arte, fazendo conexões pontuais com outras linguagens, como comentar música romântica quando aborda o romantismo, mas reconhecendo limites para desenvolver práticas de música/dança/teatro nas condições reais da escola. Já P04, formada em teatro, relata que, quando tem mais liberdade institucional, tende a buscar mais materiais e aprofundamento justamente no teatro, ao mesmo tempo em que vai construindo “no meio do caminho” soluções para as outras linguagens, por tentativa, consulta a livros e troca com colegas.

Outra estratégia que aparece é trabalhar as linguagens separadas por bimestres, para evitar “mistura” e dar alguma clareza ao estudante sobre “o que é de cada coisa”. P06 comenta preferir “trabalhar separado” (artes visuais em um momento, dança em outro, e assim por diante), articulando pesquisa prévia do conteúdo, aula teórica, atividade prática (“colocar a mão na massa”), como forma de consolidar aprendizagem mesmo com tempo reduzido. Em vários relatos semelhantes aparece a ideia de que, com apenas uma aula semanal, cada linguagem precisa ser “resumida e adaptada”, o que frequentemente empurra música, dança e teatro para abordagens mais introdutórias (exposição teórica do conteúdo), enquanto as artes visuais tendem a concentrar mais práticas possíveis com os materiais disponíveis.

Quando o professor não tem domínio técnico em alguma linguagem, é comum recorrer a mediações indiretas: vídeos na internet, documentários, e protagonismo dos próprios alunos. P11 descreve que, nas áreas em que não se sente muito segura, usa com frequência informação audiovisual e estuda por conta própria; em música, quando há alunos de conservatório, transforma isso em estratégia de trabalho em grupo, convidando-os a compartilhar saberes; no teatro, aproveita a existência de alunos envolvidos com a prática para criar atividades em que eles demonstram, encenam e criam, tentando sempre mesclar teoria e prática para não ficar “chato”. P12 também nos explica que mobiliza recursos audiovisuais (por exemplo, para teatro) e procura “dar um norte” a partir de referências que possam ser exibidas e discutidas em sala, especialmente quando faltam condições materiais para práticas mais completas (instrumentos musicais, espaço adequado etc.).





Por fim, há estratégias que assumem a polivalência como oportunidade de integração por temas e projetos, deslocando o foco do tecnicismo para a significação cultural e a experiência do aluno. P01 formula isso da seguinte maneira: “Se eu for seguir o que o Estado manda, eu não dou aula nenhuma”, defendendo que o professor precisa “dar um rebolado” para adaptar as orientações recebidas da SEE e tornar o conteúdo ensinável e vivo. Nessa lógica, ela integra linguagens e conteúdos por projetos, apresentações que mobilizam música, teatro e dança, e por temas socioculturais, sem perder de vista a exigência formal das quatro manifestações. Em P04, a integração também surge pela invenção de situações de fruição e criação, por exemplo, propostas sensoriais de “preencher o espaço” com tecido, tinta e música; progressões que vão do desenho ao mosaico com recicláveis; releituras que migram do desenho para a fotografia, sempre negociando com o que a escola permite em termos de barulho, sujeira, espaço e tempo.

No que se refere às condições materiais e tecnológicas, os 12 professores entrevistados manifestaram a necessidade de se ter um espaço específico para o ensino de arte, por exemplo, uma sala com pia de água e equipada com Datashow ou televisores. Mas, a situação real está distante disso; das escolas visitadas, só uma conta com o privilégio de ter um espaço com essas características.

Nos centros educativos da rede estadual a norma é que o ensino de arte aconteça em salas regulares e, quando há necessidade de práticas (ou de apreciação artística com apoio visual ou audiovisual), os professores recorrem a espaços improvisados ou compartilhados. P03, por exemplo, descreve aulas em “salas regulares” e “espaços improvisados”, mencionando pátio e refeitório como alternativas, e cita uma antiga “sala de práticas” que funcionava como apoio. P06 também fala de limitações de infraestrutura e indica que certas práticas (como pintura) ficam comprometidas por falta de condições adequadas. P12 reforça a ausência de sala específica, associando isso ao custo pedagógico de ter que deslocar turmas para espaços como Salão Nobre quando precisa de recursos tecnológicos. De modo semelhante, P09 reivindica uma “oficina”, um espaço próprio porque a sala comum não permite certas experimentações, e P05 sublinha a infraestrutura como obstáculo central,





chegando a dizer: “Nem te conto o que eu tenho que fazer quando é aula de pintura... eles têm que trazer a pia com eles”, referindo-se aos alunos e às dificuldades para limpeza e manejo de materiais em propostas práticas.

Quanto às condições tecnológicas (Datashow, TV), o quadro é heterogêneo, com escolas mais equipadas e outras onde o equipamento existe, mas o acesso é difícil (por logística, burocracia ou tempo). A escola na qual trabalha P11 é a única das visitadas por nós, onde todas as salas estão equipadas com Datashow, o que logicamente facilita o uso de imagens e vídeos segundo as necessidades do planejamento didático do professor. P01 descreve uma infraestrutura relativamente favorável, sugerindo disponibilidade alta (menciona que a escola possui “nove Datashow”). No entanto, P04 nos mostra o outro lado: mesmo quando o Datashow está disponível, a burocracia de agendamento e os procedimentos administrativos desestimulam o uso cotidiano. Vários professores manifestaram o mesmo problema, observando que, só em “pegar e instalar o Datashow”, “o tempo da aula praticamente se esgota”, tornando a tecnologia um recurso que, paradoxalmente, pode “comer” o tempo didático em vez de potencializá-lo.

Essa diferença de acesso também aparece nas estratégias compensatórias. P07 confessa uso limitado de tecnologia, destacando que para não depender do equipamento prefere imprimir imagens assumindo custos e trabalho extra. P03, ao referir-se ao uso de meios tecnológicos no Ensino Médio, menciona que na escola tem a alternativa de usar televisores, e que ele evita o uso do celular, pelas dispersões incontrolláveis que o celular nas mãos dos adolescentes pode gerar. P06 descreve o uso de laboratório de informática e sala de vídeo como suportes relevantes: trabalha com filmes e recursos audiovisuais (por exemplo, cinema articulado à história da arte), deslocando a fruição para espaços onde a escola consegue oferecer melhor suporte.

No plano material e espacial, a totalidade dos entrevistados enfatizam que a ausência de ateliê ou oficina não é apenas “falta de sala”, configurando-se também como um limitador direto do tipo de experiência que a arte consegue produzir na escola. E, mesmo quando a escola tem algum meio tecnológico, os depoimentos mostram que sala específica e condições





materiais (pia, água, armazenamento, manuseio de materiais), com acesso fluido à tecnologia, formam um conjunto: quando esse conjunto não existe, os professores recorrem a refeitório, pátio, laboratório, sala multimídia, impressões. Com isso, o ensino de arte tende a oscilar entre o que é desejável (ateliê/oficina, prática contínua, fruição com detalhe das obras) e o que é possível (improviso, burocracia, deslocamento, e estratégias de adaptação).

ENSINO DE ARTES VISUAIS: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

O nosso objetivo fundamental com as entrevistas, além de ganhar clareza sobre os temas e processos já comentados, era aprofundar no ensino de artes visuais: que metodologias e perspectivas teóricas são usadas pelos professores, e, em especial, se eles desenvolvem ações de leitura de obras em sala de aula e se os conteúdos trabalhados chegam até a arte contemporânea.

Sempre colocamos uma pergunta muito concreta para os professores: “além dos documentos oficiais você segue alguma teoria ou metodologia de ensino específica, já seja de autores brasileiros ou estrangeiros?”. A maioria deles responderam que não. A reação mais frequente foi de duvidar e ficar pensando por uns minutos. Nesse momento, quando alguns professores mostraram certo desconforto, a pergunta foi reformulada no sentido de: “então você trabalha com uma metodologia própria, baseada na sua experiência em sala de aula e na adaptação flexível do conteúdo que está pautado nos documentos orientadores?”. A essa intervenção nossa todos os professores responderam de maneira afirmativa.

Porém, alguns professores relataram organizar as atividades de forma sequencial: primeiro a apreciação e a leitura visual da obra, depois a releitura, que corresponde ao fazer artístico inspirado na obra estudada, porque leitura, análise e releitura estão previstas no Plano da Disciplina. A partir disso, perguntávamos se, nessa prática, era possível inferir a Abordagem Triangular (leitura, contextualização e fazer) de Ana Mae Barbosa (2010). Vários professores responderam que sim, que tinham estudado Ana Mae Barbosa na graduação e que se identificavam mais com sua abordagem do que com outros autores estudados.





Por sua parte, P05, a professora com mais anos de experiência em sala de aula, não mencionou autores específicos, mas é a que demonstrou mais densidade teórica no modo de falar de leitura visual, porque descreve procedimentos de leitura formal (composição, perspectiva, organização do campo) e mencionou trabalhar, no Ensino Médio, com iconografia, iconologia e semiótica.

Na seleção e organização de conteúdos, fazendo uma leitura transversal das entrevistas, conseguimos inferir três tendências que se destacam. Uma é a organização por história da arte/linha do tempo, com recortes que variam conforme o nível e a turma. P02 diz que trabalha uma linha do tempo no Ensino Médio, mas, no repertório, mantém uma predileção por modernismo brasileiro, articulando biografia, contexto e leitura de imagem; ela exemplifica com Portinari e conta que, primeiro escuta o que os estudantes observam para só depois mediar e propor releituras, que ela considera “muito bacanas”. P08 também trabalha vanguardas europeias e as conecta com literatura e preparação para o ENEM; leva “Retirantes”, de Portinari (que ela mesma nota que alguns chamam de “emigrantes”) para discutir temas sociais, e inclui dadaísmo para mostrar a ruptura que torna a arte moderna e contemporânea mais ampla do que a pintura “bonita”. P10 afirma que o Plano se apresenta como “aleatório” e, por isso, ela reorganiza os conteúdos procurando certa sequência; no 3º ano do EM, diz que precisa “organizar a cabeça deles” e retomar um fio mais cronológico da História da Arte.

A outra tendência é de índole mais formalista, no sentido de começar por fundamentos da linguagem visual e ir complexificando. P05 explica que inicia pela ocupação do espaço, margem, organização compositiva e só depois introduz perspectiva e leituras mais complexas (chegando à iconografia, iconologia e semiótica no Ensino Médio). Ela também comenta que os alunos “perdem” o fio em leituras longas e, por isso, enxuga textos e cria materiais mais acessíveis, inclusive recorrendo a recursos digitais como a IA para adaptar a leitura ao tempo real de sala. P07 também relatou ter trabalhado elementos da linguagem visual a partir da temática do autorretrato, citando o artista Romero Britto, mas reconhece que, com uma aula por semana e muitas frentes para “dar conta”, acaba mudando de tópico antes de aprofundar.





Uma terceira tendência, muito forte, é a centralidade da releitura e do fazer por etapas, frequentemente como modo de garantir aprendizagem mesmo com poucos recursos. P04 descreve progressões em que o desenho é ponto de partida e vai sendo transformado: uma sequência de releituras em que a Mona Lisa vai do desenho à atualização com “celular na mão” e depois vira fotografia, deslocando o trabalho do “copiar” para o reinterpretar. P10 dá exemplos muito concretos de uma didática mais focada na prática: em arte pré-histórica, propõe pinturas rupestres; ao estudar gótico, os alunos constroem maquetes de catedrais; e, na leitura de imagem, ela projeta a obra e trabalha principalmente cores e formas em sala, deixando parte da contextualização como tarefa de casa. P12 insiste que tenta garantir prática significativa em artes visuais mesmo com o tempo fragmentado, narra um projeto de papel machê com referência à artista Leda Catunda e um trabalho coletivo com *Guernica*; no retorno afetivo dos estudantes, aparece o tipo de validação que sustenta o esforço: “Dona, eu amei essa aula”.

P03 fala de “releitura às avessas”. Sua proposta é bem interessante e merece que nos detenhamos em sua explanação. Ele comenta que, ao abordar as vanguardas, costuma trazer Picasso e o cubismo. O fato de a escola ser de tempo integral é, para ele, uma grande vantagem, porque permite desenvolver o contexto histórico e artístico com calma. A partir dessa base, desenvolve um exercício específico com *Guernica*.

Primeiro, eles discutem, em texto, que uma das obras importantes de Picasso é *Guernica* e listam elementos que aparecem na pintura: a mulher com o filho morto, o soldado com a espada quebrada, etc. Antes de mostrar a obra original, ele leva uma versão em preto e branco apenas com o contorno, impressa para colorir. Os alunos ainda não conhecem visualmente a pintura, mas já imaginam como seriam essas figuras e a cena de guerra. Ele distribui a folha e diz apenas “vamos colorir *Guernica*”, sem mostrar a imagem original. Durante a atividade, os estudantes vão identificando, por conta própria, a mulher, o soldado caído, partes do corpo espalhadas; o professor admite que ele mesmo, às vezes, também não sabe exatamente onde começa e termina cada figura e usa essa incerteza para discutir com os alunos: “será que este pedaço é parte do pé... do tronco?”





A leitura se aprofunda quando eles começam a especular sobre outros elementos simbólicos: “o que é aquela planta? Quem é a mulher na janela? Seria um espírito, talvez o espírito da mulher morta?” O professor retoma o texto que descreve a obra, onde aparece a famosa lâmpada central. Alguns alunos dizem “parece um olho”, e ele devolve: “não é um olho, é uma lâmpada; ou é uma lâmpada que também pode ser vista como um olho?”. Mais tarde, mostra versões da obra original em preto e branco e versões com tons de vermelho, e os alunos se perguntam se poderia ser colorida. Ele lembra que nunca disse que não poderia; eles coloriram a partir das próprias referências e do imaginário que foram construindo, influenciados também por estudos paralelos de Van Gogh e pelo uso expressivo da cor. O professor usa esse momento para mostrar como uma vanguarda rompe com outra: “a força da cor em Van Gogh, por exemplo, contrasta com a escolha do preto e branco em *Guernica* e produz reflexões ricas sobre o horror da guerra”.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE OBRAS DAS ARTES VISUAIS EM SALA DE AULA

Ao perguntar diretamente pela ação de apreciação artística, da leitura de obras de arte em sala de aula com o objetivo de desenvolver habilidade interpretativas nos estudantes, a exceção de uma professora muito jovem que recém se iniciava, os demais professores responderam que sim, que faziam o maior esforço por trabalhar leitura de obras. Mas, todos deixaram muito claro que essa atividade estava atravessada por condições objetivas, como tempo mínimo, ausência de sala própria, dificuldades para usar os meios tecnológicos, proibição do celular, polivalência e também por resistências estéticas dos alunos à arte moderna e contemporânea.

Quando a escola tem recursos, os professores relatam que projetam a obra e, a partir daí, conduzem o olhar; quando o acesso é mais difícil, tem outros que imprimem imagens para garantir que os alunos “vejam”, mesmo reconhecendo que, com a imaturidade e a falta de repertório, no dia seguinte muitos já não lembram do que foi visto. Em escolas com pouca





infraestrutura e professores inexperientes, detectamos que a apreciação artística de fato não era trabalhada.

Ao fazermos uma inferência transversal dos métodos ou procedimentos concretos de leituras comentados pelos professores, distinguimos duas tendências predominantes. Uma delas é a leitura formal/estrutural, mais explicitada por P05, P03, P10. A outra tendência, mais empírica, é a leitura centrada em experiência, narrativa, debate e construção coletiva de sentido.

A tendência mais recorrente é a de abrir a leitura pela fala do aluno (descrição do que vê, do que sente, do que imagina) e só depois acrescentar mediações. P01 rejeita a “leitura formal” baseada em biografia e prefere caminhos mais envolventes (ela afirma que os alunos “não gostam de ler biografias”), conduzindo leituras participativas que buscam reflexão crítica, interpretação simbólica e empatia. P02 descreve que muitos chegam dizendo “professora, eu não sei desenhar”, e a leitura/escuta vira um modo de incluir: ela recolhe o que o aluno percebe e, a partir disso, desenvolve o trabalho, aceitando que “nem todo aluno vai ter a mesma visão que o outro”. P06 explicita com muita clareza essa centralidade da experiência: pede que cada estudante diga “o que sentiu” ao olhar a obra e evita chegar com uma interpretação pronta; na visão dela, se o professor fecha o sentido cedo demais, a leitura perde potência e a criação empobrece, porque é justamente dessa liberdade que “sai muita coisa diferente”.

Para P08, além da referência à Abordagem Triangular, a leitura também transita “entre a leitura formal e a leitura de sentidos”, frequentemente ancorada em contexto social e histórico, e ela comenta a necessidade de explicar rupturas estéticas, afirmando que certos modelos “já não dava mais”, eram uma forma de arte “absolutamente defasada”. P11 evita aulas só expositivas e “chatas”, e aposta na apreciação mediada e na escrita como apoio para estudantes com “medo de errar” e dificuldade de se expor oralmente. Ela gosta de primeiro “abrir o contexto” e, em seguida, passar à leitura visual, insistindo que cada aluno “pega” um detalhe particular e que quase nunca aparecem respostas idênticas. P12 descreve que começa com uma introdução teórica e depois busca garantir prática significativa, usando leitura e





releitura e rodas de conversa para construir sentidos, embora reconheça que a participação e a leitura profunda nem sempre são simples.

A interpretação, quase sempre, é conduzida como processo coletivo, com negociação de sentidos e cuidado com a participação. P02 e P06 insistem que uma correção brusca da opinião de um aluno o desmobiliza: deve-se evitar dizer que a leitura do aluno “não tem nada a ver”, porque isso inibe futuras falas; se o professor desautoriza, a turma fica “receosa” de se expor. Para P03, quando o aluno “vai longe” e foge da obra, ele prefere direcionar em vez de censurar, aproveitando a fala para trazê-la de volta ao que está sendo visto; P01, nesse mesmo espírito, trabalha a interpretação como experiência compartilhada, começando por leituras na aula e retomando no encontro seguinte, para que a turma refine percepções no diálogo. P12 reforça que a visualização da obra é essencial e que a leitura pede tempo e espaço; ela valoriza rodas de conversa e construção coletiva de sentidos, mas reconhece que a participação dos alunos nem sempre é simples e exige mediação contínua.

Muitos professores são unânimes em afirmar que a recepção dos estudantes frequentemente começa pela rejeição (“palhaçada”, “qualquer um faz”, “que desnecessário”), sobretudo diante de vanguardas e arte contemporânea (mictório, instalações, performances, a “banana” de Maurizio Cattelan). O trabalho docente de apreciação aparece justamente como mediação: contextualizar a “evolução da arte”, explicitar intenção, conceito e contexto, e, quando possível, articular o “fazer” (releituras/instalações/performance) para que o aluno compreenda melhor por experiência, não só por explicação.

Nos relatos, o desafio mais recorrente para a apreciação da arte contemporânea é a resistência estética inicial dos estudantes, quase sempre ligada a um conceito “tradicional” de arte como algo necessariamente belo, figurativo, técnico e reconhecível. P11 descreve bem esse choque quando leva para a sala a obra da “banana” de Maurizio Cattelan: os alunos questionam “como uma banana presa à parede poderia ser considerada arte” e, em geral, demonstram mais confiança e aceitação quando a obra parece “feito tecnicamente” e “claramente produzido pela mão do artista”. P10 também observa que, diante de certas obras e linguagens contemporâneas, a primeira recepção pode ser de recusa; alunos chegam a achar





“desnecessário até a gente conversar e falar sobre aquilo”, e que a adesão depende, portanto, de um trabalho de mediação para ampliar o que eles entendem por arte.

Um segundo desafio transversal é o salto conceitual e histórico exigido pela arte contemporânea (instalação, performance, arte conceitual, videoarte etc.), que demanda explicações sobre rupturas e sobre a ampliação do campo artístico. Isso aparece em P02 quando ela reconhece dificuldades “para professores e alunos”, com resistências e estranhamento diante dessas produções, e também no diagnóstico de que é um campo que precisaria de aprofundamento formativo e de mais tempo de trabalho. Em P08, a resistência dos estudantes à arte moderna e contemporânea é tratada como algo frequente, e ela relata a necessidade de explicar a ruptura com o academicismo: em determinado ponto, sustenta que, historicamente, “já não dava mais”, que aquela forma de arte estava “absolutamente defasada”, para então fazer os alunos compreenderem por que surgem dadaísmo, *ready-mades* e novas lógicas de criação. Em P11, essa mediação aparece como esforço de mostrar que a arte contemporânea “também é arte”, e que o entendimento cresce quando os alunos conseguem enxergar o percurso histórico das transformações.

Um terceiro obstáculo, que atravessa quase todas as falas, é a falta de tempo e continuidade para sustentar apreciação, debate e amadurecimento interpretativo, justamente porque a arte contemporânea costuma exigir conversa, retorno, comparação, contextualização e, muitas vezes, produção experimental. P02 aponta a falta de tempo como fator decisivo, dizendo que o trabalho acaba ficando limitado a alguns exemplos. P07, quando entra no tema “arte contemporânea, assume que considera mais difícil trabalhar com essas propostas também por causa do pouco tempo e da necessidade de “dar conta” de muitos conteúdos; além disso, ela nota que, muitas vezes, os alunos não guardam o que foi discutido, o que impede aprofundamento. P10 afirma que costuma reservar mais esse tipo de leitura para o Ensino Médio por uma questão de maturidade, pois os mais velhos tendem a sustentar melhor discussões conceituais.

Também aparece como desafio a formação e segurança docente para lidar com linguagens contemporâneas. Há ainda desafios que não são apenas cognitivos, mas





institucionais e materiais, e que afetam diretamente a possibilidade de apreciar e compreender arte contemporânea em sala. P03 menciona “impedimentos” concretos quando tenta trabalhar grafite e discutir o tema com os alunos, pois a gestão escolar não permite utilizar os muros da escola; nesse caso, o contemporâneo aparece como campo de tensão: o que é arte, o que é vandalismo, o que pode ser tematizado na escola. P04, ao trabalhar performance e instalação, relata o estranhamento inicial e mostra que a própria escola pode permitir ou restringir intervenções e circulação; ela também sublinha a desigualdade de acesso cultural nas pequenas cidades, dizendo que, para muitos, a aula pode ser o único canal de contato com arte contemporânea. P05, por outro lado, associa o problema à infraestrutura: sem um espaço fixo e projetor instalado, o aluno não consegue ver a obra com detalhe e parte da apreciação acaba deslocada “para casa”, o que empobrece a experiência coletiva de leitura.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ARTE E FINALIDADES DO ENSINO DE ARTE NO CURRÍCULO

Os professores atribuem à arte, antes de tudo, um sentido formativo-cultural: a disciplina aparece como espaço de ampliação de repertório e de horizontes, colocando o aluno em contato com obras, artistas, linguagens e contextos que ele não conhece no cotidiano. Um segundo sentido recorrente é a arte como transformação da visão de mundo, sensibilização e descoberta de si, isto é, uma formação humana que não se reduz ao típico “conteudismo”. Os professores também atribuem à arte um sentido forte de expressão, subjetividade e liberdade, um lugar em que o aluno pode dizer de si, sentir e pensar. Por fim, a arte é revelada pelos professores como formação ética, social e cidadã, isto é, como linguagem para discutir o mundo e elaborar conflitos que atravessam a vida escolar.

Em consequência, os professores atribuem ao ensino de arte no currículo, antes de tudo, uma finalidade de formação cultural ampla, especialmente para alunos cujo contato com bens culturais tende a ocorrer quase exclusivamente na escola. A disciplina aparece como aquilo que “abre o horizonte cultural”, colocando os estudantes em contato com obras,





artistas, linguagens e contextos que não fazem parte do cotidiano imediato (inclusive de outras regiões do Brasil e do mundo), ajudando-os a sair “do seu mundo” e enxergar outras realidades. Nessa mesma direção, vários depoimentos reforçam que a escola cumpre um papel de acesso democrático à cultura: para muitos, é na aula de Arte que a arte deixa de ser “apenas uma imagem qualquer” e passa a existir como experiência e conhecimento, já que “jamais” iriam a museus, galerias e teatros por conta própria ou por iniciativa da família.

No plano formativo mais diretamente ligado ao estudante, a arte é justificada como componente curricular por promover expressão, autoconhecimento e desenvolvimento emocional, funcionando como um espaço raro de fala e elaboração subjetiva dentro da escola. A aula de arte é descrita como lugar do “expressar, sentir, entender”, em que o aluno pode manifestar o que pensa e sente e, ao mesmo tempo, desenvolver dimensões cognitivas (atenção, compreensão, repertório) e socioemocionais (descoberta de si e do mundo). Junto disso, aparece com força a finalidade de criatividade e protagonismo: a disciplina estimula a capacidade de criar, imaginar e inventar, ajudando o aluno a perceber “potencialidade” e “capacidade” próprias; inclusive despertando talentos “camuflados” e, em alguns casos, motivando trajetórias posteriores de estudo na área.

Por fim, os professores vinculam as finalidades do ensino de arte a uma formação crítica e cidadã, tanto por educar o olhar (visão de mundo, análise crítica, compreensão de múltiplos pontos de vista) quanto por permitir discutir temas que atravessam a vida escolar e social. A Arte entra como eixo para problematizar valores e construções culturais (por exemplo, padrões de beleza e seus efeitos, como bullying), para acolher e ler expressões simbólicas dos alunos (desenhos e narrativas que podem sinalizar conflitos) e para fortalecer o respeito e a valorização social de diferentes sujeitos e profissões. Também aparece como campo privilegiado de interdisciplinaridade, articulando conteúdos com outras áreas, e como formação de público, de hábitos de consumo artístico: sensibilizar, desenvolver apreciação, diálogo com obras e a consciência de que aquele pode ser o único momento de encontro com a arte na vida de muitos estudantes.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo definimos como objetivo compreender a realidade da prática educativa do componente curricular de Arte, especialmente o ensino de artes visuais com foco na leitura, interpretação e compreensão de obras artísticas em sala de aula. A pesquisa nos mostra que, em cidades sem um ecossistema institucional robusto de museus, galerias e ofertas artísticas regulares, a escola tende a funcionar como instância quase exclusiva de acesso cultural; por isso, o ensino de Arte não pode ser compreendido apenas como componente curricular, mas como política cultural cotidiana, de caráter democrático e inclusivo. Nesse contexto, o que está em jogo não é somente ensinar conteúdos, mas envolve também a formação de capacidades de interpretação e compreensão, o desenvolvimento da competência artística, da criatividade e de hábitos de fruição capazes de sustentar a relação do estudante com a arte para além do tempo escolar; buscando a formação humanista, integral, do indivíduo.

Do ponto de vista das políticas de valorização do componente curricular de Arte, as entrevistas expressam um paradoxo: ao mesmo tempo em que os docentes atribuem à disciplina finalidades culturalmente decisivas (ampliação de repertório, expressão, criatividade, formação crítica e cidadã), o sistema a organiza sob condições que tendem a reduzir sua potência educativa. Se a escola é, para muitos, o primeiro e o único espaço de encontro com a arte, então aspectos como tempo, infraestrutura e formação deixam de ser variáveis administrativas e se tornam variáveis culturais: elas determinam se a arte será, de fato, um direito de fruição e compreensão, ou apenas um contato episódico e superficial.

Uma primeira síntese do estudo pode ser formulada como problema estrutural: a combinação entre carga horária mínima, interrupções do calendário, polivalência e limitações de infraestrutura produz um processo de ensino marcado pela fragmentação e adaptação pedagógica. A disciplina de Arte tende a operar em um tempo fragmentado e insuficiente para articular, com continuidade, apreciação, contextualização, experimentação e produção. Em tal cenário, mesmo professores com boa formação e compromisso pedagógico relatam a





necessidade de selecionar, “enxugar” e adaptar intensamente o prescrito, tornando o currículo executável em condições reais.

O segundo núcleo pode ser compreendido como criatividade adaptativa: diante do descompasso entre currículo prescrito e currículo possível, os docentes constroem uma prática de sobrevivência didática, feita de táticas, seleções e recombinações. Essas traduções aparecem tanto em escolhas de organização do conteúdo (cronologias, fundamentos da linguagem visual, releituras e sequências práticas) quanto em modos de lidar com a polivalência (separação por bimestres, integração por projetos, uso de recursos audiovisuais, mediações via protagonismo discente). Pode parecer ausência de método, mas pensamos que se trata de uma inteligência prática que tenta fazer o possível sob restrições objetivas. O problema é que essa inventividade tende a ocorrer de modo individualizado e pouco acompanhado por políticas sistemáticas de formação continuada, o que aumenta a desigualdade entre escolas (infraestrutura) e entre professores (horizonte cultural, domínio teórico, segurança para mediar o contemporâneo etc.).

O terceiro núcleo, que responde diretamente ao objetivo central do projeto, diz respeito aos problemas da recepção artística, sobretudo quando o objeto é a arte moderna e contemporânea. Os relatos convergem para um padrão: os professores demonstram ter pouco conhecimento atualizado de autores e teorias sobre o fenômeno da recepção da arte; e parte significativa dos estudantes chega à leitura de obras com um conceito “tradicional” de arte (belo, figurativo, tecnicamente reconhecível), e responde ao contemporâneo com estranhamento, recusa e desqualificação (“qualquer um faz”).

A docência em Arte, nesse aspecto, não é mera transmissão passiva de informação, deve ser mediação interpretativa: abrir espaço para a fala do aluno, sustentar a pluralidade de leituras, contextualizar rupturas históricas, nomear procedimentos e, quando possível, criar experiências de produção e experimentação que façam o estudante “entender por dentro” aquilo que antes rejeitava. Na nossa perspectiva, a leitura de obras não é um mero momento da aula; antes, deve deslocar o foco do fazer manual (técnico) para a experiência interpretativa. Por isso, o processo de recepção artística se configura como eixo pedagógico





que pede tempo, trabalho coletivo, repetição, comparação e continuidade: exatamente os elementos mais fragilizados no desenho curricular e institucional descrito pelos professores.

Esses três núcleos centrais -condições estruturais, adaptação didática e problemas de recepção- recolocam o objetivo da formação continuada pretendida pelo projeto de pesquisa em bases mais concretas. As entrevistas sugerem que uma proposta formativa com ênfase na recepção-compreensão precisa operar em duas frentes simultâneas.

A primeira é epistemológico-didática: ampliar a compreensão das práticas artísticas contemporâneas, que não se limitam ao campo visual, sendo multissensoriais, multimediais, intermediais e transmediais (Fernández, 2024b); oferecer instrumentos de interpretação pensados para a complexidade dessas práticas (estéticos, semióticos, hermenêuticos, historiográficos); trabalhar estratégias de mediação dialógica (lógica dialética-hermenêutica de perguntas e negociação de sentidos, estimulando a participação coletiva e colaborativa); e desenhar sequências viáveis em tempo curto e em condições de precariedade tecnológica.

A segunda dimensão é institucional-política: prover de um feedback as redes de ensino e escolas sobre os efeitos pedagógicos de uma aula semanal, da burocratização do acesso a recursos e da ausência de espaços adequados. A consistência transversal dos relatos e a recorrência de padrões permitem sustentar que os problemas identificados não se reduzem a casos individuais, mas expressam regularidades de condições de trabalho e de organização curricular.

Em estudos subsequentes, se faz necessário aprofundar a análise de materiais e documentos curriculares, como o Plano de Curso e os Cadernos MAPA Pedagógico, em relação às práticas. Por sua vez, o curso de formação continuada, orientado pela teoria da recepção, deveria produzir evidências, a serem pesquisadas, sobre mudanças efetivas no ensino de artes visuais e na compreensão artística dos estudantes.





REFERÊNCIAS

ACASO, M.; MEGÍAS, C. **Art Thinking**. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación, 2017.

ALVARENGA, V. M. Tendências da formação dos professores universitários que atuam nos cursos de artes visuais (Brasil e Argentina). **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 99–119, 3 jan. 2022.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009–1030, 9 abr. 2018.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BETKER, C. Comunidade e escola: possibilidades de relações. **Revista da FUNDARTE**, v. 60, n. 60, p. e1435, 8 ago. 2024.

BOURGUIGNON DE LIMA, C. Artes visuais e formação docente no Brasil: contextualização das mudanças na lei (1971-2017). **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 5 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, M. R.; ALVARENGA, V. M. A formação docente e o ensino das artes visuais na perspectiva da arte indígena contemporânea. **Revista Digital do LAV**, v. 17, n. 1, 28 ago. 2024.

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

CARDOSO JUNIOR, W.; CANDAU, V. M. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 4, p. 721–740, 1 out. 2018.

DIAS, P. N.; SALES, J. Á.; PEIXOTO, J. R. Saberes docentes mobilizados para o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Fortaleza. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 4, p. 1–16, 31 dez. 2024.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUH, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2012.

FERNÁNDEZ, H. **Educación estética o la poesía de cada instante: estudio crítico sobre concepciones de enseñanza de Artes Visuales en Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021a.





FERNÁNDEZ, H. **Estética violada: teoría de la recepción de las prácticas artísticas posmodernas**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024a.

FERNÁNDEZ, H. La recepción del arte como ámbito de conocimiento y aprendizaje en la Base Nacional Común Curricular. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. e53402, 14 set. 2021b.

FERNÁNDEZ, H. Problemas estéticos, semióticos e hermenêuticos das práticas artísticas pós-modernas. **Revista GEARTE**, v. 10, 6 jan. 2024b.

FERNÁNDEZ, H.; SANTANA, M.; REEDIJK, C. Ensino de artes visuais na escola: um estudo nos anais do ConFAEB. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 106–127, 2025.

IAVELBERG, R. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LIMA, C.; KNOBLAUCH, A. A competência artística de professores de artes visuais: estudo de caso em Ponta Grossa (Paraná). **Educação em Revista**, v. 40, p. e39223, 2024.

LIMA, L. S.; GOMES, A. R.; DOURADO, E. O. Narrativas e identidades docentes: cultura visual e prática pedagógica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 1, 5 maio 2020.

LOSADA, T. **A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2011.

MALETTA, H. **Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica**. 1. ed. Lima: CIES; CEPES; Universidad del Pacífico, 2009.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27/02/2025.

MULLER, M. Pós-graduação em a Artes Visuais e a formação de professores(as) no sul do Brasil. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 256–269, 4 jan. 2022.

NUNES, A. L. (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

PAULINO, J.; IVENICKI, A.; CAMPOS, R. Perspectivas multi/interculturais e engajamento antirracista no fazer e pensar docente em arte. **Revista Educação e Emancipação**, p. 47–70, 20 nov. 2023.





PERINI, J. A. Expansão do capital e suas relações na formação docente. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 67–83, 3 jan. 2022.

ROSSI, F. D. A (Re)existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 5 maio 2019.

ROSSI, M. H. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, M. C.; ALVARENGA, V.; BELLAN, C. C. Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes. **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, 31 ago. 2018.

SILVA, M. C.; FERNANDES, V. L. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 13–29, 3 jan. 2022.

SOARES, R. Ensino de artes e formação de professores e professoras no recôncavo da Bahia. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 153–167, 3 jan. 2022.

SOSNOWSKI, K.; RIBEIRO, E. A formação dos professores de Arte do Instituto Federal do Paraná: construindo um perfil do corpo docente e suas práticas. **Palíndromo**, v. 14, n. 32, p. 220–237, 3 jan. 2022.

TROVÃO, F. F.; SILVA, R. A arte visual africana e afro-brasileira: visualidades racializadas no ensino de arte. **Visualidades**, v. 19, 4 maio 2022.

ZAMPERETTI, M. P.; SOUZA, F. L.; ROSSI, F. D. Autorreflexão e experiência na formação docente – Um estudo com professores de Artes Visuais. **EccoS – Revista Científica**, n. 44, p. 259–269, 22 nov. 2017.

Recebido em: 13/04/2026

Aprovado em: 28/04/2026

Publicado em: 11/05/2026

