



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS¹

TRAINING OF ART TEACHERS: CHALLENGES AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Daniela Gomes de Mattos Pedroso²

Resumo

Este artigo tem por foco o estudo das relações entre a formação de professores e o ensino de Arte na contemporaneidade, com objetivo de destacar algumas questões próprias do componente curricular Arte, levando em conta o currículo que abarca saberes das diferentes áreas artísticas e a formação heterogênea dos docentes. Dividido em duas partes, na primeira apresenta um breve panorama da formação dos professores de Arte no Brasil. Nesse contexto, faz-se necessário uma aproximação com o que Tardif (2000) considera como crise do profissionalismo, para que se possa compreender os aspectos atuais referentes à formação dos profissionais na área da Educação. Na segunda parte, a discussão em torno das consequências de uma formação heterogênea, uma vez que não existem licenciaturas em Arte no Brasil e sim nas áreas artísticas específicas. No entanto o componente curricular Arte compreende saberes de todas elas, no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Se houve um avanço, nas licenciaturas, no sentido de garantir a qualidade e aprofundamento nas diferentes áreas artísticas, os profissionais advindos das mesmas, dominam saberes exclusivos de suas respectivas áreas de formação. Não sendo suficientes para as exigências curriculares do componente curricular em questão. Como resultado, podemos observar o ensino parcial e até mesmo equivocado de determinadas áreas artísticas, a frustração dos profissionais de ensino e que em alguns casos ocasiona o abandono da profissão ou da docência em Arte. Finalizamos este artigo, com uma reflexão acerca do papel

¹ Este artigo resulta da continuidade do estudo apresentado em 2015, no EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, sob o título *Problematizações sobre a formação dos professores de Arte: diferentes profissionais para um componente curricular*.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Fidelis. E-mail: daniela.pedroso@fidelis.edu.br

do professor nesse contexto, seus desejos e inquietações, e o que se espera do ensino de Arte na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Ensino de Arte.

Abstract

This article focuses on the study of the relations between teacher education and the teaching of art in contemporaneity, in order to highlight some of the issues of the curricular component Arte, taking into account the curriculum that encompasses knowledge of different artistic areas and the heterogeneous formation of teachers. Divided into two parts, in the first one, it presents a brief overview of the formation of art teachers in Brazil. In this context, it is necessary to approximate what Tardif (2000) considers as a crisis of professionalism, to understand the current aspects related to the education of professionals in the field of education. In the second part, the discussion around the consequences of a heterogeneous formation, since there are no licentiations in art in Brazil, but in the specific artistic areas. However, the art curricular component comprises knowledge of all of them, in compliance with the National Education Guidelines and Bases Act, n ° 9.394/96. If there was a breakthrough in the undergraduate courses, in order to guarantee quality and deepening in the different artistic areas, the professionals coming from them dominate exclusive knowledge of their respective training areas. Not being sufficient for the curricular requirements of the curricular component in question. As a result, we can observe the partial and even misled teaching of certain artistic areas, the frustration of the teaching professionals and that in some cases causes the abandonment of the profession or teaching in Art. We finalized this article, with a reflection on the role of the teacher in this context, their desires and concerns, and what is expected of the teaching of art in contemporaneity.

Keywords: Education. Teacher training. Art Teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte³ no Brasil, por meio do componente curricular Arte, passa por um momento de muitas discussões. O formato atual do referido componente curricular não dá conta das necessidades de seu ensino, pois concentra saberes de quatro áreas ou linguagens artísticas e a necessidade de um profissional inexistente e inalcançável.

Sendo assim, voltaremos nossa reflexão aos professores de Arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que são esses os sujeitos com formação específica em Arte e que enfrentam os desafios e problemas desse componente curricular. Pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9394/96, esses devem ser licenciados em Educação Artística ou em uma das áreas artísticas (artes visuais, música, teatro

³ Quando tratarmos do componente curricular, grafaremos Arte; nos demais casos arte.

ou dança). Os cursos de Educação Artística foram aos poucos sendo substituídos pelas licenciaturas nas áreas artísticas já citadas, pelo entendimento que a polivalência se relaciona ao ensino de superfície. Nesse sentido, as licenciaturas nas áreas específicas promovem o aprofundamento. No entanto, se por um lado houve um avanço em termos de formação profissional, o mesmo não ocorreu no desdobramento da educação escolar. Outro fator de desestabilização do ensino nesse contexto, refere-se às disputas no campo das áreas artísticas e que geram mobilizações de classe e modificação nas leis que regem seu ensino, como discutiremos posteriormente.

1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE

É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar ideias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos, historiadores ou apreciadores. Cabe à escola reconstituir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Podemos iniciar a reflexão referente aos professores de Arte, questionando o que se faz necessário para que esses profissionais possam se aproximar da descrição feita por Iavelberg (2003).

Inicialmente, será preciso voltar o pensamento para a formação de professores em geral na atualidade brasileira. Para que possamos compreender os aspectos atuais referentes à formação dos professores de Arte, devemos nos aproximar do que Tardif (2000) identifica como crise do profissionalismo. Para o autor, tal crise resume-se a quatro pontos: crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade em formar bons profissionais; crise do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e crise da ética profissional.

A crise da perícia profissional advém da perda progressiva da “aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo” (TARDIF, 2000, p. 08). A multiplicidade de escolas e informações substituiu as referências comuns, tendo como resultado a sensação de que algumas profissões não possuem saberes estáveis, de consenso e imutabilidade. Em decorrência dessa primeira crise surge a segunda, referente à desconfiança na capacidade da Universidade de formar profissionais de qualidade. A

insegurança e a insatisfação geradas nesse contexto levam a questionamentos sobre as validades das culturas disciplinares e os imperativos de produção de conhecimentos veiculados pelas Universidades.

A terceira forma de crise advém em consequência da anterior. A insatisfação e a insegurança compartilhadas pelos profissionais em formação repercutem na confiança do público em relação à qualidade dos profissionais formados pelas instituições superiores.

A quarta e última forma de crise resulta das anteriores no sentido do conflito de valores. Não se sabe ao certo quais os valores que deveriam guiar o agir profissional. “Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério” (TARDIF, 2000, p. 9).

O autor faz uma análise referente aos cursos de formação para o magistério e aponta que os mesmos são “globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento” (TARDIF, 2000, p. 13).

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos profissionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 13).

Uma vez que a crise do profissionalismo afeta principalmente o magistério, conforme apresentado, podemos concluir que ela abarca as licenciaturas da mesma forma, já que estas possuem características similares. Nesse sentido, passaremos o foco da reflexão especificamente para as licenciaturas em Arte no Brasil.

A primeira modalidade obrigatória de ensino de arte no Brasil foi voltada ao ensino superior, com o Decreto de 1816. É importante ressaltar que tal ensino não vislumbrava a profissionalização de professores na área, e sim o aprimoramento cultural da elite local.

[...] a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. É fácil, portanto, entender porque as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes durante o Reinado. Com a preparação para a República, as faculdades de Direito passaram a ser consideradas as de maior importância no cenário educacional e foi onde se formou a elite dirigente do regime republicano (BARBOSA, 1978, p. 16).

Talvez em função da herança educacional jesuítica, que valorizava a literatura acima de todas as artes, conforme Barbosa (1993), o fato que, na atualidade, existem poucas pesquisas voltadas ao ensino superior em Arte, se comparado aos de literatura, por exemplo. A autora também faz um comparativo entre os estudos realizados referentes ao ensino das artes⁴, tendo como foco majoritário o ensino fundamental e médio, e, em escala menor, o ensino superior. A disparidade torna-se maior se pensarmos que a obrigatoriedade de seu ensino, no caso da educação básica, perfaz apenas 48 anos, ao passa que, no ensino superior, 203 anos.

Outro fator relevante que se aproxima da crise do profissionalismo defendida por Tardif (2000) são as queixas e lamúrias dos profissionais da área pelo desprezo com que outras áreas se referem ao ensino superior de Arte. Novamente a causa pode estar na trajetória desconexa da área: o preconceito Jesuíta referente aos trabalhos manuais, a função elitizada de aprimoramento cultural, as práticas voltadas às datas comemorativas, a livre expressão e as releituras descontextualizadas de obras de artistas renomados. Enfim, a constante mudança de perspectivas da área pode ter fragilizado sua essência e roubado sua identidade.

Com relação à configuração curricular dos cursos superiores em Arte ofertados no Brasil, podemos constatar uma ampla variedade, seja no que se refere às disciplinas que compõem tais cursos ou nas diversas modalidades de cursos existentes. Antes da criação do curso de Educação Artística por ocasião do movimento de reforma geral do ensino, iniciado pela Lei 5.540/68 e, principalmente, pela Lei 5.692/71, no qual foram estruturadas algumas áreas de licenciaturas, era comum a oferta de cursos específicos como Escultura, Gravura e Pintura, segundo Sampaio (2000). Embora tais cursos não fornecessem o diploma em licenciatura, os profissionais graduados poderiam ministrar aulas em escolas fundamentais ou secundárias, uma vez que não existia a exigência de professores licenciados.

A referida situação é similar ao que ocorre na atualidade, referente ao ensino de Arte no primeiro segmento do ensino fundamental, uma vez que a LDB N°. 9.394/96, embora indique a obrigatoriedade do seu ensino na educação básica, só aponta a necessidade do profissional licenciado na área a partir do segundo segmento do ensino fundamental. O componente curricular Arte, no primeiro segmento do ensino fundamental, pode ser ministrado por qualquer profissional da educação, independente da área de formação.

Mas, se a reforma do ensino de 68 trouxe benefício, criou também alguns problemas em função da visão tecnicista e reducionista do período militar, de acordo com Araújo (2009),

⁴ O termo artes engloba as diversas áreas contempladas em Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e dança.

dentre eles a polivalência nas licenciaturas em Arte. Inicialmente, tais licenciaturas eram curtas, ou seja, a graduação ocorria no período de dois anos. Durante esse curto período, os estudantes eram introduzidos nas quatro áreas artísticas por meio de um currículo comum.

No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de nº. 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho (ARAUJO, 2009, p. 06).

Conforme dados colhidos pela pesquisadora até 2009, foram levantados 126 cursos de licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais. Destes, 39 foram criados no período entre 1970 e 1979. Denominados, na época, por Educação Artística, funcionavam como licenciatura curta ou plena. Os referidos cursos eram distribuídos entre instituições de ensino público e privado.

Somente na década de 1980 as licenciaturas curtas e a polivalência tiveram seu fim, após longo debate em defesa do ensino da arte e sua valorização, liderado pelas associações de classe. Apesar disso, o ensino superior em arte passou por um período de estagnação em decorrência da discussão gerada pelo projeto de Darci Ribeiro para a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Nele há a proposição de retirar do texto a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística nos currículos de 5ª a 8ª séries, ficando seu ensino de caráter complementar. Tal se justificaria pela necessidade de ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática.

As associações de Arte-educadores regionais realizaram numerosas manifestações de repúdio à retirada da Educação Artística dos currículos escolares, mobilizaram a opinião pública e enviaram representantes ao MEC. Assim, o texto final da LDB N. 9.394/96, além de manter a obrigatoriedade, ampliou seu ensino a todas as séries do ensino fundamental.⁵ Além disso, a LDB traz outra importante conquista de classe: a modificação da nomenclatura da área de “Educação Artística” para “ensino da Arte”. Segundo Araújo, “mais que uma

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Artigo 26: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996)

nomenclatura, a referência “ensino da Arte”, conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas – artes visuais, música, dança e teatro” (2009, p. 09).

Assim, surgem as licenciaturas específicas em artes plásticas ou visuais, música, teatro e dança em substituição à formação polivalente dos cursos de Educação Artística. Com as novas perspectivas de ensino superior em arte, surgem novas questões também. Se nos cursos de Educação Artística o problema era a polivalência, nos cursos de licenciatura o ensino se restringe ao conhecimento específico de cada área artística. Existe um ganho real referente à especificidade da área escolhida. Mas, uma vez que o componente curricular a ser ministrado na educação básica denominado Arte é único, e não existindo na LDB a indicação de opção por apenas uma das áreas artísticas, o professor de Arte, muitas vezes, acaba por trabalhar com todas as áreas artísticas. Pois é direito do aluno ter contato com as quatro áreas artísticas, independente das possibilidades de seu ensino. Sendo assim, o profissional licenciado em uma das áreas deverá abarcar em seu planejamento propostas de trabalho que contemplem as demais áreas artísticas. Seria a volta da polivalência, mas agora sem o amparo de um currículo comum na formação dos professores?

2 O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Há quem justifique o trabalho integrado com as quatro áreas artísticas, no componente curricular Arte, no sentido de aproximação com as manifestações culturais contemporâneas, as chamadas culturas híbridas.

Assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura, e averiguar se sua *hibridação* pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura que se ocupam do “culto”; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências sociais nômades, capazes de circular pelas escalas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente (GARCIA CANCLINI, 2000, p. 19).

A aproximação entre a arte e o cotidiano por meio da educação estética, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs⁶, gerou um movimento de ruptura entre o tradicional e o estabelecido, que não costuma corresponder à realidade do ensino de Arte.

⁶ A opção pela utilização da sigla PCNs e não PCN tem como referência ROJA, Roxana et alii. **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Pois, segundo Lazzarin, conserva um anacronismo romântico “que acaba por potencializar a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das escolas, ou pela abordagem que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas” (2009, p. 04).

Com relação às licenciaturas em Arte, segundo Coutinho (2002), inúmeros cursos vêm buscando se adequar às demandas da LDB N. 9394/96 e dos PCNs, porém tais tentativas parecem superficiais e não atingem as estruturas curriculares.

Existe um dilema referente à atual situação do ensino de Arte, pois a superação da polivalência impõe a necessidade de legitimação de cada área artística enquanto campo de conhecimento próprio.

Embora haja, nos dias de hoje, um consenso entre professores, pesquisadores e instituições, de que cada área de conhecimento seja contemplada, em sua especificidade, pelo currículo escolar, apresenta-se um dilema: por um lado, existe um consenso nos meios acadêmicos de que um professor não é capaz de dominar razoavelmente todos os conteúdos e metodologias específicos de cada campo da Arte, sendo necessário que cada campo do saber estabeleça seus limites e possibilidades de pesquisa e ensino. A histórica falta de pessoal com formação e o desinteresse das políticas públicas com relação ao ensino [...] impõe a necessidade de improvisações. Fica nas mãos do professor, na dependência de sua simpatia ou domínio por essa ou aquela linguagem artística (visuais, música, teatro, por exemplo), a condução da disciplina. É difícil optar por essa solução ou simplesmente, na falta de um professor especialista, improvisar com outro que se disponha. Muito tem sido argumentado contra a persistência do ensino polivalente, apontada como um problema a ser resolvido. Para tanto, as soluções propostas têm girado em torno da formação qualificada de professores, do investimento na pesquisa e na produção de conhecimento, principalmente na universidade. Politicamente, as entidades profissionais vêm exercendo pressão e exigindo políticas públicas que contemplem cada campo do conhecimento nos currículos, ao invés de entregar a solução dos problemas aos diretores e professores de escolas, que, no cotidiano, têm que resolver e assumir uma responsabilidade que não é deles (LAZZARIN, 2009, p. 10).

É importante ressaltar que, nessa disputa pela condução do componente curricular Arte, o ensino de artes visuais e da música sejam os mais praticados. Tal se justifica por vários fatores: o maior número de licenciados em artes visuais em detrimento das demais áreas artísticas, a compreensão equivocada por parte dos professores e gestores que seria mais “fácil” trabalhar com artes visuais do que com as demais linguagens, o entendimento da necessidade de uma sala diferenciada para trabalhar com teatro e dança, e da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica⁷. A aprovação da referida lei gerou polemica, pois se por um lado foi uma

⁷ A mesma altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

grande conquista para a educação musical, sua aplicação trouxe dúvidas e dificuldades. Algumas instituições de ensino suprimiram o ensino das demais áreas artísticas por compreender que a obrigatoriedade se destinava apenas ao ensino da música.

Após promulgada a lei, as escolas de educação básica tiveram o prazo de três anos para sua implementação. Com o veto ao artigo 2º, da mesma, que dispunha: “O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”, sua aplicabilidade, no que se refere à qualidade de ensino, ficou comprometida. Na falta do profissional qualificado, algumas estratégias foram utilizadas para o cumprimento da lei, Como a utilização de apostilas e material didático de Educação Musical, muitas vezes com propostas superficiais ou descabidas.

Em decorrência aos equívocos na implementação da lei e da supressão do ensino das demais linguagens artísticas do currículo escolar de grande parte das instituições de ensino do nosso país, novamente as associações de classe se organizaram no sentido de exigir a garantia da permanência do ensino das quatro linguagens artísticas nos currículos da educação básica brasileira. Tal movimento gerou inúmeras discussões e resultou em uma proposta substitutiva da lei, aprovada em 16 de outubro de 2013 pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. No entanto, ela aguardou quase três anos o deferimento da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). Somente no ano de 2016 foi sancionada a LEI Nº 13.278, que estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular de Arte. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96).

Somada a essa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais para a Educação Básica brasileira, oficializado em 2017 após estudos e discussões promovidos em várias estâncias durante os anos de 2015 e 2016, confirma a centralidade das quatro linguagens artísticas no componente curricular em questão. Além de ampliar as possibilidades de experiências em Arte.

Com a garantia do ensino das quatro linguagens artísticas por meio do componente curricular Arte, nos currículos da educação básica brasileira, retornamos a questão inicial: qual profissional da educação estará apto a trabalhar com qualidade as linguagens estabelecidas pela Lei? Podemos ainda formular muitas outras que povoam a mente dos professores e que não podem ser silenciadas. Serão criadas políticas públicas que possibilitem

um ensino de qualidade? Ou mais uma vez a responsabilidade será repassada aos professores que atuam no componente em questão?

Sabemos que as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que estão aí. Sabemos ainda que mesmo aquelas disciplinas estáveis, como Matemática, Português, Geografia e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem e o conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional (TOURINHO, 2002, p. 30).

Sendo assim, muito há de se caminhar ainda para a consolidação do componente curricular Arte, no sentido da qualidade de ensino e da valorização do profissional que atua nesse componente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas demandas, é possível constatar que o antigo professor polivalente foi substituído majoritariamente pelo licenciado em artes visuais ou música. Em consequência, o ensino de artes visuais e de música passam a ter maior adesão nos currículos escolares do que o de teatro ou dança. No entanto, estas escolhas não resultam em qualidade de ensino e sim nas possibilidades de implementação ou na falta de opção das escolas. Com a aprovação da LEI N° 13.278 e a oficialização da BNCC esperamos que políticas públicas sejam implementadas no sentido de possibilitar o ensino das quatro áreas artísticas de forma plena e de qualidade.

Neste sentido, concordamos com Lazzarin em que “há necessidade de se pensar uma nova forma de trabalho, que não seja a polivalência, mas um sentido de convergência de questões da arte que aproximem as áreas, ao invés de afastá-las” (2009, p. 11). A defesa do ensino de Arte no currículo escolar já está superada. Pois há muito tempo, tornou-se obrigatório. No entanto, a obrigatoriedade não deu legitimidade e importância a mesma. Portanto, faz-se necessário a busca constante da garantia de uma educação de qualidade que contemple o aprendizado dos estudantes, mas que possibilite um trabalho consistente e viável aos professores.

Talvez a solução esteja na busca de uma identidade profissional que permita aos professores de Arte a superação da crise, da qual Tardif nos informa. E que no caso dos profissionais que atuam com Arte, se amplia no sentido das múltiplas possibilidades de

formação, ou seja, das licenciaturas cursadas nas diferentes linguagens artísticas. Como consequência, profissionais pertencentes a grupos distintos de pesquisa e de organização trabalhista. Que acabam encampando lutas isoladas e enfraquecendo cada vez mais a arte/educação no Brasil.

Este processo de retomada de uma identidade profissional que estava de alguma maneira perdida tem provocado reflexões sobre a prática pedagógica em busca de um maior domínio das ações educativas. Tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. Estamos, portanto, diante de uma situação reflexiva (COUTINHO, 2002, p. 153).

Porém, tal reflexão não cabe somente aos professores de Arte. É preciso que a Academia e os poderes públicos nas estâncias municipal, estadual e federal estejam presentes. É preciso retirar das costas dos professores, uma responsabilidade que não cabe a eles. Dos professores se espera um posicionamento perante as novas demandas, além de tempo e recursos para pesquisa.

Os cursos de formação inicial e contínua são muito importantes, porque a maioria dos professores tem conhecimento das novas propostas de ensino da arte, mas sente dificuldade para concretizá-las em sala de aula. Não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto, é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências, conheça os contextos de produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos (histórico, geográfico, estético, político, social, étnico, de gênero) (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 06).

Se a formação inicial não dá conta da realidade de sala de aula, no que se refere ao componente curricular Arte, é preciso buscar na formação continuada base para superação. Não tendo nessa a solução para os problemas atuais, pois não cabe a ela solucioná-los, mas instrumentalizar os professores a lidarem com seu cotidiano escolar, enquanto não são pensadas políticas públicas que possibilitem a garantam a qualidade de ensino das quatro áreas artísticas nos currículos da educação básica brasileira.

Referências

ARAÚJO, Ana Rita de. Os cursos de superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. 18 f. **32ª Reunião anual da Anped**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf> >

Acesso em 06 abr. 2011.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; FERRARA, Lucrecia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BNCC. EI_EF_Versão Final. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm> Acesso em 19 abri. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 abri. 2011.

BRASIL. **Lei n° 11.769 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394)**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm Acesso em 22 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n° 13.278 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394)**, de 2 de maio de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em 14 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/Arte: quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. IN: BARBOSA, Ana Mãe (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153 – 159.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAZZARIN, Luís Fernando. Problematizações sobre o ensino de Artes Visuais e a Educação Musical. **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais - Revis LAV.**, v.2, p. 01 - 17, 2009. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2184> > Acesso em 20 mai. 2015.

SAMPAIO, Heloisa. **Ensino superior brasileiro: o setor privado**. São Paulo: FAPESP, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, 2000. p.5 - 24.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27 - 34.