



ENSINAR O QUE NÃO SE APRENDEU: a contradição silenciosa do Ensino de Arte

TEACHING WHAT HAS NOT BEEN LEARNED:
the silent contradiction of Art Education

Ricardo Carvalho de Figueiredo

 <https://orcid.org/0000-0001-7106-3592>

Jardel Eloi da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-0698-857X>

 doi.org/10.70446/ephemera.v9i18.7949

Ensinar o que não se aprendeu: a contradição silenciosa do Ensino de Arte

Resumo: Este artigo investiga a persistência da polivalência no trabalho dos professores de Arte, especialmente aqueles formados em Teatro, que acabam lecionando conteúdos de outras linguagens artísticas - como Artes Visuais, Música e Dança - nas escolas públicas de Minas Gerais. A pesquisa surgiu a partir da disciplina de Estágio em Teatro da UFMG e envolveu entrevistas com docentes, observações de práticas pedagógicas e análise dos Referenciais Curriculares estaduais. Os resultados apontam que, embora os documentos curriculares não exijam que o professor ensine linguagens fora de sua formação, há uma cultura escolar que perpetua essa prática. Cinco fatores principais explicam essa realidade: orientações da direção escolar, adaptabilidade dos conteúdos à estrutura física e cultural da escola, influência da forma escolar, alinhamento com o ENEM e uso do livro didático. Conclui-se que a polivalência não é uma exigência legal, mas sim uma construção histórica e institucional que desafia a autonomia docente e a qualidade do ensino de Arte. O estudo propõe uma reflexão sobre a formação acadêmico-profissional dos professores e a necessidade de concursos públicos coerentes com suas áreas de especialização, visando a garantir o direito dos estudantes ao acesso pleno às quatro linguagens artísticas.

Palavras-chave: ensino de arte; polivalência; referencial curricular; formação de professores.

Teaching what has not been learned: the silent contradiction of Art Education

Abstract: This article investigates the persistence of polyvalence in the work of art teachers, especially those trained in theater, who end up teaching content from other artistic languages - such as visual arts, music, and dance - in public schools in Minas Gerais. The research arose from the Theater Internship course at UFMG and involved interviews with teachers, observations of pedagogical practices, and analysis of state curriculum guidelines. The results indicate that, although the curriculum documents do not require teachers to teach languages outside their training, there is a school culture that perpetuates this practice. Five main factors explain this reality: guidance from school administrators, adaptability of content to the physical and cultural structure of the school, influence of the school system, alignment with the ENEM (National High School Exam), and use of textbooks. It is concluded that multi-subject teaching is not a legal requirement, but rather a historical and institutional construct that challenges teacher autonomy and the quality of art education. The study proposes a reflection on the academic and professional training of teachers and the need for public competitions consistent with their areas of specialization, aiming to guarantee the right of students to full access to the four artistic languages.

Keywords: art teaching; polyvalence; curriculum framework; teacher training.



1 Introdução

Uma das grandes questões para a disciplina do estágio supervisionado em Teatro na Escola de Belas Artes/Universidade Federal de Minas Gerais é a falta - nas escolas de educação básica - de professores de Arte formados em Teatro. Por estarmos na capital mineira, Belo Horizonte, temos um número considerável de escolas, municipais e estaduais¹, mas em sua grande maioria os professores de Arte atuantes nessas escolas têm formação em Artes Visuais ou Música.

A inserção dessas duas linguagens artísticas, no campo do ensino, retoma dados históricos. Ainda no século XIX, no ano de “1854, foi constituído, por decreto federal, o ensino de Música, abrangendo noções de música e exercícios de canto” (Brasil, 1998, p. 23). Temos, ainda, na primeira metade do século XX, “as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico [que] faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias” (Brasil, 1998, p. 23). Esses dados nos interessam por apresentarem que desde o século XIX no Brasil já tínhamos elementos da Música e das Artes Visuais ligados ao campo do ensino. Logo, os profissionais de Artes Visuais e Música possuem uma trajetória na escola e na formação docente bem mais longeja do que as áreas de Dança e Teatro. Consequentemente, o número de profissionais formados e atuantes nas escolas de educação básica também é díspar.

Mesmo assim existem professores de Teatro concursados em Belo Horizonte. Porém, ao encontrarmos professores formados em Teatro, na maior parte das vezes, o próprio professor não leciona o conteúdo da sua formação e acaba desenvolvendo as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) ao longo do ano letivo. Essa recorrente ausência de professores formados em Teatro, ou que trabalham com o ensino de teatro na escola, nos levou ao seguinte questionamento: quando encontramos um professor de Arte formado em Teatro, por que este não trabalha com a linguagem com a qual se formou, preferindo ensinar outra linguagem artística?

2 Metodologia

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas individuais em profundidade, entendidas como uma técnica qualitativa que busca explorar de forma detalhada as percepções, experiências e práticas dos professores de Arte. Esse tipo de entrevista permitiu compreender não apenas opiniões superficiais, mas também valores, crenças e motivações que orientam a atuação docente. Para tanto, foi elaborado um tópico-guia com eixos temáticos relacionados ao ensino da Arte, às condições de trabalho e às concepções pedagógicas e foram eleitos conteúdos desenvolvidos pelos professores,

¹ Não levamos em consideração as escolas particulares pelo fato de que algumas contratam especificamente professores formados em Artes Visuais para as aulas de Arte e aquelas escolas que possuem aulas de Teatro, geralmente é em caráter extra-turno.

garantindo flexibilidade para que novas questões emergentes pudessem ser exploradas durante a conversa.

A seleção dos participantes foi feita de forma intencional, contemplando dez professores da Arte, todos formados em Teatro, que atuam em escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte. O objetivo não foi a representatividade estatística, mas sim a amplitude de perspectivas sobre o ensino da Arte. As entrevistas tiveram duração média de 40 a 60 minutos, foram realizadas em ambiente previamente acordado com o participante, de forma presencial, assegurando conforto e privacidade para favorecer a construção de um clima de confiança.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas para análise. O material coletado foi examinado à luz da análise temática, buscando identificar padrões, recorrências e singularidades nos discursos. Esse procedimento permitiu compreender como os professores de Arte de Belo Horizonte constroem sentidos sobre sua prática pedagógica, revelando tanto desafios quanto potencialidades do ensino da disciplina em diferentes contextos escolares e principalmente compreender a eleição de conteúdos trabalhados por cada docente, formando em Teatro, na disciplina de Arte.

3 O Currículo Referência de Minas Gerais e o trabalho do professor de Arte

O ponto inicial de nossa discussão refere-se ao questionamento do por qual razão, quando encontramos um professor de Arte formado em Teatro, este não trabalha com a linguagem com a qual se formou, preferindo (ou sendo obrigado a) ensinar outra linguagem artística. Estariam os documentos de referência para o ensino de Arte indicando essa necessidade de o professor de Arte trabalhar com as quatro linguagens artísticas?

Ao verificarmos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (2018), válido para todas as escolas estaduais do Estado, observamos que o documento retoma a LDB 9.394/96 e apresenta:

há orientação para que o ensino de arte seja sistematizado e lecionado com a presença de profissional qualificado, devidamente formado e licenciado em linguagem específica, e apto, portanto, a lecionar para as várias etapas da educação básica, com qualidade e responsabilidade pedagógica (CRMG, 2018, p. 311).

Na sequência, o próprio documento se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata das quatro linguagens do componente curricular Arte de forma articulada ao CRMG:

orienta garantir que os estudantes tenham direito de acesso às quatro linguagens do componente. Assim, caberá a cada uma das redes, posteriormente, orientar como será a organização nas escolas e a formação continuada dos professores para que esse direito do estudante seja garantido (CRMG, 2018, p. 311).



Não há, portanto, nenhuma diretriz indicativa ao professor de Arte que prescreva a ele ter que ensinar as quatro linguagens artísticas. Mas o documento deixa indicado que o direito do estudante no acesso às quatro linguagens deve ser garantido.

Existe, ainda, uma passagem no CRMG em que fica garantida a especificidade da linguagem artística da disciplina de Arte para os anos finais do ensino fundamental: “no caso dos anos finais, essa questão da formação diz respeito à linguagem na qual o docente se especializou.” (CRMG, 2018, p. 311). Quando o documento se refere ao avanço da escolaridade do estudante, indica que o desenvolvimento em cada uma das linguagens deve ser gradativo na complexidade das habilidades, “respeitando a área de formação do docente e seu desenvolvimento pedagógico” (CRMG, 2018, p. 311).

Diante desses dados, inferimos, tanto em conversa com esses profissionais, quanto na escuta do relato de estudantes estagiários que, o professor de Arte formado em Teatro, ao trabalhar com mais de uma linguagem artística na escola, o faz por cinco razões. Abordaremos a seguir cada uma dessas razões.

4 As cinco razões que têm levado os professores formados em teatro a não trabalhar exclusivamente com a linguagem da sua formação

4.1 Orientação da direção escolar

No que se refere à orientação da direção escolar, observamos que a decisão de trabalhar com as quatro linguagens artísticas - artes visuais, música, dança e teatro - decorre, em grande medida, de uma exigência institucional. Dois professores relataram que a direção compreende como necessário que a escola ofereça aos estudantes todas as linguagens previstas no componente curricular de Arte, em consonância tanto com o livro didático adotado pela escola, quanto com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a prática docente é fortemente influenciada por uma determinação administrativa, que entende as habilidades codificadas na BNCC como metas obrigatórias a serem integralmente cumpridas pelos docentes.

A exigência da direção escolar para que os professores de Arte trabalhem com as quatro linguagens previstas na BNCC evidencia uma tensão recorrente entre a autonomia pedagógica e as normativas institucionais. De um lado, os docentes são formados em áreas específicas - muitos com maior domínio em artes visuais, música, dança ou teatro - e, portanto, possuem repertórios diferenciados que poderiam orientar escolhas metodológicas mais coerentes com sua formação e experiência. De outro lado, a escola impõe a necessidade de contemplar todas as linguagens, reduzindo o espaço de decisão do professor sobre o que priorizar em sua prática.

Essa situação coloca o professor em uma posição ambígua: ao mesmo tempo em que é reconhecido como especialista e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, vê-se limitado por uma lógica de cumprimento burocrático de habilidades e códigos da BNCC. A autonomia docente, entendida como a capacidade de planejar e selecionar conteúdos e metodologias de acordo com o contexto da turma, acaba tensionada por uma visão institucional que privilegia a padronização e o controle. Nesse cenário, o professor pode sentir-se mais executor de diretrizes externas do que sujeito ativo na construção do currículo escolar.

A situação descrita em que os professores de Arte de Minas Gerais se veem obrigados a cumprir integralmente as orientações da direção escolar e as prescrições da BNCC dialoga diretamente com a reflexão de António Nóvoa sobre a autonomia profissional. Para o autor, a docência não pode ser reduzida a uma mera execução de normas externas, pois “a autonomia profissional é inseparável da responsabilidade e da participação dos professores na definição das políticas educativas e das práticas escolares” (Nóvoa, 1995, p. 25). Nesse sentido, a imposição institucional de conteúdos e linguagens, sem espaço para a mediação crítica do professor, compromete a construção de uma identidade docente reflexiva e criativa.

Assim, a tensão vivida pelos professores de Arte pode ser compreendida como um reflexo do que Nóvoa aponta: a necessidade de superar modelos burocráticos e prescritivos que limitam a ação docente. Para ele, a formação e a prática profissional devem valorizar a experiência, a reflexão e a capacidade de decisão dos professores, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção do currículo e não apenas como executores de diretrizes. Essa perspectiva reforça a importância de criar espaços de negociação entre as exigências institucionais e a autonomia pedagógica, de modo que o professor possa ressignificar as orientações oficiais em práticas contextualizadas e significativas.

Por outro lado, essa tensão também pode ser interpretada como um espaço de negociação. Dos dois professores que mencionaram esse tipo de relação com a direção escolar, apenas um relatou que, embora siga a orientação da direção, busca estratégias criativas para integrar as quatro linguagens de forma interdisciplinar, ressignificando a exigência em práticas mais autorais. Assim, a autonomia não desaparece por completo, mas se reinventa dentro dos limites institucionais, revelando a complexidade do trabalho docente em Arte: equilibrar a fidelidade às normas com a preservação de sua identidade pedagógica.

4.2 Adaptabilidade do conteúdo à cultura escolar

As Artes Visuais e a Música, ao longo das últimas décadas, consolidaram-se como linguagens mais presentes no cotidiano escolar, em grande parte devido à sua adaptabilidade ao espaço físico e à cultura escolar tradicional. Como observa Ricardo Figueiredo (2023), não se trata de modalidades mais fáceis de ensinar, mas de conteúdos que foram historicamente ajustados às condições materiais da escola, exigindo menos deslocamento de carteiras ou grandes espaços para sua prática. O desenho,



a pintura, a apreciação de obras visuais e o canto coletivo, por exemplo, podem ser realizados em salas convencionais, o que favoreceu sua permanência e legitimação no currículo.

Em contrapartida, o Teatro e a Dança enfrentam maiores barreiras estruturais e culturais para sua efetiva inserção. A configuração tradicional da sala de aula - com carteiras enfileiradas e pouco espaço para movimentação - dificulta práticas corporais que demandem deslocamento, interação física e exploração do espaço. Como destacam Strazzacappa e Morandi (2012), a dança e o teatro exigem condições específicas, como salas amplas, acústica adequada e liberdade corporal, o que muitas vezes não é contemplado na organização escolar. Essa limitação espacial e material contribui para que tais linguagens sejam vistas como menos “viáveis” no cotidiano, apesar de sua relevância pedagógica.

Além das questões estruturais, há também um viés cultural e político que reforça a centralidade das Artes Visuais e da Música em detrimento do Teatro e da Dança. Pesquisas como a de Batalha e Cruz (2019) mostram que a inserção da dança no currículo escolar ainda é um desafio, mesmo reconhecendo seu potencial para promover aprendizagens significativas por meio do corpo. Do mesmo modo, Catelan *et al.* (2025) apontam que a luta pela permanência do Teatro e da Dança na escola envolve disputas políticas e resistência frente a uma lógica escolar que privilegia conteúdos mais facilmente mensuráveis e adaptáveis ao modelo de sala tradicional. Assim, a desigualdade entre as quatro linguagens artísticas não decorre de sua importância pedagógica, mas das condições históricas, materiais e culturais que moldaram a escola brasileira, conforme apontado por três professores entrevistados.

4.3 Forma escolar

A noção de forma escolar, tal como formulada por Vincent, Lahire e Thin (2001), permite compreender a escola como uma instituição que organiza e racionaliza o ensino em moldes específicos, distintos da vida cotidiana. Essa forma se caracteriza pela fragmentação do tempo, pela divisão dos conteúdos em disciplinas e pela centralidade do professor como mediador autorizado do saber. Ao ampliar essa concepção, é possível perceber que a forma escolar não apenas estrutura os modos de ensinar e aprender, mas também conforma as representações que professores e estudantes constroem sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Nesse sentido, a forma escolar atua como um dispositivo de socialização que naturaliza determinadas práticas pedagógicas e curriculares, tornando-as hegemônicas.

Consequentemente, o processo de socialização escolar do professor de Arte, que passou como estudante por todo esse processo de escolarização, está impregnado da forma escolar. No caso do ensino de Arte, essa lógica se manifesta de maneira evidente. Professores que vivenciaram longos anos de escolarização sob a forma escolar tendem a reproduzir práticas que privilegiam conteúdos mais facilmente adaptáveis ao espaço da sala de aula tradicional, como o desenho geométrico ou

atividades musicais de caráter teórico. Como destacam Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2011), a experiência prévia como estudante exerce forte influência sobre a prática docente, de modo que a formação universitária nem sempre consegue romper com os modelos internalizados. Assim, a forma escolar contribui para que conteúdos de Artes Visuais e Música sejam incorporados de maneira mais “disciplinarizada”, enquanto linguagens como Teatro e Dança, que demandam maior liberdade espacial e corporal, enfrentam resistências estruturais e culturais.

A formação docente que o professor teve na universidade não necessariamente revê ou modifica a forma escolar com que o professor em formação teve acesso na escola quando estudante e:

antes da própria atuação profissional, durante aproximadamente 12 anos, quando no papel de estudantes do ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (três anos), esses estagiários estiveram imersos na escola como estudantes (Tardif, Raymond, 2000; Tardif, 2011). Logo, essa imersão na escola enquanto estudante pode solidificar uma concepção de educação que, mesmo no tempo da formação docente, não necessariamente se modifica. A formação docente, nesse sentido, é sempre um desafio para os professores formadores que buscam apresentar novas concepções de ensino ao professor em formação (Figueiredo, 2023, p. 59).

Ampliar a noção de forma escolar, portanto, implica reconhecer que ela não se limita a um arranjo organizacional, mas constitui um paradigma cultural e político que define quais saberes são legitimados e quais permanecem marginalizados. Como observa Figueiredo (2023), a formação docente é atravessada por esse legado, o que torna desafiador propor novas concepções de ensino que rompam com a rigidez da forma escolar. No campo da Arte, isso significa problematizar a tendência de reduzir o ensino a conteúdos assimiláveis ao modelo tradicional de sala de aula, abrindo espaço para práticas que valorizem a corporeidade, a experimentação e a interdisciplinaridade.

Vejamos o depoimento de um dos professores de Arte sobre esse aspecto:

Como professor de Arte, percebo diariamente como a forma escolar estrutura meu trabalho. A sala de aula, organizada em fileiras de carteiras, já delimita o tipo de atividade que consigo propor. Muitas vezes, mesmo desejando trabalhar com teatro, acabo recorrendo a conteúdos de Artes Visuais ou Música, pois se adaptam melhor ao espaço físico e à lógica disciplinar da escola. Essa organização, marcada por horários rígidos e tarefas fragmentadas, influencia não apenas o que ensino, mas também como ensino. Sinto que minha prática é atravessada por essa racionalização típica da escola, que valoriza conteúdos mais facilmente avaliáveis e controláveis. Ao mesmo tempo, reconheço que essa forma escolar moldou minha própria trajetória como estudante e, agora, como docente, exigindo de mim um esforço constante para criar brechas de experimentação artística dentro de um modelo que tende a limitar a expressão corporal e criativa dos alunos (Professor 1, 2025).

Esse relato evidencia como a forma escolar (Vincent, Lahire, Thin, 2001) não é apenas um conceito teórico, mas uma experiência concreta que atravessa a prática docente em Arte. Dessa forma, a crítica à forma escolar não busca negá-la, mas tensioná-la, de modo a ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem em consonância com a diversidade das linguagens artísticas.

4.4 Relação da disciplina de Arte com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Um quarto motivo seria a relação direta dos conteúdos desenvolvidos no Ensino Médio com a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dado que o referido exame privilegia conteúdo de história das Artes Visuais e o professor que trabalha com o Ensino Médio acaba elegendo os conteúdos diretamente relacionados ao exame, a fim de auxiliar os estudantes, candidatos à vaga no ensino superior, a conhecer profundamente os conteúdos exigidos no exame.

A disciplina de Arte no Ensino Médio estabelece uma relação direta com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especialmente no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Embora a Arte seja composta por quatro linguagens - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - o exame privilegia conteúdos ligados à História da Arte e às Artes Visuais, com ênfase em movimentos artísticos, vanguardas europeias, modernismo brasileiro e arte contemporânea (Aidar, 2023; Morales, 2021). Essa configuração faz com que os professores de Arte, ao planejarem suas aulas no Ensino Médio, priorizem conteúdos que dialogam diretamente com as exigências do exame, de modo a preparar os estudantes para o acesso ao ensino superior.

Fernando Azevedo, que em seus estudos sobre políticas públicas e ensino de Arte no Brasil, analisou como os exames nacionais influenciam a seleção de conteúdos escolares. Em artigo publicado nos Anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), Azevedo (2014) apontou que a presença da Arte no ENEM, ainda que restrita em número de questões, tem levado professores a priorizarem conteúdos de História da Arte e leitura de imagens, em detrimento de práticas mais experimentais e corporais, como Teatro e Dança.

Vejamos o exemplo de outro professor de Arte sobre esse assunto:

No Ensino Médio, sinto que meu planejamento é fortemente atravessado pelo ENEM. Muitas vezes gostaria de trabalhar mais com teatro, mas sei que os alunos esperam de mim conteúdos que possam ajudá-los na prova. Até porque a nossa escola tem essa meta: contribuir para que o estudante se saia bem no ENEM. Por isso, acabo priorizando história da arte, modernismo, vanguardas e arte contemporânea. É uma escolha estratégica: quero que eles tenham condições de interpretar as questões e se saírem bem no exame. Ao mesmo tempo, tento trazer reflexões críticas para que não seja apenas uma preparação técnica, mas também uma oportunidade de ampliar o olhar estético e cultural dos estudantes (Professor 2, 2025).

Esse alinhamento entre currículo escolar e ENEM, no entanto, gera uma seleção de conteúdos que tende a reforçar a centralidade das Artes Visuais em detrimento das demais linguagens. Como apontam estudos sobre a prova (Morales, 2021), a maior parte das questões envolve a leitura e interpretação de obras visuais, a contextualização histórica e a análise crítica de manifestações artísticas. Assim, professores acabam elegendo temas como modernismo, vanguardas e arte contemporânea como prioritários, deixando em segundo plano práticas corporais e performáticas, que raramente aparecem no exame.

Nesse sentido, a pressão do ENEM pode tanto enriquecer o repertório cultural dos alunos quanto limitar a diversidade de práticas artísticas vivenciadas na escola. E, dessa maneira, dita os conteúdos eleitos pelo professor de Arte priorizando aqueles que hegemonicamente são cobrados no ENEM.

4.5 Livro didático

O quinto motivo seria pelo fato de as escolas poderem adotar ou não o livro didático. Os livros didáticos de Arte cumprem o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por sua vez, está calcado na BNCC. No que diz respeito à Arte, nove competências específicas precisam ser desenvolvidas ao longo do ciclo do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com cinco unidades temáticas – Artes visuais, Dança, Música, Teatro e Artes integradas. Cada unidade temática contempla objetos de conhecimento, que, por sua vez, agrupam as 35 habilidades do componente Arte para os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os livros didáticos contemplam as cinco unidades temáticas por ano letivo do componente Arte e contemplam todas as habilidades do componente, sugerindo ao professor de Arte o cumprimento de todas as linguagens artísticas, o que inclui aquelas que não dialogam com a sua formação específica.

Essa estrutura busca garantir que todas as linguagens artísticas sejam contempladas ao longo do ciclo escolar. No entanto, como observa Barbosa (2010), a padronização curricular tende a reduzir a autonomia docente, pois o professor passa a seguir uma lógica previamente estabelecida pelo material didático, muitas vezes em detrimento de sua formação específica. Assim, o professor de Teatro, ao adotar o livro didático, vê-se compelido a trabalhar igualmente com todas as linguagens, deixando de priorizar sua área de especialidade.

Além disso, o livro didático de Arte é elaborado para atender a um público amplo e heterogêneo de professores, muitos dos quais não possuem formação específica em todas as linguagens. Como destacam Penna e Carvalho (2015), o material didático assume um caráter de “manual de sobrevivência”, oferecendo propostas práticas que possam ser aplicadas por qualquer docente, independentemente de sua trajetória formativa. Nesse processo, o Teatro aparece como uma das linguagens, mas diluído em atividades simplificadas, adaptadas ao espaço da sala de aula tradicional, o que limita a exploração de sua complexidade estética e pedagógica.

Outro ponto relevante é que o livro didático, ao propor o cumprimento de todas as habilidades previstas na BNCC, induz o professor a uma prática de caráter enciclopédico, em que o foco está em “dar conta” de todos os conteúdos. Como argumenta Ferraz e Fusari (2009), essa abordagem pode esvaziar a profundidade do ensino de Arte, transformando-o em um conjunto de atividades fragmentadas. Para o professor de Teatro, isso significa reduzir a potência da linguagem cênica -

que exige tempo, espaço e continuidade - a exercícios pontuais, muitas vezes descontextualizados, em nome do cumprimento das metas curriculares. É o que percebemos no depoimento de outro professor de Arte:

Como professor de Arte de uma escola estadual aqui em BH, desde que a instituição adotou o livro didático de Arte, minha prática passou a ser bastante influenciada por esse material. O livro organiza os conteúdos de acordo com a BNCC e contempla todas as linguagens artísticas - Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas. Isso me ajuda a ter um planejamento mais estruturado, mas, ao mesmo tempo, sinto que muitas vezes deixo de priorizar minha área de formação, que é o Teatro. As propostas de atividades teatrais aparecem de forma reduzida e adaptada ao espaço da sala de aula tradicional, o que limita a exploração da linguagem cênica em sua complexidade. Ainda assim, utilizo o livro como referência, porque sei que ele garante que os estudantes tenham contato com todas as habilidades exigidas oficialmente, mesmo que eu precise complementar com práticas autorais para não perder a essência da minha formação (Professor 3, 2025).

Por fim, a adoção do livro didático reforça a lógica da forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001), que privilegia conteúdos mais facilmente adaptáveis ao espaço da sala de aula e ao tempo fragmentado da rotina escolar. Nesse contexto, Artes Visuais e Música acabam sendo mais valorizadas, pois se ajustam melhor ao modelo tradicional de ensino, enquanto o Teatro, que demanda movimento, improvisação e interação coletiva, enfrenta maiores barreiras. Como sintetiza Strazzacappa (2012), a escola ainda resiste a práticas artísticas que rompem com a organização disciplinar e espacial, o que explica por que professores de Teatro, ao utilizarem o livro didático, acabam deixando de priorizar sua área de formação.

5 Considerações finais

Apontamos que o professor formado em Teatro, que leciona na rede pública de Belo Horizonte, alega cinco motivos para não trabalhar com a sua área de formação. Indicar o que isso representa e apontar que, talvez, o problema esteja na formação acadêmico-profissional desse professor - pois falta-lhe a experiência das potencialidades e possibilidades do teatro na escola, assim como uma formação política de que o teatro, ao adentrar o espaço escolar, pode ser um veículo emancipatório para a formação de crianças e jovens.

Quando pensamos nestes cinco motivos que contribuem para um ensino de arte polivalente, precisamos recuperar a discussão sobre a formação docente e compreender que existem empecilhos, presentes desde a graduação, que colaboram para que o docente de Arte se sinta refém da polivalência. Para a formação do professor de teatro podemos pensar também como é organizado o currículo da graduação. Portanto, quando nos deparamos com certas argumentações como as do livro didático, a direção autoritária, a forma escolar e os conteúdos do ENEM ou até mesmo uma relação cultural da sociedade com as linguagens das Artes Visuais e Música, podemos nos questionar onde está o centro do problema com o ensino de Arte.



O professor, que precisa estudar outras áreas do conhecimento artístico para a realização de um concurso, pode acabar por internalizar que é preciso que seja trabalhado em sala de aula todas as quatro linguagens artísticas. Entendemos que além de um concurso para professor de Arte que privilegie a sua formação, dando respaldo ao professor apresentar os saberes construídos em sua formação específica, necessitamos de uma rede de ensino que mantenha a formação continuada do professor de Arte, valorizando a sua formação e os seus saberes na composição da disciplina de Arte. Além disso, precisamos de formação política dos docentes, para que conheçam a legislação e questionem, quando necessário, a atribuição dada ao seu cargo para fazer valer não apenas a sua formação específica, mas principalmente o trabalho de qualidade junto a crianças, jovens e adultos na formação cidadã, cultural e artística dentro da escola. Não é possível ensinar o que não se aprendeu na formação acadêmica.

Conclui-se que a polivalência não é uma exigência legal, mas sim uma construção histórica e institucional que desafia a autonomia docente e a qualidade do ensino de Arte. O estudo propõe uma reflexão sobre a formação acadêmico-profissional dos professores e a necessidade de concursos públicos coerentes com suas áreas de especialização, visando a garantir o direito dos estudantes ao acesso pleno às quatro linguagens artísticas.



Referências

AIDAR, Laura. Artes no Enem: o que estudar para a prova. *Toda matéria*, [2023]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/artes-no-enem/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. O ensino de Arte e as políticas públicas educacionais no Brasil: reflexões sobre o ENEM e o currículo escolar. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB), [S. l.], 2014. Anais [...], [S. l.], 2014.

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24706>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jan. 2026.

CATELAN, Fernando Bueno; ROSSETTO, Robson; GUILARDUCI, Cláudio José; BARRETO, Cristiane Santos. Políticas em cena: a luta pela permanência da Dança e do Teatro na escola. In: Congresso ABRACE, Ouro Preto, 2025. Anais [...], Ouro Preto, 2025.

Coordenação Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Professor de Teatro em formação: troca de saberes e aprendizagem da docência na/pela prática*. Curitiba: Appris, 2023.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. *Horizontes*, v. 36, n. 1, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MORALES, Juliana. Artes no Enem: como a disciplina é cobrada no exame e como se preparar. *Guia do estudante*, São Paulo, 15 set. 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/artes-no-enem-como-a-disciplina-e-cobrada-no-exame-e-como-se-preparar/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NÓVOA, António. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENNA, Maura. Perspectivas para a Educação Artística na nova Lei de Diretrizes e Bases. *PORTO ARTE: Revista De Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, 1991. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27410>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PENNA, Maura; CARVALHO, Maria Cristina. O ensino de Arte e o livro didático: desafios e possibilidades. *Revista da FAEB*, Distrito Federal, v. 22, n. 2, 2015.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.



STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do professor de dança*. Campinas: Papirus, 2012.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, v. 17 n. 33 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459> . Acesso em: 20 jan. 2026.



Biografia acadêmica

Ricardo Carvalho de Figueiredo - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Professor do curso de graduação em Teatro e do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Departamento de Artes Cênicas, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: ricaredo@yahoo.com.br

Jardel Eloi da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: jardeloi13@gmail.com

Financiamento

Não se aplica

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Ricardo Carvalho de Figueiredo e Jardel Eloi da Silva

Contribuição de autoria (CRediT)

Ricardo Carvalho de Figueiredo: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração de projetos, recursos, supervisão, validação, visualização e escrita.

Jardel Eloi da Silva: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, recursos, validação, visualização e escrita.

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Aberta

Editor responsável

Éden Peretta

Histórico de avaliação

Data de submissão: 18 abr. 2025

Data de aprovação: 09 dez. 2025