

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**JÉSSICA NATANA AGOSTINHO**

**POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: FENÔMENO PERSISTENTE DE  
DESVALORIZAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**JÉSSICA NATANA AGOSTINHO**

**POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: FENÔMENO PERSISTENTE DE  
DESVALORIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Agostinho, Jéssica Natana

Polivalência no ensino de arte : fenômeno persistente de  
desvalorização / Jéssica Natana Agostinho. -- 2022.  
164 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação -- Seleção --, Florianópolis, 2022.

1. Polivalência. 2. Ensino de arte. 3. Política educacional. I.  
Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa . II. Universidade do  
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da  
Educação, Programa de Pós-Graduação -- Seleção --. III. Título.

**JÉSSICA NATANA AGOSTINHO**

**POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE: FENÔMENO PERSISTENTE DE  
DESVALORIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Florianópolis, 9 de dezembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade de frequentar um curso de Mestrado de forma gratuita e com a qualidade que caracteriza a universidade pública.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento, através da bolsa concedida pelo Programa de Demanda Social (DS), apoio que se fez essencial para a dedicação que concentrada na pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, pela confiança depositada em meu processo de estudo, pelos apontamentos críticos durante esses anos e por ser uma referência consistente de pesquisadora comprometida e engajada.

Agradeço às professoras Vera Lúcia Penzo Fernandes e Mariléia Maria da Silva, pela leitura atenta do meu trabalho e pelos apontamentos valorosos que indiscutivelmente contribuíram para o aperfeiçoamento das reflexões.

Agradeço humildemente a todos os pesquisadores e intelectuais que dedicam suas vidas à sistematização do conhecimento. Todo o estudo que eu pude desenvolver está ancorado no trabalho profundo e incansável de inúmeros autores e autoras. Agradeço especialmente a todos trabalhadores que fazem a pesquisa acontecer no Brasil, mesmo nas conjunturas mais desfavoráveis e aviltantes. Agradeço, ainda, aos educadores que constroem o campo da educação pelo caminho da criticidade manifestadamente socialista.

Agradeço à minha família, de onde provém tudo o que eu mais seguramente chamo de *sentido*. Às minhas queridas amigas, que me restauram a cada encontro. Ao meu companheiro, pela paciente presença e pela escuta infundável.

## RESUMO

O estudo aqui exposto tem como objetivo investigar a origem e a continuidade do fenômeno da polivalência no âmbito do ensino de arte. No contexto desse componente curricular, a polivalência é uma realidade que persiste desde a década de 1970, quando foi criada a disciplina de Educação Artística. Apesar dos esforços de docentes e pesquisadores em defender a importância da formação específica e da atuação de professores especialistas, a realidade concreta das escolas e das políticas educacionais continuou permeada pela polivalência. Ao avaliar o desenvolvimento de tal fenômeno, a presente pesquisa se dedica a considerar os determinantes presentes na sociedade capitalista que influem na educação em geral e no ensino de arte em específico. Dessa forma, procura-se elencar os principais nexos entre a permanência da polivalência e o projeto do empresariado para a educação brasileira, que nas últimas décadas vem intensificando sua ingerência no campo das políticas educacionais. Ancorada nos princípios do materialismo histórico-dialético, a pesquisa tem caráter bibliográfico. Com o propósito de mapear o conhecimento teórico já produzido a respeito da polivalência no ensino de arte, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES. A exposição da pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro traz considerações sobre os principais aspectos que caracterizam o projeto capitalista de educação. O segundo apresenta os dados coletados a partir do levantamento bibliográfico. O terceiro analisa as correlações entre a educação circunscrita aos limites do neoliberalismo e a continuidade do fenômeno da polivalência no ensino de arte. Como resultados, podemos apontar algumas relações entre a sociabilidade capitalista e a persistência da prática polivalente: a mercantilização da educação e a sanção utilitarista ao ensino de arte; a tendência de flexibilização do trabalho e a aparente obsolescência do professor especialista; o processo de esvaziamento teórico do currículo e a superficialidade no trato com o conhecimento artístico; a falta de investimento massivo em educação e a ausência de políticas públicas para o ensino de arte nas escolas; a naturalização do sistema capitalista e a reciclagem do conceito de polivalência.

**Palavras-chave:** Polivalência; Ensino de arte; Política educacional.

## ABSTRACT

The study presented here aims to investigate the origin and continuity of the multipurpose phenomenon in the context of art teaching. In the context of this curricular component, polyvalence is a reality that has persisted since the 1970s, when the discipline of Artistic Education was created. Despite the efforts of teachers and researchers to defend the importance of specific training and the performance of specialist teachers, the concrete reality of schools and educational policies continued to be permeated by polyvalence. By assessing the development of such a phenomenon, this research is dedicated to considering the determinants present in capitalist society that influence education in general and art teaching in particular. In this way, an attempt is made to list the main links between the permanence of polyvalence and the project of the business community for Brazilian education, which in recent decades has intensified its interference in the field of educational policies. Anchored in the principles of historical-dialectical materialism, the research has a bibliographical character. With the purpose of mapping the theoretical knowledge already produced regarding polyvalence in the teaching of art, a bibliographical survey was carried out in the Portal de Periódicos da CAPES. The exposition of the research is organized in three chapters. The first brings considerations about the main aspects that characterize the capitalist education project. The second presents the data collected from the bibliographic survey. The third analyzes the correlations between education limited to the limits of neoliberalism and the continuity of the polyvalence phenomenon in art teaching. As a result, we can point out some relationships between capitalist sociability and the persistence of multipurpose practice: the commodification of education and the utilitarian sanction of art teaching; the tendency to make work more flexible and the apparent obsolescence of the specialist teacher; the process of theoretical emptying of the curriculum and the superficiality in dealing with artistic knowledge; the lack of massive investment in education and the absence of public policies for teaching art in schools; the naturalization of the capitalist system and the recycling of the concept of polyvalence.

**Keywords:** Multipurpose; Art teaching; Educational politics.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos recuperados através do Portal de Periódicos da CAPES .....	54
Quadro 2 – Artigo recuperado através da plataforma SciELO.....	56
Quadro 3 – Palavras-chave dos artigos publicados em periódicos.....	57
Quadro 4 – Breves considerações acerca dos artigos publicados em periódicos .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Curso de Artes Plásticas na Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SINTEP MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA .....</b>	<b>21</b>
1.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ASPECTOS PRELIMINARES.....	21
1.2 CONCEPÇÃO DE ESTADO .....	27
1.3 EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	33
1.4 FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	45
1.5 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	48
<b>2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A POLIVALÊNCIA.....</b>	<b>53</b>
2.1 CRITÉRIOS DE COLETA E RESULTADOS PARCIAIS .....	53
2.2 PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE E SÍNTESE PROVISÓRIA .....	76
2.2.1 Histórico do ensino de arte .....	76
2.2.2 Política Educacional.....	79
2.2.3 Desvalorização da arte .....	97
2.2.4 Relações entre as áreas artísticas.....	102
2.2.5 Formação de professores .....	106
2.2.6 Síntese provisória .....	112
<b>3 A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE E O PROJETO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>115</b>
3.1 DETERMINANTES DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	115
3.2 CAMINHOS DE SUPERAÇÃO .....	131
3.2.1 Possibilidades a partir do conceito de politecnia.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

No contexto do ensino de arte a *polivalência* assume um significado característico. Ainda que não se desvincule da sua definição enquanto palavra, na esfera da arte e de seu ensino ela extrapola esse sentido. Nesse âmbito, a polivalência pode ser encarada como um fenômeno social. Seu desenvolvimento é permeado por determinações diversas e constituído por relações contraditórias e complexas. Ela possui um movimento real e histórico e pode, portanto, ser apreendida pela investigação científica.

O marco inicial da polivalência no ensino de arte é a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a obrigatoriedade da “Educação Artística” no ensino de 1º e 2º graus. Para suprir a demanda por professores foram criados cursos de curta duração que privilegiavam uma formação polivalente (BARBOSA, 2002; ROSA, 2005). Esse tipo de formação previa “[...] um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa” (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1011). Logo as limitações desse modelo de formação e de atuação docente passaram a ser apontadas. Pesquisadores e professores, muitas vezes organizados em suas associações, sinalizavam que tamanha superficialidade teórica resultava em um ensino que não fazia jus à dimensão e importância do conhecimento artístico na escola. Um exemplo da crítica feita à formação polivalente pode ser ressaltado:

Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo país. O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. É um **absurdo epistemológico** ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas. (BARBOSA, 2002, p. 10, grifo nosso).

Essa definição da formação polivalente enquanto “absurdo epistemológico” é bastante difundida entre os críticos a esse tipo de preparo de professores de arte. O texto de Barbosa indica abertamente o problema da precária formação inicial de professores e o rebaixamento dos conhecimentos da área artística, uma vez que supostamente poderiam ser dominados em tamanha amplitude e pouquíssimo tempo.

A pesquisa aqui desenvolvida se propõe a investigar a polivalência enquanto fenômeno persistente na realidade objetiva do ensino de arte, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, colocando o seguinte problema de pesquisa: Quais as principais relações entre a persistência do fenômeno da polivalência no ensino de arte e o projeto do capital para a educação?

O objetivo geral é elencar os principais vínculos entre a polivalência no ensino de arte (em sua origem e continuidade) e o projeto do empresariado para a educação brasileira. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos, com o intuito de reunir parte do conhecimento produzido pelos pesquisadores do campo do ensino de arte. Por sua vez, podem ser apontados como objetivos específicos: identificar se há, nas produções acadêmicas sobre a polivalência no ensino de arte, menções ao problema da influência do projeto educacional capitalista nesse campo; mapear as perspectivas teóricas preponderantes dentro das investigações acerca da polivalência; avaliar o alcance e os possíveis viesamentos das políticas educacionais voltadas ao tema.

Ao longo dos anos as críticas e debates surtiram efeitos. É notório que alguns passos importantes foram dados no caminho da superação da polivalência, como a gradual substituição das licenciaturas curtas polivalentes pelas licenciaturas plenas em áreas específicas, mesmo que no âmbito da escola ainda exista muito o que ser aprimorado. Outro fator que poderia ser apontado é a criação da Lei n. 13.278/16 (BRASIL, 2016), que aperfeiçoa o texto da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao especificar as linguagens que constituem o componente curricular arte: artes visuais, dança, música e teatro. A mesma lei estabelece o prazo de 5 anos para sua implementação. Não obstante aos limites de efetivação da lei, frequentemente ela é apontada como um avanço para a área (AGOSTINHO, 2021).

É possível observar, ainda, que os textos de documentos curriculares incorporaram as críticas feitas à polivalência. Um exemplo consta no Currículo Base do Território Catarinense, que menciona diretamente essa questão:

A partir da Lei Nº 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no sentido de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, **evitando equívocos, como a exigência da polivalência** no âmbito escolar, impossibilitando, por vezes, a garantia das manifestações para reconhecimento e legitimidade das linguagens artísticas específicas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 251, grifo nosso).

O documento reconhece, portanto, a existência da problemática e a qualifica como um equívoco. Também indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996

como um marco para a viabilidade de que tal desacerto no ensino de arte seja evitado. Cabe lembrar, no entanto, o princípio básico de que os textos dos documentos oficiais não traduzem precisamente todos os determinantes da política, nesse caso, da política curricular. Como nos aponta Evangelista (2012), os documentos de política educacional precisam ser analisados criteriosamente para que suas determinações históricas e suas intencionalidades sejam apreendidas para além do que está posto em sua aparência. Assim, a incorporação da crítica à polivalência pelo texto do Currículo Base de Santa Catarina, apesar de um indicativo do alcance dos debates realizados por pesquisadores e educadores, não se traduz em atuação política efetiva contra essa prática no ensino de arte realizado nas escolas do estado.

Apesar dos esforços de professores e intelectuais em defender a importância da formação específica e da atuação de professores especialistas, a realidade concreta de atuação docente continuou permeada pela polivalência. Com efeito, ela continua sendo prática não apenas em Santa Catarina, mas em todo o país. Ela subsiste inclusive na formação inicial de professores. De acordo com Alvarenga (2022, 56'25"), em 2020 ainda existiam 31 cursos de Artes - Educação Artística no Brasil, isto é, cursos que ofertam a formação em caráter polivalente.

No âmbito dos processos seletivos e concursos, o cenário também é de continuidade. Alvarenga (2015) constatou que grande parte dos estados brasileiros realiza provas com questões que abrangem as quatro áreas artísticas. Uma breve incursão nos processos seletivos realizados em algumas cidades da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, para a admissão em caráter temporário de professores para o ano de 2022, permite observar que o mesmo acontece. As provas realizadas pelas prefeituras de São José, Biguaçu e Palhoça, além do processo seletivo realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para a atuação na rede estadual de ensino, possuem questões voltadas para diferentes áreas artísticas.

As indicações programáticas para as provas, previstas nos editais desses processos seletivos, nos indicam a amplitude de conhecimentos solicitados aos participantes. Em São José é demandado que o professor conheça “Elementos básicos das linguagens artísticas.” (SÃO JOSÉ, 2021, p. 27) e em Palhoça são diretamente requeridas todas as áreas: “Linguagens artísticas (vivências e contextos): Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.” (PALHOÇA, 2021, p. 22). Já o edital publicado pela prefeitura de Biguaçu difere dos demais, por focar especificamente nas áreas de Artes Visuais e Música: “Metodologias e abordagens no ensino da arte visual. Avaliação em artes. Elementos da arte visual. Ensino da Música.” (BIGUAÇU, 2021, p. 21).

O estado de Santa Catarina, por sua vez, solicita aos participantes do processo seletivo que conheçam: “Conceitos de som, forma, cor, gesto, movimento, espaço e tempo nas linguagens artísticas: musical, visual, cênica, articulados aos processos de contextualização, produção artística e leitura de imagens e de obras de arte”. (SANTA CATARINA, 2021, p. 72). Não é de se impressionar que na bibliografia indicada conste o Currículo Base do estado, justamente o documento que, em teoria, considera a polivalência um equívoco. Cabe questionar: quem, senão o professor polivalente, poderia transitar superficialmente pelos conceitos de tantas áreas do conhecimento artístico?

Uma vez que os professores são selecionados explicitamente de forma polivalente, é presumível que a prática docente de muitos desses profissionais também ocorra nesses parâmetros. Um indício dessa continuidade pode ser encontrado em dados coletados recentemente pelo projeto em rede “Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG). A coleta de dados foi realizada entre 2020 e 2021 através de um questionário online enviado para professores da disciplina de arte de todo o país. O questionário obteve 737 respostas válidas para a análise.<sup>1</sup> Em uma de suas 40 perguntas, a pesquisa indaga os professores a respeito da área de abrangência dos conteúdos por eles ministrados, dando aos participantes a possibilidade de selecionar as opções “Artes visuais”, “Dança”, “Música” e “Teatro”. Ao todo 349 professores (47,35%) marcaram simultaneamente todas as opções disponíveis, indicando, portanto, uma atuação polivalente.

Procurei apresentar, em linhas gerais, alguns indicativos de que a polivalência continua a existir no âmbito do ensino de arte, apesar das décadas de debates e das alterações na legislação e na formação de professores. O fato da permanência, por si só, representa uma justificativa plausível para prosseguir nos estudos que procuram apreendê-la enquanto fenômeno persistente.

À primeira vista pode parecer uma afirmação óbvia, mas a permanência da polivalência não ocorre de forma apartada da realidade social. Se o objetivo é compreender sua existência e continuidade, a investigação a seu respeito não pode ser isolada ou acontecer apenas

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa está atualmente em fase de organização e análise dos dados por parte do grupo de pesquisadoras e pesquisadores do Observatório, do qual faço parte. O questionário intitulado “As condições de trabalho do professor de Arte e o ensino nas escolas”, a partir do qual os dados foram coletados, obteve um total de 812 respostas. Dentro desse montante recebemos 75 respostas duplicadas que foram excluídas durante a organização dos dados. Assim, chegou-se ao número de 737 respostas válidas para análise. Mais informações sobre o Observatório podem ser encontradas no site: <https://observatorioformacaoarte.org/>.

interiormente ao campo do ensino de arte. Sendo um fenômeno histórico, sua estrutura e dinâmica, além da forma como se manifesta na atualidade, são aspectos também marcados pelas características de seu tempo. Assim, é necessário considerar as diferentes instâncias que o influenciam. Não devemos perder de vista, no entanto, que: “Ser histórico não é ser deterministicamente constituído, programado, mas existir no interior de determinações imanentes ao processo histórico no âmbito do qual nascemos.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 5). Não se trata, portanto, de restringir a polivalência a algo que, dada sua amplitude e enraizamento na vida social, estaria fora da possibilidade de transformação. Trata-se, antes, de avaliar suas determinações nos âmbitos econômico, social e político. De forma ainda mais precisa, significa que ela não pode ser encarada sem considerar a totalidade social da ordem capitalista. Assim, não nos basta descrever sua existência ou constatar sua continuidade. Para uma pesquisa que busca orientação no materialismo histórico-dialético, é necessário analisar suas determinações históricas. Estas, por sua vez,

[...] se traduzem nas muitas maneiras que encontramos para viver e pensar, isto é, nas relações sociais de produção que conformam nossa vida material e intelectual. O mundo no qual existimos – independentemente de nossas escolhas –, o modo de produção vigente – o ‘capitalista’ –, as posições econômicas nas quais nos encontramos – relação capital e trabalho –, organizam nossa forma de viver material e intelectualmente. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 5).

Ou seja, ao discorrer sobre as determinações históricas dentro dessa perspectiva teórica é fundamental observar a centralidade das relações sociais de produção e de como influem em toda a dinâmica da vida em sociedade. Está no âmago dessa concepção de mundo que a produção material da vida, realizada através do trabalho<sup>2</sup>, engendra a objetivação do ser humano e sua própria história. Mais precisamente, no tempo da sociedade capitalista o trabalho e as relações sociais de produção funcionam dentro da dinâmica de apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Isto é, da exploração e expropriação da classe trabalhadora.

Dito de outro modo, é essencial considerar que a polivalência no ensino de arte é determinada pelas relações sociais de produção capitalistas, que influem sobre toda a vida social, inclusive sobre a educação. Assim, ao analisarmos a política educacional que gerou o ensino polivalente de arte e as políticas que o sustentam, precisamos ter em vista que elas não devem ser encaradas em paralelo à totalidade social do capitalismo.

---

<sup>2</sup> O *trabalho* está aqui entendido em seu sentido marxiano de categoria criadora do ser social. O trabalho é a atividade especificamente humana através da qual o homem transforma a natureza para a satisfação de suas necessidades. Através desse processo o homem se objetiva e realiza sua humanidade.

É imprescindível, portanto, que ao refletir sobre a educação sejam abarcadas suas relações com a sociedade. Dentro desse escopo, há uma gama de contribuições teóricas que nos auxiliam a examinar criticamente as determinações históricas da sociedade capitalista na educação de nosso tempo. Motta e Andrade (2020), por exemplo, analisam as características do *empresariamento de novo tipo* na educação e ressaltam: “É de suma importância destacar que a *mercantilização* e a *mercadorização*<sup>3</sup> da educação, no tempo presente, imputam um controle sem precedentes, por parte da classe dominante, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar.” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7, grifos das autoras). Assim, conferir à educação a lógica da mercadoria, bem como convertê-la em nicho de mercado, são fenômenos em curso na atualidade que outorgam ao empresariado grande domínio sobre diversos aspectos do mundo educacional. O *ethos* empresarial, altamente presente na escola, impõe seus interesses tanto nas questões curriculares quanto na estruturação do trabalho docente.

Ao abordar o trabalho sob a forma capitalista, é indispensável mencionar a ampla tendência a torná-lo ainda mais precário na contemporaneidade. Silva, Gomes e Motta (2020) apresentam e avaliam diferentes exemplos de contratação precária de docentes que demonstram que a flexibilização do trabalho também atinge essa categoria. De acordo com as autoras, essa tendência está relacionada à crise orgânica do capitalismo e à demanda, entre outros fatores, por novos nichos de mercado e pelo rebaixamento do valor da força de trabalho. Assim, “[...] a política econômica vigente respalda e proporciona o crescimento de formas precárias de contratação no mundo do trabalho contemporâneo e de privatização de setores públicos.” (SILVA; GOMES; MOTTA, 2020, p. 138). É nesse cenário que ocorrem diversos tipos de flexibilização de contratos, gerando intensa precarização. Um dos exemplos que as autoras analisam é a grande presença da contratação em caráter temporário de professores nas redes públicas de ensino. Algo que deveria ser emergencial e provisório acaba se tornando a regra. Segundo dados levantados pelas autoras, em 10 estados brasileiros (AC, AL, CE, ES, MT, MS, MG, PB, SC e TO) havia mais de 50% dos professores contratados em regime temporário. (SILVA; GOMES; MOTTA, 2020, p. 141).

Assim, a partir da imposição das necessidades empresariais, o capital privado influencia diversas políticas educacionais que reverberam diretamente nas escolas. A exigência da redução de custos, por exemplo, funciona como impeditivo para a contratação de professores

---

<sup>3</sup> A *mercantilização* se refere ao enquadramento da educação aos limites da lógica da mercadoria, ao passo que a *mercadorização* diz respeito à sua transformação em nicho de mercado. (MOTTA; ANDRADE, 2020).

especialistas nas diversas áreas artísticas nas escolas públicas. Em um contexto no qual prevalece a lógica da rentabilidade, parece absurda a manutenção de diferentes professores para a mesma área do conhecimento, mesmo que esta seja uma condição para que seus conteúdos sejam contemplados em profundidade.

Por outro lado, há pesquisadores que buscam retificar o conceito de polivalência. Em linhas gerais, o ponto de partida teórico reside na premissa de que a própria arte é híbrida e que quaisquer delimitações seriam artificiais. A especialização, a partir desse ponto de vista, se configura enquanto um paradigma limitante, característico da modernidade.

Um exemplo dessa linha argumentativa pode ser visto em Cartaxo (2009, p. 809), quando o autor nos diz que a polivalência, “[...] embora renegada por muitos pensadores do ensino da arte, se mantém viva através de expressões artísticas híbridas e tem dado contribuições para com [*sic*] a qualidade do ensino nessa área.” Assim, de acordo com o autor, o hibridismo na arte pode ser considerado uma expressão da polivalência, já que através dele ela continuaria a existir. O trecho também expõe o sentido positivo que se pretende conferir à revisão do conceito, uma vez que se articula uma suposta contribuição à qualidade do ensino de arte.

Em outro momento de seu texto, Cartaxo (2009) reconhece a existência da discussão teórica realizada em torno do assunto. Ele confere ao debate uma conotação contraproducente, considerando haver um tratamento excessivamente severo em relação ao tema.

A polivalência foi excluída, pelo menos teoricamente, do exercício da arte educação como um mau, uma prática nefasta à educação. Essa rejeição nos trouxe a figura do especialista. Aquele que conhece apenas uma área de conhecimento, e por ilação, só pode atuar nela. Só que o ser especialista é um ser isolado e no contexto pós-moderno em que vivemos, é exigida a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber, o que não comporta esse tratamento que limita as possibilidades de intercâmbio e intersecção de conhecimento. (CARTAXO, 2009, p. 809).

O trecho exemplifica a correlação entre a questão da especialidade e a modernidade, ambas localizadas pelo autor como ultrapassadas e engessadas. Ele indica, ainda, a suposição de que o especialista seria incapaz – ou bastante limitado, na melhor das hipóteses – de trabalhar com as intersecções do conhecimento artístico.

Outro exemplo dessa proposta de revisão do conceito da polivalência pode ser encontrado em Cunha (2020). A autora esteve à frente da palestra “As Artes Integradas na Educação Básica: desafios e possibilidades”, conferida à Secretaria da Educação e do Esporte

(SEED) do Paraná, em novembro de 2020. Na oportunidade, ela aponta que: "A postura do professor polivalente, que nós herdamos de um movimento da educação artística da década de 70, ele precisa ser repensado. Esse perfil precisa ser repensado. Não é só colocar todas as linguagens dentro de uma sala de aula e isso é uma polivalência positiva." (CUNHA, 2020, 38'09"). É possível depreender desse trecho de sua fala que haveria, de fato, algo problemático na maneira como os professores de perfil polivalente atuam no ensino de arte. Características estas que impedem a classificação *dessa* polivalência como positiva. Logo em seguida, Cunha afirma que a polivalência "é um conceito arraigado de algo muito negativo e que pode ser repensado e aí esse repensar entra a interdisciplinaridade. Vamos pensar essa postura polivalente num aspecto positivo a partir de uma abordagem interdisciplinar. Aí sim ela pode ser positiva." (CUNHA, 2020, 38'42"). Há, ao que parece, uma aproximação entre os conceitos de *polivalência* e *interdisciplinaridade*, de forma que a primeira pode vir a ser positiva desde que ocorra impulsionada por princípios interdisciplinares.

O pressuposto de que o ensino de arte deveria incorporar o hibridismo e a fluidez da arte contemporânea é comentado por Fonseca da Silva e Oliveira (2021). Os autores avaliam haver um equívoco nessa concepção ao não diferenciar os objetivos da produção artística dos objetivos do ensino de arte. "Igualmente, a proposição desconsidera as diferenças de processos de tempo, de formação, de natureza do trabalho, de investimento e até de legislações, que imprimem um *modus operandi* diferente para um trabalho e outro, considerando o professor e o artista" (FONSECA DA SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 20). Assim, o ser híbrido da arte contemporânea não justifica a adoção da polivalência no ensino de arte.

Os documentos curriculares, por sua vez, incorporam ao mesmo tempo em que alimentam essa tendência de remodelagem do conceito. É visível a ênfase que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere ao diálogo entre as linguagens artísticas:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o **diálogo entre essas linguagens**, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das **formas estéticas híbridas**, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BRASIL, 2018, p. 196, grifo nosso).

É bastante evidente a similaridade entre o enunciado pela BNCC e a linha argumentativa dos autores citados anteriormente. A arte, enquanto atividade social marcada pela pluralidade, não pode ser compartimentada. Assim, suas especificidades devem ser constantemente postas

em diálogo. É interessante pontuar que Cunha (2020), em sua palestra, considera que as diretrizes expressas na BNCC justifiquem a necessidade de que os professores de arte se empenhem no desafio de “[...] abordar essa nova demanda dessas matrizes artísticas que são híbridas, que são as artes integradas.” (CUNHA, 2020, 34’33”). É nesse sentido que os documentos oficiais alimentam os discursos teóricos ao passo que são também reafirmados por eles.

Podemos considerar que a linha argumentativa de revisão do conceito de polivalência, aqui brevemente apresentada, se baseia no campo da teoria pós-moderna. De acordo com Santos, Silva e Valentini (2019, p. 227), “De modo geral, o que une as diferentes teorias assentadas no lastro da pós-modernidade é a negação dos princípios e valores calcados na era moderna.” Essa aproximação teórica fica bastante evidente a partir do exposto em Cartaxo (2009).

As autoras ainda atentam para o fato de que: “[...] a teoria da pós-modernidade tem servido como arcabouço teórico para as mudanças na gestão e reformas educacionais.” (SANTOS; SILVA; VALENTINI, 2019, p. 234). Por sua vez, é necessário ressaltar que tal ramo teórico nega ou secundariza a análise da totalidade capitalista. Assim, age para ofuscar as raízes de funcionamento do sistema e escamoteia o entendimento de que sua superação é historicamente viável. Ao subsidiar teoricamente o campo das políticas educacionais, tal orientação ideológica endossa o recuo teórico na formação: “[...] o conhecimento dirigido à classe trabalhadora e, conseqüentemente, a quem a forma – os professores – é reduzido, mutilado, cingido no pragmatismo e na adaptabilidade a esse modo de produzir a vida.” (SANTOS; SILVA; VALENTINI, 2019, p. 239). Portanto, dentro dessa perspectiva, pode parecer mais interessante indicar alternativas de adaptação à insistente polivalência do que fomentar a busca pelos fundamentos para sua superação. No estudo aqui exposto, procuro apontar esses fundamentos e também considerar posicionamentos viáveis nas condições históricas atuais para aqueles que discordam da perspectiva polivalente.

A exposição da pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado *O projeto do capital para a educação pública*, tem o intuito de apresentar alguns conceitos acerca das influências do capital privado no âmbito educacional. São abordados assuntos como a concepção liberal-burguesa de Estado; o empresariamento da educação pública; o processo de flexibilização do trabalho e suas reverberações na precarização do trabalho docente; as políticas curriculares atreladas ao lema do aprender a aprender e o processo de empobrecimento teórico tanto da educação escolar quando da formação de professores.

O segundo capítulo, *Levantamento bibliográfico sobre a Polivalência*, traz os resultados da busca por produções acadêmicas voltadas à temática. Por ser um assunto bastante debatido dentro do campo do ensino de arte, é comum que este tema seja visto como superado. É relevante, portanto, identificar como o fenômeno da polivalência vem sendo debatido nos últimos anos. O levantamento ocorreu através do Portal de Periódicos CAPES.

No terceiro capítulo, *A polivalência no ensino de arte e o projeto capitalista para a educação*, são estabelecidas as relações entre a polivalência e o projeto capitalista de educação, apontando os fatores que sustentam a persistência do fenômeno. O propósito é avaliar em que medida esse projeto de educação restringe as possibilidades de superação da polivalência e, concomitantemente, as oportunidades para a viabilização de um ensino de arte de qualidade.

## **1 O PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Considerando a importância de situar o campo educacional em relação à totalidade socioeconômica do capitalismo, convém discorrer sobre alguns temas fundamentais que permeiam a relação entre a sociedade capitalista e a educação escolar. Trata-se de um debate bastante amplo e não seria possível, evidentemente, esgotá-lo dentro dos limites desse trabalho. O que pretendo é elencar alguns tópicos relevantes para o processo de compreensão da política educacional vigente. Os elementos abordados nesse capítulo serão pertinentes para a posterior análise da produção acadêmica reunida a partir do levantamento bibliográfico.

Assim, o objetivo desse capítulo é apresentar um quadro geral a respeito de algumas questões que determinam a abrangência da compreensão acerca do fenômeno educativo dentro dos limites do capital. Para tanto, foram consultadas obras de autoras e autores que pesquisam a política educacional e o capitalismo dentro de uma perspectiva marxista.

### **1.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ASPECTOS PRELIMINARES**

Antes de adentrar a abordagem acerca do contexto educacional contemporâneo, é relevante realizar algumas reflexões sobre a adoção do materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa, uma vez que em qualquer processo de investigação científica é pertinente expor algumas considerações iniciais sobre os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam. Essa pertinência é ainda mais justificável no âmbito da pesquisa educacional que busca se orientar por uma postura materialista histórico dialética. Segundo Frigotto (2010, p. 78), é significativa a reincidência de certa simplificação teórica e de “homogeneização superficial do discurso crítico” dentro desse campo de estudos. No âmbito da arte, por sua vez, o materialismo histórico-dialético é notadamente menos utilizado se o compararmos com as abordagens teóricas pós-modernas.

O intento não é abordar o assunto de forma minuciosa, de modo a discorrer profundamente sobre suas categorias ou apresentar uma síntese dos principais fundamentos do método. O objetivo é indicar alguns princípios relevantes para o processo de concepção e consecução da pesquisa, uma vez que procuro orientá-la pelas premissas do referido método.

Um princípio fundamental é a diferenciação entre método e procedimentos metodológicos ou aquilo que convencionalmente é chamado de metodologia. O método, relativo ao campo da relação sujeito-objeto, “[...] é portador de uma lógica e se sustenta em uma dimensão ontológica e epistêmica, esta última pertencendo à ordem do pensamento.” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 235). Amparar-se no materialismo histórico-dialético não pressupõe uma sequência específica, mais ou menos flexível, de passos ou etapas de desenvolvimento da pesquisa. Também não significa apenas eleger um conjunto de categorias e priorizar autores específicos em detrimento de outros, ainda que a coerência na utilização das fontes teóricas seja crucial para uma pesquisa coesa.

Orientar-se pelo método de Marx requer do pesquisador uma postura característica. Segundo Netto (2011, p. 53, grifos do autor), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.” O autor indica, portanto, que mais do que procedimentos distintivos, o pesquisador deve adotar uma determinada perspectiva de pesquisa. Isso não significa que seja possível secundarizar a importância dos procedimentos investigativos e da acuidade com a coleta de dados e com a seleção de fontes já sistematizadas.

Encontramos em Frigotto outras indicações sobre essa determinada postura. O autor nos diz que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). É substancial pontuar que essa postura frente à realidade admite a “[...] existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe *independentemente* das ideias e do pensamento.” (FRIGOTTO, 2010, p. 82, grifos do autor). Esse princípio de que os fenômenos possuem uma existência real e uma dinâmica objetiva que pode ser apreendida e explicada é uma premissa central para o método.

Este não é, obviamente, o único posicionamento possível no trato com o conhecimento científico. No entanto, é uma postura que se distancia daquela que Frigotto (2010) denomina como *metafísica* e que, por sua vez, dá origem a diferentes abordagens teóricas (o autor menciona as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas, resguardando suas heterogeneidades). Questiona-se, contudo, o alcance das mesmas. “Cada uma, a seu modo, estabelece representações sobre a realidade. Essas representações [...] não atingem as leis de organização, desenvolvimento e transformação dos fatos sociais.” (FRIGOTTO, 2010, p. 81). É evidente que reconhecer a praticabilidade de outras perspectivas teóricas não supõe considerá-las satisfatórias. A escolha do método materialista pressupõe também que este é considerado mais adequado à tarefa de desvelar a realidade social. Esse

princípio se mostrará essencial para que sejam realizados apontamentos críticos a respeito de como outras abordagens teóricas lidam com o tema aqui proposto, no caso, a polivalência no ensino de arte.

Eleger como prioritária a tarefa de compreender e revelar a realidade, sempre com vistas à sua transformação, presume o reconhecimento de que os fenômenos possuem uma existência objetiva, tal como afirmado anteriormente. Essa existência, por sua vez, é anterior à própria consciência humana sobre o objeto ou fenômeno. Tal como nos lembram Martins e Lavoura (2018, p. 225):

Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Portanto, atividade científica, que é fundamentalmente teórica, é o meio pelo qual a consciência humana pode se apropriar do funcionamento do fenômeno. Está intrínseca nessa afirmação que o pensamento não é o criador da realidade, como afirma a filosofia idealista. A consciência tem sempre uma base de existência real, como nos dizem Marx e Engels: “A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.” (MARX; ENGELS, 1986, apud FRIGOTTO, 2010, p. 83). Nesse ponto, é pertinente pontuar que *o processo de vida real* tem como base a produção material da vida, que está no cerne de todas as relações humanas. Tais considerações nos apontam a centralidade da categoria ontológica do trabalho para a teoria marxista. Assim, ressalta-se que a produção material da vida, realizada através do trabalho, é o âmago da própria concepção da realidade social: “[...] para Marx, a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens.” (MARTINS, 2006, p. 11). Não é possível passar despercebido que, na sociedade capitalista, a produção material da vida encontra-se sob um sistema de exploração e alienação do trabalho.

Situar historicamente a totalidade social da pesquisa, em nosso caso, a totalidade capitalista, nos indica que o próprio sujeito pesquisador está implicado no fenômeno pesquisado. Assim, a teoria marxista exclui a possibilidade de neutralidade. Porém, “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica.” (NETTO, 2011, p. 23). Desse modo, os diferentes posicionamentos dentro das tensões inerentes à sociedade de classes, isto é, a impossibilidade da neutralidade, não invalida o pressuposto da existência objetiva da

realidade, tampouco que essa existência possa ser apreendida pela atividade teórica. A exigência de uma postura teórica sustentada na neutralidade não é, para o materialismo histórico-dialético, um critério de cientificidade.

Ainda em relação à realidade objetiva ser apta à apreensão teórica, é necessário sublinhar a distinção entre *aparência* e *essência*. É célebre o seguinte enunciado de Marx: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974, p. 939 apud NETTO, 2011, p. 22). Está implicada nessa colocação que, em sua existência imediata, os objetos e fenômenos do mundo não expressam diretamente sua estrutura e dinâmica essenciais. Assim, o pesquisador deve ir além do pensamento imediato. Martins e Lavoura (2018, p. 226) relembram que: “O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido”. Tal limitação nos manteria no nível do que é óbvio e evidente. É por isso que a investigação científica, mesmo partindo do conhecimento imediato e empírico, deve buscar ir além e se empenhar pela “[...] superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). Netto (2011) recapitula o processo de investigação do seguinte modo:

Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor).

Ressalto nesse trecho a importância do processo de síntese ao fim da trajetória de pesquisa. Isto posto, cabe lembrar a diferenciação entre o método de exposição e o método de investigação. O movimento real só pode ser descrito apropriadamente após a síntese da investigação concluída.

A elucidação de alguns dos principais pressupostos do materialismo histórico-dialético nos auxilia a compreender melhor a diferenciação, demarcada logo no início desse subitem, entre o método e os procedimentos metodológicos. Netto (2011) nos aponta que os diversos instrumentos e técnicas, mesmo que similares, podem servir a concepções teóricas diferentes. Segundo o autor, “Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método [...]” (NETTO, 2011,

p. 25-26). Ele aponta, ademais, que Marx utilizou procedimentos variados, como entrevistas, questionários, análise documental, entre outros.

A respeito da vinculação entre o materialismo histórico-dialético e as chamadas pesquisas de abordagem qualitativa, Martins (2006) nos adverte serem associações inapropriadas. São reunidas sob essa denominação investigações diversas com bases teóricas distintas (a autora cita a teoria sistêmica, a etnometodologia, a fenomenologia e o materialismo histórico). Entre outros aspectos, elas poderiam ser aproximadas devido à crítica ao positivismo e a crítica à adoção de parâmetros das ciências naturais para as ciências humanas.

Para Martins (2006), as abordagens qualitativas reproduzem a dicotomia “quantitativo-qualitativo” e apenas aparentemente superam a lógica positivista, uma vez que atendem ao princípio da exclusão. Por sua vez, a lógica dialética abrange o princípio da *identidade dos contrários*, que compreende a unidade indissolúvel entre, por exemplo, o quantitativo e o qualitativo, se afastando assim dessa compreensão dicotômica. Segundo a autora, entender corretamente a lógica dialética permite um caminho epistemológico para a interpretação da realidade, de forma que o materialismo dialético “[...] dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação” (MARTINS, 2006, p. 2). A autora também nos adverte a respeito de possíveis limitações das metodologias qualitativas:

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da *pseudoconcreticidade* para um *pseudoconhecimento*, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p. 13, grifos da autora).

Priorizar os objetos e fenômenos em sua forma exterior e em sua imediatividade empírica é, como já exposto, uma perspectiva profundamente distante dos fundamentos medulares do materialismo dialético. A compreensão desse método em sua completude não comporta aproximações à ideologia dominante, uma vez que em seu cerne reside a crítica radical ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, o cuidado com a escolha dos referenciais teórico-metodológicos é imprescindível. Tal como Frigotto (2010) observa, uma postura pluralista de concepções também é passível de assimilação pela lógica dominante:

A concepção do ‘pluralismo formal’ e do ecletismo consubstanciada no senso comum, na crença de que a ‘verdade’ resulta de um mosaico montado pela junção de diferentes posturas, ideologias, perspectivas metodológicas tem

sido, historicamente, no Brasil, uma ideia das elites dominantes no campo político, cultural e educacional. (FRIGOTTO, 2010, p. 94).

Dessa forma, a justaposição precipitada de autores de base marxista a noções teórico-metodológicas que não consubstanciam os mesmos princípios constitutivos, resulta muitas vezes em uma compreensão enviesada da teoria. O mesmo autor (FRIGOTTO, 2010) ressalta que o materialismo histórico-dialético deve ser adotado enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Trata-se de uma condição tríplice que não pode ser desvinculada: uma postura frente à concepção da realidade, um método hábil a apreender as determinações fundamentais do objeto e uma práxis que intenciona a transformação da realidade histórica, com vistas a uma nova sociabilidade. De acordo com Martins (2006), para a epistemologia marxiana,

Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. (MARTINS, 2006, p. 16).

Assim, o materialismo histórico-dialético, compreendido enquanto método, pressupõe uma relação entre pesquisador e objeto de pesquisa que reconhece a objetividade da realidade, de modo que o movimento real dos objetos e fenômenos possam ser reconstruídos teoricamente. A apreensão do real envolve a passagem do imediato empírico ao concreto real, através da mediação da abstração. Martins e Lavoura (2018), comentam a complexidade da atividade teórica que tem como objetivo alcançar as determinações de um objeto ou fenômeno:

(...) se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, não nos bastam descrições acuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, ou seja, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 230).

Dessa maneira, fica evidente que o caminho teórico para o referido método não se encerra na descrição cuidadosa da realidade, mas demanda a compreensão dos nexos estabelecidos entre as determinações variadas que constituem o fenômeno.

Ressalto que essas são orientações fundamentais que direcionam a concepção e consecução desta pesquisa, porém reconheço a distinta complexidade inerente a esse processo. Estabelecer a busca pelo desvelamento da dinâmica interna do fenômeno da polivalência enquanto um eixo condutor implica que esta investigação não se dê por encerrada dentro dos limites desse trabalho. Procuro me orientar pela postura que admite a existência objetiva da

realidade, buscando ir além do fenômeno aparente sem negligenciar sua existência incorporada à totalidade capitalista. Assim, espero poder contribuir com a análise dos determinantes que influem no ensino de arte na contemporaneidade.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Ao focalizar o tema da polivalência no ensino de arte há uma série de tópicos que demandam ser discutidos: política educacional, diretrizes curriculares, formação de professores e trabalho docente são apenas alguns que podem ser citados como substanciais. Tratam-se de áreas influenciadas em maior ou menor grau por políticas públicas e documentos oficiais. Assim, em uma análise que se pretenda crítica e que adote a análise das determinações históricas da sociedade capitalista como um critério de criticidade, é absolutamente necessário abordar a questão do Estado. Assim, conforme observa Santos (2019, p. 73), “Tratar sobre a política educacional sem ter-se claro o papel do Estado e sua funcionalidade ao capital é análise superficial.” É indispensável, portanto, apurar as principais relações que o Estado contemporâneo resguarda com o modo de produção vigente.

Esta é uma temática crucial e, ao mesmo tempo, complexa. Lênin nos adverte que “[...] o problema do Estado é um dos mais complicados e difíceis, provavelmente aquele em que os eruditos, escritores e filósofos burgueses semearam mais confusão.” (LÊNIN, 2013, p. 15). Ademais, precisamos ter em mente que a *confusão* semeada, isto é, as concepções formuladas pelos intelectuais liberais afeitos à ordem capitalista, permanecem no lastro do senso comum. Assim, é premente a necessidade de desnaturalizar as concepções que caracterizam o Estado como uma entidade neutra e acima da sociedade, uma vez que apenas a partir desses questionamentos as contradições do campo educacional poderão ser analisadas de maneira consistente.

Em vista do exposto, é pertinente realizar uma breve incursão sobre as concepções liberais acerca do Estado. Ao retomar alguns dos principais autores que abordaram o assunto, podemos ter um vislumbre geral acerca de suas concepções. Dantas e Pronko, formulam a seguinte síntese a respeito da origem e da função do Estado:

[...] a tradição liberal de até então – ou mesmo desde Maquiavel –, considerou-o sempre como poder exterior, acima dos interesses particulares. Consideravam, em última análise, o Estado indispensável à vida social, fosse para a resolução de conflitos entre os homens, portadores de uma suposta

“natureza má” (Maquiavel e Hobbes), fosse para a garantia de direitos ditos “naturais”, como o de propriedade (Locke), fosse ainda em nome do bem comum e do desenvolvimento pleno dos homens em relação ao seu “estado de natureza” (Rousseau) ou, por fim, como representação máxima do desenvolvimento alcançado pelo “Espírito”, grau maior da liberdade atingido pela humanidade (Hegel). (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 74).

Dessa forma, de acordo com a perspectiva dos autores que foram elencados – Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau e Hegel – o Estado seria uma entidade maior que a própria sociedade e exterior a ela. Um ente indispensável para a existência da vida em comunidade, o meio através do qual seria possível atingir o bem comum.

Ainda dentro da concepção liberal, pode-se dizer que, de diferentes formas, a convicção estabelecida é que o poder do Estado se origina a partir de um pacto entre os indivíduos. A esse respeito, Mendonça comenta:

Dentro de sua lógica explicativa, o Estado, na visão liberal, emergiria de um contrato social. E para que este ocorresse, hierarquizavam duas modalidades – ou estados – de vida dos homens: o ‘estado de natureza’ ou o ‘estado civil’, sendo este último a forma de vida humana mais ‘civilizada’ e ‘progressista’, posto ter como base o contrato social. (MENDONÇA, 2014, p. 29).

Assim, para que os homens avancem para além de seu estado natural, ao qual é atribuído uma conotação de indignidade, e alcancem o seu estado de civilidade, é necessária a atuação do Estado.

Para Hobbes, de acordo com Silva e Marcassa (2020), o poder do Estado é fundamental para evitar que as pessoas se digladiem. Esse autor entende, ainda, que a coerção exerce um papel indispensável para que esse acordo geral seja mantido e para que os indivíduos não sucumbam à sua própria ambição. Assim, o Estado para Hobbes consiste em “[...] um poder coercitivo, soberano e absoluto, cujo papel é limitar a liberdade individual, tanto para evitar a violência e a guerra, como para favorecer a prosperidade e conformar coletivamente a vontade.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 208).

A propriedade privada e o poder das leis são pontos que podem ser destacados na obra de Locke. Para ele, o estado de natureza também seria uma espécie de barbárie e o governo civil seria o caminho para freá-la. Os indivíduos precisariam ser parte da sociedade política, que consiste no “[...] resultado de um pacto social estabelecido pelo consenso, em que os homens abdicam de seus direitos naturais em nome da constituição e manutenção de uma determinada ordem social.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 209). No caso, é defendida especificamente a ordem burguesa.

Outro ponto relevante é a ideia de “vontade geral”, desenvolvida por Rousseau. De acordo com esse autor, o pacto social “[...] não se submete a vontade de alguém em particular, mas sim à vontade geral que, por sua vez, não é a da maioria, mas àquela comum a todos.” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 210). Para Hegel, por sua vez, o Estado burguês seria uma “esfera superior da ética e da razão” (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 212). Assim, o Estado, visto como uma entidade acima dos conflitos entre as classes, representaria os interesses universais e seria o caminho para a resolução das contradições da sociedade civil. Silva e Marcassa formulam, então, a seguinte síntese:

O Estado moderno na concepção liberal é, então, a institucionalização da autoridade política que tem a função de regulamentar os direitos naturais (liberdade e a propriedade), conceder direitos civis e políticos e assegurar o pacto social. O Estado fundado no contrato social é o palco em que são confrontados e dirimidos os conflitos, e onde não restaria espaço para os interesses privados, pois nele deve reinar a vontade geral. Nesse Estado, o governo tem uma função executiva, e pelo poder e força que lhe são conferidos, deve agir em nome das leis estabelecidas pelo consenso geral a fim de garantir a ordem constituída pelo contrato. (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 2010).

Ressalta-se sua capacidade reguladora que, através do pacto social, poderia atuar pelos direitos, mediar e solucionar conflitos de forma a manter-se acima dos interesses privados, tendo como foco a vontade geral. Esse conjunto de ideias é bastante presente no imaginário popular até hoje.

A teoria marxista nos ajuda a entender o Estado a partir de outro viés, contrapondo-se absolutamente à visão liberal. O trecho a seguir, de autoria de Lênin, é bastante demonstrativo do caráter da crítica marxista:

Devemos rechaçar todos os velhos preconceitos de que o Estado significa a igualdade para todos; pois isto é uma fraude: enquanto existir exploração não poderá existir igualdade. O latifundiário não pode ser igual ao operário nem o homem faminto igual ao saciado. Essa máquina, chamada Estado, e diante da qual os homens se inclinam com supersticiosa veneração, porque acreditam no velho conto de que o Estado significa o poder do povo todo, é ela que o proletariado rechaça e declara: trata-se de uma mentira burguesa. (LÊNIN, 2013, p. 37).

Um aspecto que passa a ter centralidade é a exploração. A ideia de um Estado que representaria o poder de todo o povo é caracterizada como sendo mentirosa, já que em uma sociedade baseada na exploração, a igualdade não passa de mera retórica.

Assim, a análise desenvolvida por Marx e Engels sobre o Estado, a partir da qual se derivou uma tradição teórica posterior, difere profundamente do enfoque liberal sobre o tema.

Para os autores que aí se fundamentam, o Estado não é a alternativa para solucionar e dirimir os conflitos de classe. Ele, antes, é um órgão que surge justamente devido a impossibilidade de que esses conflitos sejam equacionados. O Estado não está acima dos interesses privados, pelo contrário, está profundamente vinculado a uma determinada classe. De acordo com Oliveira,

O Estado nada mais é do que o ‘cão de guarda’ da forma de exploração de determinadas sociedades de classe. Assim, o Estado não é o lugar dos interesses públicos. E, portanto, o Estado é sempre, e necessariamente, o Estado de uma classe, da que é proprietária privada dos meios de produção em uma determinada situação histórica. (OLIVEIRA, 2021, p. 255).

Assim, o Estado *guarda* os interesses da classe que detém o poder econômico. Ele existe com o propósito claro de uma determinada ordem de exploração – visão esta completamente diferente da ideia de que ele estaria resguardando o bem comum.

Um ponto que nos ajuda a compreender melhor a relação intrínseca entre Estado e classe dominante reside no fato – que na aparência poderia parecer óbvio – de que o Estado nem sempre existiu. Isso nos leva a questionar sua origem. A abordagem histórica do materialismo histórico-dialético ressalta como ponto fundamental a divisão da sociedade em classes. Como afirma Engels,

[...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado nem de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. (ENGELS apud LÊNIN, 2017, p. 37).

Essa necessidade de que Engels fala não é sobre o Estado ser indispensável à vida em sociedade, aparelho sem o qual esta seria impossível. A necessidade da existência do Estado é, na realidade, manter a divisão de classe, manter uma determinada ordem na qual uma classe se apropria privadamente da riqueza produzida pelo trabalho de outra. O Estado existe, então, como ente que sustenta e garante esse antagonismo.

Visto na tradição marxista como “[...] produtor e produto da sociedade de classes [...]” (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 75), sob o ponto de vista da teoria liberal, esse poder é colocado aparentemente acima da sociedade. Sua função seria a de amenizar os conflitos e manter a ordem, já que frente aos antagonismos as classes poderiam se destruir mutuamente. Porém, ao invés de uma entidade que preza pelo bem comum, o Estado, como nos diz Lênin, é “[...] o produto e a manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe *não podem* objetivamente ser conciliadas”. (LÊNIN, 2017, p. 29, grifos do autor).

Existe, desse modo, uma estrutura específica para que o Estado funcione como tal. Um primeiro aspecto a ser frisado é a existência dos destacamentos especiais de pessoas armadas, isto é, a existência do aparelho coercitivo. Ele é de suma necessidade, uma vez que “é impossível obrigar a maior parte da sociedade a trabalhar em forma sistemática para a outra parte da sociedade sem um aparelho permanente de coerção.” (LÊNIN, 2017, p. 25). Outro ponto relevante é a existência de grupos especializados em governar. Assim, é possível caracterizar que:

Quando aparece esse grupo especial de homens que não se ocupa de outra coisa a não ser governar e que para governar precisam de um aparelho especial de coerção para submeterem a vontade alheia pela violência - cárceres, grupos especiais de homens, exército, etc. -, é aqui que aparece o Estado. (LÊNIN, 2017, p. 20).

A máquina estatal é referida diversas vezes como uma máquina de dominação. Ela pode, ao longo dos diversos períodos históricos, assumir diferentes formas, mas permanece tendo a essência de manter a dominação de classe. Na abordagem histórica, se ressalta que em momentos do escravismo houve tanto repúblicas democráticas quanto aristocráticas, além de monarquias. Segundo Lênin,

Esta máquina pode apresentar diversas formas. O Estado escravista podia ser uma monarquia, uma república aristocrática e mesmo uma república democrática. Na realidade, as formas de governo variavam extraordinariamente, mas a sua essência era sempre a mesma: os escravos não gozavam de qualquer direito e continuavam a ser uma classe oprimida; não eram considerados seres humanos. Também vemos o mesmo no Estado feudal. (LÊNIN, 2012, p. 27).

O Estado burguês, ao se desenvolver em contraposição ao Estado feudal, passa a empunhar a bandeira da liberdade. De fato, a decadência do regime baseado na servidão significava liberdade para os representantes do Estado capitalista. Porém, o lema promovido falava de liberdade para todo o povo. Assim, com o pretexto de representar a todos, negava seu papel de Estado de classe. Na aparência, todos os cidadãos pareciam ser iguais e a lei parecia proteger a todos. Mas, efetivamente, a lei protegia a propriedade privada. Na realidade, a liberdade era a liberdade para os proprietários. Em um contexto no qual parte dos camponeses passavam a adquirir propriedades, todo tipo de proteção era dado à propriedade privada, sem se importar com sua origem. Mas, conforme nos lembra Lênin, “[...] o Estado continuava a ser uma máquina que ajudava o capitalista a manter submetidos os camponeses pobres e a classe operária, embora na sua aparência exterior fosse livre.” (LÊNIN, 2013, p. 31).

A forma do Estado que encontramos hoje é a república democrática. Por mais que possamos questionar a democracia burguesa e seus incontáveis limites, ela é a realidade objetiva – ou a “realidade rebelde”, como comentam Dantas e Pronko (2018, p. 84) – que não depende simplesmente de nossa vontade. Entendê-la como limitada, assim como considerar que “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12), não implica em reduções ou simplificações. O Estado não pode ser simplesmente ignorado, como se pudéssemos agir “por fora”. Do mesmo modo, a república democrática, por mais que possa ser criticada, não deve ser rebaixada a um mero “tanto faz”. Lênin reconhece que:

A república democrática e o sufrágio universal representaram um enorme progresso comparado com o regime feudal: permitiram ao proletariado atingir a sua atual unidade e solidariedade e formar fileiras compactadas e disciplinadas que se lançam a uma luta sistemática contra o capital. (LENIN, 2013, p. 34).

Em outras palavras, essa forma de Estado, além de ser um avanço, é a que possui maiores condições para que a classe trabalhadora se organize. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que deve haver conformidade dentro dela. É de Lênin também o seguinte trecho:

Nós somos partidários da república democrática como sendo a melhor forma de governo para o proletariado sob o regime capitalista, mas andaríamos mal se esquecêssemos de que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república mais democrática (LÊNIN, 2012, p. 40 apud SILVA; MARCASSA, 2020, p. 219).

É evidente, portanto, que a abordagem a respeito do tema do Estado, caso se pretenda ampla e consistente, não permite interpretações estáticas e não dialéticas. É preciso analisar as determinações de forma crítica, nunca perdendo de vista o aspecto fundamental da luta de classes.

Ocorre que, para muitas pessoas (e não apenas para os aliados e beneficiários da ordem burguesa) essa concepção de que a república democrática é a forma mais elevada, o ápice da organização da sociedade, é bastante arraigada e persistente. Refletindo sobre esse ponto, Lênin pondera que “É por isso que parece tão difícil uma mudança radical.” (LÊNIN, 2013, p. 35). Contudo, a dificuldade não implica em impossibilidade. Orientar-se por uma postura que reconheça a viabilidade da construção de uma nova base material para a sociedade se mostrará indispensável para uma análise aprofundada acerca dos limites impostos e inerentes à sociedade do capital.

A contextualização sobre o tema do Estado e a diferença substancial em compreendê-lo como defensor do bem-comum ou como Estado de classe é absolutamente pertinente para a análise de quaisquer políticas educacionais em curso. Veremos adiante que atualmente persistem diversas lacunas no âmbito legislativo em relação à polivalência no ensino de arte. Caso as análises sobre esse fenômeno partam de um entendimento do Estado enquanto defensor da vontade geral, pode-se considerar que essa imprecisão legislativa decorre simplesmente de desinformação ou inaptidão das burocracias estatais. Seria possível também crer que a ausência de políticas públicas efetivas para a extinção da prática polivalente nas escolas é oriunda da incompetência estatal ou da falta de representatividade dos setores artísticos nos âmbitos legislativos e executivos. Já uma análise que parta do entendimento que o Estado se trata de um Estado de classe e, portanto, atrelado aos interesses políticos e econômicos da classe que detém o poder econômico, poderá avaliar que a imprecisão legislativa e a carência de políticas públicas advêm não da morosidade ou incompetência, mas do fato de que superar o fenômeno da polivalência no ensino de arte demanda ações que não coadunam com as demandas da classe dirigente.

### 1.3 EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A influência da classe dominante nos rumos da educação é algo observável em momentos diversos. Tendo em vista que o campo educacional engloba uma série de interesses, as concepções a seu respeito mudam de acordo com as transformações que ocorrem de maneira mais ampla na sociedade.

Desde o momento em que os sistemas nacionais de ensino começaram a ser estruturados, a partir do século XIX, são perceptíveis os interesses da classe burguesa na escolarização, uma vez que esta seria fator importante para sustentar a ordem democrática. A ascensão da burguesia, assentada em uma base contratual, pressupõe a existência de cidadãos livres para comprar a força de trabalho de outros cidadãos igualmente livres para vendê-la (igualdade esta apenas formal). Assim, o fundamento jurídico da sociedade burguesa demanda o cidadão que tem a “liberdade” de vender sua força de trabalho. De acordo com Saviani (2008), a escolarização para todos era, então, condição fundamental para transformar os servos em cidadãos aptos a participarem do processo político que consolidaria a ordem democrática burguesa. Tem-se aí, então, o papel que a escola deveria cumprir de acordo com os interesses

da classe que estava se consolidando no poder. Evidentemente, ao passo que a classe burguesa se estabelece enquanto dominante, seus interesses se alteram e “[...] não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 33).

Na atualidade essa influência pode ser percebida em um processo denominado como *empresariamento da educação* ou como *reforma empresarial da educação*. Ambos os termos remetem ao fenômeno de aprofundamento do protagonismo do empresariado no ramo educacional. Essa influência de setores empresariais na educação pública ocorre em várias esferas: na formulação de políticas públicas, na definição de normativas curriculares, na criação de materiais didáticos, na oferta de formação inicial e continuada de professores e até mesmo na gestão de redes públicas de ensino. Assim, esse setor da sociedade faz uma série de reformas para estruturar a educação de acordo com seus parâmetros de sociedade.

Freitas (2012) indica que o processo de reforma empresarial da educação teve início nos Estados Unidos, país onde esse fenômeno pode ser visto em sua forma mais desenvolvida. De acordo com o autor, os reformadores empresariais consistem em

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380).

Vale ressaltar que esse bloco organizado em prol da inserção da iniciativa privada nas escolas não é homogêneo. Apesar das disputas entre as suas frações internas, agem concomitantemente para legitimar uma concepção de sociedade e de educação. No caso do Brasil, Motta e Andrade (2020) demarcam o empresariado enquanto:

[...] um seleto grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotado de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assume posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7).

As autoras ressaltam, dessa forma, o lugar de influência que esse setor ocupa na sociedade neoliberal. A doutrina do neoliberalismo defende a primazia do livre mercado e a lógica mercantil como a mais eficiente para a gestão dos recursos e da vida social. Esse sistema busca revigorar os princípios do liberalismo clássico econômico e passou a ser implementado a partir da década de 1970 em países como Chile (com a ditadura de Augusto Pinochet), Reino Unido (com a primeira-ministra Margaret Thatcher) e Estados Unidos (com o presidente Ronald

Reagan)<sup>4</sup>. Sua difusão para outros países não ocorreu de forma uniforme. Segundo Castelo (2011, p. 232), “[...] as ideias-motrizas da doutrina neoliberal entraram em contradição com realidades nacionais, regionais ou locais e enfrentaram resistências no seu longo percurso [...]”. Foi apenas na década de 1990, com o Consenso de Washington<sup>5</sup>, que o neoliberalismo obteve certa conformidade para se configurar enquanto “[...] uma autêntica estratégia político-cultural mundial da burguesia [...]” (CASTELO, 2011, p. 235). Foi também nessa década que a doutrina se instalou apropriadamente no Brasil, com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Cabe ressaltar, assim como nos lembra Iasi (2009, p. 36), que “[...] o chamado neoliberalismo não pode ser confundido com um mero retorno aos preceitos do livre mercado tal como vigoravam no período da livre concorrência.” Isso ocorre uma vez que, após o ciclo regulacionista do keynesianismo, do *Welfare State* e das ideias associadas à noção de Estado de bem-estar social, não seria possível ignorar completamente as demandas das classes subalternas. Dessa forma, vale a premissa de que “Ao se defrontar com o aparente retorno de formas superadas, a lógica dialética supõe que nada volta ao que era [...], mas o retorno se dá em um patamar superior” (IASI, 2009, p. 36). Então, ainda que se defenda o protagonismo do livre mercado, tal como no liberalismo clássico, a ação estatal deverá se ocupar de certos aspectos, como o alívio da questão social, incorporando em certa medida a perspectiva do regulacionismo keynesiano. Assim, de acordo com Iasi,

O mercado receberia de volta seu protagonismo e os indivíduos deveriam buscar o acesso aos bens essenciais à vida na forma da compra de bens e serviços mercantis, mas o Estado se manteria supletivamente como garantidor de mínimos necessários à população mais pobre. (IASI, 2009, p. 36).

O que temos, portanto, é uma alteração da atuação do Estado. Castelo (2011, p. 228) defende que se trata de uma “[...] refuncionalização do Estado ampliado burguês [...]” que envolve tanto a esfera da sociedade política quanto o âmbito da sociedade civil. No caso da primeira, é apontada a ampliação de aparelhos coercitivos e assistencialistas/clientelistas. Já no

---

<sup>4</sup> Augusto Pinochet, general do exército e ditador, governou o Chile entre 1973 e 1990. Margaret Thatcher foi primeira ministra do Reino Unido no período de 1979 a 1990. Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos entre 1981 e 1989.

<sup>5</sup> O Consenso de Washington se refere a um conjunto de medidas formuladas a partir das indicações do economista John Williamson. As reformas propostas buscam saídas para a crise econômica em países da América Latina, com vistas a consolidar a hegemonia neoliberal. Segundo Bresser-Pereira (1991, p. 6), as medidas pretendiam combater o crescimento excessivo do Estado e o populismo econômico, de forma a “[...] promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental.”

terreno da sociedade civil, é enfatizada a complexificação das redes dos aparelhos privados de hegemonia. Assim, segundo Castelo,

O Estado ampliado no bloco histórico neoliberal continua, pois, a atuar firmemente nas mais distintas expressões da “questão social”, refuncionalizando e readequando as estruturas da sociedade política e da sociedade civil para intervir consensual e coercitivamente nas áreas econômicas, políticas, sociais e culturais, conservando a sua atuação classista e sua importância na manutenção da ordem burguesa. (CASTELO, 2011, p. 229).

Essa intervenção operada pelo Estado ampliado burguês no bloco histórico neoliberal se estende também ao campo da educação. Assim, os neoliberais influem no ramo educacional tendo como base sua concepção de sociedade, marcada pela defesa intransigente do livre-mercado. Segundo esse ponto de vista, a lógica mercantil seria capaz de promover “naturalmente” o avanço social, uma vez que aquilo considerado ineficiente não sobreviveria à dinâmica concorrencial (FREITAS, 2018).

A tendência é justamente que a racionalidade do capitalismo e das relações sociais de produção circunscritas a esse sistema se espriem para a vida social como um todo. Segundo Motta e Andrade (2019, p. 9), “[...] entendemos que é tendência do capital, conforme se desenvolve, penetrar todas as esferas sociais e incorporar à sua lógica todas as formas de existência e reprodução social, subjugando-as à lógica da mercadoria.” O que se observa, portanto, é uma ampla massificação dos preceitos capitalistas para os diversos ramos da sociedade. Esse processo pode ser relacionado ao conceito de reificação<sup>6</sup>. Segundo Bottomore (2012), ao analisar essa questão Lukács distingue um aspecto subjetivo da reificação:

[...] onde a economia de mercado desenvolveu-se plenamente – a atividade do homem se torna estranha a ele próprio, transforma-se numa mercadoria que sujeita à objetividade não humana das leis naturais da sociedade, deve trilhar seu caminho próprio, independentemente do homem, como qualquer outro artigo de consumo. (LUKÁCS, 1971, p. 87 apud BOTTOMORE, 2012, p. 466).

Assim, esse fenômeno de subjugação das atividades humanas à lógica da mercadoria se estende amplamente até à consciência humana. Freitas (2018, p. 23) comenta como essa visão neoliberal e sua crença absoluta no livre mercado ocasionam consequências na vida social, de

---

<sup>6</sup>A reificação, segundo Bottomore (2012, p. 464), se trata de um caso especial de alienação. Esta última seria observável em outras sociedades (a religião é frequentemente apontada como um exemplo de alienação), enquanto a reificação seria específica do modo de produção capitalista, a alienação em "sua forma mais radical e generalizada". Trata-se da transformação das ações humanas em ações de coisas produzidas pelo homem, como estas fossem independentes. "Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas." A reificação é, às vezes, também referida como "coisificação".

forma a haver uma “[...] ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida [...]”. Desse modo, é produzido e legitimado um individualismo violento, no qual cada um deve lutar por si mesmo e os direitos sociais são concebidos como serviços a serem comprados. O indivíduo acaba se convertendo em uma suposta parte do mercado, única esfera na qual ele poderia ser “livre”.

A concepção neoliberal repercute de maneiras específicas na educação. Uma vez que o livre mercado e a concorrência são vistos como aspectos centrais para a qualificação da vida, entende-se que o modelo social a ser atingido em quaisquer âmbitos é o da empresa. O Estado, por sua vez, é visto como um mau gestor e o melhor caminho para a melhoria da educação seria o estabelecimento de um livre mercado concorrencial nessa área. De acordo com Freitas,

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como ‘empresa’, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento ‘escola sem partido’, este último, um braço político da ‘nova’ direita na escola. (FREITAS, 2018, p. 29).

Observa-se, portanto, que a estratégia de transformar direitos sociais, tais como a educação, em bens e serviços a serem adquiridos é um método que abre caminhos para sua privatização ao convertê-los em nichos de mercado. Ademais, há um processo de padronização em curso que aumenta a capacidade de gerência sobre o setor educacional. Freitas (2017) comenta que a BNCC, com sua cartilha de competências e habilidades, tem como intencionalidade essa padronização, de forma a criar “[...] uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização.” (FREITAS, 2017, §6). Assim, de início se desenvolve um sistema intensivo de padronização, que posteriormente culminará em cobrança, responsabilização e culpabilização das escolas por não atingirem as metas esperadas (ignorando-se, convenientemente, os fatores estruturais e extraescolares que influenciam no processo de aprendizagem). “E a partir daí, cria-se todo um cerco sobre a escola: exames nacionais, produção de material didático e sistemas de ensino, avaliações de professores, normas para formação de professores, etc.” (FREITAS, 2017, §14). É o que o autor chama de “controle gerencial verticalizado nas escolas” (FREITAS, 2014, p. 1103) que possui também o efeito de desqualificar a formação de professores, uma vez que bastaria um profissional capaz de seguir as orientações padronizadas em apostilas e livros didáticos.

A busca do empresariado por controlar o conteúdo e a forma da educação tem a intencionalidade de colocar em prática aspectos importantes do projeto neoliberal de sociedade. Atua-se com base em uma concepção econômica da educação, isto é, estabelecendo uma “relação linear e causal entre educação e crescimento econômico” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 4). Assim, todo o processo educativo é reduzido ao âmbito da capacitação da força de trabalho, sendo que na contemporaneidade essa qualificação deve visar ao trabalho flexível e precarizado. O que se exige, em um contexto de subsunção ao capital, é um trabalhador que seja flexível, que compreenda áreas elementares do conhecimento e que suporte as circunstâncias de precarização. O imperativo é adaptar física, cognitiva e psiquicamente os trabalhadores. Assim, se manifesta a demanda de apassivamento da classe trabalhadora. Segundo Motta e Andrade,

O processo educativo está intimamente vinculado a essa adaptação. Subjugado ao capital, além de fornecer pessoal devidamente treinado à maquinaria, torna-se mais um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, induzindo tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva. Em suma, serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e de apassivamento, logrando êxito em fazer com que a classe trabalhadora comungue de sua ideologia. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 5).

Dessa forma, é possível identificar um duplo papel almejado para a educação escolar, de acordo com uma concepção subjugada ao capital: a capacitação no sentido de transferir, no menor tempo possível, as competências úteis para a produção de mais-valor e também a geração do consentimento a esse modelo de produção. A crítica e o enfrentamento a essa orientação educacional exigem que sua dinâmica e suas categorias sejam estudadas e compreendidas. Nesse âmbito, a contribuição do conceito de *empresariamento da educação de novo tipo* se configura como um importante suporte às investigações. Segundo Motta e Andrade (2020, p. 3), o conceito “[...] combina, dialeticamente, os elementos estruturantes e dinâmicos desse processo, que expressa, sob diferentes mantos, o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação escolar.” As autoras comentam, ademais, que o conceito se relaciona com a compreensão das tendências atuais do capital no íterim do neoliberalismo considerando, ainda, as especificidades do capitalismo dependente no Brasil.

Um dos aspectos que caracterizam esse fenômeno é o processo de *mercantilização da educação*, que diz respeito à subsunção da educação à forma da mercadoria. Não é o intento desse trabalho discorrer esmiuçadamente sobre o conceito de mercadoria na teoria marxiana, apenas indicar de forma sucinta alguns pontos relevantes para o tema aqui exposto.

A mercadoria é anterior a sociedade do capital. De acordo com Bottomore (2012, p. 392): “Todas as sociedades humanas têm de produzir suas próprias condições materiais de existência. A mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio da troca.” Ocorre que no capitalismo a mercadoria possui determinações históricas específicas e permeia intensamente o tecido social. De acordo com Motta e Andrade (2020, p. 4), ela se torna “a forma dominante do metabolismo social e penetra o conjunto das manifestações vitais remodelando, à sua imagem, todas as formas de relação humana.”

A mercadoria seria a “forma elementar” da sociedade capitalista, cujo intuito é produzir capital: “Só se produz mercadorias, determinantemente, porque com esta se produz capital.” (OLIVEIRA, 2021, p. 256). Assim, a mercadoria é dotada de duas características: possui, por um lado, a capacidade de satisfazer necessidades humanas e também dispõe da possibilidade de ser trocada por outras mercadorias. Dessa forma, dois aspectos encontram-se em unidade: “[...] sua utilidade para o usuário, que é o que lhe permite ser objeto de uma troca; e seu poder de obter certas quantidades de outras mercadorias nessa troca. Ao primeiro aspecto os economistas clássicos chamavam *valor de uso*; ao segundo, *valor de troca*.” (BOTTOMORE, 2012, p. 593, grifos do autor).

A partir disso, podemos traçar algumas reflexões quanto ao valor de uso da educação na sociedade capitalista, no bloco histórico neoliberal. Sua utilidade para o capitalista é inegável, uma vez que qualifica a força de trabalho necessária à produção de mais-valor. No entanto, seu valor de uso para o trabalhador se mostra de modo mais difuso. O discurso corrente da concepção econômica de educação nos dirá que ela sempre se converte em melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhores salários. Porém, assim como afirmam Motta e Andrade (2019, p. 8), “[...] sabemos que a escolaridade não necessariamente assume um valor de uso para o trabalhador neste sentido”.<sup>7</sup> Ainda assim, essa concepção restringe a educação a algo que deve ser consumido para a obtenção de melhores empregos e para ajudar na busca por melhores condições de vida. “Nesses moldes, a educação torna-se uma coisa que deve ser consumida pelo trabalhador, mas que somente tem utilidade vinculada à venda de sua força de trabalho.” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 5).

---

<sup>7</sup> Seki (2021, p. 53) aponta a prática comum entre universidades particulares de demitir professores com titulações mais altas. “Tornou-se fator de risco para os professores o simples fato de conquistar uma maior titulação acadêmica (mestrado/doutorado), levando alguns a evitar a pós-graduação *stricto sensu* ou, ainda, a realizá-la em razão de seus íntimos interesses no estudo e na pesquisa, mas escondendo seus títulos acadêmicos em razão do temor de que seus nomes venham a figurar nas listas de cortes de pessoal.”

Ao considerarmos a educação enquanto uma dimensão da vida humana que vai muito além de sua concepção econômica, podemos observar que ela possui valor de uso para o trabalhador na medida em que possibilita a leitura e a interpretação do mundo e da realidade social. No entanto, o intenso rebaixamento que vem sofrendo através, entre outros fatores, da expropriação dos conteúdos escolares, enfraquece essa possibilidade de valor de uso. Dessa forma, o que o trabalhador recebe é uma educação rebaixada, prescritiva e imediatista. Motta e Andrade (2020) formulam a seguinte síntese:

Assim, pode-se dizer que a educação escolar mercantilizada no Brasil apresenta, majoritariamente, **baixos valores de uso para o trabalhador** – pela histórica privação do acesso às bases dos conhecimentos elementares e científicos; pela dificuldade concreta dos trabalhadores de adentrarem o mercado de trabalho formal; e/ou pelas ocupações disponíveis, concentradas nos setores secundário e terciário e em cadeias produtivas de baixo valor tecnológico. No que tange os aspectos estruturais da formação social brasileira, pode-se dizer que, apesar das deficiências do campo educacional, **o valor de uso da força de trabalho para os capitalistas manteve-se elevado**, uma vez que essa educação é compatível com a maioria das ocupações brasileiras. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6, grifo nosso).

O baixo valor de uso que a educação apresenta para o trabalhador parece ser observável no cotidiano, através de um descontentamento generalizado em relação à escola e ao que se ensina nesse espaço. É bastante comum certo desagrado relativo à escola, por esta ser “desinteressante”, uma vez que o que se aprende nas salas de aula “não serve para nada”. Não deve passar despercebido que esse discurso é constantemente reiterado pela mídia como um pretexto que sustenta e justifica as infundáveis reformas educacionais que, em teoria, inovariam as escolas supostamente obsoletas e estagnadas. Dentro dessa lógica utilitarista, parece correto afirmar que ao conhecimento artístico é reservado pouco ou nenhum espaço. Se mesmo as disciplinas historicamente vistas como elementares, como português e matemática, sofrem a pecha de serem infladas por conteúdos “inúteis”, que dirá o ensino de arte, com sua trajetória consideravelmente instável.

Por outro lado, a educação mercantilizada se mostra útil ao capitalista. Porém, é necessário ter em mente que, apesar dessa utilidade, o aligeiramento da formação é um interesse oportuno, tal como nos mostram Motta e Andrade (2020):

Vale aqui lembrar que, se o determinante do valor da mercadoria é o tempo despendido na sua produção e se a educação é um elemento de valor da mercadoria força de trabalho, não parece equivocado afirmar que interessa ao capitalista a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à capacitação da força de trabalho. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6).

De acordo com a teoria marxiana, o valor das mercadorias é definido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-las. A força de trabalho, entendida enquanto mercadoria a ser comprada pelo capitalista – única mercadoria capaz de produzir mais-valor – , tem seu valor determinado por uma série de aspectos e, entre eles, a educação necessária para que o trabalhador adquira os conhecimentos essenciais à realização de determinado trabalho. Assim, diminuindo o tempo necessário para essa formação, é diminuído também o valor da força de trabalho, de forma que o capitalista poderá diminuir seu gasto com capital variável e, assim, aumentar a taxa de mais-valor. Dessa forma, o aligeiramento do processo formativo não é apenas útil porque gasta-se diretamente menos com a formação, mas também porque diminui o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria força de trabalho. Em outras palavras, é uma forma de rebaixamento do valor da força de trabalho e de aumento dos ganhos do capitalista.

Assim, em suma, o processo de reduzir a educação à forma da mercadoria tem como resultado, entre outros aspectos, a alienação do próprio processo educativo. De acordo com Motta e Andrade:

Estamos concebendo, então, a *mercantilização da educação* como processo pelo qual a educação escolar, é transformada em elemento unicamente constitutivo da mercadoria força de trabalho. Desse modo, subsumida à forma-mercadoria, o seu primeiro possuidor (o trabalhador) não se relaciona imediatamente com esta capacitação como valor de uso, mas apenas como valor de troca. Neste processo, então, essa educação passa *a ter em si um valor incorporado*, de forma que este meio de produção e reprodução social da existência, como valor de uso, serve de suporte para o valor de troca e torna-se absolutamente alienável. (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 9, grifos das autoras).

Assim, a educação mercantilizada carrega esse traço da forma mercadoria de encobrir que as trocas são relações que ocorrem entre atividades humanas, fazendo parecer que se tratam de trocas entre coisas. Antes de ser entendida como uma das objetivações fundamentais da vida humana, a partir da qual o legado do gênero humano é passado às gerações futuras, a educação é vista como algo que só possui utilidade caso facilite a venda da força de trabalho. Ao invés de ser entendida como atividade essencialmente humana e humanizadora, passa a ser assimilada como uma *coisa* necessária para adquirir outras *coisas* indispensáveis à sobrevivência. É desse modo que a educação se torna alienável, ou seja, alheia e estranha às próprias atividades e possibilidades humanas. Poderíamos entender, ainda, que se torna alienante, na medida em que dissemina e cimenta essa concepção de mundo.

Um aspecto que é inseparável da educação mercantilizada é o que Motta e Andrade (2020) chamam de *mercadorização da educação*. Esse processo é descrito como a conversão do setor educacional em nicho de mercado, de forma que “[...] tanto a educação escolar em si, como processo pedagógico, quanto suas ferramentas subjacentes (materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino e outros) passaram a ser trocados pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor.” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6). Assim, diversos atributos do âmbito educacional são utilizados como meio para a reprodução do valor, isso é, servindo à acumulação capitalista. Esse processo não é recente e alguns exemplos de sua existência histórica são as próprias escolas privadas e a comercialização de materiais didáticos. Andrade, Silva e Lamarão (2021, p. 318) afirmam que essa conversão em nicho de mercado vem sendo intensificada como resposta às crises do sistema “[...] seja como movimento contratendencial à queda na taxa de lucro, seja como meio de aliviar as pressões da superprodução de capital e/ou de proporcionar o escoamento das mercadorias.” Assim, o que vem ocorrendo na atualidade é o surgimento de novas formas de mercadorização: “[...] a gestão de escolas públicas para o setor privado, a venda de sistemas completos de ensino para escolas públicas, a constituição de grandes empresas de capital aberto e capital de risco especificamente voltadas para a realização de negócios na educação [...]” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 16). É perceptível que há uma grande variedade de estratégias utilizadas para que o campo educacional sirva à acumulação capitalista.

A pesquisa de Costa e Gomes (2019) aponta para a migração de conglomerados privados que a princípio atuavam na educação superior, como a Kroton Educacional<sup>8</sup>, para a educação básica. As pesquisadoras indicam que a expansão desses grupos empresariais atingiu altos índices no ensino superior (dados de 2018 mostram que 75,32% do total de matrículas estavam no setor privado) e que, deste modo, a educação básica se configura como uma nova oportunidade de crescimento (COSTA; GOMES, 2019). Esse processo se insere em um fenômeno mais amplo, a financeirização da educação<sup>9</sup>, cujo objetivo é, em geral, fazer da

---

<sup>8</sup> Atualmente a Kroton Educacional se transformou na Cogna Educação, companhia formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação.

<sup>9</sup> A financeirização da educação se relaciona ao cenário mais amplo de “financeirização do capital”, que demarca “[...] a hegemonia do capital portador de juros e do capital fictício na condução da política macroeconômica.” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 116). O assunto não será aqui aprofundado, mas cabe mencionar que a educação passa a ser compreendida como “mercadoria passível de integrar o circuito do capital portador de juros e fictício” (SANTOS, 2019, p. 315), o que se reflete, por sua vez, em um processo com variadas especificidades, de forma que “[...] não são empresas comprando escolas, mas grandes conglomerados corporativos empresariais se tornando fornecedores assíduos de produtos como a formação docente.” (SANTOS, 2019, p. 315).

educação pública um caminho para a manutenção das taxas de lucro. Gomes e Costa abordam as influências desse cenário nas escolas:

(...) a essência dos fundos de investimento é a rentabilidade, o que impõe a necessidade do lucro crescente. Desse modo, subordinada a essa necessidade, as escolas ajustam seu funcionamento, sua gestão e o próprio ensino em detrimento das condicionantes postas pelos investidores, seja por medidas de redução de custos, seja por meio das mercadorias vendidas: sistemas de ensino, de avaliação e de gestão; material didático... (COSTA; GOMES, 2019, p. 6-7).

Assim, a venda de diversos bens e serviços educacionais, que adentram cada vez mais as instituições escolares, indica que os processos de privatização não ocorrem apenas dentro de um modelo tradicional. De acordo com Granemann (2018), as *privatizações clássicas* dizem respeito à venda do patrimônio do Estado e ocorrem, em geral, com valores subfaturados. Já as *privatizações não clássicas* se utilizam de estratégias que encobrem a entrega do patrimônio estatal à iniciativa privada.

Gawryszewski, Motta e Putzke (2017) abordam o tema das as escolas *charters* estadunidenses e como esse modelo pode vir a ser implementado no Brasil. As *charters* são “[...] escolas públicas administradas por organizações privadas [...]” (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 736), modelo que ocorre nos Estados Unidos desde a década de 1990. O setor passou a contar com redes de empresas especializadas na gestão escolar, formando uma cadeia corporativa que obteve um enorme crescimento, além de investimentos milionários de grandes corporações que praticam o “filantropocapitalismo”, isto é, que destinam doações a setores cuidadosamente escolhidos que trarão os retornos esperados. Os autores discorrem a respeito de duas tentativas de implementação do modelo das *charters* no Brasil, realizadas em 2016 pelas secretarias de educação dos estados de Goiás (GO) e Mato Grosso (MT), que previam a transferência da gestão de escolas públicas para organizações privadas. Em ambos os casos houve repercussão negativa entre estudantes e trabalhadores da educação, que promoveram greves e ocupações. No caso de MT, vale destacar que o governador Pedro Taques, em embate direto com o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), defendeu que a transferência de gestão não significava que as escolas estariam sendo privatizadas, que tal alcunha era uma mentira do sindicato. Este é um exemplo bastante ilustrativo da privatização de novo tipo, que procura encobrir seus mecanismos.

Ainda sobre a privatização das escolas, segundo Freitas (2018, p. 49) “[...] a modalidade de privatização por *vouchers* (dinheiro passado diretamente aos pais) proposta pela política neoliberal é o seu nível mais elevado de privatização e permite o livre mercado pleno [...]” (p.

49). Outras modalidades, tais como as escolas *charters*, são “[...] mecanismos intermediários que, entre outras consequências, criam mercado e a ambiência necessária para chegar aos *vouchers*.” (FREITAS, 2012, p. 50).

A proposta, idealizada pelo economista norte-americano Milton Friedman, é defendida a partir da ideia de que os pais teriam, assim, a possibilidade de exercer o direito democrático de escolher a escola na qual matriculam seus filhos. O plano é que o Estado forneça aos pais um determinado valor na forma de um *voucher*. No mercado educacional, os pais escolhem a escola que querem para seus filhos, podendo adicionar alguma quantia própria ao *voucher* se quiserem acessar escolas mais caras e melhores. “A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser ‘comprada’ pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher*.” (FREITAS, 2018, p. 32). Nesse sistema, a existência da escola pública é possível, mas ela será apenas mais uma na concorrência.

Esse tipo de modelo tem aspectos nocivos para a educação. Um exemplo é a expressiva precarização do trabalho docente nas escolas *charters*<sup>10</sup> e como a experiência dos *vouchers* amplificou a segregação das escolas por raça, gênero e nível socioeconômico (FREITAS, 2018). No entanto, a própria lógica mercantilizada e concorrencial aplicada à vida social responsabilizará os próprios indivíduos pelas dificuldades que sofrem. Ademais, a crença dos neoliberais no livre mercado confia que o modelo empresarial funcionará com as escolas simplesmente porque funciona com as empresas. “É a crença nas teses do liberalismo e na dinâmica empresarial, e não ‘ciência’.” (FREITAS, 2018, p. 35).

A adoção desse tipo de medida demanda, entre outros aspectos, a atuação do Estado refuncionalizado. Um exemplo claro é a Reforma Administrativa do Aparelho de Estado que, em 1995, que estabeleceu a lógica do “público não-estatal” e forneceu os instrumentos jurídicos necessários para a realização de Parcerias Público Privadas, tais como as tentativas de implementação do modelo de escolas *charters* no Brasil. (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017). Outro exemplo pode ser encontrado na pesquisa de Seki (2021). Ao analisar a entrada de capitais estrangeiros na educação pública superior, o autor evidencia que as

---

<sup>10</sup> Gawryszewski, Motta e Putzke (2017) afirmam que em meio ao modelo das escolas *charters* americanas a formação de professores ocorre muitas vezes em redes paralelas, cuja ênfase é o treinamento para atender rapidamente à demanda, de forma que a formação acadêmica “burocrática” e teórica não é desejável. Os autores apontam ainda que “[...] os professores das escolas *charter* tendem a ser mais jovens, menos qualificados, com menos experiência, recebem menor remuneração e benefícios e volume de trabalho superior.” (p. 739).

escolhas estatais agem em favor do processo de privatização. Há destinação de verbas públicas para instituições privadas, diminuição de verbas às instituições públicas, isenções tributárias, entre outras medidas. Ademais, há ausência de políticas que poderiam regulamentar e refrear a inserção dos capitais financeiros, ainda que sejam notáveis suas consequências negativas para as instituições de educação. O autor afirma que:

No caso da educação superior, a ausência das regulamentações que poderiam limitar a inserção de capitais financeiros na educação constitui apenas um dado a mais e evidencia o fato de que o processo de privatização da Educação Superior não se qualifica como opção restrita a alguns governos. Ainda que cada mandato governamental tenha suas especificidades, trata-se aqui de uma política de Estado. (SEKI, 2021, p. 60-61).

Assim, é perceptível que a burguesia e seu Estado atuam abertamente para reorganizar a educação de modo que ela sirva à acumulação capitalista. Isso ocorre tanto pela sua configuração enquanto um mercado lucrativo para a saída das crises econômicas, quanto pela determinação da forma e do conteúdo da educação escolar. Todo esse processo, que busquei apresentar neste subitem, repercute de forma específica no trabalho de professores, como veremos a seguir.

#### 1.4 FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A crise econômica, inerente ao sistema capitalista, traz como consequência a precarização do trabalho. O contexto de crise repercute na tendência à desregulamentação das relações de trabalho que se manifestam, entre outras formas, na flexibilização dos contratos trabalhistas. Podemos citar como exemplos a tendência ao aumento da terceirização e o espraiamento do trabalho intermitente. Oliveira (2004) aborda essa questão, mencionando que a conjuntura que demanda maior flexibilidade dos trabalhadores é também o contexto no qual se intensifica a exploração.

Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão de tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

A precarização e intensificação do trabalho, atreladas à demanda pelo trabalhador flexível, também podem ser observadas no âmbito do trabalho docente. Silva e Motta (2019) trabalham com o conceito de *precariado professoral*. As autoras apontam que o conceito tem relação com aquele produzido pelo sociólogo francês Robert Castel, na década de 1980. Nesse caso, o contexto era o de esgotamento do estado de bem-estar social na Europa e o consequente aumento de trabalhadores em piores condições de vida e menor acesso a direitos. O termo passou a ser mais utilizado na década de 1990, “[...] a fim de descrever o amplo contingente de trabalhadores temporários e sem segurança de vínculo laboral.” (SILVA; MOTTA, 2019, p. 4). Ao trazer o conceito para a realidade brasileira, as autoras destacam que são necessários cuidados, uma vez que o capitalismo desenvolvido aqui possui suas particularidades. A própria existência efetiva de qualquer estado de bem-estar social na América Latina, tal qual o *Welfare State* em países europeus, é passível de contestação, por exemplo. De todo modo, a concepção de *precariado* se vincula à camada de trabalhadores com piores salários e com vínculos trabalhistas mais precários. Ao observar essas questões no âmbito do trabalho docente, as autoras afirmam:

Os vínculos [de trabalho] atípicos que têm surgido nos últimos anos e se alastraram a partir da década de 1990 nos levaram a identificar o precariado professoral como uma camada do professorado composta por profissionais que vivem sob condições degradantes, aliando sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário no período de férias, em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. (SILVA; MOTTA, 2019, p. 9-10).

Exemplo disso é o crescimento, analisado por Silva (2019), da *uberização* do trabalho docente. A autora aborda a tendência de que sejam ampliados para a educação pública o caráter intermitente e a inexistência de vínculo empregatício típicos da *Economia do Compartilhamento*, como ocorre no aplicativo Uber, por exemplo. Ela aborda o caso dos chamados professores eventuais da rede pública estadual paulista, que substituem os professores regulares em caso de falta. “Eles só são chamados quando tem trabalho e não sabem quanto vão ganhar no final do mês” (SILVA, 2019, p. 238). Sem piso salarial e vínculo empregatício com o estado, esses professores substituem os docentes de qualquer disciplina, remetendo à “necessidade da polivalência ou multifuncionalidade” (SILVA, 2019, p. 241).

A ideia de um professor que possua múltiplas funções pode ser relacionada ao aspecto da intensificação do trabalho docente. Oliveira (2004) se refere a esse assunto destacando o acúmulo de funções que recaem sobre os professores, como algumas atribuições correlatas à profissão do assistente social, do enfermeiro ou do psicólogo. Muitas exigências acabam indo

além da formação do professor, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização e de que ensinar pode não ser o mais importante. Esse cenário de mudanças na organização do trabalho, que já podia ser descrito em 2004, ocasiona a sensação de insegurança e desamparo nos professores.

(...) os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As diversas exigências, inclusive do âmbito pedagógico, que caracterizam uma circunstância de intensificação do trabalho não contribuem para a valorização dos professores. Silva (2017) discute esse tema e salienta que “a valorização dos profissionais docentes compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (SILVA, 2017, p. 230). Conclui, ainda, que “(...) somente com uma dedicação exclusiva do professor a uma escola e com o tempo de planejamento cumprido efetivamente pelos governos dos estados e municípios, o trabalho docente pode se realizar de forma autônoma, plena e eficiente” (SILVA, 2017, p. 231).

Na contramão da valorização estão as propostas uberizadas que precarizam o trabalho. Silva (2019) expõe a proposta feita pelo prefeito de Ribeirão Preto (cidade do interior de São Paulo) que previa o acionamento de professores através de aplicativos ou mensagens de celular para cobrir aulas avulsas, resultantes da falta dos profissionais efetivos. Duarte Nogueira (PSDB) apelidou a proposta de *Uber da Educação* ou *Professor Delivery*. O projeto teve, felizmente, parecer contrário do Conselho Municipal de Educação da cidade (SILVA, 2019). De qualquer modo, uma iniciativa como esta acende um alerta relativo às ameaças que rondam o trabalho docente.

São mecanismos escolhidos pelo poder público que garantem aos municípios e aos estados a ausência do vínculo empregatício ou mesmo de um contrato temporário. São maneiras de ficar à margem das regras, ao mesmo tempo em que reivindicam se tratar de grandes inovações para a educação (SILVA, 2019, p. 245).

O discurso da *inovação*, que a autora indica ser concomitante às ações que resultam em precarização brutal do trabalho docente, não são de fato novidade. Desde a década de 1990 os

organismos multilaterais demonstram preocupação com o vocabulário que utilizam, assumindo que *as palavras importam* (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Os reformadores internacionais, bem como os agentes do Estado brasileiro e os documentos oficiais, continuam selecionando cuidadosamente os termos utilizados, “com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437). Já há 30 anos a lógica e o léxico empresarial penetram o campo da educação e apregoam a necessidade de inovar as práticas escolares supostamente decadentes, com o objetivo de preparar os cidadãos para os desafios do século XXI. As terminologias são atualizadas e novas tecnologias adentram o contexto, contudo, permanece a premissa de ocultar a crise do sistema econômico e de transferi-la para a educação. Assim, nos últimos anos, é notável uma reciclagem do eixo discursivo utilizado desde os anos 1990, que busca adaptar a educação às demandas do capital privado. Motta e Leher (2017), sintetizam o discurso que sustenta as políticas educacionais privatistas nas últimas décadas:

A educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais reformas. (MOTTA; LEHER, 2017, p. 245).

Esse discurso, que caracteriza a educação pública como fracassada e carente pela atuação da iniciativa privada, é utilizado tanto pelos aparelhos privados de hegemonia – como a revista *Nova Escola* e o movimento *Todos pela Educação* – quanto pelo Estado. Desse modo, está presente nas políticas educacionais. A retomada pela BNCC da associação entre educação e competências/habilidades é um exemplo desse contexto de busca por uma suposta melhoria da qualidade e eficiência da escola. Esse progresso seria possível apenas através de reformas educacionais e, no caso da BNCC, através da reestruturação dos currículos. Acrescenta-se ainda a ideia de que há uma demanda emergencial por inovação das práticas escolares. Nem sempre, contudo, o conceito de inovação é localizado teórica ou politicamente, o que possibilita uma apropriação generalista do termo e sua aplicação a medidas de precarização da educação pública, como no caso do “Uber da educação”.

## 1.5 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao abordar a temática do currículo dentro do contexto que está sendo delineado neste capítulo, isto é, o conjunto da sociedade regida pelo capital, é necessário demarcar alguns determinantes que influenciam esse aspecto da educação escolar. Como já indicado anteriormente, a subsunção da educação à forma-mercadoria e sua adequação com fins de atender à acumulação capitalista reverbera no rebaixamento dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, no enfraquecimento da educação destinada à classe trabalhadora.

É relevante ressaltar que a análise do currículo que o empresariado prescreve para a educação básica e superior não pode desconsiderar a concepção de mundo que esse setor da sociedade defende. Suas propostas curriculares estão, portanto, permeadas pelas relações sociais de produção e atreladas aos seus interesses de classe. Em meio às aspirações burguesas se estabelece uma contradição acerca da socialização do conhecimento, uma vez que o saber objetivo e sistematizado também pode ser compreendido enquanto um meio de produção. (SAVIANI, 2003).

Na modernidade, o desenvolvimento da ciência promoveu o incremento das forças produtivas, de forma que o conhecimento científico passou a fomentar cada vez mais a produção material. Tal como escrevem Marx e Engels no Manifesto publicado originalmente em 1848, “Durante sua dominação, que ainda não completou um século, a burguesia desenvolveu forças produtivas mais maciças e colossais que todas as gerações anteriores.” (MARX; ENGELS, 2008, p. 16). Os autores estão se referindo ao processo de substituição das manufaturas pelas indústrias em conjunto de seu aparato científico e tecnológico. Há, na sociedade capitalista, uma contínua e necessária transformação das técnicas de produção de modo que os conhecimentos são incorporados “(...) como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria.” (SAVIANI, 2003, p. 134). É dessa forma, portanto, que “o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção.” (SAVIANI, 2003, p. 137). Ocorre que vivemos em uma sociedade que se define, entre outros aspectos, justamente pela propriedade privada dos meios de produção. Uma sociedade na qual, aos trabalhadores deve restar apenas a posse de sua força de trabalho.

Dessa forma, o conhecimento, enquanto um meio de produção, deveria ser, seguindo essa lógica, propriedade privada dos capitalistas. Porém, tal como mencionado anteriormente, a instrução é um dos aspectos que determinam o valor da força de trabalho. Dito de outro modo, a educação é um componente imprescindível da mercadoria força de trabalho. Assim, os trabalhadores não podem ser completamente privados do conhecimento, sob a pena de não ser

possível a utilização da força de trabalho pelo capitalista e desse modo, a produção da mais-valia estaria prejudicada. É nesse aspecto que reside a contradição: a propriedade privada dos meios de produção, por um lado, e, por outro, a necessidade de socializar um desses meios de produção – o conhecimento – para que a acumulação capitalista possa seguir seu curso.

Para solucionar essa problemática, segundo Saviani, "(...) a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada." (SAVIANI, 2003, p. 136-137). O autor menciona, então, como o taylorismo e o fordismo, na primeira metade do século XX, deram uma resposta a essa contradição. Fragmentou-se tanto o trabalho quanto o conhecimento necessário para executá-lo, de forma que a compreensão do todo permanecia restrita aos donos dos meios de produção.

Dessa forma, o conhecimento que chega ao trabalhador deve ser relativo apenas à sua parcela de trabalho sem que seja necessário ir além. Saviani (2003, p. 138) relembra a frase atribuída a Adam Smith, ilustrativa dessa concepção educacional atrelada ao liberalismo econômico: "instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas". Ou seja, os trabalhadores devem ter acesso ao mínimo e não mais que isso.

Esse assunto também foi abordado por Saviani em *Escola e Democracia* (2008), quando o autor destaca o empobrecimento do ensino destinado às camadas populares. Comentando criticamente a Pedagogia Nova, situada enquanto uma pedagogia de ordem liberal e classificada no grupo das *teorias não críticas*, Saviani salienta que esta trouxe o "[...] aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares." (SAVIANI, 2008, p. 43).

Ao se opor ao ensino tradicional e ao deslocar o eixo do debate "[...] dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo [...]" (SAVIANI, 2008, p. 8) a Pedagogia Nova acabou se opondo também à concepção da escola como um local de acesso aos conhecimentos sistematizados. Apesar de diversas críticas ao sistema tradicional de ensino serem procedentes, esse sistema não deixou de existir e a Pedagogia Nova não se generalizou na prática. Contudo, sua influência ideológica foi bastante difundida entre os educadores. O autor conclui que

[...] ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela

secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. (SAVIANI, 2008, p. 54).

Saviani (2008, p. 8, grifo nosso) menciona, ainda, que se trata de “[...] uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender*.”

O lema do *aprender a aprender* é bastante relevante para a análise do esvaziamento dos currículos escolares. Segundo Duarte (2006, p. 29) “[...] o ‘aprender a aprender’ nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo [...]”. Ou seja, trata-se de um slogan bastante difundido no meio educacional e que carece, muitas vezes, de uma análise crítica a respeito dos seus limites e consequências.

Em sua análise, Duarte (2006) elenca quatro posicionamentos valorativos do lema *aprender a aprender*. O primeiro valoriza a aprendizagem autônoma do aluno em detrimento da aprendizagem realizada através de um ensino sistemático. O segundo considera que conhecer os métodos científicos é mais relevante do que ter acesso ao conhecimento científico em si. O terceiro parte do pressuposto que as atividades escolares devem ser dirigidas pelos interesses da própria criança. Por fim, o quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os alunos para uma sociedade sempre em movimento. O autor traz a seguinte síntese:

O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006, p. 42).

Trata-se, portanto, de um posicionamento pedagógico atrelado aos interesses da continuidade do processo de acumulação capitalista, ou seja, de continuidade da sociedade vigente. Duarte (2016, p. 25), afirma que a burguesia mobiliza “[...] recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos.” Por vezes, os capitalistas se utilizam da seletividade, de modo que poucos tenham acesso ao ensino institucionalizado. Em outros momentos, lançam mão da precarização, reduzindo ao máximo a qualidade do ensino ministrado nas instituições acessadas pelas classes trabalhadoras.

Duarte (2016) salienta, ainda, a relevância do conhecimento objetivo e sistematizado para a transformação efetiva da sociedade (e não sua mera adaptação):

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 34).

Assim, a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é imprescindível tanto para a transformação da sociedade quanto para a humanização dos sujeitos. É consoante a este princípio que defendemos que os conhecimentos artísticos devem compor o currículo escolar de forma aprofundada e não superficial. Dessa forma, acreditamos que é necessário demarcar que uma formação polivalente no ensino de arte, que aborde concomitantemente os conteúdos das diferentes expressões artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) “[...] não conseguiria fazê-lo de modo aprofundado, pois cada uma delas apresenta um conjunto de conhecimentos próprios, com determinadas experiências de aprofundamento que se diferenciam umas das outras.” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 238). Veremos mais adiante como a polivalência no ensino de arte incorre na diluição dos conteúdos artísticos e pode ser considerada sinônimo da desvalorização do ensino de arte.

## 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A POLIVALÊNCIA

Com o propósito de mapear parte do conhecimento teórico já produzido a respeito da polivalência no ensino de arte, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES. Essa etapa assume significativa relevância uma vez que a pesquisa tem como objetivo caracterizar a polivalência em seus nexos com o projeto capitalista de educação. Essa pertinência é reiterada por se tratar de um tema debatido há décadas, de forma que o *inventário crítico* a respeito das diferentes concepções que permeiam o assunto é fundamental para a coerência da pesquisa. Frigotto (2010) comenta, embasado em Gramsci, sobre a necessidade do inventário crítico, isto é, de uma análise crítica das diversas concepções de realidade que compõem nossa postura teórica e que são muitas vezes conflitantes entre si. Assim, Frigotto (2010) resgata a seguinte passagem:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 2006, p. 94).<sup>11</sup>

Com esse pensamento em mente, é oportuna a reflexão a respeito de quais perspectivas sobre a polivalência compõem esse campo de estudos. Dessa forma, enquanto pesquisadora dotada de uma postura teórica, é crucial “[...] estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que se está investigando, e não abstratamente.” (FRIGOTTO, 2010, p. 97).

Para abarcar o debate de forma mais ampla possível, dentro dos limites de realização dessa pesquisa, não foi estabelecido um recorte temporal específico para o resgate da produção acadêmica.

### 2.1 CRITÉRIOS DE COLETA E RESULTADOS PARCIAIS

A busca por artigos publicados em periódicos ocorreu principalmente através do Portal de Periódicos da CAPES. Foi consultada também a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

---

<sup>11</sup> Originalmente Frigotto (2010) utiliza outra tradução da conhecida passagem de Gramsci. Optei por reproduzir, no entanto, a tradução publicada pela editora Civilização Brasileira, realizada por Carlos Nelson Coutinho, por considera-la de mais acessível compreensão.

A estratégia de busca utilizada foi a junção dos termos “polivalência” e “ensino de arte” para qualquer campo dos documentos. No Portal de Periódicos da CAPES a busca obteve 22 resultados, dos quais foram excluídos os artigos que não tratavam do tema de interesse da pesquisa, totalizando 16 artigos aptos a serem analisados. Já a busca realizada na plataforma SciELO obteve apenas 1 resultado. Os quadros a seguir indicam as principais informações dos artigos encontrados, organizados em ordem cronológica.

Quadro 1 – Artigos recuperados através do Portal de Periódicos da CAPES

	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
<b>1</b>	Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar	Educação Artística; Políticas educacionais; Polivalência.	SUBTIL, Maria José Dozza.	UEPG	Práxis educativa	2009
<b>2</b>	A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível	Educação infantil; Arte; Professor.	ANDRADE, Euzânia B. F.	UNESP	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2012
<b>3</b>	A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente	Políticas Educacionais; Lei n. 5.692/71; Educação Artística; Ensino de Arte; Polivalência.	SUBTIL, Maria José Dozza	UFSC	Revista brasileira de história da educação	2013
<b>4</b>	Licenciatura em Música: Dilemas da Formação Docente Frente às Demandas da Prática Escolar	Políticas educacionais; Licenciatura em Música; Currículo; Práticas musicais.	SUBTIL, Maria José Dozza	UEPG	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2015
<b>5</b>	Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música	Legislação; Educação; Ensino artístico; Ensino musical.	LIMA, Sonia Regina Albano de.	UNESP	Revista da FAEEBA	2017
<b>6</b>	Música e unicodência: pensando a formação E as práticas de professores de referência	Educação musical; Pedagogia; Unicodência; Formação de professores.	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de.	UFRGS, UFSM	Revista da FAEEBA	2017

7	Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976)	Ensino de arte; formação de professores; história da educação.	SILVA, Rossano Silva; VAZ, Adriana.	UFPR	Educação Unisinos	2017
8	A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?	Educação musical; Música e pedagogia; Formação de pedagogos; Polivalência; Interdisciplinaridade.	FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de.	UDESC	Revista da FAEEBA	2017
9	A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas	Epistemologia; Formação do professor; Dança; Currículo; Práticas.	PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge.	UFPA	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
10	Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio	Ensino da arte; Reforma do ensino médio; Currículo.	CARVALHO, Francione Oliveira.	UFJF	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
11	Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos	Currículo; Arte-Educação; Ensino de Arte; Formação de Professores.	SILVA, Renan dos Santos.	UEL	Revista Matéria-Prima	2019
12	Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica	Música na escola básica; políticas educacionais; polivalência em artes; documentos curriculares; formação do professor.	OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura.	UFPB	Revista Vórtex	2019
13	Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte	Ensino de Arte; Correntes pedagógicas; História do ensino de Arte; Polivalência.	SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline.	UEA	DAPesquisa	2019
14	Formação continuada para professores de arte (teatro e dança): desafios e possibilidades de enfrentamento	Ensino de Arte; Teatro; Dança; Formação continuada.	SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; SANTOS, Natali Allas dos.	UEMS	Colloquium Humanarum	2020

15	A Inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios	Arte - Estudo e ensino; Dança; Currículo e métodos em educação; Currículos - Mudança – Brasil.	ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa; RORIZ, Marlaina Fernandes; COSTA, Daniel Santos.	UFRGS, UFPE, UFMG, UFU	DAPesquisa	2021
16	Processos formativos do professor de arte no curso de licenciatura em educação do campo - linguagens	Ensino de Arte; Educação do Campo; Linguagens; Polivalência; Práxis	CAMARGO, Fernanda Barreto; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda.	UFES	Palíndromo	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### Quadro 2 – Artigo recuperado através da plataforma SciELO

	Título	Palavras-chave	Autoria	Instituição	Periódico	Ano
1	Arte no ensino fundamental: corpo (reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística.	Educação básica; Corpo (reidade); Currículo (fragmentado); Polivalência; Equipe multiartística; Projetos de trabalho.	DAMIANO, Gilberto Aparecido; MOREIRA, Tania.	UFSJ	Revista Lusófona de Educação	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para apresentar uma visão ampla do material coletado, é válido destacar alguns aspectos gerais. Em relação ao período das publicações, os 17 artigos estão distribuídos entre 2009 a 2022, isto é, em um intervalo de 13 anos. Há, em média, 1 artigo publicado por ano (com exceção de 2010, 2014 e 2016, anos sem publicações encontradas na busca). Destacam-se os anos de 2017 e 2019, ambos contando com quatro artigos publicados. Nesse período a única temática que pode ser apontada como recorrente nos artigos é a Reforma do Ensino Médio. Ainda que não seja tema central em todos, a Medida Provisória (MP) n. 746/16 (BRASIL, 2016b) e a Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017) (instrumentos legais que estabeleceram as alterações no ensino médio brasileiro) são comentadas em Lima (2017), Carvalho (2019), Santos e Caregnato (2019) e Oliveira e Penna (2019). Por fim, a característica cronológica do material indica que o tema da polivalência tem presença constante nas publicações.

Há artigos provenientes de todas as regiões do país, mas a predominância está nas regiões Sul (com 7 textos) e Sudeste (com 5). Em seguida temos Norte (2), Nordeste e Centro-oeste (ambas com 1 texto cada). Há ainda um artigo assinado por autores de diferentes regiões (Sul, Sudeste e Nordeste). As publicações estão distribuídas entre 12 periódicos diferentes, tendo destaque a Revista da FAEEBA (com 3 artigos), a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2) e a DAPesquisa (2). Cabe mencionar, ainda, que Maria José Dozza Subtil é a única autora reincidente dentro dessa seleção de textos, com três publicações: 2009, 2013 e 2015.

Outro aspecto geral a ser ponderado são as palavras-chave, que indicam os assuntos predominantes no material. O Quadro 3 traz uma quantificação da reincidência das palavras-chave, organizadas por grupos temáticos. As palavras organizadas na coluna “Outros” foram mencionadas apenas uma vez cada e não se encaixavam nos demais grupos.

Quadro 3 – Palavras-chave dos artigos publicados em periódicos

<b>Grupo temático</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Menções</b>
Ensino de arte (8)	Ensino de Arte	5
	Ensino artístico	1
	Ensino da arte	1
	Arte - Estudo e ensino	1
Polivalência (7)	Polivalência	6
	Polivalência em artes	1
Música (7)	Educação musical	2
	Licenciatura em Música	1
	Práticas musicais	1
	Ensino musical	1
	Música e pedagogia	1
	Música na escola básica	1
Política educacional (6)	Políticas educacionais	4
	Lei n. 5.692/71	1
	Reforma do ensino médio	1
Currículo (6)	Currículo	3
	Documentos curriculares	1
	Currículo e métodos em educação	1
	Currículo (fragmentado)	1
Formação de professores (6)	Formação de professores	3
	Formação do professor	2
	Formação continuada	1
Pedagogia (4)	Pedagogia	1
	Unidocência	1
	Educação infantil	1
	Formação de pedagogos	1
Dança (3)	Dança	3
Educação Artística (2)	Educação Artística	2
Outros	Teatro; Arte-educação; Arte; Equipe multiartística; História do ensino de Arte; História da	1

	educação; Educação; Educação básica; Educação do Campo; Professor; Práticas; Práxis; Linguagens; Corpo (reidade); Epistemologia; Correntes pedagógicas; Projetos de trabalho; Interdisciplinaridade.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O grupo temático mais mencionado é o *Ensino de arte*, com 8 menções, o que é esperado, já que este se trata do campo de conhecimento do qual estamos tratando. A *polivalência*, nosso principal tema de interesse, é mencionada como palavra-chave em 7 artigos. Isso nos indica que há, em meio ao material, textos que aprofundam mais a temática, enquanto outros elencam outros assuntos como centrais. Ainda assim, será possível vislumbrar como a polivalência é vista pelos diferentes autores, mesmo que sua análise não seja aprofundada.

Em seguida, tem destaque o grupo temático relacionado especificamente à área da *música*, com 7 menções. Assim, há um indício da predominância de textos que, quando se aproximam mais especificamente de uma das áreas artísticas, focalizam a área da música. Outras áreas mencionadas nas palavras-chave foram a Dança (com 3 menções) e o Teatro (com apenas 1 menção). Interessante notar que não há, entre as palavras-chave do material coletado, menções às “Artes Visuais” como área da qual os estudos partem.

Outros grupos temáticos aparecem de forma proporcional: *Política educacional*, *Currículo e Formação de professores*, todos com 6 menções. O grupo temático da *Pedagogia*, com 4 menções, envolve a questão da polivalência exercida pelos professores pedagogos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que estes aspectos gerais nos mostram é que estamos diante de um grupo de textos diversos que, ainda assim, indicam certa uniformidade: a polivalência permanece sendo debatida ao longo dos anos, com predominância nas regiões sul e sudeste, em periódicos diversos (majoritariamente com *Qualis A*) e correlacionando temas como ensino de arte, educação musical, política educacional, currículo, formação de professores, entre outros.

A leitura do material teve especial atenção às concepções vinculadas ao tema da polivalência. Jugou-se necessário trazer resumidamente algumas considerações sobre os conteúdos dos artigos para que, posteriormente, sejam destacadas as discussões mais relevantes abordadas pelos autores. O Quadro 4 traz uma reorganização dos 17 textos, em ordem cronológica, acompanhados por breves considerações acerca de seu conteúdo.

Tais considerações focalizam três aspectos: o tipo de pesquisa desenvolvida, as concepções teóricas gerais que embasam tais pesquisas e os pontos de vista acerca da polivalência. O primeiro aspecto, o tipo de pesquisa desenvolvida, visa informar de forma direta o tipo de procedimento utilizado para a coleta e análise de dados, fornecendo assim um quadro geral da variedade de técnicas utilizadas. O segundo aspecto, sobre as concepções teóricas gerais que embasam as pesquisas, tem como objetivo identificar se há nas produções a predominância de alguma linha teórica. Como já enunciado, a pesquisa aqui desenvolvida parte do materialismo histórico-dialético e, portanto, é especialmente relevante observar em que medida tal linha teórica está presente na produção acadêmica coletada. Há de se observar que, na maioria das vezes, as concepções teóricas não são diretamente declaradas pelos autores como pertencentes ou derivadas de alguma linha mais ampla. Nesses casos optou-se por indicar os nomes de alguns dos teóricos utilizados, na tentativa de delinear um quadro geral sobre essas concepções teóricas. O terceiro aspecto, sobre os pontos de vista a respeito da polivalência, pretende indicar de forma direta como os autores do texto encaram a problemática.

Quadro 4 – Breves considerações acerca dos artigos publicados em periódicos

	<b>Título</b>	<b>Breves considerações</b>
<b>1</b>	Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar (SUBTIL, 2009).	<p>Pesquisa empírica realizada através de questionários com professores da educação pública em uma cidade do Paraná.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como György Luckács, Adolfo Sánchez Vázquez, Vitor Henrique Paro, Ana Mae Barbosa e Maura Penna.</p> <p>A polivalência no ensino de arte é encarada como um problema. São comentadas suas origens, remetendo à Lei 5.692/71. Enquanto metodologia, a polivalência é vista como geradora de fragmentação e redutora dos conhecimentos artísticos. Comenta-se também a ausência de professores habilitados e a importância da formação adequada.</p>
<b>2</b>	Arte no ensino fundamental: corpo (reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística (DAMIANO; MOREIRA, 2011).	<p>Em meio aos diversos assuntos que aborda, o artigo traz um breve histórico do ensino de arte e realiza algumas reflexões sobre o ensino de arte em São João del-Rei (MG). Em alguns pontos, utiliza dados coletados a partir de entrevista semiestruturada, questionário com professores e análise de planos de ensino.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Michel Serres, Maurice Merleau-Ponty, Ivor F. Goodson, Fernando Hernández, José Carlos Libâneo, Ana Mae Barbosa, João Francisco Duarte Jr, Carlos Cartaxo.</p> <p>A concepção dos autores sobre a polivalência não é de clara apreensão.</p> <p>Na análise de planos de ensino, mencionam o caso de um professor que demonstra “[...] uma tentativa de exercício profissional polivalente” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 133) e, segundo os autores, esta tentativa não consegue se efetivar. Não fica claro se, para os autores do artigo, essa</p>

		<p>prática seria ou não desejável. Em outro momento, ao comentar a prática de outro docente, consideram que este tenha ficado “[...] restrito ao campo da Música”, de forma que “[...] não tenta uma inserção polivalente”.</p> <p>(DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 137) e, portanto, este professor não atenderia às orientações curriculares que demandam a presença das quatro linguagens na escola. Para os autores, “há um vazio na formação [...] que os habilite a oferecerem outras opções artísticas ao alunado, sem necessariamente cair na polivalência” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138). Os autores indicam que seria interessante a formação de equipes multiartísticas, através de projetos de trabalho.</p>
3	<p>A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível (ANDRADE, 2012).</p>	<p>Texto oriundo de pesquisa de doutorado realizada em escolas de Educação Infantil. O artigo apresenta características de pesquisa documental e bibliográfica.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra, Elliot Eisner, Fayga Ostrower, Michel Maffesoli.</p> <p>O texto aborda o professor polivalente responsável pelas turmas de Educação Infantil, isto é, o professor pedagogo. A autora considera que as atribuições desse profissional são demasiadamente amplas e idealizadas pelo sistema de educação. Considera também que o educador deve ter conhecimentos mínimos sobre as áreas artísticas propostas pelos referenciais curriculares – Artes Visuais, Movimento e Música. Aponta a precariedade material e de formação como geradora de práticas artísticas deficitárias.</p>
4	<p>A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente (SUBTIL, 2013).</p>	<p>Pesquisa de caráter documental.</p> <p>A autora declara sua fundamentação teórica no materialismo histórico-dialético.</p> <p>O texto traz uma análise da lei 5.692/71 com foco na questão da obrigatoriedade da disciplina no contexto da ditadura militar. Aborda, assim, as origens da institucionalização da polivalência no ensino de arte, que é considerada problemática. Tem destaque a contradição entre o espaço da arte na escola garantido pela lei e a prática reducionista da polivalência que suprime os conhecimentos artísticos. Avalia que os fundamentos da lei 5.692 ainda estão presentes no ensino de arte.</p>
5	<p>Licenciatura em Música: Dilemas da Formação Docente Frente às Demandas da Prática Escolar (SUBTIL, 2015).</p>	<p>A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico, tendo como foco a formação do professor de música, destacando como essa formação ocorre no estado do Paraná.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Ernst Fischer, Karl Marx, Friedrich Engels, Dermeval Saviani, Vitor Henrique Paro.</p> <p>O texto trata sobre a polivalência em relação às suas origens na Lei 5.692/71. Na especificidade da formação do professor de música, a autora defende que na intenção de superar a polivalência se produziu uma <i>superespecialização</i>, o que poderia gerar um isolamento da música. Em suas conclusões, a autora defende que a formação do licenciando em música deve considerar a universalidade da arte e suas inter-relações com outras áreas.</p>
6	<p>Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música (LIMA, 2017).</p>	<p>A pesquisa é caracterizada como documental-bibliográfica e analisa leis que influem no ensino de arte e na educação musical, dando ênfase à Medida Provisória n. 746/16, que deu início à Reforma do Ensino Médio.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Marcos Garcia Neira, Anderson Araújo-Oliveira, Nair Pires.</p> <p>A concepção de polivalência que o texto apresenta parece destoar daquela mais comumente difundida, na qual um único professor é responsável pelas</p>

		<p>diversas linguagens. A autora aparenta equivaler a <i>polivalência</i> e a <i>presença das quatro linguagens</i> na escola. Assim, seu posicionamento sobre o fenômeno que buscamos aqui apreender é de difícil compreensão.</p> <p>Considera que o ensino polivalente atende ao que propõe a legislação vigente e que as práticas artísticas contemporâneas também utilizam múltiplas linguagens. Defende que há uma inadequação entre a formação do professor de arte nas licenciaturas e as práticas escolares. Julga tecnicista uma licenciatura em arte estar voltada apenas para uma linguagem. “Essa realidade impede uma atuação eficiente do professor de artes na educação básica.” (LIMA, 2017, p. 49).</p>
7	<p>Música e unidocência: pensando a formação E as práticas de professores de referência (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017).</p>	<p>O texto é composto por uma pesquisa bibliográfica e também apresenta entrevistas realizadas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como foco a educação musical para professores pedagogos, nomeados no artigo como <i>unidocentes</i>.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como José Gimeno Sacristán, Gert Biesta, Iria Brzezinski, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.</p> <p>O texto assume uma postura crítica em relação à polivalência no ensino de arte. Os autores defendem que o professor unidocente, mesmo trabalhando com o ensino de música, não substitui a presença de um professor licenciado na área, de forma que o desejável é um trabalho colaborativo entre ambos.</p> <p>Aborda-se que nos cursos de Pedagogia é comum a disciplina de <i>artes</i> ser ministrada por um único docente, reiterando uma visão polivalente sobre o ensino de arte.</p>
8	<p>Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976) (SILVA; VAZ, 2017).</p>	<p>O texto apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo é analisar, no Paraná, como os cursos de aperfeiçoamento para professores normalistas tornaram-se, após a Lei 5.692/71, licenciaturas em Educação Artística.</p> <p>Aponta como embasamento teórico as contribuições de Pierre Bourdieu.</p> <p>Nesse texto, a especialização é entendida no contexto da alteração do professor normalista para o professor de educação artística. Os autores optam por não adentrar no assunto da prática polivalente consubstanciada pela Lei 5.692. Assim, não expressam sua concepção sobre o assunto, limitando-se a mencionar que se trata de um tema bastante discutido e criticado.</p>
9	<p>A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? (FIGUEIREDO, 2017).</p>	<p>Pesquisa de caráter documental. O foco é a disciplina de arte na formação do professor pedagogo que atua na Educação Infantil, com ênfase na educação musical.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Ivani Fazenda, Jayme Paviani, Ana Mae Barbosa, Cláudia Ribeiro Bellochio, Maura Penna, Irene Tourinho, Maria José Dozza Subtil.</p> <p>A polivalência é vista como um problema que acarreta a superficialização dos conteúdos artísticos. O autor analisa como as orientações legais se reportam ao assunto e comenta a persistência do modelo polivalente, mesmo depois de determinadas mudanças na legislação. Saliencia, ainda, que diversas orientações legais são imprecisas quanto ao tema.</p> <p>Um tópico central é como a polivalência está presente nos cursos de Pedagogia, quando um único professor leciona todas as linguagens artísticas para os docentes em formação. O autor defende que nesses cursos as áreas sejam tratadas por especialistas e que nas escolas exista um trabalho colaborativo entre os profissionais, já que professores generalistas e especialistas desempenham papéis diferentes.</p>

		Segundo o autor, a polivalência seria uma redução incorreta da interdisciplinaridade, conceito também discutido no artigo a partir das contribuições de Ivani Fazenda. O autor demarca uma concepção que difere <i>interdisciplinaridade e polivalência</i> .
10	A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas (PEREIRA; PAIXÃO, 2018).	<p>A pesquisa ocorreu a partir de uma revisão sistemática de literatura, tendo como foco a formação de professores de dança e o desenvolvimento dessa área no âmbito do ensino de arte.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Hilton Japiassu, Alvin Moser, Gerson João Tesser, Débora Barreto, Isabel Antunes Marques, Márcia Strazzacappa, Ana Mae Barbosa.</p> <p>A polivalência é vista como negativa. O tema não é central no artigo, mas se comenta a respeito dos paradigmas da Educação Artística e da necessidade de formar professores específicos da linguagem da dança, “[...] afastando a polivalência que ainda persiste sobre esse ensino.” (PEREIRA; PAIXÃO, 2018, p. 1080).</p>
11	Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio (CARVALHO, 2019).	<p>O artigo apresenta características de pesquisa documental e bibliográfica. Analisa-se o ensino de arte no Ensino Médio após a MP n. 746/16.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como Jorge Larrosa, Edgar Morin, István Meszáros, Elliot Eisner, Guy Standing.</p> <p>A polivalência é vista como negativa, apesar de não ser tema central no artigo. Comenta-se que a lei 13.278/16, ao não mencionar a obrigatoriedade da formação específica, abre “brechas para o ressurgimento do combalido professor polivalente” (CARVALHO, 2019, p. 980). Considera que a MP n. 746/16 abre “[...] brechas para a ideia de polivalência no ensino de arte” (CARVALHO, 2019, p. 974), no entanto não comenta como isso ocorre.</p>
12	Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos (SILVA, 2019).	<p>O artigo tem origem a partir de uma pesquisa de doutorado, que realiza um estudo exploratório, estudo de caso e entrevistas com professores. O texto focaliza os currículos dos cursos de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), buscando apreender como esses currículos são operacionalizados posteriormente nas escolas.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utiliza autores como José Gimeno Sacristán, Eduardo Zevalhos Ayala, Gail McCutcheon, Robert S. Zais.</p> <p>O texto pouco trata sobre a polivalência, mencionando apenas como essa característica de formação esteve presente em diferentes momentos do currículo do curso de graduação analisado. Não fica evidente qual a concepção do autor a respeito do tema da polivalência.</p>
13	Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica (OLIVEIRA; PENNA, 2019).	<p>Pesquisa de caráter documental, com foco na relação entre as políticas educacionais das últimas décadas e o ensino de música.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utilizam autores como Dermeval Saviani, Solange Aparecida Zotti, Marcos Cezar de Freitas, Maurilane de Souza Biccas, José Carlos Libâneo, Acacia Kuenzer, Elizabeth Macedo, Rosa Fuks, Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo, Rosa Iavelberg, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Valéria Metroski Alvarenga.</p> <p>A polivalência é vista como um problema e uma questão ainda não resolvida. De acordo com as autoras, a legislação existente não é capaz de dissipar a problemática, sendo composta por orientações por vezes indefinidas e também com documentos que se contradizem entre si.</p> <p>As autoras demarcam alguns antecedentes à polivalência presente na Lei 5.692/71: o movimento pró-criatividade e o movimento das Escolinhas de Arte (marcado pela livre expressão). Segundo as autoras, essas perspectivas</p>

		<p>“[...] marcaram a concepção da educação artística institucionalizada pela Lei 5.692/71, sendo a polivalência em artes uma importante característica. Os documentos normativos mantiveram os ideários de expressão, desenvolvimento da sensibilidade do sujeito e diluição de fronteiras das diversas linguagens artísticas.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 9).</p> <p>As autoras argumentam que a formação frágil do professor polivalente trazia como resultado a diluição dos conteúdos de cada linguagem. Comentam ainda que o texto da Lei 13.278/16 pode ser lido de forma polivalente, já que as orientações para a formação docente são vagas.</p> <p>Há indefinição também nos PCN, que não explicitam com clareza como contemplar as quatro linguagens na prática escolar. De acordo com as autoras, “as DCN para os Cursos de Graduação em cada área das artes estão em descompasso com os demais documentos normativos para a educação básica.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 14), pois entram em contradição com as indefinições de outros documentos legais.</p> <p>O texto traz, ainda, comentários sobre os retrocessos para a arte entre as diferentes versões da BNCC, salientando que a unidade temática das Artes Integradas abre espaço para a polivalência.</p>
14	<p>Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte (SANTOS; CAREGNATO, 2019).</p>	<p>O artigo tem como ponto de partida a crítica à reforma do ensino médio e busca analisar a desvalorização do ensino de arte. Não anuncia a metodologia empregada na pesquisa, mas dialoga com documentos legais e bibliografias relacionadas.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utilizam autores como José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani, Georges Snyders, Elliot Eisner, Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Maria Christina de Souza Rizzi, Carmen Lúcia Abadie Biasoli, João Francisco Duarte Junior, Maria Heloisa C. de T. Ferraz, Maria F. de Resende e Fusari.</p> <p>A polivalência é vista como um problema, cujas influências ultrapassam os limites da ditadura militar e contribuem para a desvalorização do ensino de arte. Segundo os autores, “Ao se admitir a possibilidade de atuação de um profissional sem a devida formação em todos os conteúdos que deve conter a Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), assume-se que a aula dessa disciplina não possui conhecimentos específicos, a serem dominados pelo professor e pelos estudantes com a mesma ‘seriedade’ e comprometimento quanto os conteúdos de outros componentes.” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88). Também comentam criticamente a lei 13.278/16, chamando a atenção para a indefinição quanto à formação docente específica. Os autores defendem a divisão da disciplina de arte para que os conhecimentos específicos sejam propriamente contemplados.</p>
15	<p>Formação continuada para professores de arte (teatro e dança): desafios e possibilidades de enfrentamento (SANTINHO; SANTOS, 2020).</p>	<p>Texto oriundo de uma pesquisa de mestrado, com utilização da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo a partir de entrevistas narrativas com professores. O foco é a formação continuada para professores de arte licenciados em teatro e dança, no contexto de Campo Grande (MS).</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utilizam autores como António Nóvoa, Carlos Marcelo, Maurice Tardif, Claude Lessard, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Valéria Meroski Alvarenga, Vera Lúcia Penzo Fernandes, Maria José Dozza Subtil, Isabel Antunes Marques.</p> <p>A polivalência é tratada como problemática. Comenta-se sua origem na Lei 5.692/71 e como a orientação polivalente resultava em práticas espontaneístas e vazias de sentido. As autoras possuem uma visão positiva da Lei 13.278/16, acreditando que acarretará, ao longo dos anos, o fim da polivalência. Constatam, no entanto, a persistência da prática polivalente: “A polivalência está na escola, nas práticas docentes, no pensamento dos</p>

		gestores e na estrutura curricular de algumas licenciaturas” (SANTINHO; SANTOS, 2019, p. 239). As autoras defendem a especialização do conhecimento como necessária para a qualificação do ensino de arte.
16	A Inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios (ALLEMAND et al., 2021).	<p>A metodologia indicada é a observação participante. O foco é a inserção da dança nos currículos de quatro diferentes Colégios de Aplicação, debatendo a polivalência e a relação da dança com a Educação Física.</p> <p>A linha teórica geral não é diretamente exposta. Utilizam autores como Ana Mae Barbosa, Maura Penna, Isabel Antunes Marques, Márcia Strazzacappa.</p> <p>A polivalência é vista como problemática. Os autores ponderam que a Lei 13.278/16, apesar de um avanço para a área da dança, permanece sem determinar a necessidade do professor especialista. Questionam se as linguagens (em especial a dança) seriam componentes curriculares autônomos ou partes do componente “artes”. Apontam para um contrassenso entre a formação inicial nas licenciaturas específicas e as orientações presentes na BNCC, que estabelece um único componente curricular para a Arte, abrangendo todas as áreas. Salientam também que na versão final da BNCC “[...] a necessidade de formação docente especializada não ficou ressaltada no texto.” (ALLEMAND et al., 2019, p. 16).</p>
17	Processos formativos do professor de arte no curso de licenciatura em educação do campo – linguagens (CAMARGO; SCHUTZ-FOERSTE, 2022).	<p>O artigo parte de uma pesquisa documental e de entrevistas para apresentar uma análise sobre a formação de professores de arte no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).</p> <p>Anuncia-se a fundamentação teórica na categoria marxiano-lukacsiana de particularidade.</p> <p>A polivalência é vista como negativa e comenta-se brevemente sobre sua origem relacionada à Lei 5.692/71. Comentam sobre a formação artística no referido curso: “[...]a proposta interdisciplinar em Linguagens, está alicerçado na Pedagogia da Alternância (PA) e integra as linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física). As abordagens são introdutórias, não permitindo aprofundamento dos estudos. A discussão sobre o Ensino de Arte tangencia conteúdos relacionados à história, às formas expressivas e às metodologias relacionadas ao Ensino das Artes Visuais, Teatro, Dança e Música.” (CAMARGO; SCHUTZ-FOERSTE, 2022, p. 213). Este aspecto é apontado como uma limitação do curso. As autoras defendem a necessidade de que os educadores tenham acesso “[...] aos saberes e procedimentos próprios de cada linguagem artística possibilitando-lhes vivenciar experiências estéticas em que se coloquem como leitor e como produtor de Arte.” (CAMARGO; SCHUTZ-FOERSTE, 2022, p. 217).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os artigos são provenientes de diversos tipos de pesquisa. Alguns indicam relação com cursos de doutorado ou mestrado e outros estão relacionados a trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisa específicos. Há ainda aqueles que não indicam esse tipo de filiação, se tratando provavelmente de estudos realizados na continuidade da atividade individual dos pesquisadores.

Os procedimentos metodológicos e de coleta de dados são variados: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas, estudos exploratórios, estudo de caso e observação participante. Há claramente a predominância da pesquisa documental, o que pode nos indicar que as reflexões e análises a respeito da polivalência no ensino de arte ocorrem frequentemente no âmbito do estudo de documentos legais.

Na maior parte das vezes, os textos não anunciam diretamente uma linha teórica geral. Há poucas exceções: Subtil (2013) indica embasamento no materialismo histórico-dialético; Silva e Vaz (2017) destacam a filiação teórica às contribuições de Bourdieu; e Camargo e Schutz-Foerste (2022) ressaltam a fundamentação teórica na categoria marxiano-lukacsiana de particularidade. Nos demais artigos, essa linha teórica poderia ser parcialmente identificada por leitores experientes através dos autores utilizados. Considero que uma indicação mais precisa desse aspecto poderia auxiliar os leitores (mesmo os mais leigos) a situarem, com mais segurança e fundamento, as reflexões desenvolvidas pelos autores dos artigos selecionados. Por vezes, ao não indicar a linha teórica que embasa as reflexões mais amplas do campo educacional, algumas considerações dos autores podem parecer extremamente generalistas.

Os textos apresentam majoritariamente uma posição de crítica à polivalência. As exceções podem ser comentadas em dois grupos. Primeiro, textos que não adentram a questão da polivalência com profundidade e, dessa forma, deixam em aberto seu ponto de vista a respeito do fenômeno, o que ocorre em Silva e Vaz (2017) e Silva (2019). O segundo grupo seria o de textos que detalham mais o assunto, mas apresentam um ponto de vista ambíguo sobre a polivalência no ensino de arte, algo verificável em Damiano e Moreira (2011) e Lima (2017). Comentarei a seguir os casos supracitados.

Silva e Vaz (2017) discorrem em seu texto sobre as mudanças que a Lei n. 5.692/71 acarretou no Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), realizado pelo estado do Paraná a partir de 1964. Em um primeiro momento, tal curso era voltado para o aperfeiçoamento de professores normalistas e, posteriormente, se transforma em um curso de Licenciatura em Educação Artística. O único momento em que os autores comentam a polivalência no ensino de arte é durante a contextualização da Lei n. 5.692/71, que criou a disciplina de Educação Artística:

Essa nova disciplina foi amplamente discutida e criticada por diversos arte-educadores e ensaístas de educação principalmente no quis [sic] diz respeito à **prática polivalente das linguagens artísticas**, na qual um mesmo professor trabalharia com seus alunos, música, artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico. **Não é objetivo dessa pesquisa efetuar uma crítica sobre a LDB**

**5692/71 e a metodologia empregada na disciplina de Educação Artística**, nos interessa a referida lei pela mudança provocada na questão da profissionalização do professor de arte, que agora deveria ser habilitado em um curso de nível superior, e como as mudanças exigidas para a formação desse novo professor afetam o CAPE. (SILVA; VAZ, 2017, p. 209, grifo nosso).

O trecho acima, no qual os autores reconhecem a existência da polivalência e do debate a respeito desse tema, é complementado por uma nota de rodapé, que diz o seguinte:

Barbosa (1988, p. 19-20) comenta que no I Congresso Nacional de Arte-educação em Salvador houve uma divisão entre os remanescentes das Escolinhas e os professores universitários que cobravam “mais seriedade no ensino da arte, embasamento teórico, pesquisa e uma preparação de professores interdisciplinar mas não polivalente”. Já os remanescentes das Escolinhas eram a favor da polivalência “dizendo que o que interessa é a expressividade, mantendo-se atados à corrente expontaneista [sic] da arte-educação. (SILVA; VAZ, 2017, p. 209).

O trecho faz referência à Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues, em 1948, no Rio de Janeiro e que, posteriormente, se espalhou por diversas cidades. As Escolinhas, a princípio destinadas especialmente ao público infantil, partiam de uma perspectiva educacional não diretiva e eram fortemente influenciadas pela concepção de arte como livre-expressão. Esse pensamento também está presente no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que passou a ser oferecido pelas Escolinhas para a formação de professores, a partir de 1962. Assim, Silva e Vaz (2017) apontam de forma geral a existência de um debate crítico à polivalência, liderado por professores universitários, e também de uma argumentação favorável, proveniente dos professores embasados nas concepções de livre expressão. Os autores indicam, dessa forma, a existência histórica da “polêmica” entorno da polivalência no ensino de arte. No decorrer do texto os autores relatam e documentam as alterações no CAPE, tais como carga horária, grade curricular e convênios com outras instituições, mas sem adentrar possíveis aspectos qualitativos dessas alterações.

O texto de Silva (2009) tem como foco o currículo do Curso de Artes Visuais da UEL e como os professores egressos do curso operacionalizam esses conhecimentos nas escolas de educação básica. A leitura do texto evidencia, no entanto, uma considerável lacuna quanto às experiências dos egressos, o que nos leva a pensar até mesmo que o texto está incompleto. Quanto ao currículo do curso superior em questão, o autor inicia sua análise a partir da primeira organização curricular da Licenciatura em Educação Artística, em 1974, e aborda reformulações ocorridas em anos seguintes. Segundo o autor, os currículos foram marcados por uma mescla entre o modelo tradicional acadêmico das Escolas de Belas Artes e as tendências modernas relacionadas ao ensino da arte.

A narrativa histórica esboçada sobre a construção do Curso de Artes Visuais da UEL retrata que todas as reformulações até 1992 — ocorridas antes da nova LDB 9394/96 — sempre apresentaram uma tendência pendular, pois ora enfatizavam a tradição, ora as inovações no campo da arte, ora a **polivalência**, embora todas tenham sido preservadas nesse período. (SILVA, 2019, p. 199, grifo nosso).

No artigo o autor não adentra em aspectos específicos da polivalência que se manifesta nesses currículos. Cabe mencionar que o texto parte de uma pesquisa realizada em um curso de doutorado e que, devido aos limites do trabalho aqui realizado, a tese resultante desse processo não foi analisada.

O texto de Damiano e Moreira (2011) apresenta, de acordo com minha avaliação, uma posição imprecisa acerca da polivalência. O texto, em geral, não se orienta por uma escrita clara e objetiva, optando por um caminho mais hermético ao enunciar uma grande quantidade de conceitos. A organização padrão de artigos acadêmicos é consideravelmente modificada. A introdução traz um resumo denso e enigmático sobre as concepções dos autores a respeito de diversos temas que são, em geral, pouco aprofundados no decorrer do artigo. Sobre a pesquisa em si, anuncia que “[...] realizamos pesquisas, com alunos do Ensino Médio, de graduação em Arte e professores do Ensino Fundamental, que mostraram a experiência com Arte durante a Educação Básica.” (DAMIANO; MOREIRA, 2017, p. 127). Contudo, ao longo do artigo, temos a exposição e análise de dados coletados apenas com professores de educação básica.

O texto se estrutura em dois momentos. No primeiro, traz um breve histórico do ensino de arte no Brasil, no qual dá destaque ao construtivismo e defende que há, em síntese, três tendências pedagógicas ao longo dos anos: ensino de arte pré-modernista, perspectiva moderna e Arte pós-moderna. Os autores argumentam que tais tendências atualmente não aparecem de forma pura no ensino de arte, mas se interpelam. Assim, trazem trechos dos PCN para comprovar esse ponto de vista. Comentam também um trecho dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), documento que aglutina orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. O excerto do documento em questão afirma a necessidade das quatro áreas artísticas na escola e destaca a importância do professor especialista. Em seguida, no segundo momento do texto, Damiano e Moreira (2011) analisam a prática docente de dois professores da rede municipal de São João Del Rei, em MG. É neste ponto que temos contato com a discussão que os autores desenvolvem acerca da polivalência.

Após examinarem o Plano de Ensino disponibilizado por um dos professores, denominado no texto como Ricardo, os autores apontam: “O que ‘Ricardo’ nos mostra

intensamente é uma tentativa de exercício profissional polivalente, isto é, como ‘procedimento múltiplo que abrange várias áreas’ ou ‘atuar nos vários campos da arte’ (Cartaxo, 2010). **Mas que não se efetiva.** (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 133, grifo nosso). Apontarei, a seguir, alguns questionamentos a partir desse trecho.

O plano de ensino do professor “Ricardo” traz diretamente uma orientação polivalente. Nos seus objetivos, ele elenca: “Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, dança, teatro, artes visuais)”. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 132). Entretanto, segundo Damiano e Moreira (2011), se trata de uma “tentativa de exercício profissional polivalente” que não se efetiva. Se partirmos do conceito de que a polivalência no ensino de arte diz respeito à abrangência das quatro áreas artísticas mesmo sem formação adequada para tal, Ricardo organiza um plano de ensino claramente polivalente. Dentro dessa linha de raciocínio, a afirmação de que essa prática se efetiva ou não demandaria uma consulta mais precisa das aulas desse professor, para mensurar se ele de fato realiza atividades em todos os campos artísticos.

No entanto, ao que parece, Damiano e Moreira (2011) estão trabalhando com outro conceito de polivalência. Os autores indicam a formulação de Cartaxo (2010 apud DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 133), na qual a polivalência é concebida como “procedimento múltiplo que abrange várias áreas” ou “atuar nos vários campos da arte”. Essa definição isoladamente é demasiadamente genérica. Na continuidade do artigo, os autores citam um pouco mais da concepção de Cartaxo sobre polivalência:

A polivalência pode ser enfocada por vários ângulos, por exemplo: 1) Enquanto prática trabalhista; 2) Enquanto ação profissional; 3) E enquanto domínio de conteúdo. Quando nos referimos à prática trabalhista, a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação, de que o professor de arte deveria atuar nos vários campos da arte. [sic]. Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural”. [sic]. Enquanto ação profissional o foco da polivalência é para o profissional de formação multicultural e visão plural. Nesse sentido, esse profissional é muito bem visto porque é conhecedor de várias expressões artísticas e tem pluralidade na formação cultural, artística e intelectual. Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta a formação [sic], que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, mas com interface multicultural ou com uma habilitação, mas com foco especificista. Há também casos de

professores que têm mais de uma habilitação ou pós-graduação em área correlata. (CARTAXO, 2009, p. 812-813).<sup>12</sup>

O objetivo aqui não é realizar uma crítica profunda ao texto de Cartaxo (2009), mas sim buscar compreender a visão de polivalência com a qual Damiano e Moreira (2011) estão trabalhando. Em vista disso é indispensável realizar alguns apontamentos.

A diferenciação entre os aspectos *prática trabalhista*, *ação profissional* e *domínio de conteúdo* é pouco precisa. A prática trabalhista é remetida à década de 1970. A escrita deficitária do trecho dificulta sua compreensão, mas está claro que a existência do professor polivalente é atribuída a um momento que o ensino de arte ainda não havia se consolidado. É possível questionar, no entanto, em que medida a “prática trabalhista” polivalente pode ser circunscrita a esse momento histórico, uma vez que ainda há inúmeros concursos públicos e processos seletivos que selecionam professores de arte a partir do mesmo viés polivalente, tal como indicam Alvarenga (2015) e Penna (2013). Assim, a delimitação deste primeiro ângulo se mostra consideravelmente precária.

Posteriormente, a caracterização do âmbito da ação profissional traz aspectos como "formação multicultural" e "visão plural". Seria necessário um pouco mais de delineamento desses tópicos para que seu sentido não fosse apenas genérico. De todo modo, compreende-se que para realizar uma *ação profissional* polivalente, o trabalhador em questão deve ser “conhecedor de várias expressões artísticas”. Em seguida, a descrição do aspecto de domínio de conteúdo traz novamente o tópico da formação, que pode ocorrer em diferentes tipos de habilitação: com interface multicultural, com foco especificista ou pós-graduação em áreas afins. Não está diretamente expresso, mas depreende-se que o autor está tratando da formação em cursos generalistas (como as Licenciaturas em Educação Artística) e suas diferentes possibilidades de habilitações. Assim, compreendo que uma formação trará um *domínio de conteúdo* polivalente na medida em que ocorrer permeada por esses aspectos: formação geral e habilitações. Não parece muito clara a diferenciação entre esses últimos dois ângulos, uma vez que uma ação profissional polivalente exigiria um domínio de conteúdo polivalente. É evidente

---

<sup>12</sup> Optei por transcrever aqui o trecho do texto original, publicado nos anais do XIX Confaeb, em 2009. Damiano e Moreira (2011) referenciam uma outra publicação do texto de Cartaxo, de igual conteúdo. No entanto, as informações sobre esta publicação na lista de referências estão incompletas e o link de acesso ao texto está inacessível. Assim, optei por consultar o texto original, publicado em 2009. A consulta foi motivada, primeiramente, devido ao trecho citado por Damiano e Moreira (2011) possuir alguns erros de concordância. A leitura do texto original evidencia que tais erros têm origem na própria publicação de Cartaxo (2009). O segundo motivo foi buscar compreender o contexto da citação, para avaliar se Cartaxo (2009) traz outros embasamentos para sua formulação acerca dos ângulos da polivalência. Não identifiquei, contudo, outros elementos que pudessem ampliar a compreensão do trecho transcrito.

que a possibilidade de que todos esses ângulos se interpelem deve ser considerada, afinal nenhuma relação ou fenômeno social são estanques. No entanto, ao elencar categorias, espera-se uma diferenciação clara entre elas e, na medida do possível, indicações de como elas se interrelacionam. Cartaxo (2009) formula tais ângulos sem indicar outros autores ou estudos que estariam baseando sua “síntese”. Considero também que a finalidade de sua elaboração tem certa fragilidade, de modo que não fica claro como tais categorias – ou “ângulos” – nos ajudam a compreender o fenômeno da polivalência.

Voltando ao texto de Damiano e Moreira (2011), podemos questionar: quais desses ângulos nos auxiliam a compreender o viés polivalente presente no plano de ensino do professor Ricardo? Os autores não estabelecem essa conexão diretamente, mas pela análise podemos depreender que seria o âmbito da “ação profissional”. Então, para Ricardo efetivar sua prática polivalente ele deveria ter uma “formação multicultural e visão plural”, ser “conhecedor de várias expressões artísticas” e ter “pluralidade na formação cultural, artística e intelectual”. Como mensurar tais aspectos? Ainda que esse questionamento não seja respondido, nesse trecho do artigo de Damiano e Moreira (2011) há uma aparente indicação de que a prática polivalente é desejável, mas que Ricardo não seria capaz de executá-la a contento.

Posteriormente, Damiano e Moreira (2011) comentam, a partir do plano de ensino e de dados coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, a atuação de outro professor, denominado como “Helena”. Os autores avaliam que:

[...] ele ficou restrito ao campo da Música, embora facilite o aprofundamento e a coerência em suas falas e ações cotidianas. No entanto, não atende as orientações do PCNArte e nem do CBC-Arte quanto às demais áreas artísticas e, claro, não tenta uma inserção polivalente. O mesmo tem formação mais consolidada, ‘especificista’, e uma lacuna no aspecto interdisciplinar e da interface multicultural ou visão plural em sua formação. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 137).

O trecho traz novamente uma perspectiva que aparenta conceber a polivalência como algo desejável. Recebe conotação negativa o professor ter ficado restrito ao seu campo de formação e não tentar a inserção polivalente. Argumentam inclusive que ele não atende às orientações legais. Afirmam haver uma lacuna na formação, especificamente no que diz respeito à interdisciplinaridade, à “interface multicultural” e “visão plural”. No artigo, o que é informado ao leitor sobre a formação de ambos os professores é que

Ambos são graduados em Educação Artística: ‘Ricardo’, 33 anos, formado em 2002 pela Fundação Armando Álvares Penteado/SP e cursando pós-graduação em Artes Visuais, e ‘Helena’, 45 anos, formado em 2007 pelo Centro Universitário - Conservatório Brasileiro de Música/RJ; o segundo tem

Música, como segunda graduação, e maior experiência profissional (13 anos). (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 131).

Não fica claro se os autores obtiveram mais informações a respeito da formação dos professores que pudessem embasar uma relação de causalidade entre possíveis déficits específicos de formação e a restrição de Heleno ao campo da Música. Pelo exposto, essa relação não está claramente estabelecida.

Já nas considerações finais do artigo, Damiano e Moreira (2011) afirmam sobre os professores que “[...] ambos têm consciência da importância do seu fazer pedagógico, mesmo que haja um vazio na formação dos mesmos que os habilite a oferecerem outras opções artísticas ao alunado, **sem necessariamente cair na polivalência.**” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138, grifo nosso). O que causa estranheza nesse trecho é que a polivalência agora parece estar dotada de sentido negativo. Não se trata mais do profissional “muito bem visto” e “conhecedor de várias expressões artísticas” delineado por Cartaxo (2009, p. 813). O caminho dos autores agora é a defesa de uma formação que possibilite um trabalho que contemple os campos artísticos, mas de forma não polivalente. Indicam, inclusive, a formação de equipes multiartísticas nas escolas, embasadas nas concepções de projetos de trabalho, do autor espanhol Fernando Hernández.

Dado o exposto, conclui-se que a visão de Damiano e Moreira (2011) sobre a polivalência no ensino de arte se mostra dúbia e carente de fundamentação teórica. Ora parece dotada de sentido positivo, como uma prática desejável e, posteriormente, indicam a necessidade de que os professores sejam formados para abranger as linguagens sem *cair* na polivalência. Tomam como base teórica o texto de Cartaxo (2009) que, por sua vez, também demonstra uma base frágil para a discussão do tema.

O texto de Lima (2017) discorre sobre documentos legais voltados para o ensino da arte, com foco na Música. Sua análise destaca a MP n. 746/16, que deu início à reforma do Ensino Médio e que, naquele momento, havia retirado a obrigatoriedade do ensino de arte nessa etapa da educação básica. O que cabe mencionar agora sobre este artigo é seu ponto de vista sobre a polivalência. Em minha avaliação, a autora trabalha com um conceito de polivalência menos usual que aquele comumente difundido, no qual um único professor deve lecionar as quatro áreas artísticas. Dessa forma, sua perspectiva sobre o fenômeno que buscamos compreender não é totalmente clara. Vejamos como isso ocorre.

Na primeira passagem na qual a autora comenta o tema, a polivalência parece dotada de sentido negativo.

Podemos afirmar, com segurança, que a polivalência foi extinta dos cursos de formação dos professores de arte após a implantação das DCNs, contudo ela ainda é empregada pelos professores de arte da educação básica, **trazendo alguns prejuízos** para a docência musical, considerando-se a inadequação que se instalou entre a formação docente obtida nas licenciaturas da área e a real atuação deste professor em sala de aula. (LIMA, 2017, p. 48, grifo nosso).

A autora afirma que a manutenção da prática polivalente nas escolas traz prejuízos para a docência musical. Ela destaca que há uma discrepância entre a realidade escolar e os cursos de formação que, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação nas áreas artísticas, deixaram de ser polivalentes.<sup>13</sup> Podemos questionar em que medida a polivalência foi de fato *extinta* da formação inicial de professores, uma vez que há estudos demonstrando a existência, ainda hoje, de cursos de formação generalista (ALVERENGA, 2022). Com o transcorrer da leitura do texto de Lima (2017), será possível depreender que a autora considera mais negativa essa disparidade entre formação e prática escolar do que efetivamente a permanência da prática polivalente nas escolas.

Há indícios desse ponto de vista quando a autora traz um aparente viés positivo da polivalência, procurando, de algum modo, fundamentar a preservação dessa prática:

Devo esclarecer que a proposta de um ensino artístico polivalente, via de regra, **atende de forma satisfatória às intenções pedagógicas veiculadas na legislação vigente**, e tem sido uma prática recorrente nas produções artísticas atuais. Cada vez mais são produzidos espetáculos e apresentações artísticas que exigem um profissional, ou profissionais que saibam trabalhar com as Artes de forma interligada, contudo, por razões diversas, no ambiente educacional, questões e ações pedagógicas desta natureza são um tanto postergadas, principalmente quando relacionadas ao ensino da música. (LIMA, 2017, p. 48, grifo nosso).

A autora acredita que o ensino polivalente atende à legislação educacional. Essa afirmação pode ser lida por diferentes ângulos. Por um lado, de fato os documentos legais vigentes deixam abertas brechas significativas para que a polivalência seja legalmente defendida. Por outro lado, a afirmação não considera o subtexto de tais documentos que, grande parte das vezes, tem em seu processo de elaboração justamente a defesa de um ensino de arte não polivalente e sim mediado por professores especialistas. É possível apontar essa dualidade em documentos como a BNCC e a Lei n. 13.278/16. A Base, em sua segunda versão, trazia claramente a demanda pelo professor especialista, tópico largamente defendido por intelectuais,

---

<sup>13</sup> Nos anos 2000 foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes graduações nas áreas artísticas. Em 2004, temos as DCN do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004a); do Curso de Graduação em Dança (BRASIL, 2004b) e do Curso de Graduação em Teatro (BRASIL, 2004c). Em 2009, temos as DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2009).

professores e associações do campo artístico. A necessidade da formação adequada do professor foi retirada da versão final do documento, abrindo, assim, a imensa janela para a polivalência. A Lei n. 13.278/16 também teve, em seu longo processo de tramitação nas casas legislativas, a inserção dos debates críticos à prática polivalente. No texto final, no entanto, não há a exigência do professor especialista, o que também abre margem para interpretações diversas e para a desobrigação do Estado em atuar para a qualificação do ensino de arte de acordo com a demanda histórica da categoria. O que pretendo apontar aqui é que supostamente atender “de forma satisfatória às intenções pedagógicas” da legislação atual não significa, de modo algum, que essas intenções pedagógicas resultem em um ensino de qualidade que deva ser defendido irrefletidamente pelos profissionais da área, simplesmente porque é o que os documentos determinam. A legislação, enquanto campo em disputa e terreno da luta de classes, pode (e deve) ser questionada em seu fundamento, sua intencionalidade e seu alcance.

Posteriormente, o trecho de Lima (2017) traz, como uma aparente justificativa desse ensino “satisfatório”, o fato de que as práticas artísticas contemporâneas sejam interligadas. Podemos retomar, nesse ponto, a discussão que diferencia os objetivos do *ensino de arte* e os objetivos da *produção artística*. Tal como afirmam Fonseca da Silva e Oliveira (2021, p. 20) é necessário considerar “[...] as diferenças de processos de tempo, de formação, de natureza do trabalho, de investimento e até de legislações, que imprimem um *modus operandi* diferente para um trabalho e outro, considerando o professor e o artista.” Ou seja, ainda que a arte contemporânea em suas manifestações híbridas seja um dos objetos de estudo do ensino de arte nas escolas, a atuação docente e a organização curricular se diferenciam desses processos artísticos.

Princípio semelhante pode ser encontrado em Saviani (2008), quando o autor diferencia ensino e pesquisa. Em sua contraposição à Escola Nova, Saviani (2008) pondera que esta pedagogia prioriza os processos de obtenção do conhecimento em detrimento do conhecimento já produzido e sistematizado. A Escola Nova, portanto, ao considerar o ensino um processo de pesquisa, dissolveu “[...] a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.” (SAVIANI, 2008, p. 38). A partir das contribuições de Saviani (2008) podemos traçar relações com o tema aqui em debate. O ensino de arte não equivale a um processo de produção artística. A tentativa de aproximá-los e torna-los sinônimos é artificial e diluir suas diferenças nos leva ao empobrecimento de ambos. Tal como nos lembram Fonseca da Silva e

Oliveira (2021, p. 20), “Não podemos prescindir do aporte pedagógico quando trabalhamos na dimensão escolar.” Assim, no ensino da arte não podemos dispensar o conhecimento artístico já sistematizado e o acesso dos alunos a esse conhecimento da forma mais qualificada possível nas condições históricas atuais. No campo da prática artística não podemos ignorar seu tempo, seu espaço e seus objetivos próprios, nos quais seus agentes já são dotados, em maior ou menor grau, da instrumentalização necessária para realizar suas produções. Dessa forma, procurei argumentar que justificar a polivalência no ensino de arte mediante o hibridismo da arte contemporânea incorre no enfraquecimento desse ensino e na mistificação da prática artística.

Voltando ao texto de Lima (2017), está claro que a polivalência não aparece mais dotada de um viés negativo, mas sim como uma prática desejável. A autora também afirma que ações pedagógicas integradoras da arte são postergadas no campo educacional. A disparidade entre a formação dos professores e as práticas escolares é indicada como ponto chave desse postergamento: “É mais do que sensato afirmar que ensinamos aquilo que aprendemos, contudo, tanto as licenciaturas em música quanto as licenciaturas em artes comportam uma base curricular voltada quase que integralmente para o aprendizado específico da sua área de formação.” (LIMA, 2017, p. 48-49). O foco das licenciaturas em sua área específica de estudo seria um fator de dificuldade para a prática interrelacionada das artes no âmbito escolar. Assim, retomamos o ponto de que a discrepância entre a formação específica e a prática escolar polivalente seria, para a autora, o principal ponto problemático.

Há ao longo do texto de Lima (2017) alguns trechos que demonstram que o conceito de polivalência utilizado pela autora não é o mesmo que aquele geralmente difundido. Em certo ponto, ela afirma:

Acreditamos que a polivalência no ensino das artes só poderá se concretizar com eficiência e igualdade de condições, caso haja no ensino fundamental um docente para cada uma das linguagens artísticas trabalhando em conjunto com os demais licenciados da área, fato que ainda não se concretizou plenamente. (LIMA, 2017, p. 49).

O cenário hipotético descrito pela autora seria composto por uma equipe de professores de arte formados nas diferentes linguagens artísticas atuando em conjunto. No entanto, ao contarmos com um profissional de cada área trabalhando de forma colaborativa com os conhecimentos e com a epistemologia do seu campo do conhecimento, poderíamos questionar se isso configura polivalência – caso o conceito utilizado seja aquele do ensino ministrado por um único professor nas diferentes linguagens. O que a autora aqui chama de polivalência é, para alguns autores, uma possibilidade de sua superação. Trata-se de uma prática inclusive

efetivada em alguns Colégios de Aplicação do país<sup>14</sup>, que contam com vários professores de arte e um projeto integrado que, ao longo dos anos, oferta as diferentes linguagens para os alunos.

Outro indicativo dessa diferente compreensão do conceito está no entendimento que a autora expressa da Lei n. 13.278/16, que, segundo ela, “[...] reafirma a continuidade da polivalência no ensino das artes na educação básica”. (LIMA, 2017, p. 50). De fato, a lei abre brechas para essa interpretação. Porém uma análise um pouco mais minuciosa demonstra, na verdade, certa indefinição – ela pode apontar tanto para a superação da polivalência (e esse foi um dos intentos de sua criação) quanto para a continuidade dessa prática. (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, AGOSTINHO, 2021).

O que parece é que a autora compreende a polivalência como a presença das quatro linguagens na escola. Temos mais um indício dessa interpretação no seguinte trecho:

A Base Curricular, conforme dispõe a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), determinou que o componente curricular Arte engloba as 4 linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Estabeleceu ainda seis dimensões para a construção do conhecimento em artes na escola (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) e o que seria específico de ser trabalhado em cada uma dessas linguagens (BRASIL, 2016d, p. 112-118), **o que pressupõe o emprego da polivalência no ensino artístico, porém ministrado por educadores formados em cada uma dessas linguagens.** (LIMA, 2017, p. 53, grifo nosso).

Nesse ponto o documento comentado trata-se da segunda versão da BNCC, aquela que mencionava diretamente a necessidade dos professores especialistas. Assim, novamente a autora correlaciona a polivalência e a presença dos especialistas. Como dito anteriormente, a depender do conceito utilizado, a atuação de professores especialistas de acordo com sua área de formação é um aspecto justamente contrário ao ensino polivalente. E é justamente por excluir a necessidade do especialista de seu texto final que a BNCC incorre no reforço dessa prática. É relevante ressaltar que um dos motivos para esse reforço é que a polivalência no ensino de arte coaduna com o projeto do capital para a educação, projeto este delineado em termos gerais no capítulo 1.

---

<sup>14</sup> Em Allemand et al. (2021) é possível destacar a presença de professores das diferentes áreas artísticas nos Colégios de Aplicação da UFRGS, UFPE, UFU e UFMG. No Colégio de Aplicação da UFSC, temos outro exemplo. Segundo Costa (2017, p. 200-201) “[...] os 1.ºs anos possuem três aulas de Arte, funcionando de forma interdisciplinar com duas professoras de Teatro, duas de Artes Visuais e uma de Música; os 2.ª anos continuam com duas aulas de Arte, sendo uma de Teatro e uma de Artes Visuais, dos 3.ºs aos 8.ºs anos continuam duas aulas, alternando as três linguagens, Música, Artes Visuais e Teatro, e nos 9.ºs anos e 1.ªs séries do Ensino Médio, Oficinas com carga horária de duas e uma hora aula, respectivamente.”

Em suma, o que podemos depreender é que Lima (2017) parece considerar que a presença das quatro linguagens na escola é o que define polivalência no ensino de arte. Dentro dessa linha de raciocínio, essa prática poderia ocorrer de forma eficiente se mediada por professores especialistas trabalhando colaborativamente. Contudo, essa concepção de polivalência destoa daquela que buscamos apreender neste trabalho, que se caracteriza pelo fenômeno histórico no qual um único professor, de formação generalista ou específica, leciona todas as linguagens artísticas, inclusive aquelas que não compõem sua área de formação. Outro ponto relevante que podemos destacar no texto de Lima (2017) é a disparidade, apontada pela autora, entre a formação nas licenciaturas específicas e a realidade escolar polivalente, tópico que será retomado mais a diante, no item 2.2.5 *Formação de professores*.

Concluo, assim, uma sinopse geral dos textos reunidos para análise, coletados principalmente a partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES. Dispomos de 17 artigos que majoritariamente comentam a polivalência a partir de um viés de crítica. As exceções mais relevantes são Damiano e Moreira (2011) e Lima (2017), que discorrem sobre a polivalência de forma consideravelmente ambígua. Na seção seguinte, será realizado o esforço de síntese das principais discussões desenvolvidas nos artigos.

## 2.2 PRINCIPAIS CATEGORIAS DE ANÁLISE E SÍNTESE PROVISÓRIA

O objetivo desta seção é discorrer sobre as principais análises tecidas pelos pesquisadores, os temas mais associados ao tópico da polivalência, as perspectivas teóricas predominantes, entre outros aspectos que unifiquem ou diferenciem as produções. O esforço será o de apresentar uma síntese provisória das considerações que as produções acadêmicas aqui reunidas desenvolvem sobre o fenômeno da polivalência no ensino de arte.

### 2.2.1 Histórico do ensino de arte

É consideravelmente comum os artigos analisados realizarem resgates históricos acerca do desenvolvimento do ensino de arte no Brasil que, de certa forma, se diferenciam pouco entre si. Alguns são mais aprofundados e dão destaque a momentos específicos. Outros são mais

genéricos, realizando uma retomada geral de aspectos diversos. Acredito que o mais relevante nesse tópico sejam as considerações a respeito das influências da Escola Nova, uma vez que a concepção de livre expressão está presente no contexto da polivalência desde a origem desta. Elencarei também, a partir do conjunto de artigos analisados, algumas breves observações sobre a tendência tecnicista na educação e seu influxo no ensino de arte.

É por volta da década de 1930 que estudos diversos da psicologia passam a trazer contribuições para o campo educacional. Uma compreensão científica mais robusta sobre o tema da aprendizagem impulsiona o entendimento de que o trabalho pedagógico deveria centrar-se na criança. Segundo Subtil (2013, p. 131), desviava-se o “[...] foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender e operar.” Em concomitância à elaboração dos pressupostos da Escola Nova, a arte moderna também se apropria da estética da arte infantil. Silva e Vaz (2017) abordam o assunto e mencionam que

A partir de bases teóricas que associavam o grafismo da criança aos princípios da psicologia, pedagogia e arte moderna (Read, 1959; Lowenfeld, 1961), populariza-se a expressão ‘arte infantil’, que designava o produto de atividades que tinham o propósito não de formar artistas, mas sim de proporcionar experiências que desenvolveriam a criatividade e a individualidade da criança. (ANTONIO, 2008, p. 9 apud SILVA; VAZ, 2017, p. 204).

Tem-se, então, um contexto propício para a valorização da livre expressão criadora da criança, algo entendido como absolutamente relevante para a formação de sua personalidade, capacidade de criação e sensibilidade. As concepções de autores como Herbert Read, Viktor Lowenfeld e John Dewey influenciaram educadores e artistas. Dessa forma, de acordo com Subtil (2013, p. 131), “Há o entendimento de que as concepções e práticas de ensino de arte, a partir dessa perspectiva, se afirmaram com tendências teórico-metodológicas sustentadas pela estética modernista e pelos aportes dos métodos ativos da Escola Nova de forma definitiva.” Tais princípios foram basilares também para a criação da Escolinha de Arte do Brasil, espaço que foi durante muitos anos a principal referência de ensino de arte no país.

Subtil (2009, p. 190) salienta que “que a ‘livre expressão’ nas aulas de Artes conduzidas por professores não habilitados significa ‘desenho livre’, ou seja, deixar o aluno desenhar à vontade sem interferência e sem o aporte de conhecimentos, para permitir a expressão isenta da intervenção dos adultos e/ou professores.” Evidentemente esse tipo de concepção e de prática acaba por desconsiderar o campo da arte enquanto um campo de conhecimento.

A partir da década de 1960, o tecnicismo passa a ser articulado como tendência educacional. Santos e Caregnato (2019) abordam o tema. Segundo os autores, havia uma busca pela racionalização dos processos ocorridos na escola, importando modelos de organização oriundos do sistema produtivo. Os autores relembram também a ingerência direta de agentes estrangeiros na educação brasileira através dos acordos realizados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*.<sup>15</sup>

Podemos mencionar dois exemplos de como o tecnicismo pode ser diretamente percebido no ensino de arte realizado em meados da década de 1970. Subtil (2013) analisa diversos livros didáticos do período e afirma que estes apresentam orientações através de estudos dirigidos. Por exemplo, segundo a autora, no campo das artes visuais são propostos exercícios com seus elementos (tais como cores, ponto, linha e também técnicas como pintura e colagem). Ela conclui comentando que

Salvo algumas exceções, o enfoque tecnicista dessas publicações – ênfase nas atividades descoladas de fundamentos teóricos, instrução programada, uso de linguagem coloquial e bonecos ilustrativos – aponta para a infantilização dos alunos de 5ª a 8ª séries e o reducionismo dos conhecimentos artísticos. (SUBTIL, 2013, p. 141).

Vemos, portanto, um descolamento entre as orientações didáticas contidas nos livros e os fundamentos teóricos do saber artístico. Podemos considerar como essa influência foi prejudicial para o desenvolvimento do ensino de arte que já vinha, desde as concepções de livre expressão, sendo desapropriado dos seus conhecimentos fundamentais.

Outro exemplo do emprego do tecnicismo no campo do ensino de arte é comentado por Santos e Caregnato (2021, p. 83), quando os autores mencionam que há a “[...] utilização de recursos tecnológicos e a valorização do aprendizado de técnicas, sem comprometimento com os aspectos estéticos da área.” O uso de artifícios tecnológicos, bem como a manipulação de quaisquer materiais sem que sejam estabelecidas relações apropriadas com o conteúdo artístico acabam por originar uma “[...] uma atividade prática desprovida de sentido estético.” (SANTOS; CAREGNATO, 2021, p. 84).

Veremos mais adiante, ao abordarmos a Lei n. 5.692/71, que tanto as concepções de livre expressão quanto o tecnicismo – ambos presentes na lei – favorecem um ensino de arte

---

<sup>15</sup> Os denominados acordos MEC-USAID ocorreram de forma mais intensa entre os anos de 1964 e 1968. Tinham como objetivo a criação de "convênios de assistência técnica e cooperação financeira" e "inserir-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico" (MINTO, 2006, online).

distante do próprio conhecimento artístico e compatível com a polivalência. Segundo Oliveira e Penna (2019), o professor polivalente encontrava dificuldades em se aprofundar com consistência nos conhecimentos das várias áreas artísticas, de forma que os conteúdos específicos foram sendo diluídos.

Assim o espaço da arte na escola, ao longo do tempo, foi também se tornando uma mescla de várias concepções educacionais, na qual coexistiam o ‘laissez-faire/deixar fazer’ da pró-criatividade, o desenho geométrico, as perspectivas da criatividade da arte-educação, os trabalhos manuais, dentre outras práticas pedagógicas. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 10).

Percebemos haver, portanto, certo eclecismo e pluralismo compondo as concepções acerca do ensino de arte na escola. Como já apontado no capítulo 1, a partir das contribuições de Frigotto (2010), esse tipo de justaposição arbitrária de teorias vem sendo historicamente um artifício das elites para dissimular suas concepções educacionais como neutras e verdadeiras.

### **2.2.2 Política Educacional**

O destaque para o tópico da política educacional já era um indício entre os artigos selecionados quando mensuramos, anteriormente, a predominância da pesquisa documental. A temática é, de fato, uma constante nos artigos analisados. A polivalência no ensino de arte, cuja origem remonta à Lei n. 5.692/71, é constantemente discutida na perspectiva das orientações e documentos legais e este aspecto é claramente identificável no conjunto de textos aqui selecionados.

São realizados diferentes tipos de análise. Por vezes os ordenamentos legais são apenas mencionados em momentos específicos, usualmente para contextualizar o assunto a ser debatido. Em outros casos, há uma análise ampla de diversos documentos legais, muitas vezes comentados em concomitância com o histórico do ensino de arte. Há ainda pesquisadores que elegem documentos específicos e se debruçam de forma mais detalhada sobre eles.

É pertinente apontar que, na maior parte dos casos, os textos não comentam (mesmo que em linhas gerais) a perspectiva adotada para a reflexão do tema da política educacional. Essa ausência contribui para que os documentos sejam, por vezes, lidos de forma aparentemente acrítica. Isto é, descreve-se o conteúdo do documento e comentam-se algumas polêmicas, mas sem adentrar o contexto sócio-histórico e os determinantes políticos que engendraram tal formulação legal. Sobre esse aspecto, considero relevante relembrar as contribuições de

Evangelista (2012), quando a autora aponta para a necessidade de análise criteriosa dos documentos de política educacional, com vistas a evidenciar suas determinações históricas. Estas precisam ser investigadas, uma vez que não estão postas na aparência. Assim, através do processo de pesquisa é preciso chegar à essência dos documentos e compreender as intencionalidades e valores que os sustentam. A autora defende que as fontes documentais precisam ser interrogadas de modo adequado: “A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis” (EVANGELISTA, 2012, p. 63). Acredito serem essenciais tais fundamentos durante o exame de documentos legais para evitar análises que, na melhor das hipóteses, poderiam ser consideradas ingênuas. Aponto como exemplo o texto de Lima (2017) que ao criticar a MP n. 746/16, expressa uma visão que considera enigmáticas as intenções da Reforma do Ensino Médio. Ainda que não estejam postas diretamente nas aparências, uma análise do contexto sócio-histórico que leve em consideração os determinantes do projeto capitalista para a educação revelaria, de forma cristalina, as intencionalidades que fundamentam o Novo Ensino Médio. Quadros e Krawczyk (2019) apontam, por exemplo que “As disputas em torno do ensino médio são históricas no Brasil [...]. As pressões por uma reforma nesta etapa ocorreram por anos, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais [...]” (QUADROS; KRAWCZYK, 2019, p. 38). Ou seja, a partir de uma análise aprofundada as intencionalidades da Reforma do Ensino Médio se tornam evidentes.

Nesse aspecto sobre apontamentos gerais acerca de como proceder com o estudo de políticas educacionais, Subtil (2015) é uma exceção entre os textos analisados. A autora indica princípios de análise que consideram a diferença entre a forma fenomênica das problemáticas envolvidas no âmbito das políticas educacionais e a substância histórica que está encoberta no cotidiano. Assim, ela aponta para a “[...] complexidade de uma hermenêutica sobre políticas que considere a totalidade, a mediação e a contradição como categorias fundantes nesse processo.” (SUBTIL, 2015, p. 169). Não deixamos de notar que a autora se embasa, nesse artigo, em autores de base marxista, de modo que ela expressa uma perspectiva acerca do trabalho com os documentos de política educacional que converge com a concepção que corroboro neste trabalho.

Outra exceção entre os textos, ao realizar observações acerca da política educacional enquanto campo de estudo, pode ser verificada em Carvalho (2019). O autor comenta:

Se voltarmos à história da educação e das políticas públicas, veremos que quase sempre as mudanças educacionais são movidas por forças e interesses

alheios aos que serão atingidos por elas. Por mais que a sociedade como um todo sinta os impactos das decisões e das escolhas políticas voltadas à educação, são os professores e alunos que sentem decisivamente seus efeitos. Entretanto, os desejos coletivos compartilhados por professores e alunos pouco são acolhidos por legisladores e, dessa forma, afetam as decisões políticas. Lugares de fala e de escuta silenciados que reforçam a falta de representatividade política. (CARVALHO, 2019, p. 975).

Vemos que o autor indica a existência de relações da política educacional com o contexto societário mais amplo quando aponta forças e interesses externos que influem no campo da educação. Sinaliza, ainda, que as questões educativas repercutem em toda a sociedade. Considero, contudo, que sua apreciação sobre o tema acaba por se distanciar da elucidação dos nexos com a totalidade capitalista quando sua opção teórica é caminhar pela reflexão sobre os “desejos”.

Em sua elucubração, Carvalho (2019) traz as contribuições do autor espanhol Jorge Larrosa sobre *experiência* e estabelece relações com o tema dos desejos. Nesse ponto, a ideia central é que os professores são dotados de desejos e a possibilidade de realizá-los se dá através da experiência, “um saber particular, subjetivo; relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27 apud CARVALHO, 2019, p. 975). Vemos, então, o recolhimento das questões educacionais a campos mais particulares: professores e alunos, por serem os mais afetados por tais políticas, deveriam ter seus *desejos* priorizados e acolhidos pelos legisladores. Um dos fatores apontados para o não acolhimento é a falta de representatividade política. Muitos questionamentos podem ser feitos a partir dessas breves considerações. Aponto alguns: Por que não temos um parlamento representativo? Em que consiste ser representativo nos termos da sociedade atual? Qual o nível de organização política de professores e alunos? Essa organização os permite elencar e reivindicar os “desejos” que representam os direitos de acesso da classe trabalhadora à educação? Creio que, a partir dessas considerações sobre o texto de Carvalho (2019), temos um exemplo de como a teoria crítica a respeito do Estado burguês e das limitações da democracia circunscrita em seu sistema poderia contribuir para uma análise mais aprofundada da política educacional. Não quero, de forma alguma, renegar a importância do pleito aos cargos legislativos de parlamentares comprometidos com os direitos da classe trabalhadora. Esse é um terreno de luta necessário. (PAIVA; OURIQUES, 2006). O que pretendo é apontar que a ideia de representatividade, em termos tão amplos, deixa lacunas

importantes na compreensão dos processos que engendram as políticas que buscamos analisar<sup>16</sup>.

Ainda que pesem algumas discordâncias sobre a abordagem expressa por Carvalho (2019) a respeito do campo da política educacional, considero de fundamental importância que o autor tenha indicado sua perspectiva de análise. Partimos, evidentemente, de tradições teóricas diferentes, o que resulta em questionamentos, enfoques e análises também distintas. Retomando o conjunto de textos aqui analisados, ressalto que as poucas considerações sobre a amplitude do campo da política educacional é um indício de que o debate sobre a polivalência no ensino de arte carece de um apontamento consistente das relações desse fenômeno com o sistema político e econômico.

Os artigos analisam os seguintes grupos de documentos: Leis de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/61; Lei n. 9.394/96); leis que as alteram (Lei n. 5.692/71; Lei n. 11.769/08; Lei n. 13.278/16; Lei 13.415/17); pareceres e resoluções que as complementam; documentos que indicam orientações ou diretrizes curriculares. Destacarei a seguir os aspectos mais relevantes trazidos pelos artigos.

#### 2.2.2.1 A lei de origem – Lei n. 5.692/71

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), estabeleceu a obrigatoriedade da “Educação Artística”. Seu texto diz: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]. (BRASIL, 1971, art. 7º). A lei em questão faz parte de um conjunto de reformas na organização da educação básica<sup>17</sup>. Antes, de acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961

---

<sup>16</sup> A base teórica de Carvalho (2019, p. 979) se mostra frágil para a análise de uma política educacional como a Reforma do Ensino Médio quando o autor abre a seguinte concessão: “É interessante reconhecer que os estudantes poderão escolher a área de conhecimento a partir de seus interesses de aprofundamento, entretanto, do que adianta vislumbrar escolhas se na prática a lei não garante que as instituições ofereçam todos os trajetos?”. Orientado por uma perspectiva que prioriza os *desejos* dos alunos, o autor não questiona as possíveis decorrências dessa escolha precoce. Quais subsídios os alunos têm para escolher seu itinerário formativo? Essa é uma questão crucial não abordada pelo autor.

<sup>17</sup> A Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que alterou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, compartilha do mesmo contexto reformista da Lei n. 5.692/71.

(BRASIL, 1961), o ensino era organizado em duas etapas: o “primário” e o “ensino médio”. O primeiro período tinha a duração de quatro anos e o segundo totalizava sete anos, distribuídos em quatro anos para o chamado “ginasial” e três anos para o “colegial”. O ensino médio ainda se compunha pelos cursos “secundário”, “normal” e “técnico”. Com a Lei n. 5.692/71, o ensino primário e o ginasial foram unificados, formando o “Primeiro Grau”, com a duração de oito anos. O colegial passou a ser denominado como “Segundo Grau”, com a duração de três anos. Além disso, foram extintas suas ramificações em distintos cursos e ele passou a ter obrigatoriamente caráter profissionalizante.

É relevante pontuar que a Lei n. 5.692/71 não configura uma nova LDB, mas, trata-se de uma reforma da LDB 4.024/61. Cabe mencionar, por exemplo, que os primeiros cinco títulos da lei de 1961 permanecem em vigor, sem serem revogados pela lei de 1971. Segundo Saviani (1996, p. 118), esses são os títulos que “[...] tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino [...]”. Ele conclui ressaltando que “[...] são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.” (SAVIANI, 1996, p. 118). Existe, portanto, uma continuidade entre ambas, ainda que a Lei n. 5.692/71 tenha alterado os dispositivos relativos ao ensino de primeiro e segundo graus.

Entre os artigos aqui analisados, apenas Oliveira e Penna (2019) tratam na Lei n. 4.024/61. As autoras destacam que “Para compreender o processo que levou à consolidação da polivalência em artes nas escolas, é preciso compreender as nuances do contexto educacional brasileiro e seu movimento histórico.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 3). Um dos tópicos de destaque para as autoras é sobre como a referida lei não proporcionou um contexto favorável para a educação musical nas escolas, de forma que até mesmo revogou um decreto anterior que possuía um teor mais direto e efetivo sobre o assunto.

A Lei n. 4.024/61 permitia um currículo aberto, com várias organizações possíveis de disciplinas. As obrigatórias seriam indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), órgão criado pela mesma lei. As disciplinas complementares, as optativas e as práticas educativas seriam indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Enquanto esses Conselhos não eram criados, o CFE sugeriu algumas disciplinas complementares para os estados. Em suas indicações, o CFE também aponta a educação artística como prática educativa. E, de acordo com Oliveira e Penna (2019, p. 5), “esta visão da área iria acompanhá-la ao longo do tempo”. No Parecer n. 131, de 30 de julho de 1962, define-se o que se entende por prática educativa:

‘atividades que devem atender às *necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa*’, enfocando ‘a *maturação da personalidade*, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos’ (BRASIL, 1962b: 43, grifos nossos). Por conseguinte, a ideia de ‘conhecimentos sistematizados’ que possibilitam ‘mensuração’ não se aplicaria à educação artística. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 5).

Veremos, de fato, que a ideia da arte na educação básica aparece, na legislação posterior, bastante atrelada à noção do desenvolvimento de hábitos saudáveis nos educandos. Outro aspecto recorrente, verificável por exemplo na própria metodologia polivalente da lei de 1971, é o rebaixamento dos conteúdos específicos relativos ao conhecimento artístico.

Sobre a Lei n. 5.692/71, a maior parte dos artigos analisados trazem comentários breves, inserindo-a em uma contextualização mais ampla a respeito do Tecnicismo. Há também artigos que adentram de forma mais profunda os diversos aspectos da Lei. É o caso de Subtil (2009, 2013) e Oliveira e Penna (2019).

Oliveira e Pena (2019) afirmam que as tendências pedagógicas relacionadas à livre-expressão configuram como antecedentes que influenciaram a concepção de arte presente na lei de 1971. No campo da música mencionam o “movimento pró-criatividade” e, no âmbito da arte-educação destacam a Escolinha de Arte do Brasil, cujos ideais acentuavam a liberdade criativa e a expressão pessoal. As autoras afirmam que: “Os documentos normativos mantiveram os ideários de expressão, desenvolvimento da sensibilidade do sujeito e diluição de fronteiras das diversas linguagens artísticas.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 9). Dentro desse contexto, Subtil (2013) destaca que, em um primeiro momento, a obrigatoriedade da educação artística foi comemorada por educadores “[...] porque atendia a demandas da área por valorização desse ensino além de contemplar o resultado de debates teóricos sobre criatividade e livre expressão.” (SUBTIL, 2013, p. 130). Ela ressalta, contudo, que questões mais amplas e engajadas de movimentos artísticos não foram, evidentemente, contempladas por uma lei gestada no período militar.

Subtil (2013) busca, em seu texto, compreender a aparente contradição expressa no fato de que o campo da arte tenha conquistado o status de obrigatoriedade na legislação durante um regime autoritário altamente repressor. A autora defende a ideia de que a inserção da educação artística na educação básica, naquele momento, “[...] objetivou o controle social.” (SUBTIL, 2013, p. 129). Ela também nos indica que “[...] a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada

num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.” (SUBTIL, 2013, p. 127).

A autora utiliza em seu artigo dois documentos da cidade do Rio de Janeiro, datados de 1977, que tratam sobre a implementação da educação artística nesta rede municipal. A escolha dos documentos de implementação ocorre pelo motivo de que “[...] eles já contemplam a interpretação e as orientações de caráter pedagógico, ou seja, configuram a gestão da lei numa dada realidade.” (SUBTIL, 2013, p. 133). O tema da educação artística potencialmente servindo ao controle social pode ser vislumbrado quando tais documentos tratam sobre a questão da avaliação. De acordo com Subtil (2013) é dito que a “[...] avaliação diz respeito não apenas à matéria aprendida, mas a atitudes, interesses, hábitos de trabalho, desenvolvimento físico e, também, *ajustamento pessoal-social*” (RIO DE JANEIRO, 1977b, p. 71 apud SUBTIL, 2013, p. 138, grifos da autora). Assim, há a busca por um jovem bem ajustado e convencional. A autora conclui dizendo que “A coerência da lei está justamente em afirmar o que o momento político exigia: mais ajustamento social e conformidade aos valores cívicos da ditadura do que propriamente um espírito criador.” (SUBTIL, 2013, p. 138).

É interessante notar que, apesar do contexto de inserção do tecnicismo no campo educacional, o discurso dos documentos enfatiza o desenvolvimento individual dos estudantes. Temos alguns casos nos documentos analisados por Subtil (2013). Por exemplo, ao tratar dos objetivos do ensino de primeiro e segundo graus, destaca-se o foco em “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização*, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (RIO DE JANEIRO, 1977a, p. 49 apud SUBTIL, 2013, p. 133, grifo nosso). Em outro momento, ao abordar a formação integral do aluno e a importância da expressão criadora, ressalta-se que esta seria capaz de “[...] prover o aluno com experiências ricas e com encontros que lhe permitam lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias idéias e sentimentos [...]” (RIO DE JANEIRO, 1977a, p. 47-48 apud SUBTIL, 2013, p. 134). Comenta-se, ainda, que “Professores e diretores de escolas de 1º Grau estão se compenetrando cada vez mais da responsabilidade de *fomentar a auto-expressão criadora dos alunos* [...]” (RIO DE JANEIRO, 1977b, p. 77 apud SUBTIL, 2013, p. 139, grifos da autora).

Ou seja, “O que aparece nessas formulações é a emergência da criatividade como o aparato teórico-pedagógico para formar os alunos.” (SUBTIL, 2013, p. 139). É observável, dessa forma, que algumas concepções pedagógicas relacionadas às ideias da Escola Nova foram

incorporadas pela legislação do período. A educação artística se somava a esse contexto a partir da perspectiva da livre-expressão.

Outro ponto importante em relação à Lei n. 5.692 /71 é que a educação artística – assim como as outras áreas mencionadas em seu artigo 7º – possuem um status diferente dos demais campos de conhecimento. Abro, a partir de agora, um parêntese na análise dos artigos coletados para explanar alguns aspectos pedagógicos da lei de 1971.

A lei e os ordenamentos dela derivados diferenciam os conceitos de *matéria*, *atividades*, *área de estudo* e *disciplinas*. De acordo com o Parecer CFE n. 853/71, as matérias são campos de conhecimento fixados pelos Conselhos de Educação e tomam como base uma concepção a respeito do conhecimento humano que o organiza em três grandes linhas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A justificativa para essa divisão é que

Apesar de que ‘o Saber é um só’, a ponto de já constituir sedição lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de ‘Conhecimento’. A solução contrário [sic], igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto. (BRASIL, 1978, p. 80).<sup>18</sup>

Assim, a divisão do conhecimento em três diferentes grandes áreas toma como base a necessidade de ordenação do saber para a apreensão didática. Assim sendo, em seu primeiro artigo, a Resolução CFE n. 8/71, anexa ao parecer n. 853/71, define tanto as matérias quanto seus conteúdos:

§1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil ; c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. (BRASIL, 1978, p. 89).

Vê-se, desde já, que a educação artística não figura como um dos conteúdos obrigatórios de nenhuma das matérias fixadas. Isso ocorre porque sua inserção no currículo terá outra concepção e outro lugar, que comentarei mais adiante. As matérias fixadas (Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências) e seus conteúdos devem constituir o currículo das escolas “[...] sob a forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudo ou disciplinas” (BRASIL, 1978, p. 77). Ou seja, essas são as formas didáticas através das quais as matérias se farão presentes nas escolas. A conceituação de tais formas parte de um princípio que vai do

---

<sup>18</sup> A data aqui apontada (1978) difere da data de publicação do Parecer n. 853 (1971) porque o documento foi acessado através de uma publicação posterior (vide lista de referências).

“mais para o menos amplo e do menos para o mais específico.” (BRASIL, 1978, p. 77). A Resolução n. 8 traz a seguinte definição:

§ 1º - Nas **atividades**, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2º - Nas **áreas de estudo**, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3º - Nas **disciplinas**, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (BRASIL, 1978, p. 89).

Outro aspecto importante a se considerar diz respeito ao desdobramento destas formas ‘didaticamente assimiláveis’ ao longo dos anos de escolarização. Nas séries iniciais do primeiro grau, as matérias devem ser tratadas predominantemente como atividades. Nas séries finais do primeiro grau, o tratamento prioritário é o das áreas de estudo. Por fim, nas séries do segundo grau são priorizadas as formas de disciplinas.

O Parecer n. 853/71 traz um exemplo de como isso deve ocorrer a partir do ensino da matéria *Ciências*. No início da vida escolar, tal matéria seria tratada primordialmente como atividade, ou seja, priorizando-se experiências que o aluno vivencie e que estimulem sua curiosidade. Acrescenta-se que “Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida **mais do aluno que do professor**, embora sob a direção estimulante deste último.” (BRASIL, 1978, p. 77, grifo nosso). Percebe-se claramente neste trecho a perspectiva de centralidade no aluno, herança das pedagogias novas. Posteriormente, com a continuidade da vida escolar, o processo de sistematização vai melhorando “pelo amadurecimento natural do educando”<sup>19</sup> (BRASIL, 1978, p. 77) e será priorizado o tratamento da matéria como área de estudo. Por fim, quando o sistemático predomina sobre o ocasional, tem-se o tratamento da matéria Ciências a partir das disciplinas: Matemática, Física, Química, Biologia, etc.

Nessa proposta de estruturação, onde deve estar inserida a educação artística? Esse tema será comentado especificamente pelo Parecer CFE n. 540, de 10 de fevereiro de 1977 (BRASIL, 1977), que versa sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.

---

<sup>19</sup> É relevante ressaltar que, ao comentar a questão do desenvolvimento progressivo das matérias, de uma amplitude maior para uma menor, o documento faz referência direta a Piaget: “A velha marcha ‘do concreto para o abstrato’ apresenta-se hoje — na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo — sob a forma tríplice de um período ‘sensório-motor’, seguido de uma fase de ‘operações concretas’ que leva, na adolescência, ‘as operações formais ... móveis e reversíveis’.” (BRASIL, 1978, p. 85). Assim, este autor claramente se situa como um referencial teórico para o desenvolvimento do Parecer n. 853/71.

7º da Lei 5.692/71. Esse parecer, publicado mais de cinco anos após a lei, diz claramente que os componentes do art. 7º não são nem matérias, nem disciplinas. São, na verdade, “[...] como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos.” (BRASIL, 1977, p. 25). Essa ideia de que esses assuntos devem perpassar todo o trabalho escolar faz com que o Parecer n. 540 considere prejudicial a definição de uma carga-horária específica: “[...] os componentes curriculares derivados do Artigo 7º dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série” (BRASIL, 1977, p. 24). Mais adiante o documento diz:

'Educação Artística', 'Educação Moral e Cívica', 'Educação Física' enunciados assim não correspondem a campos de conhecimento, a 'matérias' portanto, ao contrário do que a palavra 'Ciências', por exemplo, logo identifica. São antes, 'preocupações' essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores. (BRASIL, 1977, p. 25).

Chama a atenção que a suposta tentativa de conferir grande importância à Educação Artística negue que ela possa se constituir enquanto campo de conhecimento. A ideia consideravelmente vaga de que estes componentes curriculares devem se configurar como uma preocupação dos educadores, aliada à suposição de que poderiam renunciar a uma carga-horária específica, demonstra como a educação artística está, desde o princípio, ocupando um lugar ao mesmo tempo obrigatório e incerto nos currículos escolares.

O Parecer n. 540/77 diz, ainda, que "Nem a lei nem o Parecer n. 853/71 determinam, porém a forma didática pela qual seriam atingidos os objetivos educacionais implícitos no Art. 7º." (BRASIL, 1977, p. 25). Ou seja, não estaria definido se educação artística deveria ser tratada sob os preceitos da forma didática da atividade, da área de estudo ou da disciplina. Segundo consta, este fato deveria reforçar a ideia desses componentes como preocupações das quais as matérias devem se impregnar. Vejamos o que diz o Parecer n. 853/71 sobre essa relação das matérias com as ‘preocupações’ do art. 7º:

Mas um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, ‘tudo está em tudo’. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de **Educação Artística** ou de um **Desenho** que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, **Educação Artística** e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de **Canto Orfeônico**, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo,

acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas. (BRASIL, 1971, p. 81, grifo nosso).

É possível vislumbrar claramente como o valor da educação artística não está em si mesma – o que corrobora a ideia de que não configuraria, nesta perspectiva, um campo de conhecimento. Esse componente teria algo a acrescentar ao ensino da Língua Portuguesa, ao ensino de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. Assim, por mais que se diga que a forma didática não está determinada, diversos fatores apontam para o tratamento da educação artística como *atividade*: sua epistemologia associada à concepção da livre expressão (o que privilegia a noção de experiência), a suposição de que não configura um campo de conhecimento, a ideia de que deve perpassar as matérias do currículo, a renúncia a uma carga-horária específica, entre outros.

O Parecer n. 540/77 trata de forma geral os componentes curriculares elencados no art. 7º da Lei n. 5.672 e também destina comentários a cada componente específico. No que compete à educação artística, há destaque à uma noção de flexibilidade, uma vez que ela seria uma “[...] área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 26). Outro trecho relevante indica que

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na **expressão e na comunicação**, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 26, grifo nosso).

Essa passagem traz um recorte relevante para o tema da polivalência quando se aponta a não definição de terrenos estéticos. Também é relevante notar a aproximação da matéria de Comunicação e Expressão, mesmo que em outros pontos se afirme que este componente curricular seria uma ‘preocupação’ de todos os educadores.

No texto do Parecer n. 540/77 o caráter de atividade atribuído à educação artística aparece de forma manifesta. Um exemplo ocorre no seguinte trecho: “Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em **atividades escolares** para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma **atividade** específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé [...]” (BRASIL, 1977, p. 26, grifo nosso). Parece haver destaque, portanto, para o caráter de experiências vividas pelos alunos através do qual a educação artística poderia se desenvolver. A polivalência e o caráter de atividade também são patentes quando se fala sobre os professores:

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, **preferencialmente polivalentes** no primeiro grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por **atividades** e sem qualquer preocupação seletiva. (BRASIL, 1977, p. 26, grifo nosso).

Obedecendo à ideia da fluidez e da não inserção da arte como um campo de conhecimento, se almejam professores polivalentes e uma verificação de aprendizagem que não seja seletiva e que não se harmoniza com "a utilização de critérios formais." Tem-se em vista que "[...] a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados." (BRASIL, 1977, p. 26). A partir de todo o exposto, é bastante visível no Parecer n. 540/77 que a concepção de livre expressão está na base da educação artística enquanto atividade.

Voltando aos artigos que compõem o levantamento bibliográfico, podemos apontar que Subtil (2013) discorre sobre o tema da educação artística como atividade. Ela salienta que a metodologia da integração, isto é, aquela que faz referência às três grandes linhas do conhecimento, faz com que a educação artística deva se integrar não apenas entre as linguagens artísticas, mas com as atividades em geral. Segundo a autora, “Essa integração coloca a arte dentro da área de comunicação e expressão e isso prevalecerá no senso comum escolar.” (SUBTIL, 2013, p. 136).

A análise documental empreendida por Subtil (2013) traz a evidência de que os documentos oficiais da década de 1970 expressavam uma compreensão polivalente sobre a educação artística. A apresentação de um desses documentos comenta que:

As Unidades Temáticas deste trabalho são as mesmas para os professores de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical em face da legislação em vigor que recomenda: ‘o professor do ensino de 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte’ mas ‘perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações [...]’. (RIO DE JANEIRO, 1977a, p. 13). (SUBTIL, 2013, p. 134).

Um aspecto relevante, destacado por Figueiredo (2017, p. 82) é o de que essa integração das linguagens é indicada nos documentos oficiais “sem maiores detalhamentos sobre como tal integração deveria ocorrer, ficando a critério dos profissionais desta área o entendimento e a aplicação das artes de forma ‘integrada’”. Esse aspecto de indefinição se mostrará constante ao longo das diversas legislações que versam sobre o ensino de arte no Brasil.

Segundo Subtil (2013) há também o que a autora chamou de vale-tudo metodológico presente na Lei n. 5.692/71. Ela analisa alguns de seus fundamentos, entre eles a psicologia genética piagetiana e afirma que há uma tentativa de apropriação vazia desses princípios.

Na verdade, os aportes teórico-metodológicos da lei n. 5.692/71 unem métodos intuitivos<sup>20</sup>, livre expressão e tecnicismo. Esse ‘vale tudo’ metodológico desconsidera a educação como fator de emancipação e demarca um papel para a escola, naquele momento, em função do controle e do desenvolvimento econômico. (SUBTIL, 2013, p. 146).

A autora destaca, portanto, que a articulação de um conjunto amplo e eclético de fundamentos incorre, fundamentalmente, no reforço da ordem vigente naquele contexto histórico. Portanto, por mais que os textos legais afirmem a valorização da educação artística e da expressão dos estudantes, há de se considerar fatores mais amplos da sociedade para compreender a política educacional expressa por esses documentos.

#### 2.2.2.2 A LDB de 1996 – Lei n. 9.394/96

A Lei n. 9.396/96 é abordada, entre os artigos do levantamento bibliográfico, primordialmente como um avanço para o campo do ensino de arte. Um aspecto elementar, relembado por Santinho e Santos (2020, p. 231) é que ela “[...] reforçou a obrigatoriedade do seu ensino”, iniciada com a Lei n. 5.692/71. Concomitantemente ela traz alterações importantes que caminham no sentido de “[...] contrapor a especificidade de cada campo à polivalência ou integração dos campos da arte, não só entre si, mas também com o campo mais abrangente da comunicação e expressão [...]” (SUBTIL, 2013, p. 127). Assim, ao alterar a nomenclatura de “educação artística” para “ensino da arte”, se expressa não apenas uma mera alteração textual, mas a incorporação de um debate que buscava atualizar e qualificar as concepções sobre a arte na educação básica. Assim, além da consideração das especificidades de cada área (artes visuais, dança, música, teatro), o conhecimento artístico caminha no sentido de ser compreendido enquanto campo do saber, aspecto que já comentamos ser absolutamente distante da concepção de educação artística.

Figueiredo (2017, p. 83) relembra que documentos subsequentes e derivados da LDB de 1996 “[...] também excluíram a Educação Artística como terminologia e passaram a tratar de ensino de arte. Esta supressão do termo, de alguma forma, suprimiria a prática polivalente, mas não é o que ocorreu em muitos sistemas educacionais brasileiros.” De fato, há de se levar

---

<sup>20</sup> Aqui os *métodos intuitivos* estão compreendidos como o aporte teórico a respeito desenvolvimento gradual e didático que vai do mais simples ao mais elevado. Segundo Subtil (2013) essa compreensão tem base em autores como Comenius, Pestalozzi e Herbart. De fato, pudemos observar que a ideia de gradação pedagógica está presente na conceituação sobre atividade, área de estudo e disciplinas ao longo dos anos de escolarização.

em conta que a incorporação de importantes debates nos textos legais, evidentemente impulsionada pelos setores politicamente organizados, não se traduz necessariamente na solução das problemáticas apontadas.

Santos e Caregnato (2019, p. 87) consideram que a polivalência se trata de “[...] uma prática perniciosa, porque suas influências ultrapassam os limites temporais da ditadura militar.” Os autores ponderam que ainda há espaço legal para a polivalência na Lei n. 9.394/96, “[...] uma vez que não determina a criação de uma disciplina para cada uma das quatro áreas.” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 87). Podemos questionar se a superação da polivalência no ensino de arte demanda a criação de novas disciplinas (este aspecto será discutido adiante, no item 3.2 *Caminhos de superação*), mas o debate já nos direciona para questões abrangidas por duas leis que modificam a LDB, a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) e a Lei n. 13.278/16 (BRASIL, 2016a). A primeira, de 2008, estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte. A segunda, de 2016, altera essa formulação e determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que compõem o ensino da arte.

A Lei n. 11.769/08 é citada por diversos artigos (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, FIGUEIREDO, 2017, OLIVEIRA; PENNA, 2019), mas pouco comentada em profundidade. Destaca-se Lima (2017), ao comentar que, apesar da lei, as escolas não priorizaram o ensino de música, “[...] uma vez que boa parte dos professores generalistas e licenciados de outras linguagens artísticas sentem-se um tanto despreparados para trabalhar contextos musicais, já que seus cursos de formação não privilegiaram o ensino desta linguagem.” (LIMA, 2017, p. 48). A autora comenta, ainda, a existência das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/2016) (BRASIL, 2016c). No mesmo mês de aprovação dessas diretrizes, no entanto, foi aprovada também a Lei n. 13.278/16, que alterou o cenário legislativo.

Entre os artigos analisados podemos vislumbrar interpretações distintas sobre a Lei de 2016. Há aqueles autores que a consideram a continuidade da polivalência e outros que a compreendem como o fim da mesma. Há, ainda, alguns autores que fazem a ponderação entre os dois polos, evidenciando que há fatores diversos que influem na interpretação da lei.

Lima (2017, p. 50) acredita que a Lei n. 13.278/16 “[...] reafirma a continuidade da polivalência no ensino das artes na educação básica”. Cabe lembrar aqui que, como já explanado, a autora parece tratar a polivalência como a presença das quatro linguagens na escola, sem adentrar os aspectos de como essa presença ocorreria.

Já Carvalho (2019, p. 980) considera que uma retomada da polivalência pode vir a ser um resultado, ao mencionar que “a Lei n. 13.278/16 traz a obrigatoriedade das linguagens, mas não da formação específica dos respectivos professores, abrindo brechas para o ressurgimento do combalido professor polivalente.” A legislação contemplar a necessidade de formação específica dos docentes é um aspecto sempre presente nas discussões, mas que, até hoje, não foi diretamente resguardado pelos documentos legais. A Lei n. 11.769/08, por exemplo, teve seu segundo artigo vetado, justamente aquele que mencionava que “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” (BRASIL, 2008, s/p)

A leitura de Oliveira e Penna (2019) sobre a Lei n. 13.278/16 é a de que, especificamente para o ensino de música, a lei poderia ser até mesmo vista como um retrocesso. Segundo as autoras, a referida lei,

pode permitir uma leitura polivalente, com a interpretação de que um só professor contemple essas várias áreas. Como não há maiores definições quanto à formação específica desse professor – o Artigo 2º refere-se vagamente à ‘necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente’ –, nem tampouco do modo como esse componente será desenvolvido na escola, seria necessária uma normatização mais clara para sua realização na prática escolar – como, em certa medida, as DCN para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica deram à Lei 11.769/08. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 13).

As autoras compreendem que há silêncio por parte da legislação em torno do tema da formação dos professores qualificados para o ensino de arte. Elas apontam ainda para a necessidade de encaminhamentos mais precisos quanto à implementação da lei nas escolas. Contudo, até o momento, mesmo após 6 anos desde a promulgação da lei, não temos qualquer encaminhamento semelhante às DCN para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica.

A visão de Allemand et al. (2021) sobre a lei de 2016 também é de ponderação entre seus aspectos aparentemente positivos e a retomada da polivalência. Para os autores, a Lei n. 13.278/16 tratou “com mais rigorosidade o ensino específico de cada uma das quatro linguagens artísticas” (ALLEMAND et al., 2019, p. 2), ainda que considerem que a dança, área de interesse dos autores, continue com uma presença deficitária nas escolas. Pondera-se que “[...] as brechas para a polivalência permanecem no texto atual, pois, se por um lado, garante o conteúdo das quatro linguagens, por outro, não determina a presença da professora especialista.” (ALLEMAND et al., 2019, p. 10). Santos e Caregnato (2019, p. 87) compartilham de visão semelhante e afirmam ser “[...] muito comum encontrarmos um professor formado em uma linguagem específica ministrando aulas de conteúdos para os quais não possui formação. Essa

problemática é uma das mais graves que os professores de Arte vêm enfrentando nos dias atuais.”

Em Santinho e Santos (2020) encontramos uma visão mais positiva sobre a lei. Para as autoras a Lei n. 13.278/16 expressa “A defesa da especialização do conhecimento e consequente superação da polivalência no ensino da arte [...]” (SANTINHO; SANTOS, 2019, p. 231). As autoras acreditam que “A implementação da Lei nº 13.278 ao longo dos anos acarretará o fim da polivalência no ensino de Arte, o término das licenciaturas de caráter polivalente, e a descontinuidade de concursos e seleções que não respeitavam a formação específica do professor (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018).” (SANTINHO; SANTOS, 2019, p. 231). É interessante notar que essa confiança no fim da polivalência não está presente no texto indicado como fonte. Alvarenga e Fonseca da Silva (2018, p. 1014, grifo nosso) afirmam que a “A formação específica e atuação polivalente em arte é um dos problemas **que poderá ser resolvido** pela Lei nº 13.278/16 [...]” e elencam, ainda, diversos fatores que precisam ser considerados nesse processo de implementação. Ou seja, veem um potencial de superação, mas não consideram que essa superação esteja garantida.

### 2.2.2.3 *Documentos curriculares*

Outra categoria de documentos frequentemente analisada pelos artigos aqui considerados são as orientações e diretrizes curriculares. São comentados documentos de abrangência nacional – como os PCN, a BNCC e as DCNs – e também documentos de cobertura mais localizada, geralmente no âmbito estadual.

É relevante ponderar, de acordo com Oliveira e Penna (2019, p. 15) que “[...] apesar de os discursos em torno deles tenderem a homogeneizar seus percursos, tanto os PCN quanto a BNCC passaram por processos de tensões e conflitos, confrontando concepções educacionais diversas.” Essa afirmação pode ser estendida, para além dos PCN e da BNCC, a outros documentos de ordem semelhante. Aponta-se, assim, para a necessidade de que os contextos sociais, políticos e econômicos sejam considerados nas análises de documentos oficiais sobre questões curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que não possuía força de lei, expressavam orientações vinculadas à LDB de 1996. Esse documento tem destaque no âmbito

do ensino de arte por mencionar as quatro áreas artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. Contribuíram para um fortalecimento da concepção da arte enquanto campo do conhecimento humano. É evidente, no entanto, que possuem limitações. Oliveira e Penna (2019) salientam:

[...] ao afirmar que os projetos curriculares ‘se preocupem em variar as formas artísticas’, mas que isso ocorra ‘de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada’, o documento não trata com clareza a questão da polivalência em artes. Persiste, portanto, a imprecisão e multiplicidade interna da área de arte, ao mesmo tempo em que não se explicita como contemplá-la na prática escolar. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 16).

Outro aspecto relevante, lembrado por Pereira e Paixão (2018, p. 1071) é que os PCN não asseguravam a “funcionalidade específica do profissional de artes”. Percebe-se, assim, a constância de fatores já comentados, como a ausência de precisão quanto à especialidade dos profissionais e a falta de clareza sobre como esse ensino deve ocorrer na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos de graduação – em música, teatro, dança e artes visuais – são os documentos que mais demarcaram “pelo menos do ponto de vista das orientações dadas pelos documentos oficiais” (FIGUEIREDO, 2017, p. 83) uma política de rompimento com a formação e conseqüente ensino de arte polivalente. Tal como lembram Oliveira e Penna (2019, p. 14), “Fato é que, com o impulso das DCN para os cursos de graduação, houve um aumento progressivo de cursos de licenciatura nas áreas específicas das artes, enquanto os números de cursos de formação de professor de caráter polivalente em artes decaíram.”

As autoras consideram, no entanto, haver uma contradição entre a especificidade das Diretrizes e a indefinição contida em outros documentos. De acordo com Oliveira e Penna (2019, p. 14) “[...] as DCN para os Cursos de Graduação em cada área das artes estão em descompasso com os demais documentos normativos para a educação básica. Por trás disso pode estar a distância e falta de articulação entre a academia e o cotidiano das escolas”. As autoras apontam que a elaboração das DCNs foi realizada a partir de uma presença mais consistente de instituições de ensino superior. Indica-se, então, a dificuldade de que o embasamento contido nas Diretrizes especializadas se espraie por outros documentos legais mais focalizados na realidade escolar. As autoras não adentram, no entanto, nos fatores que levam a este distanciamento que, por sua vez, corrobora com o descompasso entre as DCN específicas e as indefinições sobre a polivalência em outros documentos legais.

A BNCC é um documento que também permanece com certa indefinição. Oliveira e Penna (2019) destacam o retrocesso ocorrido para a área artística entre a segunda versão e a

final. O texto final tornou-se mais evasivo, visto que as versões anteriores “[...] tentaram fixar com certa clareza a questão das particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura de acordo com a área [...]” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 18). Por fim, não apenas essa necessidade de formação foi retirada do documento como “[...] todas as áreas das artes, cada qual com seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias, foram reduzidas a algo próximo a uma ideia de ‘temas’ pela BNCC, o que consideramos um retrocesso, até mesmo em relação aos PCN.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 18).

As autoras tratam brevemente também sobre a questão da unidade temática das Artes Integradas, que podem ser vistas como “a porta de entrada declarada da polivalência nas escolas.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 19). Segundo as autoras, “Na prática, as artes integradas são uma junção de objetos de conhecimento das demais artes sob termos abrangentes como ‘patrimônio cultural’, por exemplo, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 19).

Assim, no texto de Oliveira e Penna (2019), a BNCC é vislumbrada a partir de um ponto de vista crítico. Questiona-se, por exemplo, a perspectiva propagandeada pelo MEC de que o documento teria sido construído a partir ampla participação da sociedade. Também são indicadas as críticas realizadas por organizações associativas, como a ANPED e a ANFOPE, principalmente em relação à “a hegemonização dos currículos das escolas brasileiras, na volta da noção de ‘competências’ – relacionadas ao campo do trabalho e às ideias neoliberais na educação –, e ainda à falta de organicidade e integração do documento [...]” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 19). Assume-se, inclusive, a possibilidade de que a Base opere um “[...] currículo como controle e prescrição, sob uma justificativa difusa de justiça social, através do discurso da garantia dos direitos de aprendizagem a todos.” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 19).

Já o texto de Lima (2015), por sua vez, traz uma perspectiva menos questionadora em relação à BNCC. A autora confere grande importância aos conturbados processos políticos que, em 2016, levaram ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e ao governo provisório de Michel Temer. Tais acontecimentos seriam um ponto de virada no processo de elaboração da Base. Segundo Lima (2015, p. 52), “[...] a BNCC foi colocada de escanteio, inclusive foi acusada de ser um documento ideológico, um documento contaminado com certas visões de mundo.” A autora parece não considerar que todo documento oficial é inevitavelmente impregnado de concepções de mundo específicas. Assim, parece lhe escapar que a BNCC não

é representativa de concepções de mundo defendidas por diversos educadores comprometidos com educação pública de qualidade para a classe trabalhadora, mas que, ao contrário, corrobora uma concepção de educação que a reduz à forma mercadoria e age para a manutenção da ordem social capitalista. Assim, a suposta pluralidade da construção da Base é endossada por Lima (2017, p. 52) ao afirmar que seu texto foi “[...] construído por um grupo tão plural e com a participação de 12 milhões de contribuintes que fizeram suas críticas, suas análises, suas contribuições, suas sugestões [...]”. Dessa forma, a indefinição da BNCC no aspecto da polivalência no ensino de arte pode ser lida como um mero acidente de percurso originado pela ruptura do regime democrático através do golpe de Estado de 2016. Esse ponto de vista fica ainda mais claro quando a autora afirma: “Diante dessa realidade, os trabalhos da BNCC devem continuar para que a Educação Brasileira possa caminhar de forma saudável e próspera.” (LIMA, 2017, p. 55). Assim, essa linha de raciocínio nos deixa distantes de uma análise que considere a influência de um amplo e contínuo projeto educacional na existência do fenômeno da polivalência no ensino de arte.

### **2.2.3 Desvalorização da arte**

Ao refletir sobre parte do histórico do ensino de arte e sobre a legislação que embasa esse ensino, a desvalorização é um tópico indispensável. Esse amplo processo de não atribuir à arte sua correspondente relevância tem expressões bastante diversas. Estamos em um vasto terreno que se estende desde o financiamento irregular concedido a duras penas aos setores dedicados à produção cultural não hegemônica – sintoma de como a sociedade capitalista não valoriza a arte e a cultura –, até os desprestígios mais sutis que atrelam a importância da arte a um amplo conjunto de clichês que a romantizam.

A polivalência no ensino de arte está inserida nesse contexto de modo a corroborá-lo. A maior parte dos textos analisados – tal como foi apontado no Quadro 4, que contém breves considerações sobre os artigos – partem de uma perspectiva que considera a polivalência no ensino de arte como uma prática que expressa a desvalorização da arte de modo amplo e a consequente desvalorização de seu ensino. O tema é bastante discutido por Santos e Caregnato (2019), uma vez que os autores se dedicam a analisar a desvalorização desse ensino tendo como ponto de partida a expressão desse descrédito na reforma do Ensino Médio. Os autores afirmam que

[...] a polivalência é uma prática que contribui, mesmo indiretamente ou sem a consciência dos profissionais envolvidos, para a desvalorização do ensino de Arte. Ao se admitir a possibilidade de atuação de um profissional sem a devida formação em todos os conteúdos que deve conter a Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), assume-se que a aula dessa disciplina não possui conhecimentos específicos, a serem dominados pelo professor e pelos estudantes com a mesma ‘seriedade’ e comprometimento quanto os conteúdos de outros componentes. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88).

O trecho expõe o princípio que podemos tomar como cerne da relação entre polivalência e desvalorização do ensino de arte. Se considerarmos a hipótese de que um único professor fosse direcionado para lecionar concomitantemente todos os campos concernentes às Ciências Naturais, tais como Biologia, Física e Química, não poderíamos deixar de imaginar que essa prática traria severos prejuízos aos conteúdos ministrados. Possivelmente acreditaríamos que esse ensino não passaria de um arremedo daquilo que os conhecimentos dessas áreas realmente comportam. Se ponderarmos a consistência e profundidade necessárias para converter o saber em saber escolar, também cogitaríamos que este professor hipotético não seria capaz de abarcar tamanha amplitude do conhecimento humano. Se este cenário aparentemente absurdo é permitido no campo da Arte, não estamos fazendo outra coisa senão validar uma hierarquia do conhecimento na qual aprender física é mais importante do que aprender música, por exemplo. Cabe ressaltar que não falo aqui sobre aprender a tocar um instrumento, mas sim aprender sobre música enquanto campo de objetivação da experiência humana. Ao operarmos com essa hierarquização do conhecimento deveríamos, no mínimo, ter clareza sobre qual concepção de mundo e de educação estamos ratificando. No caso, uma concepção que atrela a educação à venda da força de trabalho.

No trecho a seguir do artigo de Santinho e Santos (2020, p. 324) temos a indicação de outros aspectos que perpassam a questão da desvalorização do ensino de arte.

O professor formado para o ensino de Arte, ao chegar à escola, se depara com desafios específicos da área, decorrentes do processo histórico pelo qual a arte passou desde a sua inserção no ensino formal, em 1971. Além da **falta de infraestrutura e de materiais**, existe uma **baixa carga horária** destinada à Arte e um excesso de exigências que a escola faz ao professor com formação específica. A ele compete trabalhar com múltiplas linguagens (**polivalência**) e atender diversas demandas da escola, como a decoração do ambiente, a confecção de murais e a elaboração de produtos artísticos para **eventos escolares**. (SANTINHO; SANTOS, 2020, p. 324, grifo nosso).

Apesar de ser questionável tratar a prática polivalente como um requisito garantido (seriam necessárias pesquisas mais focalizadas para delimitar precisamente a situação da exigência dessa prática nas escolas), temos no trecho citado um panorama sintético sobre a desvalorização que permeia o ensino de arte.

Um ponto relevante são as dificuldades de ordem material. Subtil (2009) comenta que os professores participantes de sua pesquisa indicam o elevado número de alunos e a carência material (inclusive de espaço físico e equipamentos) como problemáticas recorrentes. Damiano e Moreira (2011) comentam que um dos professores por eles entrevistados lamenta dispor de poucos computadores, da dificuldade de acesso à internet, da falta de salas apropriadas e da carência de material didático específico. Lima (2015, p. 49) menciona a falta de estrutura para o ensino musical: “Em 2015, publiquei um texto demonstrando a importância de as escolas de ensino fundamental e médio contarem com estruturas arquitetônicas e infraestrutura adequadas para a efetivação de um ensino musical de qualidade”. É evidente que as dificuldades de infraestrutura não são exclusividade do campo artístico. No entanto, no âmbito dessa disciplina alguns aspectos tomam contornos específicos, uma vez que são demandadas condições peculiares para a qualificação do ensino ministrado. Dentro desse escopo, podemos apontar a tendência de se considerar o trabalho com sucata uma alternativa viável para o contorno das adversidades. Subtil (2013, p. 138) aponta como este ponto está presente já na Lei n. 5.692/71: “O texto faz também referência à difícil situação econômica do país e aponta para a necessidade de buscar alternativas de materiais na própria comunidade, como forma de transformar a escola em ambiente adequado ao trabalho criativo.”

Outro assunto pertinente é o da carga horária destinada à arte nas escolas. Santos e Caregnato (2019) comentam o assunto:

[...] as escolas oferecem o componente curricular Arte com uma carga horária geralmente bastante baixa – usualmente apenas uma aula por semana e, no caso do nível médio, por vezes apenas no primeiro ano –, determinando que as horas semanais de trabalho dos professores, em muitos casos, sejam complementadas em mais de uma escola, exigindo que o professor tenha condições de se locomover entre instituições, lidando com responsabilidades de ambientes de ensino distintos. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 90).

Este aspecto resguarda uma relação relevante com o tópico da polivalência. Se a carga horária disponível para o ensino de arte é seriamente reduzida, parece ainda mais distante a viabilidade de propor um funcionamento deste componente curricular que aborde as diferentes linguagens de forma adequada. É nesse cenário que se coloca a perspectiva de que o ensino em tempo integral possa contribuir para a superação da polivalência.<sup>21</sup> Lima (2017, p. 49) pontua a questão: “Esperamos que nas escolas de ensino fundamental em tempo integral essa

---

<sup>21</sup> A perspectiva da educação em tempo integral ancora-se na ampliação da jornada escolar, tópico previsto na LDB (BRASIL, 1996, Art. 34): “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Para mais informações sobre a escola em tempo integral, consultar Maurício (2009).

problemática seja sanada e que as aulas de artes tenham uma carga horária aumentada na matriz curricular e extracurricular.” Não nos deve escapar também a concepção, contida na Lei n. 5.692/71 e expressa no Parecer CFE n. 540/77, sobre a carga horária que deveria ser destinada à educação artística. É dito claramente que a educação artística "pode prescindir de um horário rígido pré-estabelecido.” (BRASIL, 1977, p. 26). Mesmo que a lei e seus dispositivos tenham sido revogados, sabemos que sua influência no ideário e nas práticas escolares permanece.

A desvalorização também se manifesta na naturalização de uma suposta relação intrínseca entre a arte as atividades comemorativas do calendário escolar. Subtil (2009, p. 193) comenta a respeito de um “[...] caráter utilitarista da prática artística quando seu uso acontece, na maior parte das vezes, apenas para abrilhantar feiras, festas, comemorações ou, inclusive, como motivação para outras áreas de conhecimento.” Andrade (2012) também aborda o assunto durante suas reflexões sobre a presença da arte nas instituições de educação infantil:

A arte se apresenta nas escolas com um caráter menor. As atividades com desenhos demonstram isso, pois predominam aqueles desenhos para colorir, ou apenas para serem completados e com temas fechados como o ‘dia de alguma coisa’. [...] O problema muitas vezes recai sobre a escolha de repertórios e conteúdos das atividades, que ficam visíveis no papel da aula de arte em festas escolares, nas apresentações estereotipadas de danças e músicas, e nas mostras de trabalhos (desenhos, pinturas, entre outros). (ANDRADE, 2012, p. 79).

Podemos estabelecer, a partir do exposto por Andrade (2012) a relação entre essas funções extras, de teor frequentemente estereotipado, e práticas educativas que não fomentam um ensino de arte de qualidade. Santinho e Santos (2020) discorrem sobre esses aspectos no que se refere às áreas de dança e teatro, cujos docentes são frequentemente encarregados da preparação de coreografias para celebrações escolares. As autoras comentam ainda que

[...] além dos afazeres que são próprios da Arte, o professor tem outras demandas e atribuições, como: organizar atividades artísticas para serem apresentadas na escola; confeccionar lembranças e presentes para contemplar as datas comemorativas; ensaiar coreografia para festa junina; criar montagens cênicas para o encerramento do ano letivo; ensaiar músicas com temáticas definidas; criar espetáculos teatrais para ilustrar algum evento ou projeto escolar. As atribuições dadas ao professor de Arte deixam visíveis a desvalorização da arte e a falta de conhecimento acerca do seu ensino. (SANTINHO; SANTOS, 2020, p. 241).

É bastante evidente a herança da Lei n. 5.692/71 e do entendimento da arte como atividade que perpassa a vida escolar sob formas pedagogicamente pouco frutíferas. Outra herança dessa lei está na visão ainda muito arraigada de que a arte serve como suporte para outras disciplinas do currículo. Subtil (2013) comenta esse assunto quando aponta que a Lei n.

5.692/71 estabelece “[...] a relação entre arte e educação como vantagem para esta última, ou seja, o valor pedagógico da arte não está aferido ao seu conteúdo, mas à vinculação a um objetivo geral da lei, que é a formação integral do aluno, em especial como formação da expressão criadora” (SUBTIL, 2013, p. 134). A mesma autora discorre, em outro artigo (SUBTIL, 2015) sobre a influência de educadores da modernidade, tais como Comenius e Rousseau, na veiculação de concepções pedagógicas que sustentam a importância da música, em especial do canto, para a educação de crianças. Tem-se, então, “[...] uma ênfase no caráter utilitário da música como ‘pretexto’ não necessariamente um conteúdo em si.” (SUBTIL, 2015, p. 172). Inserida no contexto da educação infantil, Andrade (2012) comenta que o objetivo dos desenhos trabalhados nas aulas “[...] está relacionado à alfabetização precoce da criança, já que as aulas servem como recurso para o ensino de letras e números.” (ANDRADE, 2012, p. 77). Esse princípio da arte como suporte para outras áreas é certamente corroborado pela prática polivalente: uma disciplina ministrada por um professor que tem pouco domínio acerca dos difusos conteúdos artísticos e que conta com uma pequena carga horária na grade curricular, será mais efetivamente proveitosa se contribuir para a vida escolar e para a assimilação dos conteúdos de outras disciplinas. Não é raro que projetos interdisciplinares diversos reservem à área artística tarefas decorativas ou que tornem o aprendizado em geral mais prazeroso.

Perante tantas formas de desvalorização, também se faz recorrente a ideia de que o ensino de arte não demanda profissionais de grande qualificação. Santos e Caregnato (2019, p. 90) afirmam que “[...] é comum encontrar professores de outras áreas de estudo lecionando a disciplina de Arte, pela simples necessidade de complementação da sua carga horária de trabalho dentro de uma mesma escola.” Os autores também informam dados do Censo Escolar de 2013 e constatam que a disciplina de arte foi “[...] o componente curricular com maior número de professores sem formação detectado na pesquisa” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 91). Os números são de 14,9% de professores com licenciatura na área atuando no ensino médio e 7,7% no ensino fundamental (SANTOS; CAREGNATO, 2019).

Em sua pesquisa, Subtil (2009) também evidencia a carência de professores habilitados. A autora realizou uma pesquisa com 43 professores, em 2004. A maioria era formada em Letras, seguido por História e Educação Física. Subtil (2009) aborda uma certa desprofissionalização da docência em artes, uma vez que os professores tentam melhorar sua formação com iniciativas de formação continuada, mas “[...] na verdade, cada um trabalha ‘com aquilo que sabe’, porque no senso comum todos são ‘prendados em alguma coisa’, o que basta como qualificação para este ensino.” (SUBTIL, 2009, p. 186).

## 2.2.4 Relações entre as áreas artísticas

Ao considerarmos que ao ensino de arte seria fundamental a abrangência das diferentes áreas artísticas – não uma totalidade infindável de áreas e possibilidades, mas aquelas historicamente já apontadas: artes visuais, dança, música e teatro – nos é colocada a questão do relacionamento entre esses campos do conhecimento que constituem, até o dado momento, um mesmo componente curricular.

Diversos dos artigos analisados apontam uma predominância histórica das artes plásticas e visuais no ensino de arte nas escolas. Esse tópico é mencionado por Subtil (2009, 2013, 2015), por Damiano e Moreira (2011), por Lima (2017) e por Figueiredo (2017). As possíveis razões para essa predominância são apontadas por Figueiredo (2017):

As justificativas para tal predominância podem estar relacionadas à quantidade de cursos de artes visuais em nível superior oferecidos em várias partes do país e a disponibilidade de professores desta área que assumem o compromisso com a educação básica (PENNA, 2010) de forma expressiva desde a década de 1970, quando se iniciou a Educação Artística e a prática polivalente nas escolas (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Aponta-se, portanto, uma tradição no campo da formação de professores e o envolvimento consistente dos profissionais com o ensino escolar. Um outro aspecto é apontado por Subtil (2015, p. 175), ao mencionar que “No final da década de 70 fortaleceu-se o movimento das Artes Plásticas generalizado sob a denominação Arte-Educação [...]”. A autora considera relevantes as contribuições que fundamentaram o ensino nos conteúdos específicos e na história da arte, mas avalia que “[...] por um tempo a Arte-Educação assumiu o lugar da Educação Artística, com os pressupostos próprios das Artes Plásticas.” (SUBTIL, 2015, p. 175). Assim, haveria também uma predominância de ordem teórica e epistemológica.

Segundo Oliveira e Penna (2019), no contexto na década de 1970 é possível observar até mesmo certa redução da música nas escolas. Ainda que esta área estivesse englobada dentro das possibilidades da educação artística, a música “[...] foi gradativamente perdendo espaço, diante do predomínio das artes plásticas tanto na formação do professor, quanto nas práticas pedagógicas correntes, ou ainda nas atividades dos livros didáticos de educação artística” (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 10). É relevante pontuar que antes da Lei n. 5.692/71 havia a presença da arte nas escolas sob outras formas e, entre elas, o canto orfeônico, por exemplo. De

acordo com Lima (2017), a presença da música nas escolas continuou aquém do ideal, apesar da legislação específica criada em 2008:

Mesmo com a promulgação da Lei Ordinária nº 11.769 (BRASIL, 2008), de 18 de agosto de 2008, a maioria das escolas de educação básica, por razões múltiplas, tem priorizado o ensino das artes visuais e, em menor escala, das artes cênicas, uma vez que boa parte dos professores generalistas e licenciados de outras linguagens artísticas sentem-se um tanto despreparados para trabalhar contextos musicais, já que seus cursos de formação não privilegiaram o ensino desta linguagem. (LIMA, 2017, p. 48).

A autora destaca, entre as várias razões para presença reduzida da música nas escolas, uma problemática formativa, uma vez que a linguagem musical não seria contemplada a contento nos cursos generalistas e específicos. Cabe um parêntese para mencionar que nas graduações em outras áreas artísticas é absolutamente compreensível que a música não seja priorizada. Ocorre que, para Lima (2017, p. 49), este foco das licenciaturas em sua área de interesse é um fator de fragilidade que “[...] impede uma atuação eficiente do professor de artes na educação básica.” Não coaduno com essa perspectiva e com a ideia de que a preferência dos docentes em atuar de acordo com sua área de formação seja um fator consistente para a baixa inserção da música nas escolas.

Subtil (2013) faz uma defesa da integração entre as linguagens, tendo como eixo unificador o contexto histórico e social:

Cabe aqui uma tomada de posição em relação à validade de uma concepção integradora das áreas artísticas no ensino de arte, para além do reducionismo dessa polivalência proposta na lei [n. 5.693/71], se entendemos que existe sim um **caráter de unidade na produção e fruição do objeto artístico**, seja ele em que área for. **Essa unidade reside na vinculação da arte ao contexto histórico e social.** Nesse sentido, para Canclini (1984, p. 3), deve-se analisar a arte como um processo social e comunicacional, inserido numa dada sociedade e num determinado tempo histórico. (SUBTIL, 2013, p. 134, grifo nosso).

A autora traz para a discussão a existência de um *caráter de unidade* na produção e fruição artística, unidade esta que provém do vínculo entre a arte e o contexto histórico e social. Podemos considerar, então, que o que está sendo sugerido é que compartilhamos uma mesma realidade social e que a arte e suas diversas manifestações também são componentes dessa realidade. Ou seja, dentre as múltiplas relações e determinações que constituem a realidade, a arte se configura como uma das objetivações humanas e está permeada também por determinantes múltiplos e históricos. Compreendo que Subtil (2013) aponta, assim, a relação indissociável entre arte e a totalidade de seu momento histórico. Dessa forma, as manifestações artísticas não são isoladas, compartimentadas ou estanques. O que podemos nos questionar é:

como contemplar essa visão a respeito da arte no âmbito de seu ensino? Como converter o saber artístico, sem desconsiderar sua totalidade, em saber escolar? Como realizar essa tarefa no contexto da sociedade capitalista atual (permeada pelos diversos condicionantes já expostos no capítulo 1 e nos subitens anteriores deste capítulo)? Enunciar essa necessidade, tal como faz Subtil (2013), é um passo importante em um percurso ainda não concluído.

Os artigos que estamos analisando apontam, de forma geral, duas possibilidades que se interconectam: a abordagem interdisciplinar e a constituição de equipes multiartísticas.

O tema da interdisciplinaridade é bastante discutido em Figueiredo (2017). O autor pondera que a polivalência vem sendo nominalmente substituída pela interdisciplinaridade. O autor questiona: “Esta mudança na terminologia utilizada em diversas situações sobre o ensino das artes representa, de fato, uma mudança real nos processos de formação de professores nas licenciaturas em artes e na atuação destes professores em sala de aula na Educação Básica?” (FIGUEIREDO, 2017, p. 81). O autor aponta uma questão fundamental: a alteração de um termo altera a realidade concreta? A substituição da base conceitual da polivalência pelo substrato teórico da interdisciplinaridade seria capaz de provocar mudanças concretas na realidade escolar? A argumentação de Figueiredo (2017) busca evidenciar que a efetivação da interdisciplinaridade requer mais que a alteração terminológica.

A partir de Barbosa (2001, p. 48), Figueiredo (2017, p. 86) cita que “[a] chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas [...]”. A interdisciplinaridade, que o autor salienta não possuir um conceito unívoco e consensual, foi difundida na década de 70 como um modismo, sem que se considerasse apropriadamente as demandas para sua efetivação. Assim, o que tivemos na educação artística é que ela se tornou “[...] responsabilidade de um único profissional que deveria ‘integrar’ todas as artes, a partir de uma formação aligeirada e simplificada [...]” (FIGUEIREDO, 2017, p. 87). É relevante ressaltar também as problemáticas decorrentes de se esperar de “[...] um único profissional o desenvolvimento de uma disciplina que contempla várias áreas artísticas, que possuem campos teóricos específicos e que não se agrupam automaticamente por pertencerem ao campo das artes em geral.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 87). Ou seja, esperar que um único profissional, atuando sozinho, fosse capaz de integrar tantos campos do conhecimento, é incorrer em uma redução do princípio da interdisciplinaridade. Figueiredo (2017, p. 88) destaca, ainda, que “[...] a interdisciplinaridade depende de vários fatores e condições que envolvem parceria, diálogo, troca, atitude e preparação de uma equipe disciplinar.” Ou seja, a mera substituição

terminológica e conceitual da polivalência para a interdisciplinaridade não é suficiente para promover práticas mais consistentes no âmbito do ensino de arte.

Há que se indicar, ainda, que mesmo as orientações conceituais em direção à interdisciplinaridade têm ocorrido de forma vaga. Figueiredo (2017) analisa a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e avalia que há “[...] imprecisão ou falta de clareza para que funcionem, de fato, como diretrizes para os cursos de Pedagogia no que tange à formação em Artes e interdisciplinaridade.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 91). Segundo o autor, não são indicados princípios fundamentais sobre o que se entende por interdisciplinaridade. Este fato, somado à ausência de delineamento sobre qual abordagem deve ser seguida para preparar os futuros pedagogos no trato com o conhecimento artístico, resulta em um documento que pode ser interpretado de várias maneiras, permitindo inclusive uma leitura polivalente.

Outra possibilidade de abordagem que permitiria a integração entre as áreas artísticas é o que Damiano e Moreira (2011) chamam de equipes multiartísticas. De acordo com os autores, a proposta seria formar uma equipe de professores que tivessem formações artísticas distintas. “Tal perspectiva postula atuação coletiva, colaborativa, cooperativa, como equipe multiartística, através de projetos de trabalho (Hernández, 2007), que possibilita contato com variadas linguagens ao alunado do Ensino Fundamental ou Médio.” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138). Tem relevância, portanto, a ideia de que o professor não atue sozinho, mas que possa relacionar seus conhecimentos com os de outros profissionais. Trata-se, portanto, de “Uma ação educativa cultural que supera a imposição e mesmo a fragmentação curricular e alivia o professorado da polivalência e do fazer isolado.” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138). Para que esta proposta se configure efetivamente como uma via de superação da prática polivalente, convém o questionamento sobre a viabilidade de que seja implementada de forma concreta. Sobre isso, os autores comentam: “Cabe, nesse caso, determinação política da Secretaria de Educação e da própria organização dos arte-educadores.” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138). Apontam, portanto, para a necessidade de empenho do poder público e de engajamento dos professores de arte, sem maiores detalhes.

Uma outra questão que permeia todo o debate é apontada por Allemand et al. (2021). Perpassando também pelo tópico da carga horária, os autores questionam se as áreas artísticas deveriam ser designadas como componentes curriculares em si ou se todas devem ser trabalhadas dentro do amplo componente Artes. Salientam que a concepção que prevalece na BNCC é a do componente curricular amplo, abrangendo concomitantemente as artes visuais, a

dança, a música e o teatro. Allemand et al. (2021, p. 11) apontam, que há, “[...] um contrassenso, já que a lógica de formação profissional não coaduna com a atuação no ambiente escolar que não trata, de modo geral, cada linguagem artística como um campo de conhecimentos merecedor de uma carga horária própria na estrutura curricular.” Dessa forma, o questionamento nos direciona para o tema da formação de professores. Esta, ocorre atualmente focada em cada área artística, de modo que há um descompasso entre a formação nas licenciaturas e a organização curricular nas escolas, como também apontado por Lima (2017) e Oliveira e Penna (2019). O assunto será abordado novamente mais adiante.

### **2.2.5 Formação de professores**

Os desdobramentos da Lei n. 5.692/71 na formação de professores têm início com o Parecer CFE n. 1.284 de 9 agosto de 1973, a partir do qual “[...] foi aprovado o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Educação Artística [...]” (SILVA; VAZ, 2017, p. 209). A formação ocorria em duas etapas possíveis. A primeira consistia na licenciatura curta, com 1500 horas/aula (cerca de 2 anos) que preparava o professor para a atuação no ensino de 1º grau. Esse curso “[...] oferecia uma habilitação geral em Educação Artística, preparando o professor para a atuação com as quatro áreas [...]” (FIGUEIREDO, 2017, p. 82). A segunda etapa, a licenciatura longa ou “plena”, com 2500 horas/aula, habilitava os professores para atuarem no 2º grau. Assim, “[...] após os dois primeiros anos de licenciatura curta os professores que desejassem continuar seus estudos deveriam fazer, por mais dois anos, uma linguagem específica como: artes plásticas, música, desenho e artes cênicas.” (SILVA; VAZ, 2017, p. 209). Dessa forma, de acordo com Oliveira e Penna (2019, p. 10), o currículo da Licenciatura em Educação Artística era dividido “em uma ‘parte comum’ – abrangendo o campo da arte como um todo – e a ‘parte diversificada’, característica do curso de duração plena, destinado ‘basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas’ (BRASIL, 1979: 473).”

Silva e Vaz (2017, p. 209) indicam as disciplinas contidas no currículo mínimo da licenciatura curta: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas. Sobre este currículo, os autores mencionam que

De acordo com projeto de resolução a matéria *Formas de Expressão e Comunicação*, da parte comum do curso ‘compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico’ (Brasil, 1973, p. 12). (SILVA; VAZ, 2017, p. 209, grifos do autor).

Fica bastante clara, portanto, a orientação polivalente destinada à licenciatura curta, com destaque para a ideia de *visão integrada do fenômeno artístico*. Mesmo no caso da licenciatura longa, com suas habilitações específicas, Oliveira e Penna (2019, p. 10) salientam que restava “[...] pouco tempo e espaço no currículo para o aprofundamento de seus conteúdos próprios”, já que os primeiros anos eram destinados à parte comum. Figueiredo (2017) considera que a preparação satisfatória de professores fica impossibilitada nesse curto período de tempo, caso a intenção seja que “[...] este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 82).

Assim, ao longo dos anos, “[...] a desconsideração da formação específica revelou-se problemática [...]” (SUBTIL, 2013, p. 134) e este modelo formativo recebeu diversas críticas. É relevante a observação de Santos e Caregnato (2019, p. 87) de que “[...] um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum das outras áreas”. Estamos novamente no terreno da desvalorização da arte, onde o conhecimento do senso comum seria suficiente para seu ensino.

A partir das mudanças ocorridas na década de 1990 e da incorporação de certas demandas da área artística na Lei n. 9.394/96 e nos PCN, a formação de professores de arte começa a sofrer alterações. As licenciaturas específicas têm suas diretrizes curriculares aprovadas a partir de 2004, de modo a firmar este outro modelo de formação. Como já comentado anteriormente, as práticas relativas ao ensino de arte nas escolas não acompanharam tais modificações.

O assunto é comentado por Santinho e Santos (2020, p. 235), em referência a uma pesquisa de doutorado que avaliou existir “[...] divergência entre a formação inicial oferecida pela universidade e os relatos dos recém-formados sobre o que a escola (coordenação pedagógica e direção) exigia deles.” A questão apontada é se a formação nas universidades “[...] corresponde às necessidades profissionais dos futuros professores.”

O mesmo questionamento é feito por Lima (2017). A autora relata que, em pesquisas anteriores foi constatado que grande parte das “[...] Licenciaturas em Artes conserva uma matriz curricular bastante **tecnicista**, voltada quase que exclusivamente para o aprendizado de uma

única linguagem [...]. Essa realidade impede uma atuação eficiente do professor de artes na educação básica.” (LIMA, 2017, p. 48-49, grifos meus). A autora considera, portanto, que o foco das licenciaturas específicas em uma única área artística seria uma característica tecnicista que influi notavelmente para a dificuldade dos docentes em atuar de forma eficiente. Nesse caso, a atuação eficiente seria aquela capaz de interrelacionar as linguagens artísticas. Fica aparente, portanto, a disparidade entre a formação e a prática escolar que, na visão da autora, precisa ser solucionada. Essa solução deveria ocorrer no campo formativo. A autora afirma, por exemplo, que nas Licenciaturas em Música “São raras as disciplinas que inter-relacionam a música com as demais linguagens artísticas, **ainda que em sala de aula haja a necessidade de uma atuação pedagógica focada nas múltiplas linguagens.**” (LIMA, 2017, p. 49, grifo nosso). Ou seja, aparentemente deve ser priorizada a “necessidade” existente na prática – aquela vinculada às intenções pedagógicas da legislação vigente, esta bastante permeável à polivalência.

No entanto, podemos levantar outra reflexão: é preferível alterar o modelo de formação específica ou questionar as condições existentes nas escolas para a efetivação de um ensino de arte que abarque as diferentes áreas artísticas? Considero que os cursos de formação inicial podem, de fato, serem aperfeiçoados. Porém as possíveis alterações que possam ocorrer não deveriam se pautar prioritariamente e de modo acrítico nas ditas necessidades da prática escolar. O que quero apontar é que, ao menos nos artigos aqui analisados, fala-se mais sobre uma discrepância proveniente da universidade e menos das condições estruturais fornecidas às redes escolares para que o ensino de arte se qualifique. Mesmo que as relações de produção capitalistas e suas reverberações no campo educacional imponham limites severos, considero necessário não *naturalizar* esses limites. A título de exemplo, a presença de quatro professores de arte, formados nas diferentes áreas artísticas, atuando conjuntamente nas escolas públicas do país não é inviável *em si*. A provável inviabilidade dessa proposta reside nos determinantes impostos por uma organização societária cuja classe dirigente tem o interesse de reduzir ao máximo os custos com a educação, reduzindo assim o valor da mercadoria força de trabalho e conseqüentemente aumentando a extração do mais valor. Ou seja, ao traçarmos as possibilidades de melhoria do ensino de arte, precisamos considerar as raízes das limitações impostas e questioná-las.

Tais observações não significam, no entanto, que as licenciaturas nas áreas artísticas estejam absolutamente prontas. Se considerarmos a relação entre a formação inicial e a prática escolar de forma dialética, ambas se interpenetram e as graduações podem repensar pontos

diversos. Subtil (2015) ao abordar o tema da formação de professores de música, comenta que para contrapor a polivalência recaiu-se em uma superespecialização.

Historicamente a música oscilou entre a fluidez da polivalência e a especificidade dos conteúdos, entre sua função precípua e como pretexto para outras áreas. Hoje pode-se afirmar que no intuito de superar essa fluidez criou-se uma superespecialização tanto na formação que determina modos de ensinar música na contradição com os determinantes legais. (SUBTIL, 2015, p. 182).

Segundo a autora há uma carência sobre a discussão da área em específico com o saber artístico mais amplo. O tema recebe mais delineamento a seguir:

Nesse sentido apregoa-se a formação do licenciando em música na perspectiva da universalidade da arte como expressão e trabalho humano e social, mediada pela particularidade histórica e contextual dos diferentes tempos e espaços em que ocorre esse ensino, considerando as injunções didático pedagógicas da singularidade da música nas escolas. (SUBTIL, 2015, p. 184).

O que se indica, portanto, é que nas formações específicas há a necessidade de abranger as relações entre as áreas artísticas, tendo como diretriz o fenômeno artístico em sua universalidade. Ignorar essa relação da área com a totalidade das práticas humanas, em especial as artísticas, acarreta em isolamento. Essa perspectiva de que as licenciaturas específicas podem avançar nesse aspecto parece consideravelmente diferente da constatação, por si só, de que a formação inicial estaria em descompasso com as demandas da prática escolar. Pretender a melhoria do trato com o conhecimento artístico nas licenciaturas, com o objetivo de abarcá-lo em profundidade e com consistência, não é a mesma coisa que supor que as universidades devam formar professores que serão mais eficientes para lidar com as práticas correntes no ambiente escolar.

#### *2.2.5.1 Arte na formação de pedagogos*

Outro tópico que se apresenta nas discussões sobre a polivalência no ensino de arte diz respeito à formação e à atuação de professores pedagogos. Os professores formados nas Licenciaturas em Pedagogia são, geralmente<sup>22</sup>, os responsáveis pelo contato com o

---

<sup>22</sup> Há casos nos quais ocorre a contratação de professores específicos para o trabalho com os conteúdos artísticos. É o caso, por exemplo, da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, na qual os Centros de Educação Infantil Municipais contam com professores específicos de Artes, Educação Física e Inglês.

conhecimento artístico de crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho desse professor tem um caráter que pode ser definido como polivalente, uma vez que lhe compete trabalhar com os conhecimentos de diversas áreas do conhecimento. Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Andrade (2012) considera que este seria um profissional idealizado, com atribuições excessivamente numerosas e complexas.

É claro que não há condições de colocar em prática esse ideal, pois exercer todas essas competências na situação social, cultural e educacional que temos hoje em nosso país é utópico. É também desumano pensar que alguém teria condições de desenvolver com qualidade tantas responsabilidades, mesmo que todos entendam a proposta como importante. É necessário trabalhar linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, música, artes visuais, matemática, dentre outros conteúdos, e tudo com qualidade. (ANDRADE, 2012, p. 78).

A autora não oferece, entretanto, algum direcionamento para a reflexão sobre outras possibilidades de como poderia ser organizado os aspectos pedagógicos dessas etapas da educação básica. Bellochio, Weber e Souza (2017), ao tratar do tema, utilizam o conceito de unidocência, reconhecendo a complexidade do trabalho, ao mesmo tempo que enfatizam sua importância:

A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música. (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 209).

Os autores destacam, assim, a importância do professor de referência, que acompanha o processo de desenvolvimento das crianças de forma mais precisa do que os professores de área, cujo tempo em sala de aula é reduzido. Não é o intento deste trabalho discorrer sobre o tema das complexidades intrínsecas ao trabalho do pedagogo e se o perfil que se espera desse profissional é idealizado ou possível de ser concretizado com qualidade. O ponto é que os conhecimentos artísticos fazem parte do rol de atribuições desses docentes, o que nos leva à questão da consistência da arte na formação desses profissionais.

Andrade (2012) menciona que as RCNEI determinam que sejam trabalhados os conteúdos de Artes Visuais, Movimento e Música. A autora defende que “Se entendermos a

importância dessas áreas no desenvolvimento da criança, fica claro que o educador tem papel fundamental nesse processo e deve ter conhecimentos mínimos sobre cada linguagem.” (ANDRADE, 2012, p. 77). Não são especificados, no entanto, o que seriam esses conhecimentos mínimos ou o grau de abrangência que deveriam comportar.

Bellochio, Weber e Souza (2017) adentram mais esse aspecto, em especial no que se refere ao ensino de música. Um ponto de destaque é que, para muitos dos licenciandos em pedagogia, o contato formal com a arte ocorrerá pela primeira vez justamente durante sua formação inicial. Os autores afirmam que

O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, torna-se então desafiante, e por que não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo uma bagagem de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões de ensino e de aprendizagem na educação básica (CORREA, 2008; WERLE, 2010). (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 210).

Os autores consideram, portanto, que a base não formal sobre a área da música, que as pessoas em geral acumulam ao longo da vida, não é suficiente para realizar um trabalho pedagógico. Vê-se que essa perspectiva se distancia daquela que considera que qualquer um poderia ensinar arte, desde que tenha alguma afinidade com a área. Figueiredo (2017) também aborda esse aspecto, mencionando que o professor pedagogo geralmente recebeu aulas ao longo de sua vida das diversas disciplinas do currículo. Porém, quando se trata do conhecimento artístico é bastante comum que “[...] diversas pessoas tenham recebido pouca ou nenhuma formação durante toda a educação básica, sendo menos frequente aquelas que tiveram experiências com diferentes áreas artísticas cujos conteúdos foram ministrados por especialistas nas respectivas áreas.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 86).

Assim, defende-se a qualificação da formação inicial desses professores no que se refere ao acesso aos saberes artísticos. Tal qualificação vai no sentido oposto do que vem ocorrendo em muitas licenciaturas, tal como aponta Figueiredo:

Em diversos casos, tal formação se restringe a uma única disciplina, com carga horária pequena, cujos conteúdos envolvem as várias linguagens artísticas ministradas por um único professor (FIGUEIREDO, 2003, 2004b). Uma única disciplina de artes, um único professor, várias linguagens artísticas, **é o mesmo modelo polivalente** amplamente criticado na formação e na atuação do professor das diversas áreas artísticas. Desta forma, parece que toda a discussão acumulada com relação à polivalência para o ensino das artes no âmbito da formação do professor especialista não tem alcançado contextos de formação de professores nos cursos de Pedagogia de forma significativa. (FIGUEIREDO, 2017, p. 85, grifo nosso).

O autor indica, assim, a reprodução do modelo polivalente no ensino de arte que é ministrado nas licenciaturas em pedagogia. Dessa forma o conhecimento artístico chegaria ao pedagogo já tolhido e de forma superficial. O que se defende, portanto, é outro tipo de formação, no qual “[...] as áreas de artes poderiam ser tratadas por especialistas em cada área artística, reiterando a formação específica do professor universitário.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 88). A formação continuada também se insere nesse contexto de forma relevante, como possibilidade de que o pedagogo tenha contato com as áreas artísticas.

Um ponto a ser ressaltado é que mesmo uma formação consistente sobre a arte nos cursos de pedagogia não dispensa a presença do profissional especialista nas escolas:

Ainda que defendamos que o professor unidocente também trabalhe com o ensino de Música nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma alguma compreendemos que com isso esse profissional deva substituir o professor formado nos cursos de Licenciatura em Música. Pelo contrário, acreditamos que todas as escolas deveriam contar com um professor especialista na área em seu corpo docente. (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 210).

Segundo Figueiredo (2017), pedagogos e especialistas exercem papéis diferentes, de forma que o trabalho colaborativo é recomendável. Segundo o autor, “A presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 89). Ainda que Figueiredo (2017) e Bellochio, Weber e Souza (2017) estejam focalizando especificamente a área da música, é possível compreendermos que essas considerações sejam aplicáveis também para as outras áreas artísticas.

### **2.2.6 Síntese provisória**

Os artigos coletados a partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES proporcionam o contato com um conjunto de questões certamente relevantes para a compreensão do tema da polivalência no ensino de arte.

O histórico recente desse ensino no Brasil, apreciado aqui de forma resumida desde a década de 1930, demonstra que a consideração da arte enquanto campo de conhecimentos possíveis de serem assimilados e transmitidos demorou a ocorrer. A influência das pedagogias novas se manifesta principalmente nas concepções sobre a livre expressão e se faz presente até

os dias atuais. A inserção do ensino da arte de forma obrigatória na educação básica ocorreu sob forte influência do tecnicismo. O que se apresenta é uma multiplicidade de concepções que se sobrepunham na criação da educação artística na Lei n. 5.692/71.

As perspectivas que fundamentam a lei de 1971 marcam profundamente a trajetória da arte nas escolas. O tratamento da educação artística como atividade tem importância fundamental, uma vez que solidifica aspectos diversos que manifestam a desvalorização desse ensino. Podemos apontar sua não consideração enquanto campo de conhecimento, o enraizamento das práticas de livre expressão, a não definição de uma carga horária específica, a compreensão de que a arte serve aos demais componentes curriculares e, evidentemente, a prática polivalente. Esta última como uma tentativa deficitária de abarcar a multiplicidade das expressões artísticas.

Os ordenamentos legais subsequentes, a partir da década de 1990 e da lei n. 9.394/96, incorporam e impulsionam avanços importantes para a área – tais como seu entendimento enquanto campo de conhecimento dotado de especificidades, o delineamento mais preciso das áreas artísticas que devem compor o ensino escolar, a criação de diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas, entre outros. No entanto, a legislação permanece sendo imprecisa no trato de aspectos cruciais, tais como a não definição de como as áreas artísticas devem ser estruturadas nas escolas e a não determinação da necessidade dos professores especialistas. Assim, em termos legislativos, a polivalência não foi efetivamente refutada, de modo que ainda existem brechas diversas para sua permanência.

O desenvolvimento histórico desse fenômeno nos permite afirmar que a prática polivalente tem sido sinônimo de desvalorização do ensino de arte, principalmente no que diz respeito à naturalização de um trato superficial com os conhecimentos do campo artístico. A tentativa de substituí-la conceitualmente por outro termo, no caso a interdisciplinaridade, não é suficiente para que seja superada enquanto fenômeno com existência real. Sua efetiva superação demandaria ações concretas envolvendo a formação inicial e continuada de professores e investimentos maciços na estrutura e reorganização escolar.

A superação da polivalência no ensino de arte envolve, ainda, temas e questões que permanecem abertos: como efetivar a integração entre as diferentes áreas artísticas sem incorrer na superficialidade? Como firmar práticas interdisciplinares nas escolas de modo não polivalente? Como aproximar as diretrizes para a formação de professores especialistas nas

universidades e as práticas escolares, sem submeter-se à uma naturalização das limitações impostas na realidade atual da educação básica?

No capítulo seguinte, busco argumentar sobre como a busca por um ensino de arte mais consistente e qualificado – e isto implica um ensino não polivalente, voltado para o acesso da classe trabalhadora ao campo do conhecimento artístico - não pode prescindir da análise dos determinantes da sociedade capitalista.

### **3 A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE E O PROJETO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO**

Após discorrer sobre o levantamento bibliográfico, se faz necessário estabelecer as relações entre a polivalência e a educação subsumida ao empresariado no contexto do bloco histórico neoliberal. Nesse capítulo também é realizado o esforço de avaliar em que medida o projeto do capital para a educação restringe as possibilidades de superação do problema da polivalência e, concomitantemente, as oportunidades para a viabilização de um ensino de arte de qualidade.

#### **3.1 DETERMINANTES DA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Em geral os textos reunidos a partir do levantamento bibliográfico abordam pouco as influências das relações de produção capitalistas nos temas relativos ao ensino de arte. As menções a esse tópico ocorrem sem muitas pormenorizações, falando-se genericamente das exigências do mercado de trabalho ou da impregnação de valores neoliberais na sociedade. Outro ponto comum é atribuir, de forma consideravelmente vaga, as responsabilidades pelas problemáticas do âmbito educacional e do ensino de arte à ignorância ou descaso político proveniente dos “legisladores” e “administradores escolares”. Observo uma certa escassez no estabelecimento de relações com a totalidade da ordem social, de forma que os problemas parecem ser tomados muitas vezes como acidentes de percurso ou questões conjunturais e não parte de uma tendência global. Há também algumas exceções entre os artigos, nos quais os autores trazem alguns apontamentos mais direcionados para o tópico da exploração do trabalho assalariado no capitalismo e suas tendências contemporâneas de flexibilização. Abordarei a seguir alguns exemplos das situações acima elencadas.

Pereira e Paixão (2018) relacionam a polivalência às características desejáveis ao trabalhador contemporâneo no capitalismo. Os autores consideram que “Essa noção parece danosa não só para a área da arte, mas para toda a educação escolar, pois parece ser uma exigência do capital que trabalhadores exerçam funções diversas em nome da economia do governo e empresas.” (PEREIRA; PAXÃO, 2018, p. 1071). O apontamento, apesar de válido, é bastante sucinto e pontual. Essa é uma característica comum entre muitos estudos do campo

do ensino de arte: observações pouco esmiuçadas sobre as relações entre capital e trabalho, de modo que tais aspectos parecem ter a intenção de apenas indicar a existência do debate e não o objetivo de compor um fundamento para a análise dos temas em estudo.

Ao abordar a MP n. 746/16 e a reforma do ensino médio, Lima (2017) aponta que “O apelo tecnicista da MP, que contempla conteúdos curriculares para o ensino médio mais voltados para as *exigências do mercado de trabalho*, vai na contramão do que os pesquisadores ligados à área da educação têm propagado insistentemente [...]” (LIMA, 2017, p. 53, grifo nosso). A autora não tece comentários sobre tais exigências do mercado de trabalho. Como mencionado no capítulo 1, a demanda pelo trabalhador flexível irá impor alterações no direcionamento educacional. A base dessas alterações, contudo, não são necessariamente novas, mas sim a continuidade e aprofundamento do amplo processo de empresariamento da educação. Considero oportuno também ressaltar que não há um grupo homogêneo de “pesquisadores ligados à área da educação”, de modo que certamente há intelectuais do campo educacional que corroboram um projeto de educação que atenda às necessidades de manutenção da ordem socioeconômica. A título de nota, podemos retomar aqui o conceito gramsciano de *intelectuais orgânicos*<sup>23</sup>, de modo a desnaturalizar a ideia de que a educação é um terreno de consensos, no qual todos os educadores buscam uma genérica educação “de qualidade”.

As exigências do mercado de trabalho também são mencionadas por Subtil (2013), que as relaciona a uma concepção utilitarista dos conhecimentos escolares, a partir da qual a demanda da sociedade capitalista e de mercado é priorizada. De acordo com a autora, “Sebben (2009) constatou em sua pesquisa que, nas escolas particulares, os alunos consideravam desnecessário o ensino de música, uma vez que este não afere conhecimentos requeridos pelo vestibular e pelo mercado de trabalho” (SUBTIL, 2013, p. 147). É uma evidência de como a desvalorização do ensino de arte é reiterada pela subsunção da educação à ideia de que esta deve prover o imediatamente necessário para a facilitação da venda da força de trabalho.

---

<sup>23</sup> Em sua obra Gramsci conferiu grande destaque ao tema dos intelectuais. Segundo Neves (2013, p. 3), “[...] Gramsci observou que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas uma criação das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, política e social.” A ideia de *intelectual orgânico* tem relação com o vínculo entre o intelectual e a classe da qual este emergiu, uma vez que os grupos sociais criam para si camadas de intelectuais para obter homogeneidade e consciência. Para Neves (2013, p. 2), o professor vem se constituindo “[...] em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.” Para ver mais sobre a questão dos intelectuais em Gramsci, consultar Duriguetto (2014).

Figueiredo (2017) aponta, algumas vezes, a responsabilidade dos “administradores escolares” na manutenção da polivalência. Temos um exemplo no seguinte trecho: “A manutenção da polivalência se deve, em grande parte, à determinação de administradores escolares que enfatizam tal prática [...]” (FIGUEIREDO, 2017, p. 83). Em outro momento, o autor se questiona se os educadores que defendem a polivalência poderiam demonstrar e fundamentar que esta seria uma prática adequada ao ensino de arte. O mesmo questionamento “[...] seria indicado para administradores escolares que, em diversos casos, produzem orientações e normatizações sem a devida consistência ou justificativa teórica [...]. (FIGUEIREDO, 2017, p. 94). Acredito que a indicação da responsabilidade dos *administradores escolares* poderia ser mais precisa. Seria possível, talvez, uma maior delimitação de quais esferas da administração escolar estamos tratando e quais mecanismos da estrutura e organização escolar dão respaldo à permanência (e muitas vezes exigência) da prática polivalente.

Em outro momento do texto, Figueiredo (2017) aponta uma problemática que pode ser interpretada do ponto de vista financeiro: “Em nome da autonomia, administradores escolares podem considerar a polivalência como a prática mais adequada do ponto de vista operacional, já que envolve um único professor para tratar das várias linguagens artísticas.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 84). Um único professor poderia ser uma medida assumida como mais operacionalmente eficaz devido, entre outros fatores, ao menor custo para a manutenção do quadro de funcionários. Sobre esse aspecto, é relevante lembrar que o Parecer CFE n. 853/71 já demonstrava essa tendência:

Os currículos em execução até agora, de nítida inspiração intelectualista, tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, já na própria escola primária, **exigindo um número sempre maior de mestres cujos salários decresciam na mesma proporção** e cuja ‘oferta’, em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura. (BRASIL, 1978, p. 86, grifo nosso).

O quesito a ser destacado é que a desvalorização do salário dos professores é apontada como um argumento em favor da redução do número de docentes. Não é colocada em pauta a possibilidade de se reivindicar a valorização salarial e, dado o contexto, é evidente que essa postura engajada não seria adotada. Ainda assim, cabe o registro de que a redução do salário é tomada como consequência quase natural do aumento da demanda por professores. despoltização dos fatos é nítida: encobre-se todos os demais fatores que determinam a questão da valorização salarial dos docentes. Podemos destacar ainda o seguinte trecho do Parecer:

Como, para esse fim, a Educação Moral e Cívica pode integrar-se em Estudos Sociais e os Programas de Saúde em Ciências, é de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre. Com isto, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1º grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. Imaginando um desenvolvimento à base de 4 + 4 nos dois sistemas, apenas para facilitar a comparação, veremos que em oito anos, numa só ‘turma’, havia 44 pequenas ‘incidências docentes’ que poderão agora reduzir-se a 20 ou 24 de maior âmbito. Mesmo no 2º grau, onde os estudos permaneçam integrados em Ciências Físicas e Biológicas, um só mestre polivalente substituirá os três de hoje. (BRASIL, 1978, p. 86-87).

Dois aspectos se destacam a partir desse fragmento. O primeiro diz respeito à clara indicação de que Educação Artística está contida no campo da Comunicação e Expressão, o que incorre em uma prática polivalente que pode envolver não apenas as linguagens artísticas, como também as relações entre tudo o que “Comunicação e Expressão” abarcam. Há ainda um apontamento que recorre às qualidades pessoais do possível professor responsável pela Educação Artística, em uma nítida expressão de desvalorização do campo artístico como detentor de conhecimentos sistematizados. O segundo aspecto é a ênfase em como a reorganização do ensino encaminhada pela Lei n. 5.692/71 promoveu a redução do número de professores. Podemos nos questionar quem exatamente recebe os benefícios dessa redução e se há alguma melhoria dos aspectos pedagógicos das escolas. O que parece mais provável é o enxugamento de gastos educacionais. O intento aqui é destacar que esse tipo de princípio é observável tanto na década de 1970 quanto nas situações apontadas por Figueiredo (2017) que justificariam a polivalência no ensino de arte como melhor do ponto de vista operacional. Assim, mais do que uma desconsideração dos administradores escolares, temos uma tendência que aponta para um sistema em continuidade.

Carvalho (2019) faz considerações sobre as relações entre capital e trabalho de forma mais específica que os textos anteriores. O autor, ao discorrer sobre a reforma do ensino médio, iniciada com a MP n. 746/16 e efetivada com a lei n. 13.415/17, destaca que o preparo para o mercado de trabalho era o discurso mais propagandeado pelo governo federal em prol das alterações. Então, assinala alguns aspectos sobre empregabilidade:

A ligeireza na formação vinculada à empregabilidade são alguns dos motivos apontados por Masschelein e Simons (2015) que fazem com que muitas políticas educacionais reformulem os objetivos da educação em termos de competências para o mercado de trabalho. [...] o empreendedorismo tão alardeado e defendido pelo sistema financeiro faz com que os jovens acreditem que eles próprios são responsáveis pelo seu sucesso profissional e

que isso não está atrelado a um sistema econômico perverso que não oferece as mesmas oportunidades a todos. (CARVALHO, 2019, p. 980).

Ainda que não entre em maiores conceituações sobre o termo *empregabilidade*, podemos ressaltar que o autor faz algumas indicações essenciais para que sejam consideradas as relações entre os temas educacionais e a totalidade societária, tais como a vinculação entre a ideia de competências e o mercado de trabalho e o apontamento de que a desigualdade provém do sistema econômico.

Carvalho (2019), ao continuar suas considerações, afirma que a associação entre educação e a lógica da empregabilidade pode ser tomada como uma forte argumentação em um contexto de altos índices de desemprego. O autor considera que apesar da possibilidade de que boas oportunidades escolares facilitem o acesso ao emprego, isso não está garantido após o término do ensino médio. Segundo sua reflexão, o que temos é “[...] um cenário devastador, despreparados e esvaziados de cultura humanística mais ampla; a grande maioria dos estudantes acabam tornando-se empréstimos baratos para o capital.” (CARVALHO, 2019, p. 980). O autor aponta, dessa forma, para uma relação entre o empobrecimento curricular e a geração de mão de obra barata.

De fato, a precarização do ensino oferecido na educação básica – processo amplo que envolve, entre outros elementos, o empobrecimento do currículo – é um fator que favorece o rebaixamento do valor da força de trabalho e a exploração da mão de obra barata. Poderíamos ainda complementar a reflexão de Carvalho (2019) se considerarmos que nos limites das relações de produção às quais a classe trabalhadora está atualmente constricta, a generalização do emprego para todos não é um objetivo na agenda capitalista. Se um dos fundamentos do sistema é a expropriação e a concentração de riqueza, o que implica na maximização ilimitada das taxas de lucro, é mais rentável a intensificação do trabalho ao invés da sua socialização. Ou seja, é mais conveniente aumentar a exploração de um mesmo trabalhador (o que pode ocorrer de formas diversas, como aumento da jornada de trabalho, acréscimo de funções, retirada de direitos, entre outros) do que efetivar a contratação de mais funcionários (o que, evidentemente, faria com que mais pessoas tivessem acesso a emprego e renda). Assim, a pauta do pleno emprego tem destaque nas políticas públicas geralmente como alívio das tensões sociais e não como um direcionamento perene.

Dessa forma, considero que as causas do processo de barateamento da mão de obra podem estar mais relacionadas à redução dos custos produtivos do que à carência de cultura humanística em si – aspecto ressaltado por Carvalho (2019) –, ausência esta que não é

preponderante para o acesso ao mercado de trabalho. O que podemos destacar é que a mão de obra barata é necessária dentro dos limites desse sistema e, desse modo, a educação é direcionada e regulamentada de acordo com um projeto de permanência e naturalização desse funcionamento societário que, por sua vez, não valoriza o acesso à arte e à cultura.

Carvalho (2019) também faz algumas considerações sobre *flexibilidade*. O autor afirma que “A Reforma do Ensino Médio está associada à discussão sobre a flexibilidade do mercado de trabalho e ao enfraquecimento do Estado de bem-estar social, reivindicação neoliberal que se fortalece, segundo Mészáros (2008), na década de 1980.” (CARVALHO, 2019, p. 981). Em seguida, o autor menciona algumas formas pelas quais o processo de flexibilização do trabalho se manifesta: flexibilidade salarial, de vínculo empregatício, de estruturação funcional dos empregos e das habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Assim, Carvalho (2019, p. 981) destaca ser “[...] imprescindível que enquanto educadores tenhamos clareza do que está verdadeiramente em pauta quando se fala de flexibilidade e de reforma estrutural no mundo do trabalho e de que maneira afirmamos ou nos insurgimos a partir de nossas práxis político-pedagógicas.” A ênfase que o autor dá à necessidade de avaliação crítica dos discursos associados à flexibilidade é bastante importante no contexto educacional, uma vez que o termo vem sendo constantemente reiterado por documentos oficiais. A ideia de flexibilidade, da maneira inconsistente e imprecisa como é anunciada em muitos documentos, pode ser facilmente associada à noção de que as fronteiras da arte são fluidas e que, portanto, um trânsito flexível (e quiçá polivalente) entre as áreas artísticas é desejável. Ressalto, assim, a importância de se demonstrar a diferença entre a aparência (nesse caso, a ideia genérica de que ser flexível é positivo por ser oposto à rigidez) e a essência (em linhas gerais, ter ciência de que no cerne da utilização do termo flexibilidade está a manutenção das relações de produção capitalistas).

Santos e Caregnato (2019) também conferem maior destaque às determinações da sociedade capitalista do que a maioria dos textos selecionados. Os autores ponderam, em suas análises, a influência dos ideais do neoliberalismo na reforma do ensino médio e na desvalorização do ensino de arte vinculada às alterações impostas. Santos e Caregnato (2019, p. 80) apontam ser “[...] necessário que voltemos a debater a importância do ensino de Arte em uma sociedade como a atual, impregnada pelos ideais do neoliberalismo e do crescimento econômico [...]”. No decorrer do artigo, os ideais neoliberais aparecem associados à concepção da escola como mercado, sujeita à privatização, ao favorecimento do ensino profissionalizante e ao desprestígio do pensamento crítico. Os autores afirmam:

**É preciso analisarmos o que nos trouxe até o quadro atual**, até a necessidade de defendermos o que parecia óbvio, para ser possível compreender quais são as ações, por vezes alimentadas pelos envolvidos com o ensino de Arte, as quais corroboram para a aparente difusão da ideia de que as artes são um conteúdo escolar supérfluo, o qual pode ser preterido em caso de necessidade de construção de um ensino mais pragmático, voltado para a aprendizagem de saberes técnicos diretamente aplicáveis em um mercado de trabalho competitivo e desumanizador. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 80, grifo nosso).

Acredito ser imprescindível o desenvolvimento de análises que investiguem com profundidade os processos que favorecem a desvalorização do ensino de arte em sua atual conjuntura. Para além de sua constatação e demonstração teórica, seria fundamental examinar seus fundamentos e seus determinantes. As pesquisas, ao se orientarem para o desvelamento do que não está posto nas aparências, poderiam indicar com mais precisão quais são as concepções acolhidas pelo campo artístico que respaldam e validam uma compreensão empobrecida e enviesada a respeito do ensino de arte. Acredito que para isso seja necessária uma postura teórica que não considere suficiente mencionar as relações sociais de produção capitalistas apenas em alguns parágrafos, mas que a relação com a totalidade social seja um princípio fundante da própria atividade de pesquisa. É nesse aspecto que reside a contribuição da perspectiva do materialismo histórico-dialético para o ensino da arte enquanto campo de estudo.

Santos e Caregnato (2019) dialogam com algumas contribuições do conceito de trabalho na perspectiva marxista. Os autores comentam:

Não pode ser função da escola simplesmente preparar o estudante para o aprendizado de técnicas úteis à sua preparação profissional, embora, segundo Paro (1999), não se possa ignorar a importância do trabalho, especialmente porque, **mesmo em uma perspectiva marxista, é ele que faz do homem um ser livre**. É por meio do trabalho que o homem constrói sua sociedade e a si próprio. **É nesse processo de forjar-se que o homem exerce sua verdadeira liberdade**, assumindo as rédeas de sua existência em vez de lançá-las à sorte das leis naturais. Entretanto, observando-se a **perspectiva econômica neoliberal**, o trabalho aprisiona o homem, uma vez que os frutos da ação do trabalhador não servem a ele próprio e às suas necessidades, mas aos interesses dos empresários. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 85, grifo nosso).

A partir do trecho é possível esboçar algumas complementações no que diz respeito a trabalho e liberdade. Mais do que importante, para a teoria marxista o trabalho é fundante do ser social, isto é, a partir da transformação da natureza para satisfazer suas necessidades, o ser humano se constitui enquanto tal. A passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade envolve o desenvolvimento das forças produtivas, de modo que seja possível liberar o homem “[...] para a esfera do não trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre,

atingindo-se o ‘reino da liberdade.’” (SAVIANI, 2014, p. 122). Assim, o aprimoramento da tecnologia que, por sua vez, permite a automação dos processos de trabalho, não seria um problema em si. A tecnologia, criação da própria humanidade, atua justamente na redução de tempo de trabalho socialmente necessário e na liberação para o tempo livre. O que ocorre na sociedade capitalista é que o tempo livre não se generaliza e o desenvolvimento da tecnologia, propriedade privada da classe burguesa, é utilizado para intensificar a exploração. É dessa forma que as relações sociais de produção impedem e atrasam o caminhar da humanidade. De acordo com Manacorda (1964):

Sobre a base daquele reino da necessidade, lá onde cessa o trabalho voltado para uma finalidade externa, e para além da esfera da produção material propriamente dita, surge, de fato, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (MANACORDA, 1964, p. 15 apud SAVIANI, 2014, p. 121).

Assim, para além de assumir as rédeas da existência, a liberdade está no pleno desenvolvimento das capacidades humanas e, podemos presumir, no enriquecimento das necessidades que nos diferenciam de outros seres. O que nos distancia desse objetivo é o cerceamento do trabalho, fato que vai além da perspectiva econômica neoliberal. O trabalho humano, subsumido em sua forma assalariada, é circunscrito pelas relações de produção capitalistas baseadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida. A escravidão assalariada ocorre também na perspectiva econômica da social-democracia e no Estado de bem estar social, por exemplo. Assim, os trabalhadores são expropriados da riqueza que produzem e têm o atendimento às suas necessidades privado e cerceado para que a classe burguesa acumule capital. Este é, em suma, o cenário que aparece indicado nas reflexões de Santos e Caregnato (2019).

No entanto, ao considerarem a polivalência e sua continuidade, incorrem em uma argumentação imprecisa. Os autores afirmam que “[...] a prática da polivalência provavelmente só se sustenta devido à falta de consciência da importância da atuação de um profissional específico para ministrar as aulas de Arte [...]” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88). O apelo à consciência redireciona a discussão para aspectos individuais e subjetivos. Se o debate sobre as limitações da prática polivalente vem ocorrendo, ao menos no campo acadêmico e das associações de classe, desde a década de 1970, porque ainda há uma “falta de consciência” a seu respeito? Quem deveria ter “consciência” da importância do professor específico? Poderíamos considerar que a continuidade da polivalência no ensino de arte decorre da desinformação que atinge concomitantemente os professores, as equipes pedagógicas das

escolas, as secretarias de educação, os legisladores municipais, estaduais e federais, os formuladores das políticas curriculares e o Estado brasileiro? Parece ser uma suposição pouco consistente. O que podemos apontar como alicerce da continuidade das práticas polivalentes são um conjunto de fatores mais perceptíveis no campo societário amplo do que em aspectos individuais.

A polivalência no ensino de arte teve origem em um contexto específico. Esse campo de ensino estava em um processo de consolidação e era bastante influenciado pelas concepções da livre expressão. Durante a ditadura militar, permeada pelas perspectivas pedagógicas da Escola Nova e do Tecnicismo, a educação artística foi estabelecida como obrigatória, de forma bastante controversa no que diz respeito à qualidade dessa presença nas escolas. São elencadas algumas possibilidades de compreensão acerca desse movimento contraditório. Podemos citar a tentativa, por parte do governo militar, de construir uma imagem mais aprazível (OLIVEIRA; PENNA, 2019), ao mesmo tempo em que buscava suprimir a subjetividade do ambiente escolar (SANTOS; CAREGNATO, 2019). Outra possibilidade seria a utilização da arte com o objetivo de obter controle social (SUBTIL, 2013). A averiguação dessas perspectivas demandaria uma pesquisa mais aprofundada nos documentos oficiais do período e nas concepções pedagógicas que os influenciaram, além da conjuntura sócio econômica daquele momento histórico. De toda forma, na década de 1970 se estabeleceu um ensino de arte polivalente.

A legislação subsequente incorporou parte do avanço das discussões do campo artístico, como podemos observar na LDB de 1996. Ainda assim, a legislação continuou sendo imprecisa no trato da polivalência. Nesse âmbito, podemos ressaltar a discussão sobre o Estado na forma da sociedade capitalista. Se tomarmos a Lei n. 9.394/96 como um marco relevante para o distanciamento, no que se refere ao discurso dos documentos oficiais, da concepção polivalente para o ensino de arte, podemos também apontar que poucas foram as políticas de Estado atuantes para a efetivação de um ensino não polivalente. Em suma, o que podemos mencionar é a criação das licenciaturas específicas, impulsionadas pelas DCNs para as graduações nas diferentes áreas artísticas nos anos 2000. Essa ausência de políticas direcionadas e efetivas não se trata de uma negligência circunstancial. Quando compreendemos o Estado não como um defensor do bem comum, mas como um Estado de classe, é possível concluir que não haverá ações estatais provedoras de um ensino de arte de qualidade “apenas” porque o saber artístico é um fator imprescindível para a humanização dos indivíduos. O Estado da classe burguesa defenderá e fará valer a base de interesses da classe dirigente e estes não caminham no mesmo sentido da valorização desse ensino e, portanto, da superação da polivalência. É esse princípio

que está no cerne da imprecisão legislativa sobre o ensino polivalente. Assim, sempre que se chegou perto – através da reivindicação insistente e organizada dos movimentos associativos – de que a obrigação do Estado com a não polivalência fosse registrada legalmente, suprimiu-se a exigência do professor com formação específica.

Podemos apontar algumas categorias representativas dos interesses da classe burguesa que não coadunam com a superação da polivalência: a mercantilização da educação em meio ao seu processo de empresariamento; a tendência de flexibilização do trabalho; o processo de esvaziamento teórico do currículo escolar e da formação docente; a falta de investimento massivo em educação – este concebido como *gasto* – e a conseqüente ausência de políticas públicas; a naturalização do sistema capitalista que dissemina uma lógica de adaptação às suas adversidades. Esse conjunto de fatores será comentado em linhas gerais a seguir.

O processo de empresariamento da educação, tal como mencionado no capítulo 1, diz respeito à intensificação da influência do empresariado na definição dos rumos do campo educacional. Nesse contexto, a educação é reduzida a uma concepção que confere prioridade à sua relação com a economia. Assim, sua importância está em promover o crescimento econômico do país. Concomitantemente, seria através da educação que as pessoas poderiam alcançar melhores condições de renda. Não se trata de negar a relevância da educação na promoção de saltos qualitativos na vida dos sujeitos, ainda que esse princípio básico possa render interpretações absolutamente diferentes a depender da base teórica e da concepção de mundo da qual se parte.<sup>24</sup> O objetivo aqui é ressaltar o processo de mercantilização da educação, no qual esta se encontra subsumida à forma mercadoria. Assim, a educação é compreendida principalmente como etapa necessária para a venda da força de trabalho. Ou seja, trata-se de algo cujo valor depende da possibilidade de que se converta, o mais imediatamente possível, em maiores e melhores oportunidades de inserção no mercado para a venda da força de trabalho. Assim, o conhecimento ofertado nas escolas passa pelo crivo imediatista e utilitarista das demandas desse mercado.

Desse modo, dentro desse contexto mais amplo, é possível presumir que quaisquer propostas de reorganização do ensino de arte serão defrontadas com as necessidades do mercado de trabalho, isto é, passarão pelo crivo utilitarista do fornecimento ou não de

---

<sup>24</sup> A título de exemplo, compreendo que a educação possa promover saltos qualitativos no sentido de prover à população conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do mundo e para sua transformação. Já uma concepção educacional embasada em valores neoliberais, poderia considerar que o salto qualitativo da educação reside principalmente na empregabilidade.

habilidades úteis à produção de mais-valor. Esse utilitarismo empregado aos conhecimentos artísticos é um traço já histórico, como vimos na tendência de se utilizar a arte como suporte para outras disciplinas. De forma geral, ao tomar como critério a utilidade para a venda da força de trabalho, os conhecimentos artísticos serão prescindíveis para a maior parte da população, para a qual não haverá finalidade imediata em aprender artes visuais, dança, música ou teatro. São relativamente exíguas as atividades profissionais que exigem uma base artística e cultural consistente. Deixo claro que, evidentemente, esta é uma premissa que não corroboro, uma vez que, alicerçada por uma concepção teórica marxista, considero que a educação não deva estar atrelada ao atendimento das necessidades imediatas das relações de produção capitalistas. Uma base artística e cultural consistente é indispensável para o desenvolvimento das capacidades humanas e, por conseguinte, à ampliação das possibilidades do trabalho humano. Porém, dentro dos limites da sociabilidade capitalista, a valorização do conhecimento artístico perpassa por seus determinantes.

É possível presumir que, dentro desses limites, a valorização da arte estará circunscrita ao que se espera do trabalhador flexível e, portanto, envolverá princípios como a capacidade de se adaptar frente à imprevistos, o desenvolvimento da criatividade, a habilidade de atuar sem contornos rígidos e a capacidade de expressão. Apesar disso, sua valorização não estaria ocorrendo enquanto conhecimento humano necessário e, portanto, que deve ser ensinado em profundidade. Assim, a defesa da formação e atuação específicas (a forma que melhor possibilita ao professor o acesso aos fundamentos da área com a qual trabalha) não encontra uma motivação sólida dentro desses limites. Em uma perspectiva que restringe o papel do ensino de arte ao provimento das necessidades de flexibilidade do mundo “pós-moderno”, não é necessário o aprofundamento dos conteúdos e, portanto, a superação de práticas polivalentes também não seria essencial. A subsunção da educação sob a forma mercadoria impede a valorização da arte enquanto campo vasto de conhecimentos imprescindíveis às futuras gerações, e, portanto, não caminha no mesmo sentido da superação da polivalência.

Com a alteração do padrão de acumulação fordista, passaram a ser priorizadas formas mais flexíveis de organização do trabalho. Assim, são difundidas as supostas benesses da flexibilidade e da capacidade de fluidez, de forma que estas são algumas das características desejáveis do trabalhador contemporâneo. Essa perspectiva pode ser correlacionada ao que consta, por exemplo, na BNCC sobre o componente Arte:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive,

com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2018, p. 196).

Dessa forma, vem sendo apregoada justamente a capacidade de transitar por um contingente amplo de áreas e assuntos, ao invés de uma suposta rigidez inerente à imersão teórica e prática em tópicos mais específicos. Assim, é ressaltada a importância do trânsito entre as linguagens artísticas e não o aprofundamento nos fundamentos de uma determinada área. Dado o exposto, parece correto afirmar que haverá preferência pelo profissional polivalente, isto é, que possa abarcar áreas diversas. Ainda que se utilizem outros termos, tendo em vista a conotação historicamente negativa da expressão *polivalente* no âmbito do ensino de arte, cabe questionar o que diferencia esse profissional daquele idealizado na década de 1970.

Em um contexto societário no qual a tendência é precisamente a busca pelo trabalhador flexível, a defesa da atuação de um profissional especialista que exerça suas atividades dentro da sua área de formação será, com efeito, dificultada. Soma-se a esse cenário o fato de que a arte é concebida como campo essencialmente permeável e fluido, ignorando-se, muitas vezes, as diferenças entre o saber artístico amplo e o saber escolar. Outro ponto que não pode ser desconsiderado é o processo de precarização do trabalho docente, intensificado pela própria flexibilização do trabalho, que reflete na busca pelo profissional multitarefas em outras áreas da educação para além do ensino de arte.

Frente às alterações na organização do trabalho e aos processos já mencionados, outra tendência vem sendo o enxugamento do currículo escolar, tendo em vista o princípio de que os saberes que não servem ao imediato são julgados como excessivos e dispensáveis. Nesse aspecto podemos refletir que a arte talvez atenda ao imediato caso sejam considerados valores como aqueles expressos pela BNCC: “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte”. (BRASIL, 2018, p. 193). Essa concepção, que ressalta habilidades subjetivas, não vai de encontro à perspectiva da arte enquanto campo do conhecimento dotado de especificidades numerosas e complexas que devem ser ordenadas e convertidas em saber escolar da maneira mais completa quanto o possível. De acordo com esse outro ponto de vista, a assimilação do conhecimento artístico não tem como prerrogativa o atendimento a necessidades imediatas, tanto aquelas referentes ao desenvolvimento de qualidades úteis ao trabalhador flexível e resiliente, quanto as relacionadas ao provimento de competências úteis para a venda da força

de trabalho. O conhecimento artístico proverá necessidades de outra ordem, aquelas relativas à humanização dos sujeitos, o que não ocorre na imediaticidade.

Podemos apontar que a expropriação dos conteúdos artísticos ocorre desde, ao menos, a década de 1970, com a educação artística permeada pela livre expressão, pelo caráter de atividade e pelas orientações tecnicistas ausentes de sentido estético. Na BNCC essa expropriação também é perceptível: em comparação com as unidades temáticas dos outros componentes curriculares, o tratamento conferido à arte é mais genérico. “As linguagens específicas, tomadas como unidades temáticas, são tão amplas que permitiram elencar suas próprias “sub”-unidades se o objetivo fosse abarcar com dignidade seus conteúdos.” (AGOSTINHO, 2019, p. 31).

No âmbito da formação de professores a tendência vem sendo a da desvalorização do conhecimento teórico. É estabelecida também a prevalência do imediato, de forma que o mais importante seriam os conhecimentos práticos que fornecessem caminhos para lidar com as necessidades cotidianas da prática escolar. Essa característica de refluxo teórico certamente influi na precarização da formação, em especial nas possibilidades de uma formação específica que não dispense conhecer os elementos que conectam as áreas artísticas.

Alguns dos textos aqui abordados (OLIVEIRA; PENNA, 2019; SUBTIL, 2015) mencionam certo isolamento das licenciaturas específicas em seus próprios campos. Considero que uma formação capaz de contemplar de forma consistente tanto a área específica de estudo quanto sua interrelação com as demais áreas artísticas não ocorrerá a partir de uma grade curricular na qual se aprenda “um pouquinho de tudo”. Por exemplo, a existência de uma disciplina ou algumas disciplinas em uma licenciatura em artes visuais, que contemplem alguns conhecimentos primários de música, dança e teatro não parece ser um caminho efetivamente diferente daquele da polivalência. Seria absolutamente diferente, por exemplo, ofertar o estudo dos fundamentos do fenômeno artístico, fundamentos estes que seriam comuns às diversas expressões desse fenômeno, apreendido a partir de uma abordagem ontológica. Podemos imaginar que uma disciplina desse tipo seria fundamentalmente teórica, possivelmente englobando conhecimentos do campo da filosofia e da história. Seu resultado não seria imediato, expresso em uma cartilha de propostas de atividades interrelacionadas (ou interdisciplinares, ou integradas...) entre as linguagens artísticas. O estudo dos fundamentos poderia fornecer uma base sólida para que os professores pudessem acessá-la e torná-la ainda mais robusta ao longo de seu processo de formação e de atuação nas escolas. O intento seria possibilitar um alicerce no qual o professor poderia se respaldar para a realização de seu

trabalho pedagógico, de forma que ao converter o saber artístico em saber escolar tais fundamentos fossem considerados e permeassem a prática pedagógica. Contudo, a tendência vem sendo justamente a oposta: a retirada de disciplinas focadas em conhecimentos basilares das ciências humanas, tais como filosofia da arte, sociologia da arte, psicologia da arte, entre outras.

Outro fator obrigatório de ser considerado é a falta de investimento massivo na educação pública. Como já apontado, o dispêndio com educação é, na lógica capitalista, um custo que quanto mais reduzido, mais ganhos trará à acumulação de capital. Isso ocorre por diferentes motivos. Com menor investimento estatal na educação, maior será a precarização desse setor, justificando a transferência de fundo público para a iniciativa privada – esta supostamente mais eficiente na gestão tanto financeira quanto educacional. Outro ponto é que a educação, enquanto constituinte da mercadoria força de trabalho, ao ter seu valor rebaixado também reduz o valor da própria força de trabalho, de forma a incrementar as taxas de lucro. É bastante comum, neste cenário, que seja difundida uma forma de escamotear a falta de investimento ao se veicular a ideia de que o que realmente falta é a gestão mais eficiente do dinheiro já investido. A superação da polivalência exige mais do que discussões conceituais, ainda que estas não sejam prescindíveis. São necessárias ações concretas que demandam, por sua vez, investimento robusto. Ampliação e melhoria da formação de docentes, contratação de mais de um professor de arte por escolas, infraestrutura adequada que subsidie o ensino em tempo integral, melhoria da qualidade estrutural das escolas são todos tópicos que envolvem ampliação do investimento. E esta não é, como já mencionado, uma prioridade na gestão capitalista da educação.

Todos os fatores comentados até o momento estão interrelacionados e podemos apontar ao menos duas posturas diferentes frente às limitações que impõem. Uma delas seria uma postura hegemônica, que se orienta pela naturalização da ordem capitalista. Mesmo em perspectivas aparentemente críticas, que apontam as problemáticas de medidas neoliberais diversas, é bastante comum a adoção de uma postura de ajustamento à realidade, isto é, buscase “resolver” determinada questão a partir do que é possível na realidade imediata. É um princípio que sustenta o jargão que diz ser preferível apresentar soluções ao invés de apontar problemas.

Podemos citar um exemplo bastante simples desse tipo de postura. Em termos gerais, podemos admitir que seria desejável e necessário que nas escolas públicas houvesse a disponibilidade de materiais artísticos diversos: material didático especializado, ferramentas e suplementos para as artes visuais, instrumentos musicais variados, salas com espaço adequado

para a movimentação em aulas de dança e teatro, entre outros. No entanto, por ser esta uma carência bastante antiga e enraizada, se consolidaram algumas práticas para contornar o empecilho, entre as quais podemos citar: o uso de materiais recicláveis<sup>25</sup>; a simplificação das propostas pedagógicas para que se adequem aos poucos recursos disponíveis; o custeio pessoal, por parte do professor, dos insumos necessários à realização do trabalho. Se não há verba suficiente para subsidiar materiais de consumo e custear reformas estruturais, o imperativo é a resiliência em se fazer o melhor com aquilo que há disponível. Por mais bem intencionada que essa postura possa parecer e mesmo que por vezes a ausência de verba seja criticada, se incorre na naturalização do problema: as coisas são como são e devemos trabalhar dentro dessa realidade.

Uma outra postura, que poderíamos caracterizar como contra hegemônica, se orienta pela desnaturalização das circunstâncias e pela busca da raiz dos problemas. A partir do exemplo, poderíamos lançar uma série de questionamentos: Por que não há verba disponível? Qual instância administrativa deveria disponibilizar essa verba? Ela realmente é inexistente ou outras demandas estão sendo priorizadas? É possível alterar as circunstâncias para que esse subsídio seja permanente e acessível? Quais fatores impedem essa alteração? Trata-se de uma problemática local ou generalizada em diversas redes de ensino? Esses questionamentos apontam para o esforço de apreender a realidade de forma aprofundada, condição necessária para avaliar com precisão qual a raiz do problema, no caso do exemplo, a insuficiência material para subsidiar as aulas de arte. Assim, ao invés de se adaptar à realidade tal como ela é, buscar-se-á uma realidade em que as coisas sejam de outra forma. Não se trata de ignorar a concretude do tempo presente e suas circunstâncias, mas de apreendê-la para além das aparências e, ao considerar seu caráter histórico e transitório, considerar também suas possibilidades de superação. Dessa forma, ao invés de adaptar-se à escassez material, a comunidade escolar organizada, dotada de uma avaliação mais profunda da conjuntura, poderia exigir das instâncias responsáveis o provimento do material necessário. Em paralelo às reivindicações organizadas, poderiam ser tomadas atitudes mais imediatas. Talvez o coletivo organizado decidisse realizar uma campanha de arrecadação de insumos artísticos. Ou, talvez, optasse pela paralização das atividades profissionais até que a demanda fosse atendida. Isso dependeria do contexto e de fatores diversos. O que podemos ressaltar é a crucial importância de que as soluções *reais* – e

---

<sup>25</sup> Muitas vezes o uso de sucata é embasado em uma premissa que encobre o fator de carência material: uma suposta preocupação com a sustentabilidade. Sabemos que esses materiais são majoritariamente utilizados devido à ausência de quaisquer outros recursos e não como consequência de uma postura ativa na redução dos resíduos.

não as adaptações – não ocorrem no plano individual. Assim, por um lado temos uma postura cujo princípio é adaptar-se. Por outro, uma conduta que intenciona a transformação das condições postas.

Espero ter sido capaz de apontar que há algumas evidências de que a superação efetiva da polivalência no ensino de arte não é compatível com uma postura de aceitação da sociabilidade capitalista e que dentro desses limites, o fenômeno vem se perpetuando.

Podemos apontar, então, a existência de alguns caminhos que se orientam por uma postura de adequação: se a polivalência é problemática e cerceadora do conhecimento artístico, abre-se a brecha para postular uma outra conceituação e prover alterações terminológicas. Assim, a alteração dos discursos incentivaria uma vaga esperança de que os profissionais tomem consciência de que precisam realizar uma prática integrada, mas que esta não seja a reducionista prática polivalente. Mas como operar essas “novas” conceituações na realidade concreta? Como construir uma prática diferente da polivalente? Quais políticas públicas podem se destinar a esse propósito? São questões que permanecem abertas.

Tal como apontado por Figueiredo (2017) a alteração terminológica da polivalência pela interdisciplinaridade não significou alteração real das práticas pedagógicas, uma vez que uma postura interdisciplinar possui demandas que não foram atendidas. A tendência mais atual tem sido a inserção do termo *artes integradas*. A pesquisa de Fernandes (2018) aponta que este conceito não tem fundamentação no campo do ensino da arte e nem presença nos documentos anteriores à BNCC que fundamentam esse ensino. A autora salienta, ainda, que o conceito aponta para concepções equivocadas a respeito do campo artístico.

Assim, algumas propostas e conceitos que poderiam ser tomados como a superação da discussão sobre a polivalência no ensino de arte são, provavelmente, tentativas de se adaptar à uma realidade que é hostil à superação efetiva do fenômeno. Tal superação exige uma postura que não naturaliza os impeditivos e determinantes da sociedade capitalista, mas que busca apreendê-los em sua dimensão histórica e transitória.

Outro ponto relevante que gostaria de destacar é a adoção de uma postura mais ontológica, isto é, de questionamento mais insistente e sistemático a respeito do que são as coisas e os fenômenos. Ao empregar essa postura, não poderemos nos contentar com explicações que permanecem no campo do empírico e do aparente. A título de exemplo: muitas vezes nos defrontamos com o enunciado de que governos dotados de aspirações autoritárias subjagam e debilitam a arte por esta ser vinculada ao pensamento reflexivo, à capacidade crítica

e à prática expressiva. Essa linha argumentativa foi bastante utilizada quando, em 2016, a MP n. 746 retirou a obrigatoriedade do ensino de arte no Ensino Médio. A MP indicava de fato uma postura autoritária, assim como todo o processo de Reforma do Ensino Médio. Apesar da arte possuir um valor inegável à humanização, essa linha argumentativa não é capaz de explicar todo o processo. No caso da reforma do EM, há muito mais do que um mero desafeto com a capacidade crítica da arte. É preciso levar em consideração os múltiplos determinantes do contexto social, político e econômico que culmina em determinada legislação educacional. Assim, a superação da polivalência no ensino de arte exige a busca pela raiz de seus determinantes.

Adotar uma postura questionadora não é equivalente a crer que devemos esperar o estabelecimento de uma sociedade socialista para fazer valer um ensino de arte de qualidade. Cabe lembrar a seguinte passagem de Saviani (2008, p. 26):

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

O capitalismo não é eterno, não é natural e não é o ápice da capacidade de organização produtiva da humanidade. Ele é passível de superação e sua superação é necessária para que a humanidade possa atingir a plenitude de suas capacidades. Essa é uma diretriz fundamental que altera todo processo de análise teórica. É necessário ter em vista um projeto de sociedade e de ensino de arte que não estejam circunscritos aos limites da sociabilidade capitalista. O caminho para concretizar esse projeto deve não será trilhado individualmente, mas a partir da organização coletiva. Muitos dos pontos abordados acerca da desvalorização que acompanham o ensino de arte são tendências mais amplas. Não é possível ignorá-las. É preciso avaliar consistentemente a realidade e como ela se constitui, para então traçar as estratégias de sua superação.

### 3.2 CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

O intento desta seção é retomar as considerações que os artigos analisados a partir do levantamento bibliográfico trazem a respeito das possibilidades de superação da polivalência

no ensino de arte. A tentativa será a de abarcar, na medida do possível, os limites dessas propostas.

Um primeiro aspecto a ser comentado é a composição da arte enquanto componente curricular, assunto abordado por Allemand et al. (2021) e por Santos e Caregnato (2019). A característica que prevalece atualmente é aquela prevista pela BNCC, na qual a arte é um componente amplo que engloba todas as linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. Isto implica no estabelecimento de uma mesma carga horária e de um único professor.

Em seu artigo, voltado para o ensino de dança em diferentes Colégios de Aplicação, Allemand et al. (2021) questionam se esta área deveria ser considerada um componente curricular como os demais componentes do currículo (tais como Português, Matemática, Geografia, etc.). Apontam ainda que, visto as determinações da BNCC, há um descompasso entre a formação específica nas licenciaturas e a organização curricular nas escolas. Os autores não adentram, contudo, no debate acerca de qual abordagem seria mais adequada.

Já Santos e Caregnato (2019) defendem que a definição de um componente curricular para cada área artística seria o caminho mais acertado. Assim, alegam a “[...] necessidade de se desmembrar esta disciplina em componentes curriculares específicos, de acordo com as áreas que compõem os seus conteúdos.” (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88). Os autores afirmam que este seria um passo importante para a superação da polivalência:

Atualmente, quase todos os estados brasileiros oferecem pelo menos um curso de graduação em cada uma dessas áreas, **tornando cada vez mais possível a dissolução da disciplina**. Este pode ser o primeiro passo para o fim da polivalência e para a valorização do ensino de Arte e diante disso, um professor ministraria apenas assuntos de sua área de formação e o aluno teria direito de acesso ao conteúdo das outras áreas artísticas, em disciplinas específicas. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88, grifo nosso).

É questionável a perspectiva de que a criação de novos quatro componentes curriculares na educação básica esteja se tornando cada vez mais possível. Essa afirmação parece desconsiderar fatores mais amplos que apontam justamente para o contrário, quais sejam: o “enxugamento” do currículo escolar e a priorização de disciplinas mais basilares como Português e Matemática. A reforma do ensino médio é um claro indício dessa tendência. Podemos lembrar, ainda, as discussões que permearam a tramitação da Lei n. 13.278/16. Segundo Agostinho (2021), em audiência pública realizada com o MEC em 2013, o representante do Ministério (Ítalo Dutra, Coordenador-Geral de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica), ressaltou a indisponibilidade de aumento dos componentes

curriculares: “[...] Dutra expõe que a criação de novas disciplinas é uma demanda frequente de diversas áreas e assuntos, resultando constantemente em uma quantidade inviável de pedidos para a criação de novos componentes curriculares.” (AGOSTINHO, 2021, p. 146). Assim, considero que a criação de componentes curriculares específicos é uma alternativa pouco provável de ser acolhida pelas instâncias governamentais.

Um outro aspecto que permeia o debate é a indagação sobre este ser ou não um caminho profícuo para a valorização do ensino de arte e para a superação da polivalência. Não disponho aqui da fundamentação necessária para defender ou não esta possibilidade, de forma que este se configura como um tema para pesquisas futuras. A proposta evidentemente implica em um dilema relativo à carga horária e à sua viabilidade de concretização. Ainda assim, considero pertinente a reflexão sobre esse aspecto, no sentido de questionar, independente das limitações impostas pela sociedade atual, como poderia ocorrer o ensino de arte em um contexto no qual a educação dispusesse de plenas possibilidades para exercer sua função essencial, que entendo ser a transmissão do legado do gênero humano às futuras gerações. Na medida em que essa plenitude não pode ser alcançada nas condições históricas atuais, convém questionar a raiz de tais limitações que residem, geralmente, nos cerceamentos impostos pelas relações de produção capitalistas.

O ensino em tempo integral pode se configurar como uma possibilidade de solução ao problema da pequena carga horária destinada à arte nas escolas. O assunto é pouco abordado pelos textos reunidos a partir do levantamento bibliográfico, sendo brevemente comentado apenas por Lima (2017):

Esperamos que nas escolas de ensino fundamental em tempo integral essa problemática [da carga horária restrita] seja sanada e que as aulas de artes tenham uma carga horária aumentada na matriz curricular e extracurricular. Entendemos que um trabalho efetivo com as múltiplas linguagens artísticas, mais intensamente com a música, requer práticas significativas capazes de promover a formação de sujeitos sensíveis, criativos e devidamente preparados para vivenciar experiências estéticas humanizadoras. Isso só será possível se a disciplina Artes tiver uma carga curricular maior e for considerada indispensável na formação dos alunos da educação básica. (LIMA, 2017, p. 49).

Neste ponto seria pertinente o apontamento de algum diagnóstico de como vem ocorrendo a implementação de escolas em tempo integral. Lima (2017) não menciona bibliografia que contenha tal diagnóstico e, devido aos limites deste trabalho, também não adentrarei esse campo específico de estudos sobre educação. Se trata, portanto, de mais um campo possível para pesquisas futuras.

Por agora, alguns questionamentos simples podem ser apontados. A ampliação da carga horária da arte em escolas de tempo integral não garante, por si só, o abandono de práticas polivalentes e a priorização do ensino das áreas artísticas de acordo com suas especificidades. Um fator relevante diz respeito à organização curricular dessa nova carga horária. Não seria proveitoso para a superação do fenômeno da polivalência se este tempo fosse preenchido por um ensino de arte calcado na perspectiva das artes integradas, por exemplo. Outro aspecto é referente ao financiamento que deveria acompanhar a expansão da jornada escolar, de forma a prover as necessidades de infraestrutura necessárias para a realização de aulas de artes visuais, dança, música e teatro.

Damiano e Moreira (2011) comentam a proposta que intitulam como *equipes multiartísticas*. Segundo os autores, esta proposição envolveria uma “[...] equipe de professores com variadas formações artísticas [...]” e configuraria uma “[...] ação educativa cultural que supera a imposição e mesmo a fragmentação curricular e alivia o professorado da polivalência e do fazer isolado”. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138). Não há muitos direcionamentos a respeito de uma possível operacionalização dessa ideia. O maior delineamento está no indicativo de que seja adotada a pedagogia de projetos.

Tais educadores, atuando com projetos de trabalho, tratariam o currículo como ambientação dialógica entre os participantes, o que ajuda no desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem; projeto como resposta reconstrutiva do currículo, isto é, perspectiva pedagógica em que as atividades partem das necessidades de aprendizagem frente às situações problemáticas, tanto de alunos quanto de professores. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138).

Os autores destacam, portanto, a consciência acerca do processo de aprendizagem e que a origem das atividades realizadas reside nas necessidades de aprendizagem. Abro a seguir um breve parêntese para trazer as contribuições de Duarte (2010) acerca da crítica à pedagogia de projetos. Segundo o autor, esta pedagogia está situada entre aquelas de orientação construtivista, linha teórica que possui como referência principal a epistemologia genética de Jean Piaget. Dessa forma, Duarte (2010) salienta que as pedagogias oriundas dessa base teórica designam as atividades que promovem um processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento como aquelas de maior valor educativo. Assim, a finalidade da educação não está na apreensão dos conteúdos, mas na aquisição dos métodos de construção do conhecimento. Segundo Duarte (2010): “A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.”

(DUARTE, 2010, p. 41). O autor defende, ainda, que “Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo.” (DUARTE, 2010, p. 41). Essa orientação exposta por Duarte (2010) é facilmente verificável no trecho supracitado de Damiano e Moreira (2011), no qual se ressalta a reconstrução do currículo e as necessidades de aprendizagem. Cabe lembrar, como já abordado no capítulo 2, que a posição de Damiano e Moreira (2011) acerca da polivalência é imprecisa.

Outro ponto é que os autores pouco abordam a formação do professor que comporia tais equipes. Pela leitura do artigo, há indícios de que não seria necessário que se tratassem de especialistas. Os autores sinalizam, ao longo do texto, a suposição de que estes profissionais teriam direito exclusivo à docência. Damiano e Moreira (2011) comentam:

A discussão da polivalência, inegavelmente, nos coloca diante do Tecnicismo (década de 70) e da especialização ou superespecialização no mundo neocapitalista. Especialidade que funciona como espécie de ‘reserva de mercado de trabalho’ à medida que só podem atuar professores com formação específica em uma ou mais áreas artísticas. (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 133).

Não fica claro ao que os autores estão se referindo ao afirmar a existência de uma reserva de mercado para os especialistas, uma vez que tal reserva nunca se efetivou. Profissionais sem formação específica e muitas vezes sequer com formação em arte continuam a atuar nessa disciplina nas escolas. Não parece clara a existência real desse fenômeno de reserva de mercado, ou que o caminho da especialização da formação nas licenciaturas das áreas artísticas tenha sido trilhado com tal perspectiva. O que sabemos existir, de forma mais verificável, é uma indicação historicamente negligenciada pelos documentos oficiais da necessidade de atuação do especialista nas áreas artísticas. Posteriormente os autores comentam brevemente sobre a necessidade de uma formação multicultural: “[...] apesar da especialização, o educador tem que estar linkado à percepção multicultural, uma formação plural, que lhe possibilite atuar sem fronteiras rígidas, mas de forma colaborativa e cooperativa através de equipes multiartísticas.” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 134).

Tendo em vista o exposto, considero que a proposta de equipes multiartísticas, tal como formulada por Damiano e Moreira (2011), não contribui para a valorização da arte enquanto conhecimento e tampouco para a superação da polivalência. Pesam para essa análise o caráter escolanovista da pedagogia de projetos, tradição teórica que secundariza a importância dos

conteúdos na educação escolar e a perspectiva adotada pelos autores em relação ao profissional especialista nas áreas artísticas.

A formação continuada é um tema central para Santinho e Santos (2020). Após discorrerem sobre as dificuldades que os professores encontram ao longo da carreira, as autoras comentam:

A formação permanente do professor é fortalecida quando há espaço para outros encontros que não aqueles estabelecidos diariamente com os alunos em sala de aula. As dificuldades, inquietações e pontos de fragilidade do profissional, quando organizadas e expostas aos seus pares ou agentes formadores (como a secretaria de educação e a universidade), saem do campo das lamentações e tornam-se objetos de estudo, temas para serem debatidos e pensados em ações coletivas. (SANTINHO; SANTOS, 2020, p. 242).

Assim, Santinho e Santos (2020) apontam para um potencial da formação continuada: o diálogo e a elaboração coletiva das demandas existentes na prática escolar. Esse tipo de iniciativa poderia contribuir para a superação da polivalência na medida que favorecesse a comunicação entre os professores, de modo que pudessem avaliar coletivamente as práticas pedagógicas que realizam, buscando compreender seus limites, seus determinantes e as possibilidades de melhoria. Como complemento aos aspectos apontados, relembro a indicação de Figueiredo (2017, p. 94) sobre a necessidade de que sejam realizadas pesquisas “[...] que estudassem sistematicamente os diferentes modelos de ensino das artes praticados em universidades e escolas, o que incluiria o estudo sistemático de práticas polivalentes e interdisciplinares, identificando e fundamentando tais práticas em contextos reais.” Ou seja, aponta-se para a relevância de uma avaliação sistemática da realidade concreta e da atuação coletiva.

Outra possibilidade da formação continuada no trato do tema da polivalência pode ocorrer no sentido de fornecer subsídios para que os professores abandonem práticas polivalentes e adotem uma postura mais embasada nos alicerces de sua formação. Tais subsídios poderiam ocorrer justamente no campo dos fundamentos artísticos, de forma a colaborar para a valorização da arte enquanto campo de conhecimento indispensável. Figueiredo (2017) comenta a possibilidade de que os professores formados nas licenciaturas em educação artística atuem de acordo com sua área de habilitação (considerando que sejam formados nas licenciaturas plenas). O autor afirma que “[...] os profissionais habilitados em uma área artística poderiam atuar na área de sua formação, em nome de uma educação mais consistente [...] contribuindo para a revisão das práticas polivalentes, que não têm cumprido um papel formativo relevante nas áreas de artes.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Ao que tudo indica, os caminhos de superação da polivalência que perpassam a formação continuada seriam infrutíferos se transitassem pela ideia, tal como mencionei anteriormente, de “aprender um pouquinho de tudo”. Dessa forma, provavelmente não seriam efetivos cursos sobre determinadas áreas artísticas para os graduados em uma área artística diferente.

Cabe mencionar, ainda, que no âmbito da atuação dos profissionais pedagogos Figueiredo (2017) indica a importância de que as disciplinas de arte nas licenciaturas em Pedagogia sejam mais consistentes e ofertadas por professores especialistas. Para além disso, seria interessante que os profissionais unidocentes dispusessem da possibilidade de realizar um trabalho colaborativo com professores especialistas nas áreas artísticas, o que demandaria a presença de diferentes profissionais nas escolas. Este parece ser um caminho bastante promissor do ponto de vista de valorização do ensino de arte. Evidentemente, trata-se de uma proposta que se confrontará com os limites impostos para a contratação de professores no âmbito da educação mercantilizada. Ainda assim, esta pode ser uma possibilidade de reivindicação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Por fim, podemos refletir sobre alguns apontamentos acerca do papel dos professores no processo de superação das práticas polivalentes. Segundo Santinho e Santos (2020, p. 240), uma vez que a polivalência permanece nas escolas, “[...] cabe ao professor assumir uma postura de resistência, pois ele precisa se preparar constantemente para lidar com as dificuldades que comprometem sua atuação na escola que, de certa forma, desconsidera sua formação inicial.” Recorre-se, portanto, à sugestão de que os professores se coloquem contrariamente à realização de práticas polivalentes, buscando o respaldo necessário para atuar de acordo com os princípios que valorizem tanto sua formação quanto os conhecimentos artísticos.

Oliveira e Penna (2019), ao comentarem a imprecisão legislativa acerca da polivalência no ensino de arte, ressaltam a possibilidade de que, no processo de interpretação dos textos, tais imprecisões possam ser utilizadas de forma favorável ao ensino de arte.

Assim, acreditamos que, na leitura dos discursos curriculares, há espaço também para a criação: se o debate da polivalência ainda está em aberto, uma das respostas possíveis é que nós, professores, em nossa prática cotidiana, disputemos palmo a palmo o lugar da música e das artes nos currículos da educação básica. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 22).

Ressalto a importância de que não consideremos que os professores em sua individualidade sejam os principais responsáveis pela superação da polivalência enquanto

fenômeno. Como já argumentado, este objetivo exige uma série de ações conjuntas e concretas, não executáveis no âmbito da singularidade e do cotidiano. Uma dessas ações, na qual os professores podem influir diretamente, se trata daquilo que Saviani (2019) nomeia como *resistência ativa*.

O que chamei de resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. (SAVIANI, 2019, p. 5).

Outra contribuição valorosa de Saviani (2008) para a compreensão da polivalência enquanto fenômeno e das possibilidades de superação, está relacionada ao tensionamento entre as condições históricas atuais e a sociedade existente no horizonte. O autor diferencia, assim em que consiste ser idealista ou realista no âmbito da educação:

Falei antes em exercício pleno da prática educativa como algo só possível num tipo de sociedade que se delineia no horizonte de possibilidades das condições atuais, mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais. [...]. Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir. (SAVIANI, 2008, p. 69-70).

Isto posto, é possível inferir que uma postura idealista no campo do ensino de arte seria considerar que nas condições históricas atuais há o necessário para que a valorização do conhecimento artístico atinja sua plenitude nas escolas, superando práticas reducionistas como a polivalente. Diferentemente, uma postura realista compreende que a realidade concreta não está posta como tal e que está permeada de determinações e contradições. A superação desses determinantes é tão possível quanto a elaboração de um ensino de arte que seja efetivamente capaz de aproximar os estudantes do legado artístico humano, enriquecendo suas necessidades e, portanto, promovendo a humanização.

### **3.2.1 Possibilidades a partir do conceito de politecnia**

Dentro do campo de estudos marxistas poderiam ser apontados alguns conceitos para a reflexão sobre a educação e a escola que estão situadas no horizonte de uma nova sociedade, para além das limitações das relações sociais de produção capitalistas. As contribuições que

podemos extrair de seus princípios, no entanto, podem ser proveitosas no tempo presente. Um desses conceitos é o da *politecnia*. Ressalto prontamente que dentro das limitações desta pesquisa, o estudo desse aspecto não ocorreu de forma aprofundada. O que parece possível, nesse momento, são algumas considerações de como o princípio da politecnia pode contribuir para o debate entorno da polivalência no ensino de arte.

De início, podemos situar que uma das motivações em abordar o tema da politecnia reside em sua relação conceitual com a concepção de polivalência. Possivelmente as ideias em torno da especialização e do especialista não são capazes de suprir todo o conjunto de questionamentos que envolvem o campo do ensino de arte em suas diversas áreas artísticas. Como vimos, permanecem abertas questões importantes como a possível *superespecialização* em licenciaturas específicas e o isolamento das áreas artísticas, ambos aspectos oriundos de uma tentativa de “equilibrar” a formação e atuação em arte para além dos reducionismos polivalentes.

Ao encarar esse debate em relação à sociedade de modo mais amplo, para além do campo do ensino de arte, somos remetidos ao tema da organização produtiva, isto é, às questões de como se organiza o trabalho na sociedade. Shiroma e Campos (1997) abordam como tal assunto é desenvolvido pelas pesquisas do campo da educação. A reestruturação produtiva ocorrida a partir de alterações no modelo taylorista/fordista gerou amplos debates sobre quais seriam os novos requisitos de qualificação demandados pelo setor produtivo. Um ponto central seriam as indagações sobre essas novas exigências implicarem em mais qualificação da força de trabalho ou em desqualificação do trabalhador.

As discussões sobre a qualificação dos trabalhadores não devem prescindir das contradições inerentes a esse processo. Uma delas é sobre o papel da escola nesse contexto, uma vez que “[...] ao buscar atender às necessidades do mercado, a escola serve ao capital e, contraditoriamente, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho, a escola presta um serviço à classe trabalhadora.” (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 16). O que gostaria de ressaltar nesse ponto é que a reflexão e a pesquisa sobre as relações entre a demanda de instrução do setor produtivo e a educação oferecida à população não deve ocorrer como se esta última precisasse apenas atender à primeira. Há inúmeras nuances nesse processo. É necessário considerar, por exemplo, que as exigências destinadas aos trabalhadores não são homogêneas, isto é, não se aplicam do mesmo modo a todos os setores: “[...] embora a automação flexível passou a exigir uma força de trabalho mais qualificada, ela atinge um percentual restrito de pessoas no mundo da produção e dos serviços.” (SHIROMA; CAMPOS,

1997, p. 18). É sempre importante considerar, portanto, as complexidades envolvidas na relação entre o mercado de trabalho na sociedade capitalista e a instrução dos trabalhadores.

Ainda assim, havia desde a década de 1990 a formulação de um perfil que se esperava dos trabalhadores em geral e que apontava para a polivalência:

[...] a flexibilização demandaria um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, que compreenderia: escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretações de informações (Machado, 1992, p. 15). Este novo perfil de qualificação, demandado pelos sistemas flexíveis e integrados de produção, colocaria novas tarefas para a formação profissional; **a extrapolação dos conhecimentos específicos** de uma determinada ocupação recolocava, no centro do debate, a questão da polivalência. (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 19, grifo nosso).

É interessante pontuar aqui que as autoras indicam a difusão de uma ideia que não corrobora para a suposição de que o mundo capitalista exige a superespecialização, mas que atrela a polivalência principalmente às demandas do setor produtivo. De forma mais direta, me refiro às contribuições de Damiano e Moreira (2011) e Cartaxo (2009). Há a ideia, de acordo com Damiano e Moreira (2011, p. 133) que o mundo “neocapitalista” seria marcado pela especialização ou superespecialização. Os autores não indicam o que entendem por *neocapitalismo* e o que sustentaria essas exigências nesse contexto por eles indeterminado. Já Cartaxo (2009, p. 809) se refere justamente à demanda por um profissional que extrapola os conhecimentos específicos: “[...] o ser especialista é um ser isolado e no contexto pós-moderno em que vivemos, é exigida a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber [...]”. O que está ausente em seus apontamentos é que a exigência dessa prática intercambiável tem origem principalmente na reestruturação do sistema produtivo e que o “contexto pós-moderno” não existe de forma apartada das relações sociais de produção.

A partir das questões sobre a flexibilização da organização produtiva, os pesquisadores passam a confrontar duas perspectivas diferentes para a educação dos trabalhadores: a polivalência e a politecnia. (SHIROMA; CAMPOS, 1997). Assim, são apontadas diferenças entre os conceitos, de acordo com Machado (1992 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997).

[...] polivalência significa um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e sem implicar, necessariamente, mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais. Não significa, obrigatoriamente, intelectualização do trabalho, mesmo que se trabalhe com equipamentos mais complexos. (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 19-20).

Algumas relações poderiam ser traçadas entre essa definição sobre o trabalho polivalente e a polivalência exercida no ensino de arte. Ressalto que essas considerações são relativamente precárias, uma vez que há diversas nuances não consideradas entre o contexto de início da prática docente polivalente em arte na década de 1970 e as formulações teóricas na década de 1990 sobre a reestruturação produtiva. No entanto, podemos apontar que a prática do professor de educação artística e, após a LDB de 1996, a prática do docente responsável pelo ensino da arte, dispõe de flexibilidade na administração do tempo destinado a cada área artística. Dentro de sua exígua carga horária, o professor polivalente tem a possibilidade de dosar a abordagem de cada área de acordo com sua escolha, uma vez que não há qualquer indicação oficial que discorra sobre a operacionalização concomitante das quatro áreas artísticas nas escolas. Outro ponto é que não há, tampouco, critérios qualitativos para as abordagens das diferentes áreas. Por exemplo, mesmo que um professor dedique a maior parte de seu tempo ao ensino de artes visuais, isso não significa que esse ensino será aprofundado, principalmente se sua formação não tenha ocorrido nessa área. Outro aspecto é sobre a intelectualização do trabalho, sendo que, no campo da polivalência no ensino de arte, já demonstramos reiteradas vezes que ela caminha no sentido oposto do aprofundamento no saber artístico.

Em seguida, podemos refletir sobre o conceito de politecnia:

Já a ‘politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento’ (Machado, 1992, p. 19). (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 20).

O trecho aponta para a necessidade de domínio da técnica em nível intelectual, de forma que se ultrapasse o conhecimento no seu âmbito empírico. No campo da formação de professores de arte, como argumentado anteriormente, o modelo mais próximo de prover esse domínio intelectual dos fundamentos do conhecimento artístico são as licenciaturas específicas em artes visuais, dança, música e teatro. As licenciaturas generalistas, no trato superficial do conhecimento, provavelmente não seriam capazes de adentrar a esfera dos conteúdos artísticos.

A partir das contribuições de Saviani (2014), a conceituação da politecnia pode ficar um pouco mais clara. Segundo o autor, “A noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral.” (SAVIANI, 2014, p. 109). O trabalho, ressalta-se,

não está aqui compreendido como sinônimo de emprego, mas como fundante do ser social, isto é, atividade que “[...] caracteriza a realidade humana [...]” (SAVIANI, 2014, p. 109). O currículo escolar se orienta para a compreensão do trabalho: “O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens. Essa é a base do currículo da escola elementar.” (SAVIANI, 2014, p. 112). Assim, entende-se que ao longo da trajetória escolar, as pessoas devem ter acesso aos conhecimentos necessários para compreender o mundo em que vivemos. O autor não trata especificamente do conhecimento artístico, mas sendo a arte um constituinte indispensável da vida e da historicidade humana, certamente a compreensão do mundo envolve a obtenção dos códigos referentes à arte. Esse entendimento, como já vimos, tardou significativamente a receber respaldo legislativo.

Ainda segundo Saviani (2014, p. 114), “À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.” Dessa forma é importante compreender como o conhecimento científico – e, acrescento, o conhecimento artístico – são incorporados na produção da vida e da sociedade por meio do trabalho. Segundo o autor, essa necessidade se coloca de forma mais direta na etapa do Ensino Médio. Passa a ser relevante, portanto, “[...] explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnicidade.” (SAVIANI, 2014, p. 114).

Uma organização curricular baseada no princípio da politecnicidade deve considerar que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual se trata de um produto histórico e social. Ambas dimensões são, em realidade, indissolúveis e se relacionam de forma fundamentalmente dialética. Ou seja, a divisão entre trabalho manual e intelectual se configura como uma falsa dicotomia, que tem origem, por sua vez, na divisão social do trabalho. Ao longo da mudança do trabalho artesanal para o trabalho em série, os trabalhadores passam a dominar apenas a parte que lhe cabe do processo produtivo, como se estas fossem autônomas, e a compreensão total do processo permanece sendo propriedade privada da classe dominante. Essa divisão se reflete no plano educativo na medida em que para determinada parcela da população é destinado um tipo de ensino, enquanto outra parcela deve receber uma formação mais consistente. Assim, de acordo com Saviani (2014, p. 116), “O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.” O princípio da politecnicidade se contrapõe a esse modelo, com vistas a superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual.

É dessa forma que a concepção politécnica, de acordo com o referencial que estamos nos embasando aqui, confere importância imprescindível aos fundamentos científicos e, seguindo a mesma lógica, podemos afirmar que aos fundamentos artísticos e estéticos. O saber destinado apenas ao campo da execução de atividades não deve ser considerado suficiente. Na relação entre o ensino da arte e a organização do trabalho, podemos apontar a demanda pelo *saber ser*, atrelada à perspectiva da flexibilização do trabalho. Assim, em um cenário mais instável de empregos, “[...] mais as qualificações são substituídas por ‘saber-ser’. Observa-se o aumento de exigências de uma massa de conhecimentos e habilidades cada vez menos específicas diante de um trabalho flexível e pouco previsível”. (HIRATA, 1994, p. 133 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 25). A educação artística, mesmo no contexto autoritário da década de 1970, já estava mais relacionada aos aspectos do *saber ser* do que à apreensão do conhecimento artístico como forma rica de objetivação humana. Ao longo do tempo essa conexão foi pouco alterada.

Assim, para o campo do ensino da arte, podemos ressaltar a contribuição da concepção de politecnicidade no que se refere à importância esta confere aos fundamentos do conhecimento. Uma análise apressada poderia supor que a polivalência se aproxima mais da compreensão do todo e da superação do isolamento de partes supostamente autônomas. Mas essa ideia se mostra um equívoco na medida em que a polivalência não tem como alicerce o domínio dos fundamentos artísticos e dos elementos medulares das áreas artísticas.

Saviani (2014, p. 119) menciona que “Se se trata de organizar o segundo grau, o ensino médio, sobre a base da politecnicidade, não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade.” Podemos seguir sua linha de raciocínio e refletir que, caso a proposta seja organizar o ensino de arte de acordo com os princípios da politecnicidade não se trata da tentativa de abarcar todas as infinitas formas de manifestação artística, tal como ocorre na concepção polivalente. Posso citar três exemplos desse anseio em se abrir ao máximo possível de possibilidades artísticas. O primeiro está no texto de Damiano e Moreira (2011), que, ao discorrerem sobre a proposta de equipes multiartísticas, afirmam: “[...] os alunos podem escolher, também, as áreas de maior interesse e experimentarem **outras possibilidades sequer pensadas.**” (DAMIANO; MOREIRA, 2011, p. 138, grifo nosso). Dentro da proposta de equipes multiartísticas, não haveriam limitações para as áreas artísticas que poderiam compor o ensino de arte, o que está em coerência com a pedagogia de projetos, que não prioriza a aquisição dos conteúdos escolares. O segundo exemplo está no processo de tramitação da Lei

n. 13.278/16, quando o PL 04/2011 (BRASIL, 2011) sugere incorporações que descaracterizam a ideia inicial da propositura da lei, que era contrária à polivalência. De acordo com esse projeto,

O componente curricular deixa de ser estruturado de acordo com as linguagens específicas e passa a listar uma série de outros conteúdos, tais como patrimônio cultural, web-design, cinema e vídeo. De acordo com um dos pareceres do relator, o Deputado Raul Henry (MDB-PE), essas alterações estariam aperfeiçoando o projeto ‘no sentido de incorporar ao ensino de arte nas escolas outras linguagens artísticas contemporâneas’ (BRASIL, 2010b, p. 3). (AGOSTINHO, 2021, p. 144).

Ou seja, o caminho parece ser justamente aquele que Saviani (2014) aponta como ineficaz na profissionalização prevista na Lei n. 5.692/71 que, em seus pareceres derivados, previa centenas de habilitações “[...] e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros.” (SAVIANI, 2014, p. 118). Cogitou-se, portanto, durante a elaboração da Lei n. 13.278/16, um caminho semelhante, na tentativa de inflar o ensino de arte com tantas expressões quanto fosse possível.

O terceiro exemplo está na BNCC, quando seu texto menciona que “[...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.” (BRASIL, 2018, p. 196). Não se trata de negar a relevância das mais variadas formas de expressão artística, mas de atentar-se ao risco de conferir ao ensino de arte mais uma diversidade de obrigações com as quais não poderá cumprir se não através de um ensino polivalente e deficitário.

Relembro novamente que, de acordo com Saviani (2014, p. 118), “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” Poderíamos transpor essa concepção para o campo do ensino da arte refletindo que o princípio da politecnia teria como referência os fundamentos artísticos e estéticos das diferentes áreas que se encontram nas diversas expressões da arte contemporânea. Ainda, “Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.” (SAVIANI, 2014, p. 118). Assim, o ensino de arte voltado à compreensão dos fundamentos do fenômeno artístico poderia resultar em uma compreensão essencial da arte e de seu legado.

Quando considero que a polivalência não é capaz de atender a esse princípio, não estou supondo que o modelo atual de formação de professores de arte esteja de acordo com uma concepção de politecnia. Como já mencionado anteriormente, há muito o que ser melhorado. E, até onde tenho conhecimento, não há nenhuma definição de proposta amplamente debatida e legitimada sobre uma organização do ensino de arte nas escolas que não seja polivalente e que, ainda assim, contemple de forma satisfatória a presença concomitante das quatro áreas artísticas. Relembro, então, o princípio da resistência ativa, que presume a importância de uma ação propositiva. Assim, seria válida a formulação mais sistemática de propostas que considerem os princípios da politecnia.

Cabe mencionar que existe uma discussão semântica em torno da politecnia dentro do campo marxista. Saviani (2014, p. 121) defende o uso da expressão como tal, uma vez que esta seria “[...] uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante.”. Há, no entanto, perspectivas discordantes, tais como Nosella (2007). Não adentrarei o debate, de forma que é suficiente para os limites deste trabalho a indicação da existência do embate, que pode ser melhor aprofundado a partir de Frigotto (2009).

O que saliento, por fim, é a relevância de que as relações entre a concepção de politecnia e o ensino de arte sejam estudadas em profundidade, uma vez que não existem muitas pesquisas realizando esse trabalho. A contribuição dessa perspectiva aponta, principalmente, para a importância dos fundamentos artísticos e estéticos, princípio que ainda não foi atingido no atual modelo das licenciaturas específicas, mas que certamente não será contemplado no modelo polivalente e generalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A polivalência no ensino de arte, para além de uma concepção metodológica para o ensino dessa disciplina, consiste em um fenômeno com existência real. Seu início está situado na década de 1970, a partir da Lei n. 5.692/71, que tornou obrigatória a educação artística no ensino de 1º e 2º graus das escolas brasileiras. Ainda que a obrigatoriedade da arte nas escolas possa ser vista como um aspecto positivo, a forma como isso ocorreu acarretou uma série de problemáticas. A Educação Artística não adentrou o currículo enquanto disciplina ou campo do conhecimento, mas “[...] como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos.” (BRASIL, 1977, p. 25). Essa perspectiva, influenciada concomitantemente pelos ideais de livre expressão e pela pedagogia tecnicista, estava longe de efetivamente valorizar o ensino de arte. Pelo contrário, cimentou seu entendimento enquanto atividade que deve permear o currículo, mas não como um campo do conhecimento humano dotado de numerosas complexidades que deve ser tratado com o mesmo critério que as demais disciplinas.

Nesse contexto, para suprir a demanda por professores, foram criadas as licenciaturas em Educação Artística. Tais cursos partiam de uma proposta de formação polivalente, que tentava contemplar todas as áreas artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. Para que isso fosse possível em um curso que variava de 2 a 4 anos, os conteúdos das diversas áreas não eram aprofundados a contento. Dessa forma, o conhecimento que o professor possuía era bastante deficitário. Ainda assim, essa foi a prática que se generalizou nas escolas.

A pesquisa aqui desenvolvida buscou apreender a persistência do fenômeno da polivalência no ensino de arte e os aspectos da sociedade capitalista que determinam a continuidade desse fenômeno. No primeiro capítulo foram abordadas algumas questões centrais sobre o projeto do capital para a educação, com o objetivo de compor um panorama de como as relações de produção capitalistas vem influenciando as políticas educacionais na atualidade.

De início, foram pontuados alguns aspectos primordiais do materialismo histórico-dialético que fundamentaram a consecução da pesquisa. Destaco o pressuposto de que a realidade objetiva, que existe independente da nossa vontade, pode ser apreendida em seu movimento pela análise teórica. Essa apreensão deve buscar ir além do fenômeno em sua aparência fenomênica e atingir, através das abstrações da ordem do pensamento, sua essência. A perspectiva do método materialista pode contribuir consideravelmente para a compreensão

da polivalência no ensino de arte enquanto um fenômeno com existência objetiva e um desenvolvimento histórico, indo além do seu entendimento apenas conceitual ou discursivo. A partir disso, torna-se indispensável a análise do fenômeno para além de suas definibilidades exteriores, sendo necessária a busca pelo seu movimento interno e suas múltiplas determinações, o que só é possível através da consideração da totalidade societária capitalista.

Posteriormente foram feitas algumas considerações acerca do Estado, pontuando a relevância de que suas relações intrínsecas com a classe dominante sejam ponderadas em qualquer análise que adentre o campo das políticas educacionais. No tema específico da polivalência no ensino de arte, o caráter de classe do Estado precisa ser considerado ao se avaliar diferentes nuances do fenômeno. Um exemplo está na inconsistência legal no trato da polivalência e na ausência de políticas públicas efetivas para a superação do problema, aspectos que não se tratam de insuficiências pontuais ou casuais, mas sintomas de um projeto de classe resguardado pelo Estado.

O empresariamento da educação pública é outro tópico abordado no primeiro capítulo, que diz respeito à ingerência do empresariado na educação, que tem como base a defesa do livre mercado e do modelo social da empresa. A lógica concorrencial penetra, dessa forma, o âmbito educacional e um dos aspectos principais desse processo consiste na mercantilização da educação, que a reduz à forma mercadoria. A ingerência dos conglomerados empresariais busca reorganizar a educação de modo que ela sirva cada vez mais à acumulação capitalista.

A tendência de flexibilização do trabalho é um aspecto relevante, uma vez que influi diretamente no perfil de trabalhador que se espera formar a partir das escolas e determina as formas mais recentes de precarização do trabalho docente. A reestruturação produtiva e as alterações na organização do trabalho passam a demandar um trabalhador flexível e essas exigências se expressam, entre outras formas, em contratos precários e na intensificação do trabalho, aspectos que atingem também os professores. Tanto o empresariamento da educação quanto a flexibilização do trabalho influem nos aspectos curriculares, fortemente demarcados pelas pedagogias do aprender a aprender, um lema que carrega, entre outras questões, o esvaziamento do currículo escolar e da formação de professores, ao secundarizar a relevância do conhecimento já sistematizado.

No segundo capítulo foram apresentados os dados do levantamento bibliográfico realizado primordialmente a partir do Portal de Periódicos da CAPES. Foram coletados 17 artigos que abordavam a temática da polivalência no ensino de arte. Os artigos tem como ponto

de partida, majoritariamente, pesquisas de caráter documental e a maioria dos textos demonstra uma perspectiva crítica em relação à polivalência. A partir da leitura de todo o material, foram observadas algumas categorias de análise que eram abordadas pelos autores: histórico do ensino de arte; política educacional; desvalorização da arte; relações entre as áreas artísticas e formação de professores.

A partir da análise dos artigos coletados, é possível indicar que, ao longo dos anos, os malefícios da prática polivalente foram apontados e, apesar da discussão atingir alguns âmbitos da sociedade, a legislação permanece até hoje imprecisa no trato da polivalência. Podemos apontar que a política provavelmente mais determinante nesse quesito foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações em cada área artística, que impulsionaram a criação de licenciaturas específicas. A organização curricular das redes de ensino básico, no entanto, não acompanhou tais alterações, de forma que podemos perceber uma outra expressão da polivalência – o professor graduado em uma área que busca transitar pelas demais. É possível que a tentativa de abarcar uma área fora da própria formação seja, além de precária, até mesmo danosa. Sem o preparo adequado, essas incursões podem difundir estereótipos infrutíferos. Ademais, há a problemática de que esse trânsito precário entre as linguagens seja visto como suficiente para cumprir com a necessidade das quatro áreas nas escolas. Para citar um exemplo mais direto, um professor graduado em artes visuais que talvez utilize a música como recurso pedagógico em suas aulas, não supre, absolutamente, a inserção da música nas escolas.

A vinculação entre a polivalência e a desvalorização do ensino de arte se expressa de forma bastante evidente no pressuposto de que um único professor poderia lecionar todas as áreas artísticas. Esse pressuposto tem como condição que essas áreas sejam tratadas superficialmente. Assim, ainda prevalece a ideia de que o ensino de arte na educação básica pode se configurar como um apanhado pouco fundamentado e pouco sistematizado de práticas diversas.

Já no terceiro capítulo foram traçadas relações entre os aspectos ressaltados pelos artigos do levantamento bibliográfico e os determinantes da sociedade capitalista, dando ênfase nos tópicos abordados no primeiro capítulo. Dessa forma, avaliou-se que os textos não abordam em profundidade os condicionantes provenientes das relações sociais de produção e como estes influem e determinam diversos aspectos do ensino de arte, entre eles, a polivalência. Apesar do tema ser comentado em alguns textos, aponto a necessidade de que as pesquisas se aprofundem nas relações entre o conhecimento artístico nas escolas e a totalidade capitalista, algo imprescindível para que os fenômenos sejam apreendidos em sua essência.

Avaliou-se também que alteração da polivalência na realidade concreta demanda mais do que a revisão conceitual do termo ou a tentativa de impregná-lo de intenção interdisciplinar. São necessárias ações diversas e de grande amplitude, tais como a reorganização curricular do ensino de arte. Alguns caminhos apontados pelos autores abordados no levantamento bibliográfico são: o trabalho colaborativo entre professores das diferentes áreas, o aumento da carga horária da disciplina e seu desdobramento em um componente curricular para cada área artística.

No entanto, as ações demandadas para a superação do fenômeno da polivalência entram em conflito com alguns princípios do projeto capitalista de educação. Assim, podemos retomar a pergunta que expressa o problema de pesquisa: Quais as principais relações entre a persistência do fenômeno da polivalência no ensino de arte e o projeto do capital para a educação? Para responder essa questão, algumas relações podem ser apontadas:

- a) a mercantilização da educação e a sanção utilitarista ao ensino de arte. Na medida em que a educação é compreendida primordialmente enquanto facilitadora da venda da força de trabalho, os conteúdos artísticos são cerceados sob o critério de não servirem diretamente à essa finalidade. Assim, o aprofundamento nos conhecimentos de cada área artística (aspecto incompatível com a polivalência) é prontamente tratado como desnecessário.
- b) a tendência de flexibilização do trabalho e a aparente obsolescência do professor especialista. A tendência da organização produtiva vem sendo a flexibilização, de forma que a concepção do professor polivalente atende mais à essa perspectiva flexível de atuação sem contornos rígidos do que o professor especialista, cujo pressuposto é atuar de acordo com sua formação.
- c) o processo de esvaziamento teórico do currículo e a superficialidade no trato com o conhecimento artístico. De forma atrelada aos dois pontos anteriores, tanto o currículo escolar quanto o currículo da formação de professores vem sendo paulatinamente modificado para atender às necessidades formativas do mercado. Em um cenário no qual os conteúdos escolares vão cada vez mais perdendo espaço, os conteúdos artísticos receberão o mesmo tratamento. Essa superficialidade se agrava devido ao próprio histórico do ensino de arte que, desde o início do seu processo de consolidação recebeu forte influência de concepções teóricas – tais como a livre expressão e outros pressupostos da pedagogia nova – que minimizavam sua compreensão enquanto campo do conhecimento.

- d) a falta de investimento massivo em educação e a ausência de políticas públicas para o ensino de arte nas escolas. Na organização social capitalista o custeio da educação é, em geral, visto como gasto sempre passível de redução. Assim, as políticas necessárias para a superação da polivalência, ao provavelmente demandarem grande investimento – por exemplo a contratação de mais professores nas escolas e nas universidades – estarão constantemente ocupando o terreno da inviabilidade.
- e) a naturalização do sistema capitalista e a reciclagem do conceito de polivalência. A classe burguesa, através de seu extenso aparato de aparelhos privados de hegemonia, dissemina a compreensão de que o capitalismo é um sistema intransponível. Deveríamos, assim, nos adequar e buscar a correção de possíveis adversidades. Essa lógica influencia o ensino de arte e a superação da polivalência na medida em que se naturaliza as supostas “demandas da sociedade pós-moderna”. Assim, uma vez que a polivalência persiste enquanto prática, os discursos se alteram para que essa prática seja remodelada e não extinta.

Essas relações entre a polivalência no ensino de arte e o projeto capitalista de educação, que hoje se expressa no que Motta e Andrade (2020) denominam como empresariamento da educação de novo tipo, precisam ser profundamente pesquisadas. O materialismo histórico-dialético pode contribuir substancialmente para esse objetivo, a partir de seu método de investigação da realidade. Procurei aqui sempre me pautar pela polivalência enquanto fenômeno com existência real. Muitos dos autores abordados através do levantamento bibliográfico aparentam trabalhar com a polivalência mais como um conceito e, assim, parecem acreditar que uma alteração discursiva poderia, por si só, alterar o que ocorre na realidade. Não considero que foi possível, com este trabalho, atingir a essência do referido fenômeno. No entanto, espero ter dado passos significativos para ultrapassar uma compreensão apenas aparente da polivalência no ensino de arte.

Podemos apontar também que os objetivos da pesquisa foram atingidos, uma vez que foram elencados os principais vínculos entre a polivalência no ensino de arte e o projeto do empresariado para a educação brasileira. Identificamos que, nas produções acadêmicas sobre a polivalência no ensino de arte, a influência do projeto educacional capitalista é abordada de forma parcial e que as perspectivas teóricas não são indicadas diretamente, mas que apontam para certo pluralismo epistemológico, com algumas exceções. Por fim, avaliamos que há enviesamentos das políticas educacionais voltadas ao tema, que reiteram o projeto capitalista de educação.

Uma série de outras pesquisas podem ser realizadas com o intuito de contribuir para o objetivo de apreensão desse fenômeno em sua concretude e para a indicação de possibilidades de superação do mesmo. Aponto alguns exemplos:

- a) Investigar mais profundamente quais concepções pedagógicas embasaram e validaram a criação do ensino polivalente na educação artística na década de 1970, buscando avaliar quais dessas concepções ainda permanecem no ideário dos educadores;
- b) Aprofundar os estudos sobre a possibilidade de divisão da disciplina de “Arte” em quatro outras disciplinas, procurando analisar se esta medida realmente poderia contribuir para a melhoria do trato do conhecimento artístico e quais seus possíveis limites;
- c) Pesquisar a prática docente de professores em instituições diversas, atentando-se para aspectos polivalentes e avaliando se há a influência ou exigência de instâncias superiores para que os professores transitem pelas quatro áreas artísticas;
- d) Realizar pesquisas em escolas que tenham propostas diferenciadas de organização curricular da disciplina, por exemplo aquelas escolas que já contam com os docentes das quatro áreas artísticas, e avaliar em que medida essas propostas são positivas para a superação da polivalência e se poderiam ser generalizadas para outras instituições;
- e) Investigar como vem sendo estruturadas as aulas de arte em escolas que já adotaram o ensino em tempo integral;
- f) Apurar como o tema da polivalência vem sendo tratado em cursos de formação continuada para professores de arte.

Estas são apenas algumas possibilidades que se mostraram relevantes durante o processo de consecução dessa pesquisa. Certamente há outras diversas investigações oportunas que não foram expressas aqui.

Por fim, cabe salientar que a dificuldade de superação do fenômeno da polivalência no ensino de arte não implica em *impossibilidade*. É necessário, contudo, ter ciência dos aspectos que fundamentam e determinam esse fenômeno, para que não sejam endossadas propostas que superem apenas na aparência e que, em realidade, não resultam na valorização do ensino de arte. Da mesma forma, compreender que “[...] a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais.” (SAVIANI, 2008, p. 69) não deve justificar uma postura de imobilismo. Pelo contrário, encarar a necessidade de superação da ordem vigente para que o ato educativo e o ensino de arte possam ser realizados em plenitude nos coloca diante de nossa tarefa. Assim, acredito que os educadores

comprometidos com uma formação humanizadora que extrapole o campo discursivo e atinja a realidade concreta precisam estar dotados de uma postura criteriosa e politizadora. A ação coletiva e o apontamento consistente dos determinantes das relações sociais de produção capitalistas são indispensáveis na busca pelo melhor ensino de arte possível nas condições históricas atuais – e isto implica em um ensino de arte não polivalente.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Jéssica Natana. **Políticas públicas no ensino de arte: o currículo base do território catarinense no ensino fundamental**. 2019. 82 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis 2019. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000099/000099a5.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

AGOSTINHO, Jéssica Natana. Cinco anos da lei 13.278: panorama da produção acadêmica no CONFAEB. *In: CICLO DE DEBATES: FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS*, 2021, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: AAESC, 2021. p. 141-161. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/10477/VOLUME1\\_1639234952234\\_10477.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10477/VOLUME1_1639234952234_10477.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa; RORIZ, Marlaina Fernandes; COSTA, Daniel Santos. A Inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 01-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/20219>. Acesso em: 6 dez. 2021.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **Formação docente em Artes Visuais na América Latina**. Palestra. Ciclo de debates "Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos". Canal do LIFE UDESC. 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7KGI4bj62Q>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. Os concursos públicos para professores de Arte da Educação Básica privilegiam alguma linguagem artística? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/14385>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ALVARENGA, Valéria Metroski de; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74153>. Acesso em: 01 maio 2022.

ANDRADE, Euzânia B. F. A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 72–83, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5369>. Acesso em: 6 dez. 2021.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SILVA, Juliana Argollo; LAMARÃO, Marco. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” FUNDEB com as propostas de SNE e ADE. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 311-336, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43987/24617>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 134 p. (Estudos; 126).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unicodência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7584>. Acesso em: 6 dez. 2021.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal de Biguaçu. Pró Cidadão. **Edital 019/2021/SMED**. Abre inscrições e define normas para o Processo Seletivo Público [...] para atender necessidades temporárias da Pró Cidadão do Município de Biguaçu (SC). Biguaçu, 21 out. 2021. Disponível em: [http://biguacueduca.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2021\\_Biguacu\\_Educacao\\_ED019.pdf&inline=1](http://biguacueduca.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2021_Biguacu_Educacao_ED019.pdf&inline=1). Acesso em: 29 abr. 2022.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 540, de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei n. 5.692/71. Disponível em: <https://abrir.link/8xQKC>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 3 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1 de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016c**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN22016.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22016.pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://cutt.ly/ThmwfL8>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016a.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Contrato MEC-SEG/FGV. **Implantação das Habilitações Básicas.** Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas – subsídios para formação pedagógica – estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. Nov. 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002950.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem n. 622, de 18 de agosto de 2008.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394 [...], e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007 [...] e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: <https://shre.ink/gmn>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CAMARGO, Fernanda Barreto; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda. Processos formativos do professor de arte no curso de licenciatura em educação do campo - linguagens. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 204-219, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21098>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CARTAXO, Carlos. A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB, 19., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAEB, 2009. p. 809-816. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2009\\_anais\\_xix\\_confabeb\\_bh.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2009_anais_xix_confabeb_bh.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **RIAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621/8145>. Acesso em: 6 dez. 2021.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-Liberalismo**: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. 2011. 379 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/tese-o-social-liberalismo-1/view>. Acesso em: 27 abr. 2022.

COSTA, Hellen Balbinotti; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. A migração dos grupos empresariais de capital aberto para a educação básica brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais eletrônicos [...]**. São Luís: PPGPP - Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_1562\\_15625cca250a93ece.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1562_15625cca250a93ece.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo. **“Museu Menor”**: um convite à arte: Poéticas do arquivo de uma professora de arte. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. 436 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180698>. Acesso em: 18 out. 2022.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **As Artes Integradas na Educação Básica: desafios e possibilidades**. Palestra. Canal do Professor - Formação continuada SEED PR. 20 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=THFxM9nA1vU>. Acesso em: 29 abr. 2022.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, A.; BAHNIUK, C.; VARGAS, M. C.; FONTES, V. **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 160 p.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/4XHZSCstQ7SFCNnM7qZmHds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Artes integradas: que conceito é esse? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 28., 2018, Brasília. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília: FAEB, 2018. p. 2620-2630. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2019/05/anais\\_confabeb\\_2018.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2019/05/anais_confabeb_2018.pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7567>. Acesso em: 6 dez. 2021.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Políticas e currículo na licenciatura em artes visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 233-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46151>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; OLIVEIRA, Vinícius Luge. Da necessidade da arte à formação de professores: impactos políticos atuais. *In: CICLO DE DEBATES: FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS*, 2021, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: AAESC, 2021. p. 9-27. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/10477/VOLUME1\\_1639234952234\\_10477.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10477/VOLUME1_1639234952234_10477.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: Uma Base para o gerencialismo-populista**. Avaliação Educacional, [s. l.], 4 de junho de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Dd3pri>. Acesso em: 27 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/UztrDL>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vania Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da educação básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413>. Acesso em: 28 abr. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRANEMANN, Sara. Capitalismo “puro”, Estado e fundo público. *In: GRANEMANN, Sara (org.). Teoria Social, Formação Social e Serviço Social: Pesquisas Marxistas em debate*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018, p.177-202.

IASI, Mauro Luis. A crise do capital: a era da hipocrisia deliberada. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2009. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/issue/viewIssue/751/261>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **Sobre o Estado**: conferência de Lênin em 1919 na Universidade Sverdlov. São Paulo: Edições ISKRA, 2013.

LIMA, Sônia Regina Albano de. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7565>. Acesso em: 6 dez. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. Grupo de Trabalho Filosofia da Educação. **Anais Eletrônicos [...]**. [s. l.]: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em: 01 maio 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 68 p.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416/2155>. Acesso em: 18 out. 2022.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" – HISTEDBR. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid#n1>. Acesso em: 18 out. 2022.

MOTTA, Vania Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao Empresariado. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO: MARXISMO SEM TABUS – ENFRENTANDO OPRESSÕES, 2019, Niterói. **Anais Eletrônicos [...]**. Niterói: NIEP-Marx, 2019. p. 1-18. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC3/MC31.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 29 maio 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Trabalhos encomendados** - GT05 - Estado e Política Educacional. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt05\\_trabencomendado\\_lucianeves.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, André Ricardo. **Para além ou para quem do capital?** Apontamentos críticos acerca do universo categorial de István Mészáros. 2021. 478 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229296/PEED1579-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019. Disponível em: [http://vortex.unespar.edu.br/oliveira\\_penna\\_v7\\_n2.pdf](http://vortex.unespar.edu.br/oliveira_penna_v7_n2.pdf). Acesso em: 6 dez. 2021.

PAIVA, Beatriz Augusto de; OURIQUES, Nildo Domingos. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte? **KATÁLYSIS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 166-175, jul./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/GLKVhgxtxXMX7QQWzysmhdK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PALHOÇA. Prefeitura Municipal de Palhoça. Secretária Municipal de Educação. **Edital 008/SME/2020**. Torna público o processo seletivo para a contratação de membros do Magistério, admitidos em caráter temporário, para os anos letivos de 2021 e 2022. Palhoça, 03 dez. 2020. Disponível em: <http://www.act2021.palhoca.ieses.org/documentos/ARQUIVOS/edital.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: Quadro Histórico, Perspectivas e Desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 19, n. 37, 31 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em: 18 out. 2022.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1066-1091, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11135/7511>. Acesso em: 6 dez. 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/97711>. Acesso em: 18 out. 2022.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005. 208 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital 2213/2021**. Torna pública a realização de Processo Seletivo para admissão de Professores, em caráter temporário [...] durante os anos letivos de 2022 e/ou 2023. Estado de Santa Catarina, 12 nov. 2021. Disponível em: <https://ps-anexos.s3.us-east-1.amazonaws.com/uploads/703/concursos/2/anexos/ntQcaCIpcvj0I2U5Z1w3rHEkYfJvCHCJ0nAb3o7g.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/296/M\\_rcia\\_Luzia\\_dos\\_Santos\\_15832511970857\\_296.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/M_rcia_Luzia_dos_Santos_15832511970857_296.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, Márcia Luzia dos; SILVA, Mariléia Maria da; VALENTINI, Simone. Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p. 225-244,

set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2832>  
Acesso em: 02 maio 2022.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, 2019. Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>.  
Acesso em: 6 dez. 2021.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; SANTOS, Natali Allas dos. Formação continuada para professores de arte (teatro e dança): desafios e possibilidades de enfrentamento. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 17, p. 229–249, 2020. Disponível em:  
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3700>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal de São José. Secretaria Municipal de Educação. **Edital N° 007/2021/SME**. Abre inscrições e define normas para o Processo Seletivo Público [...] do quadro de pessoal do magistério do município de São José - SC. São José, 3 set. 2021.  
Disponível em:  
[http://sjeeduca.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2021\\_Seletivo\\_SJ\\_Edital\\_007.pdf&inline=1](http://sjeeduca.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2021_Seletivo_SJ_Edital_007.pdf&inline=1). Acesso em: 29 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996. 156p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Politecnicidade e formação humana. In: SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 109-124.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". [Entrevista cedida a] Newton Duarte. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 4–12, 2019. Disponível em:  
<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 61, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qbgcYdvXWfjGTj6SG5QNJRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. Melhores condições de trabalho como premissa para a profissionalização docente. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**. v. 6, n. 12, p. 226-237, ago. 2017. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/melhores-condicoes-de-trabalhos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; MOTTA, Vania Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, UFPel, n. 63, p. 137-155, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/17406>. Acesso em: 01 maio 2022.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SILVA, Mariléia Maria da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 12, n. 2, p. 205-221, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Mariléia Maria da; SANTOS, Márcia Luzia dos. Da financeirização da educação: quem educa o educador? **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 114-131. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13672>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SILVA, Renan dos Santos. Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos. **Revista Matéria-Prima**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 194-203, 2019. Disponível em: [http://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP\\_v7\\_iss1.pdf](http://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP_v7_iss1.pdf). Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, Rossano; VAZ, Adriana. Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976). **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p.203-212, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.09>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/716>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3[30], p. 125-151, 21 fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38815>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SUBTIL, Maria José Dozza. Licenciatura em Música: Dilemas da Formação Docente Frente às Demandas da Prática Escolar. **Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 168-188, 2015. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/332>. Acesso em: 6 dez. 2021.