

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: TRAJETÓRIA DE CONSTANTES MUDANÇAS

Silvana dos Passos Silva¹

Ana Luiza Ruschel Nunes²

RESUMO

Recorrendo a pesquisas teórico-bibliográficas este artigo trata da qualidade do ensino da arte, com as tendências pedagógicas que nortearam seu ensino no Brasil e suas metodologias, apresentando modelos de formação de professores e seu reflexo na prática escolar, demonstrando assim a influência da formação inicial na identidade profissional docente. O artigo objetiva apresentar esses temas, discutindo questões sobre a qualidade do ensino da arte correlacionando com problemáticas existentes no atual contexto, como as formações, a polivalência e a atuação de professores sem formação específica, indicando que esses problemas são os que mais prejudicam a credibilidade da disciplina diante de alunos, pais e sociedade como um todo. Por meio deste estudo percebe-se que a falta de qualidade, de relevância e objetividade dada ao ensino de Arte, pontuando questões preocupantes devido a formação inicial, da atuação com ensino polivalente ou mais preocupante com professores atuantes sem formação específica, ocasiona inúmeros percalços na trajetória do ensino da arte, percorrendo altos e baixos na sua obrigatoriedade e importância curricular.

Palavras - chave: Arte; Ensino; Formação de Professores.

TEACHER TRAINING AND ART TEACHING IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT: A PATH OF CONSTANT CHANGES

ABSTRACT

Using bibliographical research, this article deals with the quality of art teaching, reporting the pedagogical trends that guided its teaching in Brazil and its methodologies, presenting models of teacher training and its reflection in school practice, thus demonstrating the influence of initial training on the teaching professional identity. The article aims to present these themes, raising questions about the quality of art teaching, correlating it with existing problems in the current context, such as training, polyvalence and the performance of teachers without specific training, indicating that these problems are the ones that most undermine the credibility of the discipline before students, parents and society as a whole. Through this study, it can be seen that the lack of quality, relevance and objectivity given to art teaching, punctuating worrying issues due to initial training, working with multipurpose teaching or more worrying with working teachers without specific training, causes numerous mishaps in the trajectory of art teaching, going through ups and downs in its mandatory and curricular importance.

Keywords: Art; Teaching; Teacher training.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2021-2023); Graduada em Licenciatura em Artes Visuais. Email para contato: analuizaruschel@gmail.com

2 Doutorado em Educação, Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Professora do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: analuizaruschel@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com o aumento de Instituições de ensino oferecendo cursos voltados a área das licenciaturas, surgem muitos modelos de formação inicial e alguns que se mostram pouco qualificados e eficientes para seu objetivo. Segundo Batista (2014) apud Veiga (2018), Formação, significa reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres e sua contextualização histórica. Para Veiga (2018) formar os professores implica em compreender a importância do papel da docência, capacitando o professor a enfrentar questões fundamentais do espaço escolar como instituição social, englobando ideias de formação, reflexão e crítica.

A disciplina de Arte, a qual abrange quatro linguagens sendo a atuação apenas por um professor com formação de ensino superior numa das linguagens e expressões do campo de conhecimento da Arte. Isto exemplifica a grande variedade de Cursos de Licenciatura na área ocasionando formação de professores em curso de licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, Formação de professores que ocorrem, em uma só linguagem e outros cursos de licenciatura em Arte com Formação inicial de professores que contemplam as quatro linguagens artísticas, em um tempo de forma muito aligeirado e mais superficial nas especificidades de cada uma das linguagens artísticas.

Isso posto, destaca-se a metodologia adotada nessa pesquisa com caráter teórico-bibliográfico, tendo por objetivo uma retomada da trajetória do Ensino da Arte contemplando Modelos de Formação Inicial de professores a partir de Cunha (2015), que aborda algumas problemáticas do ensino da Arte, ocorridas em determinados contexto no Brasil e que segundo entrevista com a arte/educadora Dra. Ana Mae Barbosa, que revela em suas narrativas à Revista Época, questões pontuais e críticos que exigem rever e arbitrar sobre o ensino das Artes em suas diferentes expressões e linguagens.

Ao realizar as pesquisas teórico-bibliográficas que embasaram este trabalho, foi possível perceber que a formação inicial de professores é bastante discutida por pesquisadores da educação. Sabemos que cada área de formação é ministrada e segue as diretrizes a partir de sua grade curricular que deve estar fundamentadas com suas especificidades de formação para atuar na Educação Básica..

A área da Arte mostra-se bastante complexa devido ao seu objetivo e por estar sempre em discussão e mudanças ao longo do tempo quanto sua nomenclatura, função e objetivos. Conseqüentemente, isso determina o modelo de formação de professores que as instituições viabilizam. Observa-se que a Arte como disciplina nas instituições públicas e privadas da Educação Básica, do Brasil, tem percorrido trajetórias distintas, e se observa, sejam elas no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Na década de 1971-1980, a legislação educacional, com Formação de professores em Educação Artística disseminava a polivalência do professor. A polivalência foi e continua sendo na contemporaneidade, apesar de avanços, em um dos grandes problemas para o professor de Arte. A partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N.9394/1996 o ensino de Arte abrangendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tornou obrigatório em toda a Educação Básica no Brasil. Mesmo com a mudança da LDBEN N.9394/1996 o ensino da música através de uma petição foi contemplado como obrigatório e outras linguagens não.

Com essa lei aprovada na área de música-Projeto de Lei que obrigou a pensar seu ensino e conseqüentemente a formação de professores dentro dessa área de conhecimento. A partir desta lei, questões referentes ao processo pedagógico, metodológicos e políticas públicas educacionais que envolvem o ensino/aprendizagem foram pensadas para que atendessem as necessidades da educação/formação dos alunos nesta disciplina, o qual iria refletir também na cultura artística do país.

No entanto em 2016 foi aprovada a Lei 2.172/96 em que as quatro linguagens voltaram a serem ensinadas por professores com formação específica e o governo Temer exclui por votação no Congresso medida provisória excluindo a Lei do ensino da Música em sua especificidade e assim se percebe que até hoje muitas questões ainda não se adequaram ao contexto ou foram ultrapassadas, não sendo mais condizentes com os objetivos ditados pelas Diretrizes Curriculares, sejam elas nacionais ou estaduais. Deste modo, é necessário ter por objetivo elucidar a trajetória do ensino de Arte em relação a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL: O REFLEXO PROFISSIONAL DA IDENTIDADE DOCENTE

A Formação Inicial de professores sempre deve ser questionada e pesquisada para que as Instituições de formação de ensino superior possam oferecer uma formação mais adequada em cada área. Antônio Camilo Cunha (2015) em seu livro “Ser professor: base para uma sistematização teórica”, apresenta modelos de formação inicial de professores, a partir de autores como João Formosinho, Antônio Novoa, Perez Gomez e Francisco Imbernon.

Sabe-se que a qualidade da formação inicial de professores é fundamental para a qualidade efetiva de ensino. Ninguém se torna professor a partir de cartilhas, e sim da participação de todo processo que envolve a formação acadêmica, com os conteúdos gerais, específicos, estágios e metodologias. Enfim, toda matriz curricular de um curso de licenciatura deve fazer parte do processo de formação levando em conta as diversidades de Ensino/aprendizagem para que se torne de qualidade e eficiente.

Cunha (2015) explana sobre os quatro modelos do autor Formozinho (1997) em relação a problemática da formação de professores. Para Cunha (2015) os modelos Empiricistas, Teoricista, Compartimentado e o Modelo Ideal Integrado são modelos de formação inicial de professores que focam o que é típico e essencial na realidade. Segundo Cunha (2015) para Formozinho (1997) o modelo “Empiricista” têm a auto-formação como pressuposto. Para ele todo conhecimento (saber), competências (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) são adquiridos com a experiência diária escolar, e a maioria dos saberes profissionais são adquiridos exclusivamente pela experiência e prática desse professor. Em análise deste modelo, Formozinho (1997) apud Cunha (2015) diz que este tipo de formação tem um lado negativo por separar o contexto social do escolar, tendo em tese a substituição da formação profissional pela socialização escolar.

Outro modelo destacado por Formozinho (1997) citado por Cunha (2015) é o “Teoricista”. Este por sua vez é contrário ao Empiricista, o qual seria o modelo que apresenta a Instituição Formadora como o local onde o futuro professor adquire todo o conhecimento teórico, podendo transferi-lo para a prática de modo fácil. A prática é

apenas a execução da teoria. Seu pressuposto de formação centra-se no “saber” e não no “saber-fazer” e no “saber-ser”. O acadêmico deve estudar para ser avaliado e não para aplicar o saber adquirido.

O terceiro modelo é o “Compartimentado”, este modelo segundo Formozinho (1997) citado por Cunha (2015) é realizado por meio da teoria e a prática em momentos e espaços diferente. A teoria se adquire na Instituição Acadêmica e a prática – o estágio - na escola juntamente com o professor. Por fim, no último modelo o “Ideal Integrado” Cunha (2015), denota um dos modelos mais próximo da relação qualidade e formação de professores.

Segundo o autor o modelo Ideal Integrado permite, simultaneamente, pela teoria, modificar a prática e, pela prática, o assimilar e vivenciar a teoria. Isto é, o modelo oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática, proporcionando também práticas necessárias para vivenciar a teoria (aquisição dos “saber-fazer” e “saber-ser” necessários à profissão). Neste modelo a formação se dá na mesma Instituição, no mesmo tempo e pelas mesmas pessoas. Para Cunha (2015) este modelo não é perfeito, porém é o mais adequado à formação inicial de professores.

Partindo para os modelos de formação de professores categorizados por Antônio Nóvoa como: Modelos Estruturantes e Modelos Construtivistas citado por Cunha (2015) que tem-se as seguintes análises elucidadas.

Nos modelos Estruturantes o professor é visto numa lógica individual, separado dos outros contextos. Toda organização da formação vem de entidades superiores e não há diálogo para negociação. Já os Modelos Construtivistas na visão de Cunha (2015) são contrários ao anterior. O professor é reflexivo e um participante ativo na organização escolar.

O Modelo de Racionalidade Técnica e o Modelo de Racionalidade Prática são os dois modelos estipulados pelo autor Perez Gomez (1992) segundo Cunha (2015). O modelo de Racionalidade Técnica é fundamentado nas noções de eficácia e de competência. O professor é visto como um técnico. Já o Modelo de Racionalidade prática como a própria nomenclatura diz, o professor deve perceber e interpretar a realidade concreta e busca solucionar os problemas que a prática lhe coloca.

Cunha (2015) aponta também os modelos de Francisco Imbernón que sintetiza cinco modelos ou tipologias de formação inicial, são eles: Modelo Presságio-Produto; Modelo Processo-Produto; Modelo Mediacional; Modelo Contextual-Ecológico e Modelo do Pensamento do professor.

Primeiramente o modelo Presságio-produto centra-se na eficácia do professor e suas expectativas no que diz respeito a sua profissão. O Modelo processo-produto está ligado ao comportamento do professor e sua conquista na aprendizagem dos alunos. Já o Modelo mediacional segundo Cunha (2015), é influenciado pela psicologia cognitivista, pelo estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção e de estímulos sistematizando e comunicando a informação.

No modelo contextual-ecológico o sentido para a prática pedagógica envolve um estudo da aula como metodologia e processo de auto formação docente com a investigação centrada na ação crítica e na reflexão.

Por fim, estipulado por Imbernón o Modelo do Pensamento do professor é influenciado pelos modelos mediacional e contextual-ecológico e está ligado às formas de como os professores pensam, pois só assim poderão eles conhecer o que devem saber e saber fazer (Cunha, 2015),

Como foi possível perceber, são muitos os modelos de formação inicial que por meio de metodologias, didáticas, psicologias e objetivos diferenciados modelaram os professores. Cada modelo de formação inicial apresenta especificidade que fazem do professor um sujeito com atuações diferenciadas na sua prática escolar.

Portanto, a partir dessa breve abordagem sobre as tendências de formação inicial de professores, percebe-se que o modelo da formação irá concretizar-se na identidade docente, refletindo de modos diversos na sua práxis, fazendo com que o professor questione, reflita, haja ou não, de modo ideal para cada situação no contexto de sua prática escolar, tornando seu ensino com qualidade ou não. Assim, conclui-se que os modelos de formação interferem na qualidade do ensino do futuro professor, por isso tanto as instituições de formação como o futuro professor deve-se ficar atento com o cuidado na escolha do modelo mais significativo.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A Arte é complexa em seu conhecimento teórico e prático, porém percebe-se que ela faz parte da vida de todo o ser humano, seja na sua produção, fruição ou apreciação. A Arte, independente das linguagens, humaniza o Ser Humano, fazendo com que se torne um ser reflexivo, pensante e criativo diante do seu dia-a-dia. Essa é uma das contribuições e finalidades da Arte como disciplina na Educação Básica.

Sabe-se que se estabeleceram vários tipos de tendências pedagógicas voltadas ao ensino e formações de professores em diversas disciplinas, assim como em arte. Assim, serão relatadas algumas tendências pedagógicas adotadas no decorrer da História do Ensino da Arte no Brasil.

As tendências pedagógicas sempre nortearam os cursos de Formação Inicial, esta pesquisa, no entanto não tem a intenção de aprofundar este tema, mas alertar para a qualidade das formações de professores em Arte, e em acordo com determinadas tendências e seu reflexo na prática escolar a partir dos pressupostos da pedagogia adotada pelo professor.

De acordo com Ferraz e Fusari (2001), nas primeiras décadas do século XX, a ideia de ensino de qualidade da Arte contemplava a Pedagogia Tradicional que destacava o aprendizado do desenho, valorizando o traço, o conhecimento técnico, o produto como resultado final. A fixação e a memorização por meio de cópias repetitivas eram o processo para o aprimoramento da destreza motora.

Mais tarde entre 1949-1960 adota-se para o ensino da Arte a Pedagogia Nova. Com a ênfase dada na “expressão” como algo subjetivo e individual. Visa-se a espontaneidade do aluno fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Em conformidade com Ferraz e Fussari (2001), o ensino e aprendizagem na disciplina de Arte com a Pedagogia Nova referem-se às experimentações artísticas, inventividades e ao conhecimento de si próprio, centrando-se no aluno e não só no conhecimento. A livre expressão domina e ao professor não compete questionar o aluno na sua produção, mas intermediar a aprendizagem. A prática está acima da teoria, valoriza-se o “aprender fazendo”, voltado assim o ensino da arte a uma racionalidade técnica, e pragmática.

Essa Pedagogia proporcionou explorar a criatividade nas aulas, ressignificando o modo de ensino anterior, no lugar da quantidade, a qualidade. No entanto o exagero de liberdade e espontaneidade e a livre expressão pela livre expressão, começa a ser questionada pelos professores, redirecionado o ensino a novos rumos.

Na década de 1970, a Lei N. 5.692/71 implanta a Educação Artística com esta Reforma Curricular escolar de 1º e 2º graus, e com ela posterior implanta os Cursos de formação de professores. As Artes no currículo, eram a única matéria ligada às humanidades e os únicos cursos de formação eram de Licenciatura em Desenho, principalmente de desenho geométrico (Ferraz e Fusari, 2001). Posterior vem a implantação em 1973, dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística-Licenciatura Curta, dando origem a formação do professor polivalente para atuar em todas as linguagens da Artes na Educação Básica. Posterior vem os Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística-Artes Plásticas; Licenciatura em Educação Artística-Música; Licenciatura em Educação Artística-Artes Cênicas, originando a formação específica em cada uma das linguagens do campo de conhecimento da Arte.

Neste período adotando-se a Pedagogia Tecnicista e se questiona a Pedagogia Tradicional e a Escolanovista, enfatizando o “saber construir” reduzindo-se aos seus aspectos técnicos, enquanto os conhecimentos de linguagens artísticas transformam-se em meras atividades e a própria disciplina era entendida não como área de conhecimento e disciplina escolar e sim era considerada uma atividade. O professor tende a ser responsável por seu planejamento, e o uso dos recursos técnicos audiovisuais são bastante sugeridos para uma modernização no ensino.

A apreciação artística e a História da Arte não fazem parte da sala de aula e também a arte-educação é concebida pelo sistema educacional que se enfatiza novamente, não como uma disciplina e sim como uma atividade. O ensino da Arte foi muito tecnicista e acadêmico e isso começou mudar já na década de 50, quando o artista pernambucano Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil. A partir daquele momento, a escola trocou o desenho mimeografado pelo desenho livre, movimento de ruptura que acabou abordando a livre expressão pela livre expressão.

Desde 1948 fora das Universidades, as Escolinhas de Arte desenvolveram a auto expressão de crianças e adolescentes, bem como formou artistas e arte-

educadores através de cursos particulares. Em 1971 elas já estavam com 32 sedes espalhadas pelo Brasil.

Com o ensino de Arte obrigatório nas escolas a partir da lei N. 5.692/71 tornou-se necessário a contratação de mais professores de Arte, porém os professores formados pela Escolinha não puderam ser contratados devido não terem curso superior, o que era uma exigência do governo aos professores a partir da 5ª série do ensino fundamental. Segundo Barbosa (2012) para solucionar este problema, o governo cria em 1973 como já falamos acima, cria os cursos de Licenciatura em Educação Artística, tendo o objetivo de formar o professor em apenas dois anos para lecionar as quatro linguagens artísticas, além do desenho geométrico, era denominada Licenciatura Curta em Educação Artística.

Barbosa (2012) fez uma crítica em relação a essa proposta do governo, dizendo:

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 de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. Somente no estado de São Paulo nós temos 39 cursos. Poucas universidades, principalmente públicas, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, possível através de regulamentação do Ministério da Educação seguindo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias. (BARBOSA, 2012. p. 54)

Nesse período é possível observar a falta de interesse com a qualidade de formação de professores e do ensino da Arte. Uma formação polivalente e superficial das linguagens artísticas, conhecida e oferecida com reconhecimento em Lei desde 1971, e só implantada nas universidades em 1973-74 no Brasil.

A Teoria Pedagógica Crítica, Pedagogia Libertadora de tendência realista progressista crítica, influenciada pelos estudos de educador Paulo Freire defende o homem como “sujeito” da história e não como “objeto”. A partir dela, os estudos devem de forma intencional proporcionar um ensino e aprendizagem do aluno um indivíduo consciente de seus problemas para saber solucioná-los.

Tanto a Tendência Realista-Progressista como a Pedagogia-Histórico Crítica têm a perspectiva de que a Educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação e tendo consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação. A Pedagogia Histórico-Crítica traz uma crítica social e problematizadora dos Conteúdos Clássicos acumulados historicamente, elaborados e sistematizados como saberes escolares, e esta pedagogia procura propiciar aos estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora.

Barbosa (2012) fala que o conceito de ensino da Arte evoluiu e relata

Tivemos uma preocupação no país em ensinar arte nos métodos neoclássicos. Isso a colocou nas escolas ricas, que ensinavam os alunos a fazer reproduções. No passado, a menina só era bem educada se soubesse desenhar e tocar piano. Já na escola pública a ideia era iniciar os estudantes no design decorativo, o que fazia parte do programa de formação de operários. O modernismo chegou com novas premissas: o ideal é que os alunos desenvolvessem a criatividade e se expressassem livremente. Foi uma briga com a ideia de arte como cópia. Com o pós-modernismo, o pensamento se ampliou. Mais do que se expressar, a criança tinha que olhar o mundo ao seu redor. Hoje acredito que estamos melhor do que há 20 anos, está acontecendo muita coisa boa no ensino da arte, vejo os professores mais empenhados". (BARBOSA, 2012. p. 67).

Demonstrando uma visão maior quanto ao objetivo da Arte, tem-se um olhar para a Arte como transformadora do indivíduo, procurando fazer do aluno um ser crítico e reflexivo e atuante na sociedade. Na década de 1980 a Pedagogia-Histórico Crítica se expande no campo educacional e pedagógico propiciando as alternativas pedagógicas numa perspectiva dialética crítica, concebida como uma prática social crítica, dos Conteúdos, não mais espontaneísta e pragmática de visão neo-liberal, e sim na perspectiva de transformar a realidade em seu movimento Histórico. A Educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação crítica pelo fato de se ter a consciência da determinação exercida pela sociedade emancipatória e democrática sobre a Educação que se quer emancipatória. Em relação ao ensino da Arte a Teoria Histórico-Crítica desempenha papel relevante quanto a prática de ensino em sala de aula, pois esta defende a contextualização histórica como possibilidade para o conhecimento numa visão de totalidade. A arte

nessa perspectiva é socialmente referenciada como prática social, sendo o conteúdo clássico como aquele construído historicamente e transformado em saber escolar.

A Abordagem Triangular lançada em 1980-1990 foi uma proposta também oriunda dos estudos de Ana Mae Barbosa (2012), os quais beneficiaram e reinventaram a forma de trabalhar o ensino da Arte - contextualização histórica, apreciação artística e fazer artístico. Tais perspectivas quebraram a visão totalmente espontaneísta no ensino da Arte e retoma o ensino de Arte como área de conhecimento e não apenas expressão deliberada de dentro para fora, ou seja, expressão de sentimento apenas. A proposta Triangular de Barbosa (2012) contribuiu para um ensino de Arte mais realista e crítico, com o desenvolvimento de aulas significativas para os alunos.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica um ensino crítico requer uma mediação de qualidade. A mediação do professor deve partir da bagagem cultural e social que o aluno trás. Diante disso o professor terá conhecimento da prática social do aluno, criando o problema em relação ao conteúdo e essa vivência, exige esclarecimentos e saberes, e neste sentido parte para a instrumentalização com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e a realidade concreta, com mediação para a resolução do problema, através de conteúdos clássico, conhecimentos sistematizados e acumulados pela sociedade e transformados em saber escolar, possibilitando a catarse pelo aluno, momento esse de verificação do aprendizado concreto e das transformações do aluno para a compreensão crítica da sociedade, da Arte e Educação, para transformação social pela apropriação de conhecimentos das Artes Visuais. Com a catarse há uma mudança, isto é, o saber de senso comum inicial do aluno passa a ser um saber sistematizado, seja ele artístico ou científico.

A contribuição da Abordagem Triangular para o ensino de Arte mais realista e crítico está a exigir estudos e pesquisas que intentam discussões para articular a teoria pedagógica Histórico-crítico em seu campo epistemológico com o campo epistemológico e metodológico da Abordagem Triangular, uma possibilidade.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa contempla o conhecimento artístico de qualidade, associando a leituras e fruição de imagens pelos alunos, imagens essas que podem ser variadas como publicitárias, obras de arte e imagens da cultura visual do cotidiano. Contempla a História da Arte, momento que traz aos alunos conhecimentos históricos e clássicos da Arte viabilizada como saber clássico

escolar, oportunizando uma compreensão da História da Arte e sua historiografia em uma visão histórica numa totalidade, tão importante como destaca Saviani sobre os conteúdos clássicos, dentro do contexto escolar, e a prática artística e poética tão necessária no ensino da Arte para experiência-ação estética crítica de técnicas e materiais, enfatizando a expressão subjetiva e objetiva, num processo da arte e sua historicidade em contexto, reflexiva- crítica da práxis pedagógica do ensino da Arte.

Como corrobora, as pesquisas do grupo de pesquisa -GEPAVEC;UEPG-CNPQ, pesquisa das professoras e artistas, Silvana e Ana Luiza (2022) em artigo apresentado e publicado nas Atas do X Congresso Matéria Prima de Lisboa- Portugal (2022), quando enfatizam que a prática artística é um momento singular para o aluno, e abordam sobre, e da práxis, nas aulas de arte:

A práxis nas aulas de arte tem um valor imenso para a compreensão dos alunos sobre e da Arte. Sua manifestação escolar eleva a disciplina a um status de disciplina humanizadora, e com conhecimento acumulado pela humanidade, onde teoria, técnica, materiais, criatividade e imaginação fazem do processo criativo um momento singular de expressão e reflexão para os alunos. Valorizando a prática artística nas aulas de arte, seja de modo introdutório ao conteúdo teórico, ou como concretização deste, vemos que as produções artísticas visuais são desenvolvidas não somente como um momento de síntese do conhecimento, mas como uma forma problematizada de desenvolver a reflexão e o senso crítico diante de fatos e contextos pelos alunos, transformando-as em poéticas artísticas visuais fundamentadas e contextualizadas teoricamente junto a prática artística. (SILVA;NUNES,2022, p.98)

Demerval Saviani, autor da Pedagogia Histórico-Crítica pontua o seu conceito de práxis:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método (SAVIANI, 2011:120).

Retomamos as contribuições de Silva e Nunes (2022) em relação a prática, a produção artística, que não pode ser excluída e sim ampliada no processo criador e expressivo das artes Visuais e seu ensino, dizem:

O ensino das artes visuais requer a prática, a produção. Sem a prática teríamos uma disciplina de História da Arte em específico. As Artes Visuais devem contemplar a História da Arte, com seus movimentos, períodos,

artistas, obras de arte com leituras, não dissociando a forma do conteúdo. A implementação de conteúdo sistematizado à disciplina de arte trouxe à disciplina de Arte maior valorização, em comparação a Educação Artística da década de 1970-1980, em que era mera atividade de 'laissez faire', vinculada mais ao artesanato em sua concepção ingênua e alienada da realidade, e, ainda, desenhos geométricos, sem contextualização ou fundamentos (SILVA; NUNES, 2022, p.100)

A partir dessa síntese e explanação acima sobre a práxis, e a práxis artística e as Tendências Pedagógicas que nortearam e norteiam o ensino da Arte no Brasil, aponta-se as formas variadas de pensamento e conceito, necessidade e importância que o ensino da Arte percorreu e percorre na educação escolar em diferentes contextos. Assim, em certos tempos históricos no ensino de arte, deu-se importância a cópia perfeita, em outros a livre expressão, a subjetividade e espontaneidade, que teve um lado positivo, porém mal direcionado veio ocasionar danos na sua credibilidade quanto sua importância como disciplina e área de conhecimento. Em outros momentos se eleva a importância da técnica, arte servirá para a qualificação de mão de obra, para a indústria. Sendo vista somente como técnica e cópia e ainda uma arte meramente reprodutivista, deixa sua função maior de transformar o indivíduo como sujeito histórico crítico e reflexivo, o que levou a Arte tornar-se uma mera ferramenta didática e metodológica.

Hoje mais do que nunca a Arte está enraizada na sociedade contemporânea como um todo. Suas manifestações estão presentes em muitos espaços e ao alcance de muitos, não de todos, mas sua abrangência é grande sob a divisão de classe social, que na sociedade, assim, viabiliza uma arte clássica a classe dominante e sendo a arte popular à classe dominada social e culturalmente, seu acesso a todos, assim, é desigual de oportunidades nas mesmas condições. Desta forma, pensar a Arte e seu ensino requer pensar no seu contexto atual e sua importância para a sociedade como transformadora, partindo de um indivíduo protagonista e questionador, reflexivo e crítico em suas múltiplas dimensões.

Segundo Barbosa (2012) atualmente no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte-educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, e vem se impondo cada vez mais, entre os arte/educadores brasileiros o pensamento crítico. Diferente das pedagogias liberais e modernistas, a concepção de ensino de Arte como conhecimento segundo Eisner (2008) citado por Soares (2016, defende a

ideia da Arte na Educação, com ênfase na própria Arte, denominada por ele como o essencialismo no ensino de Arte. Segundo Soares (2016) a Arte é importante por si mesma e não por ser instrumento para outros fins. Para a autora compreender a Arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a Arte para o domínio da cognição, assim, o conceito de Arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na Arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição e a intersubjetividade.

A partir de todos esses dados relevantes ao ensino da Arte, é possível concluir que para uma formação de qualidade as instituições precisam adotar modelos de formação inicial e continuada de professores, que realmente objetive a formação para o aprendizado do conhecimento da Arte para o aluno, incorporando a essas formações com disciplinas, metodologias e práticas com saberes da História da arte e sua historiografia no campo epistemológico capazes de dar um suporte inicial a todos os professores, bem como a técnica-tecnologia- ciência e sociedade e as poéticas e crítica, assim juntamente a formação continuada, em que ambas possam refletir em cada professora e professor de arte, sobre sua prática docente e que de forma autônoma se aperfeiçoem nas mais modernas e eficazes metodologias de ensino que sempre estão surgindo com as novas tecnologias e pesquisas educacionais. Ainda assim, outros desafios estão postos na contemporaneidade, pois falta uma formação política de professores para uma participação crítica e emancipadora na busca de conquistas da arte a formação humana, o que está a exigir aberturas de novos cursos de licenciatura em cada linguagem e ou expressão, para forma(ação) de professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, para suprir as demandas de professores para o ensino na Educação Básica, em todas as linguagens e expressões artísticas, e mais do que isso para superar na escola a atuação de professores sem formação específica na área de artes, problemática avassaladora no contexto do ensino de Artes na escola brasileira, sucateando o ensino e a aprendizagem dos jovens e da juventude, no campo de conhecimento das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, contemplada da legislação, Lei N. 9.394/1996 - Diretrizes e Base da Educação Nacional, em vigor na atualidade e da de Arte inserida no princípios, regidos pela Constituição Federativa do Brasil de 1988.

PROFESSORES ATUANTES SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA: PROBLEMÁTICAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

O conceito, a importância e o ensino da Arte foram tratados por vários vieses no decorrer de sua história e é evidente o seu reflexo de acordo com esses problemas na disciplina de Arte, em seu contexto escolar. A partir do acima referenciado sobre as tendências pedagógicas, percebe-se que muitas mudanças ocorreram na forma de trabalhar o ensino/aprendizagem de acordo com a tendência adotada.

Algumas enfatizam a disciplina de Arte como mera técnica, deixando de lado o poder da criatividade e transformador da Arte e da formação humana, com o exagero da liberdade espontânea ou ao tecnicismo exacerbado. Porém, um dos maiores problemas ainda enfrentados pela disciplina de Arte ao longo de sua trajetória é a falta de professores com formação específica ou o grau de qualidade das formações iniciais.

Analisando o histórico da formação de professores em Arte, estudos revelam que por muito tempo essa demanda foi insuficiente e que por décadas essa disciplina foi ministrada por professores com outras formações, os quais tinham a autonomia de conteúdo e a maioria não contemplava a História da Arte, e muito menos desenvolviam as poéticas criativas em Arte, já que não era obrigatória. As aulas ficavam de acordo com o critério, habilidade e interesse do professor no desenvolvimento de atividades manuais, desenho geométrico ou cópias. Atividades essas muito longe de serem consideradas artísticas aos parâmetros atuais.

Com base nos PCNs Arte, o professor precisa conhecer a História da Arte para atuar na escola, com o objetivo de que “os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade” (BRASIL, 1998, p. 98).

Batista (2014) diz que na década de 1960 um curso tendo como coordenadora a professora Noêmia de Araújo Varela chamado “Curso Intensivo de Arte na Educação” - CIAE, veio contribuir com o ensino da Arte e a formação de professores em Arte. Esse curso durou 20 anos entre 1961 a 1981, e formou 1.200 professores de diferentes regiões, como arte/educadores. Após a iniciativa da primeira formação de

arte/educadores, houve uma continuidade dentro do território nacional visando a preparação de professores para atuar em sala de aula de forma diferenciada, buscando um melhor resultado no ensino. Vale destacar que cresceu muito os Cursos de Formação de professores das Artes, para atuar na Educação Básica, mas ainda é insuficiente para atender a demanda nacional.

Aproximando ao contexto de Ponta Grossa no Estado do Paraná – BR. e região, Dozza (2009, p.330) afirma: “Cabe também ressaltar que a falta de professores habilitados na região dos Campos Gerais levou a Universidade Estadual de Ponta Grossa a criar duas licenciaturas em Artes, mesmo sem tradição nessa área, o que se constitui ainda hoje em desafio a ser enfrentado.”

Segundo a autora a defasagem era imensa na região até 2006, quando se formam as primeiras turmas de professores em Licenciatura em Artes Visuais e de professores em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir destas duas graduações voltadas a área da Arte, Ponta Grossa e região diminuiram muito essa defasagem na região escolar.

Em relação aos professores formados em cursos de formação no viés que abrange as quatro linguagens chamados de Educação Artística, a formação se tornou superficial a nível de conhecimentos que envolvem as quatro linguagens da Arte. Com os cursos de Licenciaturas em Música e Artes Visuais ofertados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, percebe-se atualmente o aumento do número de professores atuantes formados na área da Arte sejam Artes Visuais ou Música na região, o que ocasionou a valorização dessa disciplina perante alunos e comunidade em geral.

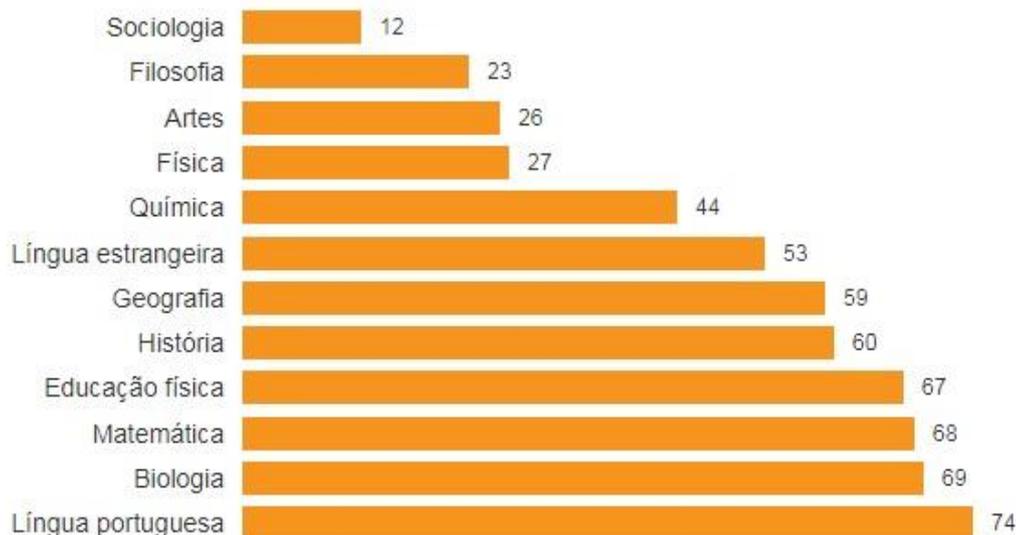
Segundo pesquisa de Saldaña da Folha de São Paulo, publicada em 23/01/2017, ainda há uma grande defasagem de professores atuantes sem formação específica, e a pesquisa revela que somente 26% dos professores atuantes na disciplina de Arte são formados. Paulo Saldaña, da Folha de São Paulo aponta por meio da pesquisa que quase metade dos professores do ensino médio atuam na disciplina de Arte na qual não tem formação específica.

Nesta pesquisa, Saldaño mostra na Folha de São Paulo, o gráfico 1, a seguir em que mostra que a disciplina de Arte está entre as três disciplinas que apresentam os piores registros de formação em Artes. Portanto, a demanda é insuficiente para

contemplar o quadro de professores com formação específica em Arte em diversas escolas brasileiras.

FORMAÇÃO POR DISCIPLINA

% de professores do ensino médio formados na área em que atuam



Fonte: Censo Escolar 2015/Todos pela Educação
Confira mais infográficos da [Folha](#)

Outra pesquisa, apontada por Lais Semis no site da Nova Escola publicada em 01 de fevereiro de 2018, realizada pelo Censo 2017 mostra dados em relação a formação de professores e a atuação em diversas disciplinas. De acordo com a pesquisa

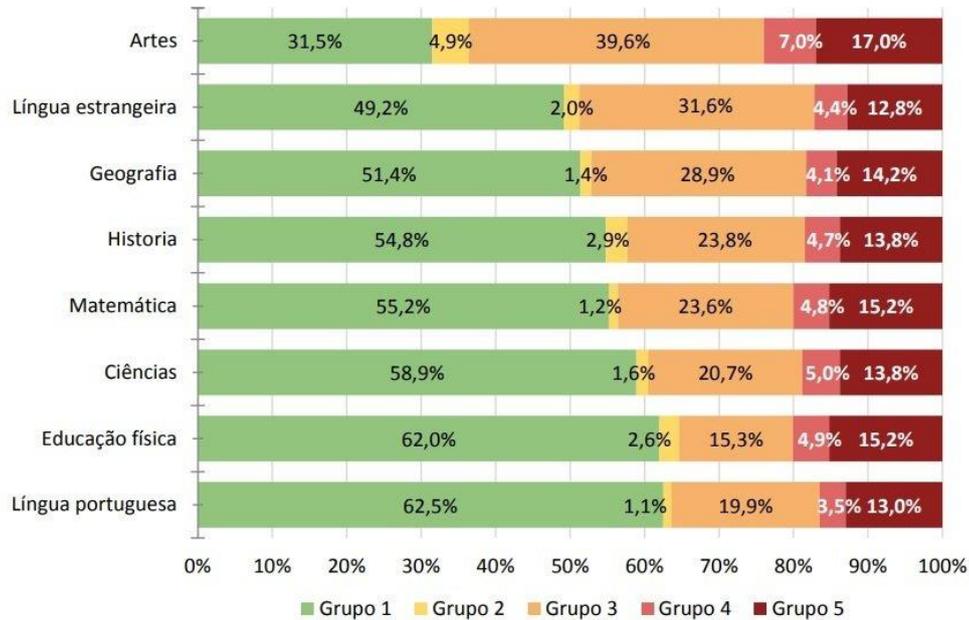
As disciplinas mais afetadas pela formação: Nos anos finais do Fundamental, 85,3% dos docentes possuem superior completo, sendo 82% com licenciatura. No Ensino Médio, o índice sobe para 93,5% - mas apenas 86,8% são licenciados. Veja nos gráficos abaixo como essa divisão acontece por disciplina em cada etapa. A análise do Indicador de Adequação da Formação Docente é dividida em cinco grupos. (SEMIS,2018, s/p)

Os cinco grupos são os seguintes

Grupo 1 - Percentual de aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona **Grupo 2** - Percentual de aulas ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona **Grupo 3** - Percentual de aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona **Grupo 4** - Percentual de

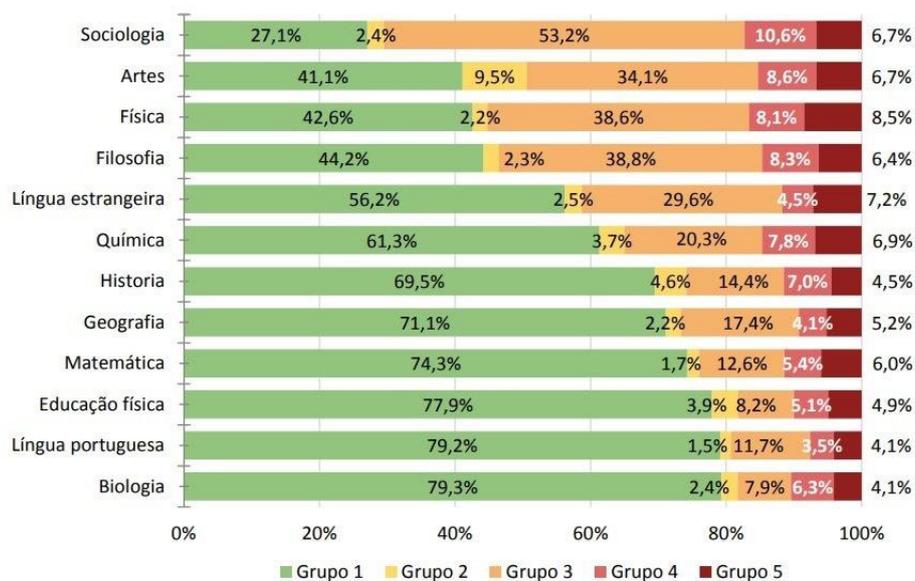
aulas ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores **Grupo 5** - Percentual de aulas ministradas por professores sem formação superior. (SEMIS, 2018,s/p)

Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos finais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017



Fonte:SEMIS,2018

Indicador de Adequação da Formação Docente do ensino médio por disciplina - Brasil 2017



Fonte:SEMIS,2018

Deste modo, é possível perceber que 6,5% dos professores que integram o Grupo 5 ainda estão fazendo o Ensino Superior. A maior parte (10,4%) tem Médio completo com curso normal ou magistério. E 4,5% têm apenas o Médio e 0,3%, o Fundamental. Levantando os dados da disciplina de arte desta pesquisa, podemos constatar que 39,6 dos professores que atuam no Ensino Fundamental e 34,1% no Ensino Médio não são formados em Arte.

Para muitos, isso parece não ser problema já que esses professores têm formação superior. Todavia, isso acarreta uma desvalorização no verdadeiro objetivo da Arte na escola, justamente pelo fato dessa disciplina não estar sendo trabalhada de forma condizente metodologicamente, didaticamente, teoricamente na sua práxis.

Isso acontece justamente devido o professor não estar habilitado/licenciado a trabalhar conteúdos dos quais não teve formação no campo de conhecimento da Arte e muito menos utilizar-se de metodologias da disciplina que não foram contempladas em sua formação, pois cada Licenciatura ou Formação específica tem suas especificidades, sem falar na prática artística, a que o professor deverá conduzir o aluno a experienciar nas diversas linguagens sabendo que o aluno tem esse direito a aprendizagem da Arte, na Educação Básica.

Desta forma, a qualidade do ensino proporcionado aos alunos muitas vezes não irá contemplar as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que o professor não estará apto a trabalhar os conteúdos e as práticas de acordo com as metodologias de ensino da Arte.

A formação de professores em Arte requer recursos, metodologias, conteúdos específicos e pedagógicos como em qualquer outra Licenciatura, cada qual contém suas especificidades. Entretanto, ela difere de outras formações de professores em alguns aspectos pelo fato estar em sua maioria voltada para uma só linguagem, como é o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Artes Visuais e Música) e na sua prática educativa o professor tem que ter entendimento dos conhecimentos nas quatro áreas artísticas (dança, teatro, artes visuais e música), sejam os conteúdos teóricos ou práticos para contemplar o currículo de Arte.

Pra um ensino em Arte de qualidade, o professor deve saber, saber-fazer para saber-ensinar tanto os conhecimentos teóricos, como o processo de produções

artísticas. O professor formado em Artes Visuais por exemplo, deverá entender de práticas de pintura e desenho, de escultura, gravura, arte digital, webarte, instalação e objeto arte, e outras formas de criação técnica-artística. O professor de música saber tocar alguns instrumentos, que requer a História da Música e teoria musical e sua linguagem que exige metodologias específicas, o professor formado em teatro saber se expressar de forma teatral e o professor de dança saber e fazer dança, o que exige conhecimentos específicos em cada uma delas.

Neste momento é pertinente destacar que as políticas públicas, Diretrizes Curriculares, Base Nacional Curricular e os livros didáticos de Arte estão hoje direcionados a um professor polivalente, devendo contemplar na sua práxis pedagógica os conhecimentos teóricos/ práticos das quatro áreas artísticas, mesmo sendo formado em uma só linguagem.

Segundo Dozza (2009), os cursos formadores devem promover inserção efetiva desses profissionais na realidade escolar e na prática social. Deste modo a formação superior na área da Arte deve ter um currículo que se efetive o aprendizado dos conhecimentos teóricos, juntamente aos conhecimentos de práticas artística, como técnicas de pintura, escultura, gravura, fotografia, que acolhe a área de música, teatro, dança entre outros. Assim ou as aulas de Arte deverão ser específicas em cada linguagem, algo possível(?) impossível(?) no contexto atual ou falta vontade política a ser e sendo direcionadas para professores formados em linguagens específicas, pois cada linguagem é complexa e abrangente, e a aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos de cada uma é muito importante para que haja uma formação de qualidade, resultando em um ensino de qualidade.

Segundo Veiga (2018) a docência requer formação profissional para seu exercício, aliada as habilidades e conhecimentos para que possam melhorar sua qualidade de atuação. Sabemos que muitas vezes o único meio do aluno ter acesso ao conhecimento e a prática da Arte é na escola, oferecendo-lhe possibilidades de conhecer, apreciar e produzir Arte. Por isso, a formação desses professores deve ser adequada para que ajude a atender toda sua especificidade. Deste modo a importância deve ser dada aos modelos de formação condizente ao que se objetiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC, bem como assegurar às Instituições formadoras de qualidade atrativos para aumentar o número de professores formados

na área da Arte, diminuindo esse número alarmante em relação a falta de professores atuantes com formação específica nas instituições de Educação Básica públicas e particulares e municipais.

Barbosa (2012) diz que antes da Lei 5.692/71 manter a Arte na escola foi sempre difícil. Em sua trajetória momento sim, momentos não, a Arte foi sendo a ameaçada, seja na sua obrigatoriedade ou na sua importância como disciplina escolar. É possível perceber isso mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (2017), no qual a Arte seria um mero subcomponente curricular, e ainda no projeto da reforma do Ensino Médio a Arte não fazia parte das disciplinas obrigatórias antes das grandes reivindicações e manifestações realizadas com muita resistência pelos arte-educadores e pela sociedade.

Segundo Barbosa (2012) ela criou um abaixo-assinado contra o texto provisório da Base, relatou que, como estava o documento ele abria espaço para uma abordagem superficial das Artes e para a não contratação de professores especialistas. Vale dizer que nesse contexto a resistência da Federação dos Arte/Educadores do Brasil-FAEB, que realizou pela Diretoria e Associações Regionais de Arte/Educação um movimento de intervenção em todo o processo de constituição inclusive de intervenção na Comissão de Especialistas da área de Arte conquistando o projeto de Lei n. 12.278/2016 aprovado pela presidenta Dilma Roussef, e trazendo o problema da formação de professores de Arte ainda na Reforma do Ensino Médio, quando Domingues, Toschi e Oliveira (2000), relatam que

(...) a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular. O êxito dessa nova formulação curricular está diretamente vinculado à formação dos professores, a condições de trabalho adequadas e prazerosas conjugadas a um salário digno, para permitir que o professor assuma menos aula, de maneira que possa se dedicar integralmente e com mais afinco a uma só escola (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA 2000. p. 67).

Além disso diz que

(...) a questão da formação, e mesmo da falta de professores para o Ensino Médio, constitui um sério obstáculo na implementação dessa reforma curricular. Tal reforma não se faz acompanhar de uma política efetiva de formação de professores, que os capacite adequadamente para enfrentar

os novos desafios. Essa situação é bastante temerária, uma vez que a maioria dos estados brasileiros não desenvolve programas e pouco investe na formação de professores para a educação básica, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela legislação atual (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000. p. 72).

Abaixo destaca-se uma entrevista exposta na Revista Época, realizada com Ana Mae Barbosa, uma das mais conceituadas arte-educadoras do Brasil, referência em Arte-educação e ensino da Arte a qual a arte educadora destaca sobre o preconceito que a disciplina de Arte sofre como reconhecimento de disciplina importante ao contexto curricular. Segue alguns trechos significativos da entrevista.

A revista ÉPOCA pergunta: “Por que ainda é difícil reconhecer as artes, em geral, como disciplinas necessárias na escola?” Ao que a autora responde

Acredito que seja um preconceito que nasce nas bases jesuítas da nossa educação. As artes visuais, apesar de presentes desde os anos iniciais da história do Brasil – a primeira grande escola superior do país foi a Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1826 –, assustavam os jesuítas por serem muito sensoriais, e o sensorial leva à sexualidade. O mesmo aconteceu com a dança, que sempre foi deixada de lado, inclusive pelas universidades. O corpo era visto como algo pecaminoso.
(Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:20).

Na sequência do diálogo, a revista ÉPOCA pergunta: “Deveria existir espaços na matriz curricular e no quadro horária das escolas para cada uma dessas disciplinas ou basta uma aula de arte que abarque todas as habilidades?” Ao que responde a autora:

Já que o currículo da Base Nacional Comum será baseado em disciplinas, a ideia é que a área de artes inclua quatro disciplinas: artes visuais, música, teatro e dança. A aula de artes que abarca todas as habilidades seria perigosíssima e cara, porque demandaria quatro professores trabalhando juntos em sala. Sou a favor da interdisciplinaridade, de um projeto de ensino feito por professores das quatro áreas, mas sem que eles precisem ministrar uma mesma aula. Não é um projeto caro, é um projeto que exige planejamento.
(Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:21).

Avançando a revista ÉPOCA pergunta: “É possível encaixar mais quatro disciplinas na grade horária das escolas?” Diz a autora:

Pensando que o grande objetivo da educação no Brasil hoje é a escola de tempo integral, sim. Não posso imaginar uma escola de tempo integral que vá manter os alunos sentados em carteiras por seis, oito horas. E não posso imaginar uma escola de tempo integral sem um número de horas bastante razoável para cada uma dessas disciplinas. Estou partindo do ideal. Está se chegando ao convencimento de que a educação não se faz em quatro horas. (Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:23).

A revista ÉPOCA pergunta: “Como preparar professores para uma abordagem satisfatória do ensino de artes?” Autora responde:

Vou dar um exemplo da área de artes visuais. Há três processos fundamentais para a formação do professor de arte. Primeiro, o fazer. Fazer arte para seu próprio crescimento perceptivo e inventivo. Segundo, a leitura da imagem. Tanto da imagem considerada arte pelos críticos, como das imagens que nos cercam – da embalagem de suco de laranja às revistas. Esse exercício prepara o indivíduo para decodificar imagens, encontrar o sentido escondido por trás delas. Terceiro, contextualizar. Em que contexto essas imagens estão inseridas? Esse processo é a porta aberta para a interdisciplinaridade, o diálogo com outras disciplinas. A história, por exemplo. É o momento de descobrir como aquilo que você está vendo se realiza em diferentes culturas. (Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:27).

Na pergunta: “As escolas, já cheias de falhas, têm cinco anos para se adaptar e incorporar esses ensinamentos ao currículo. Quais são os desafios desse processo?” Ao que a autora responde:

Enxergo o desafio com muito otimismo. Essa lei já foi um grande passo. Se, no Brasil, já é difícil manter o obrigatório, imagine o não obrigatório. A legislação para a escola pública inspira a universidade a criar os cursos. Isso vai refletir no mercado. Aqueles que reprimiam seu desejo de estudar arte agora terão mais garantia de emprego. Não é uma profissão muito rentável, mas é muito flexível, cheia de aplicações. (Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:37).

A revista ÉPOCA pergunta: “Se professores não forem devidamente preparados, quais os perigos de uma abordagem equivocada do ensino de artes?”

Uma área mal conduzida cria rejeição nos alunos. Esse é o perigo: afastar a arte do campo de referência deles. Tenho essa preocupação, mas confio muito no professor de arte. É uma profissão que não dá prestígio e dá pouco dinheiro. Quando você se propõe a fazer, é porque está mordido por aquilo. Fala-se muito mal do ensino de arte na escola pública, mas já tive experiências incríveis, mais recorrentes do que as negativas. Os professores que têm mais disponibilidade para promover a transformação são os de arte.

Mas a motivação, é claro, não aguenta falta de estímulo. Se a coisa esmorece completamente, ela também pode acabar. (Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 15 nov de 2018 às 20:45).

A partir do discurso apresentado de Ana Mae Barbosa, cuja narrativa é possível confirmar que é grande ainda a luta para mudar o preconceito em relação a disciplina de Arte como obrigatória no currículo. Fusari e Ferraz (2001) afirmam que o sucesso de um processo transformador no ensino da Arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de Arte e propostas pedagógicas consistentes e dentro de uma perspectiva crítica de arte e educação.

Esse professor precisa saber Arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor de Arte em sua especificidade de formação para a docência. O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz) e artístico (vivências, criação e poéticas das linguagens específicas e seus fundamentos) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria, e demais culturas. Com um ensino da Arte valorizado pelos alunos a favor da Arte para a formação cultural da sociedade, gestão escolar, supervisão e gestores das políticas públicas, desde a câmara de vereadores à câmara estadual e federal do legislativo, executivo, e judiciário para abrir campos de arbitragem favoráveis a aprendizagem e desenvolvimento humano, com arte na escola, fica muito no nosso entendimento, ser mais fácil sensibilizar e convencer governantes, pais e a sociedade da importância e sentido dessa disciplina na formação humana e cognitiva do aluno para atuar criativamente, artisticamente e esteticamente como protagonista e transformador da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o objetivo de apontar algumas considerações em relação aos modelos de ensino que nortearam a Arte no contexto escolar de acordo com as formações iniciais, a problemática da polivalência e a falta de professores capacitados, conclui-

se que a formação inicial e modelo adotado na sua estruturação e sistematização de ensino fará parte da identidade profissional docente e refletirá na sua práxis educativa.

Por isso, uma inadequada formação de professores ocasionará deficiência ou fragilidade no aprendizado e no ensino da Arte. Outra consideração a fazer é em relação à polivalência, sendo pouco tratada neste artigo, verifica-se em muitas formações iniciais e na atual conjuntura em nível de Estado do Paraná, em que o ensino do componente Arte é proposto para um professor polivalente, sendo este devendo estar apto e licenciado a atuar as quatro linguagens artísticas.

Quando as formações iniciais de professores não contemplam as quatro linguagens artísticas, mas sim são formações específica em uma só linguagem, seja em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Desta forma nota-se que seu ensino se torna superficial nas linguagens em que o professor não tem formação e por muitas vezes é deixado de lado, por não ter esse conhecimento para ensinar e os alunos aprenderem.

A grande problemática do ensino da Arte ainda é a falta de professores formados em grande parte das escolas dos Estados brasileiros e assim poderem esses atuar de forma qualitativa em relação ao ensino dos conteúdos e os conhecimentos da Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, valorizando como disciplina transformadora e humanizadora, necessária a formação humana.

Portanto, há necessidade de maior atenção ao conceito e objetivo da Arte como componente curricular escolar para que se apresente um Modelo de Formação Inicial de professores que dialogue condizente a BNCC e as Diretrizes Curriculares sejam Nacionais ou Estaduais, e ou a Educação Básica crie uma ruptura com a atuação polivalente do professor de Arte bem como se pense num ensino não polivalente e que se promova incentivo para formação de novos professores capacitados, reflexivos e transformadores com possibilidade e concursos para que se efetive e seja visto o ensino/aprendizagem em Arte como necessário e importante na vida de todos os sujeitos históricos e com direitos iguais para potencializar a aprendizagem das Artes, na educação pública e privada escolar brasileira .

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. **A importância do ensino das artes na escola.** Entrevista Revista Época, realizada com Ana Mae Barbosa, 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em 20 ago 2018 às 13:35.

BARBOSA, A. M. **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, FLÓIDA. **Trajetória da disciplina de Arte e a Formação do Professor.** Disponível em http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT8_FI%C3%B3ida%20Moura%20Rocha%20Carlesso%20Batista.pdf Acesso em 31 mar 2018 às 15:45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> 2016. Acesso em : 23/08/2018 às 20:50.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em : 23/08/2018 às 20:34.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em 20/04/2018, 22h40.

CUNHA, A, C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica.** Chapeco: Argos, 2015.

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & sociedade**, vol.21, 2000.

DOZZA, M. **Conhecimentos e metodologias para o ensino de arte: recortes históricos sobre a Lei 5692/71 e sobre as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná/2009.** Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/17435> Acesso 19 set 2018 às 18:39.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SALDAÑA, P. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. **Folha de São Paulo**- 23/01/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acessado em: 24/04/2018.

SEMIS, L. Educação Básica: 21,6% dos professores não possuem superior completo. **Revista Nova Escola**, 01/02/2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9951/educacao-basica-216-dos-professores-nao-possuem-superior-completo> Acesso em 19 set 2018 às 18:59.

SILVA, S.P.; NUNES, A. L. R. Poéticas visuais na escola pública: do conhecimento curricular de arte do ensino médio a sala de aula - 0097-0110. As Artes em formação e os novos públicos no século XXI: **Atas do X Congresso Matéria-Prima**. Lisboa: Sociedade Nacional de Belas Artes. ISBN 978-989-53805-3-4. João Paulo Queiroz (ed.) Edição: Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) Lisboa, outubro 2022.

SOARES, C.A. **O ensino da arte na escola brasileira: fundamentos e tendências**. Uberaba. Toda Letra, 2016.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. SP: Papyrus, 2009.

Recebido em 23/07/2023

Versão corrigida recebida em 30/09/2023

Aceito em 01/11/2023

Publicado online em 13/12/2023