

As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em Arte

Políticas del gobierno brasileno y su influencia en la enseñanza en el arte

Brasilian government policies and its influence on teaching in Art

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

cristinaudesc@gmail.com

Departamento de Pedagogia - EAD - PPGAV UDESC, Brasil

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

giovanabianca@yahoo.com.br

UNIASSELVI - UDESC, Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Participam do projeto bilateral *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*, professores de três universidades brasileiras e duas universidades argentinas cujo objetivo é sistematizar estudos relativos à formação de professores nos dois países sul-americanos nos últimos dez anos. Considerando a diversidade da coleta de dados realizada no projeto definimos o recorte deste artigo buscando compreender a formação do professor de Arte, o que requer uma análise histórica sobre as políticas de Educação Básica, um desnudar das relações entre o projeto de educação no contexto atual e a formação de professores, sobretudo no âmbito do ensino de arte, seja no seu nascedouro, seja no seu desenvolvimento. Para tanto abordaremos por meio dos estudos de Saviani de 2006, 2009 e 2011, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica a fim de buscar contribuições para a formação de professores de arte no Brasil. Embora o projeto abarque as reflexões entre Brasil e Argentina, neste artigo enfatizaremos o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Políticas governamentais; Formação do docente em arte; Observatório; Brasil-Argentina.

RESUMEN

Participan del proyecto bilateral *Observatorio de la Formación de Profesores de Artes (Brasil/Argentina)* profesores de tres universidades brasileras y dos argentinas cuyo objetivo es sistematizar estudios relativos a la formación de profesores en los dos países sudamericanos en los últimos diez años. Considerando la diversidad de la colecta de datos realizada en el proyecto, definimos el recorte

de este artículo buscando comprender la formación del profesor, lo que requiere un análisis histórico sobre las políticas de Educación Básica, develar las relaciones entre el proyecto de educación en el contexto actual y la formación de profesores, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del arte, tanto en su nacimiento como en su desarrollo. A tales efectos, abordaremos por medio de los estudios de Saviani de 2006, 2009 y 2011, los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica a fin de buscar contribuciones para la formación de profesores de arte.

Palabras Clave: Políticas gubernamentales; Formación del docente en arte; Observatorio; Brasil-Argentina.

ABSTRACT

The project *Observatory of Arts Teacher Education involves universities from two countries (Brazil / Argentina)*. Professors from three Brazilian universities and two Argentine universities systematize studies relating to teacher training in the both countries in South American in the past decade. Considering the diversity of data collection conducted in the project Observatory of Arts Teacher Education, this paper is framed with the purpose of understand the formation of the teacher. That requires a historical analysis of the politics of Basic Education, baring relations between the current education project and actual education especially in the teaching of art. Whether its initial education or in continuing education. We will address through studies Saviani 2006, 2009 and 2011, the assumptions of the Historical-Critical Pedagogy to seek contributions to the training of teachers of art.

Keywords: Government policies; Teacher training in art; Observatory; Brazil-Argentina.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO

A Educação Artística insere-se como disciplina obrigatória no currículo do ensino de 1º e 2º graus no Brasil no início dos anos de 1970, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, e sua identidade é construída sob a orientação tecnicista da lei, cuja meta era “[...] inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista”. Neste sentido, tal como uma empresa privada, a escola deveria ser eficiente (Saviani, 1984: 13).

Em que pese sua gestação no seio de um modelo de desenvolvimento econômico dependente, não se pode deixar de reconhecer que a lei 5.692/71¹ tornou obrigatória a disciplina Educação Artística na escola, o que é louvável. No entanto, cabe perguntar: a lei por si só resolveu o problema do acesso à arte no Brasil para a maioria da população? Ou melhor, a obrigatoriedade vincula-se às lutas dos professores por uma educação artística voltada aos interesses da maioria? ou a lei apenas recompõe as práticas educativas impregnadas de uma mesma concepção liberal de educação e sociedade, cujo ideário sustenta-se na “[...] ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Libâneo, 1986: 2)? A formação proposta para alunos e professores, tem por objetivo reduzir o distanciamento entre os “doutos” e os “leigos”, entre a experiência e o saber, entre o capital herdado e o capital adquirido? Observa-se, de fato, uma mudança radical nas práticas político-pedagógicas? O que se supera e o que se propõe?

A disciplina Educação Artística torna-se atividade obrigatória dentro deste contexto polifônico, desde a prática de academia advinda das Escolas de Belas Artes, do tecnicismo, até a livre expressão. A designação Educação Artística que nomeou a disciplina na escola, foi utilizada igualmente nos cursos de formação de professores polivalentes, nas licenciaturas curtas, bem como a partir de meados de 1980 também nas licenciaturas plenas seguido das habilitações. Pode-se dizer que existe uma convivência com diferentes nomenclaturas designando o nome do curso de formação, mesmo após a aprovação da mudança do nome da disciplina

1 A lei 5692/71 é uma reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB aprovada em 1961 (lei 4024/61). Essa LDB foi reformada em duas oportunidades. A primeira em 1968, com a reforma do ensino superior brasileiro e a segunda em 1971 com a reforma da educação básica (Lei 5692/71).

na para Ensino de Arte (Parecer CNE/CEB – 22/2005).

No contexto de implementação da lei 5692/71, a política governamental do governo militar é de reordenação da educação nos moldes do que ocorreu no trabalho fabril e de acordo com as novas exigências de qualificação do trabalhador para que este possa atuar competitivamente evidenciando o estreito vínculo entre educação e política, que a escola é uma instância perpassada de ponta a ponta pelo político, pelo econômico, assim como pelo cultural. É com base neste pressuposto que nasce a organização em torno de uma Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB - em 1987, comprometida com uma educação e uma atuação no campo do ensino da Arte tanto política quanto pedagógica.

Concebendo a educação (e a educação em Arte também), como uma prática que, longe de ser desinteressada e neutra, mas que no modelo de sociedade capitalista é um instrumento de reprodução social, também o é contraditoriamente de emancipação, o que leva o conjunto dos educadores em Arte, sobretudo a partir dos anos de 1980, a colocar no centro de suas preocupações a pesquisa e a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Arte.

Partindo do entendimento de que a política de educação inerente à Lei 5692/71 também se inscreve na história da Educação Artística, disciplina hoje chamada de Ensino de Arte, observa-se uma crescente oferta de cursos de Formação de Professores na área e um aumento significativo da Pós-graduação, num total de 39 cursos no país entre mestrados e doutorados, no ano de 2012. Essa oferta de formação, no entanto, não é acompanhada pelo crescimento de pesquisas sobre a formação nas licenciaturas em Arte.

O que se observa nos levantamentos bibliográficos em anais de eventos, teses e dissertações, bem como em periódicos realizados entre 2000 e 2011, realizados pelo projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA- Br Ar) – doravante chamado Observatório, é que o foco dos estudos concentra-se muito mais nas experiências concernentes ao ensino de Arte na escola e nos relatos de formação continuada desenvolvida em redes de ensino, do que em estudos que abordam a formação de

professores nos cursos de graduação. Podemos exemplificar com os dados apontados em outro estudo gestado no campo do Observatório por (Hillesheim, 2013) que levantou no Banco de Teses da CAPES 400 dissertações com o tema *formação de professores* em geral, buscando encontrar o contingente de pesquisas sobre a formação nas licenciaturas em Arte (que totalizaram 31).

Do contingente de 31 dissertações, 22 foram descartadas por abordarem aspectos da formação continuada ou relatos de experiência de Ensino de Arte nas escolas ou ONG's. Finalmente, sobre a formação de professores nas licenciaturas em Artes, restaram apenas 9 dissertações, sendo que 8 delas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e uma delas em programa de Artes Visuais.

Já as teses de doutorado, (Hillesheim, 2013) destaca que foram coletadas 89 teses entre os anos de 2000 a 2011, sendo que 13 se referem à formação de professores de Arte. Entre elas só uma, de um programa de pós-graduação em Educação, atende ao tema da formação de professores de Arte nas licenciaturas.

Outro aspecto apontado por (Hillesheim, 2013) diz respeito ao lugar da formação de professores de Artes quando se trata dos estudos de Pós-graduação. Neste contexto, observa-se que raros estudos são desenvolvidos nos cursos de Pós-graduação em Artes Visuais, pois a maioria realiza-se nos cursos de Pós-graduação em Educação. Nesse processo de reflexão, nos perguntamos: qual o lugar da Arte nos estudos sobre a formação de professores de Artes Visuais? Que especificidades permeiam a formação deste profissional?

Debruçando-nos sobre estas problemáticas, primeiramente cabe lembrar que a formação do professor, em especial do educador em Arte, implica uma teoria e uma prática conectada à luta por uma transformação das relações sociais, por uma sociedade igualitária e pela defesa de uma educação comprometida com o acesso ao conhecimento artístico-cultural cuja finalidade é a formação de homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios inerentes à relação da tríade capital - trabalho - educação e de criar um projeto político-educativo comprometido com as transformações sociais, por consequência, com uma nova educação não excludente. Enfim, pensar a formação do pro-

fessor é pensar também a educação, frisando que ambas reivindicam uma filosofia da práxis (Vásquez, 1986).

Assim, tendo como pano de fundo a crise estrutural do capital, no contexto atual, é necessário pensar qual formação, de fato, é articuladora do fazer e do pensar; quais os princípios privilegiam as mudanças educacionais no que tange a formação de professores no Brasil. Vejamos, inicialmente, que propostas de formação ganharam corpo.

No caso brasileiro, é no período de 1827 até 1890 que a preocupação com a formação do professor se coloca pela primeira vez; ou seja, é a época da independência, precisamente em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras – quando “[...] os professores são obrigados a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas” –, que se destaca “[...] a exigência de preparo didático” do professor, embora, de acordo com (Saviani, 2009: 144), “[...] não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. Nesta perspectiva foram criadas as Escolas Normais, “[...] que visavam à preparação de professores para as escolas primárias”.

Nesta linha de raciocínio, (Saviani, 2006: 145) lembra o que argumentavam os reformadores da instrução pública do estado de São Paulo, realizada em 1890: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

Por último, cabe argumentar que é a partir do século XIX que se põe a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que levou à organização dos sistemas nacionais de ensino.

Estes, concebidos como uns conjuntos amplos constituídos por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, os quais viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (Saviani, 2006: 146).

As escolas normais traziam a prática do desenho como uma abordagem educativa. O desenho pedagógico

é presente no ideário dos professores até os dias de hoje. Conforme (Coutinho, 2008), a tese de Nereu Sampaio intitulada *Desenho Espontâneo das Crianças: Considerações Sobre Sua Metodologia* era em 1930 a única produção que abordava o desenho da criança. O estudo foi apresentado na Escola Normal do Distrito Federal, quando a capital do Brasil era o Rio de Janeiro.

No mesmo texto (Coutinho, 2008) apresenta as contribuições do educador Sylvio Rabello, que na condição de professor da Escola Normal em Recife publicou dois livros, um sobre Psicologia do Desenho Infantil e, em 1937, publicou o livro *Psicologia da Infância*, que se tornou uma espécie de livro didático para a disciplina de “Psicologia Aplicada à Educação” nas escolas normais e institutos de educação.

Nosso intento é compreender a formação do professor de arte, as influências dessa história da formação de professores no Brasil, e por isso, um exame sobre como as políticas para a Educação Básica auxiliam a análise da influência dos documentos oficiais na formação.

2. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NO BRASIL

Os últimos 17 anos constituem marco histórico de mudanças educacionais no que tange à formação de professores no Brasil (Sobreira, 2008). Nesse processo de mudanças nas políticas públicas brasileiras, o país passou a ter um projeto, mesmo que inconcluso, de gestão dos recursos humanos para a educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 - que influencia um conjunto de outros documentos. A referida lei estabelece um capítulo intitulado *Dos Profissionais da Educação*. Neste capítulo ficam caracterizadas as diferentes atividades profissionais dos educadores, no que se refere à definição de princípios que orientam a atuação profissional, sua formação em cursos de graduação (podendo ser oferecidos em Universidades ou Institutos de Educação), formação em serviço e continuada, sendo de responsabilidade dos Municípios, Estados e da União a promoção de ações formativas, segundo a reforma realizada na LDB pela Lei nº 12.796, de 2013:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa a Iniciação Docente é um programa implantado pelo governo federal com a aprovação do Decreto 7.219 de 04/06/2010 que visa criar uma equivalência entre a atuação docente e a atuação na iniciação científica. A equivalência dos valores das bolsas, o tempo de dedicação às ações e a existência de professores doutores orientando as atividades em parceria com os docentes da escola são os fatores de sucesso da proposta. Embora o PIBID apresente consideráveis avanços ainda não atingem contingentes satisfatórios de estudantes em formação, até mesmo porque a maioria dos licenciados são formados em cursos privados que não tem acesso a essas políticas ou equivalentes.

No contexto da LDB (Lei 9394/96), o artigo 67 afeta os professores de Arte no quesito valorização do magistério:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Para (Saviani, 2011), existe um diagnóstico relativamente correto, no que diz respeito a análise da situação geradora da normatização (leis, Decretos, Resoluções entre outros documentos). No entanto, as táticas de implementação das mudanças necessárias não apresentam soluções satisfatórias. Os documentos apresentam acessórios demais, perdendo o foco daquilo que a lei precisaria propor para estar

de acordo com o diagnóstico realizado. (Saviani, 2011) acredita que essa situação se dá pela pressão que os relatores dos pareceres sofrem das diferentes posições políticas existentes no meio político/educacional.

A LDB 9394/96, ao garantir o Ensino de Arte como componente curricular, modifica a concepção de ensino por atividade que caracterizou a construção da Educação Artística e propõe a inserção do Ensino de Arte como disciplina obrigatória e conforme a lei objetivando o desenvolvimento cultural dos alunos. No tocante a formação de professores de Arte, se na concepção da 5692/71 o professor de arte possuía uma formação aligeirada, realizada em curta duração, sem muita estrutura nos cursos de formação inicial e a orientação era focada prioritariamente na atividade e na técnica, na concepção de formação de professores da LDB 9394/96 esse cenário mudou. A concepção de docência se ampliou, pois o professor é responsável na escola por processos que extrapolam as ações didático pedagógicas. Essas mudanças sociais no modelo de escola e de aluno nos conduzem a uma contradição pois, de um lado, o professor de arte se vê diante de um universo de ampliação de possibilidades de atuação, mais produção artística na área, melhor produção e veiculação da literatura, crescimento da graduação e pós-graduação e por outro lado, existe uma formação para a docência que se afasta dos aspectos filosóficos e se aproxima de soluções práticas que minimizem os problemas da realidade. Essa mecanização do trabalho do professor de arte caracteriza a concepção de formação de professores presente na LDB atual. Essa ampliação das ações do professor na escola, da ampliação do tempo de trabalho para reuniões e formações, muitas delas mal ou não remuneradas, podem colaborar com o aumento da proletarização docente.

Dois outras resoluções propostas pelo governo federal atingem o conjunto das licenciaturas. A primeira, data de 18/02 CNE/CP 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Com o objetivo de harmonizar o modelo de formação docente presente nas licenciaturas, o documento institui princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização da formação de professores para atuar

na educação básica. A segunda, a resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, implementa a carga horária obrigatória de estágio e define a prática pedagógica como componente curricular com mais de 800 horas de ação e reflexão na escola.

A prática de estágio curricular como componente obrigatório visa proporcionar conhecimento, pesquisa e reflexão sobre a escola ao longo do curso. Também possibilita a imersão da universidade com ferramentas capazes de ampliar a reflexão a fim de solidificar a formação do licenciando, com uma melhor compreensão do contexto para construir práticas emancipatórias na escola. No modelo anterior, o estágio era uma atividade terminal no curso, fato que proporcionava pouco conhecimento sobre o cenário escolar.

Em 2009 foi aprovada a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, que orientou as reformas curriculares nos cursos da área. Esse movimento afetou a formação de professores de Arte porque a legislação proposta e a realidade educacional exigiram novas demandas dos profissionais.

As diretrizes evidenciam a formação do bacharel muito mais do que a formação do professor, dicotomia esta também presente nos cursos que possuem as duas habilitações. Podemos aferir duas hipóteses para esse direcionamento uma de que, como já havia uma resolução que inseria os conteúdos pedagógicos na matriz curricular das licenciaturas, bastava propor conteúdos artísticos; outra hipótese seria de que por trás dessa ênfase no processo e na teoria da Arte está a concepção de que basta saber o conteúdo para saber ensinar.

Outro documento que suscitou demandas para as licenciaturas em Arte foi o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE nº 4, 2010), que propicia uma problematização: o que se propõe para a organização da Educação Básica coaduna-se com as diretrizes para a formação de professores (CNE/CP 1/2002)? E para as licenciaturas em Artes, há um diálogo entre os documentos (CNE/2009)?

A Resolução CNE nº 4 de 2010, que orienta a organização da Educação Básica, tem como objetivo organizar o funcionamento dos diferentes níveis da educação básica, bem como sua gestão, os processos avaliativos e a formação de educadores. No documento há um conjunto de questões

que dizem respeito a organização do Ensino de Arte na escola, bem como da coexistência do professor de Arte neste espaço social. No tópico referente aos objetivos, aparecem as relações com o campo da cultura.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (Resolução nº 4, 2010).

A articulação com os indicadores nas opções políticas, sociais e culturais permite dimensionar uma integração com a Arte e seus diferentes cenários, apontando para aspectos relativos à igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, que dialogam com princípios políticos no campo da Arte. Consolidam-se, por meio da Lei 10639/2003, a problemática da pluralidade étnica abordada a partir da inserção na aula de Arte, dos conteúdos de cultura e história da África e dos afrodescendentes, bem como a Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, que destaca as culturas indígenas. Essa organização temática numa perspectiva de visibilidade de outros grupos culturais e sua influência na cultura brasileira cria, também, demandas para a formação inicial e continuada de professores.

No tópico II da Resolução CNE nº 4 de 2010 fica definido um conjunto de referências gerais que embasam conceitualmente a lei e que apontam para a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, demarcando uma intencionalidade no envolvimento do contexto artístico-cultural.

Considerando o desafio de formar profissionais para atuar na realidade, o documento traz indicações do envolvimento dos professores, bem como formação continuada, espaço físico e salários adequados, a fim de garantir o pleno êxito da proposta. Já o capítulo das diretrizes, que aborda a organização dos sistemas de ensino, assinala que:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores

produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Resolução nº 4, 2010).

É certo que as Diretrizes para as Artes Visuais apontam para outras demandas profissionais aos professores de Arte, fato que reitera o que já apontava (Oliveira, 2003), ao abordar as reformas educacionais na América Latina na década de 1990 que buscavam estimular os países a ampliar a rentabilidade da educação, inclusive inserindo as empresas na definição de princípios para a educação.

Embora haja uma diretriz por força do governo federal, não há a devida correspondência, na maioria dos estados e municípios brasileiros, no amplo cumprimento da legislação. O pagamento do piso salarial para os professores tem motivado lutas sindicais constantes e as estruturas organizativas das escolas não têm atendido as expectativas nem da legislação em vigor, nem dos profissionais e gestores.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Superior – CAPES - recebe, no ano de 2007, uma nova tarefa: emprestar o modelo de sucesso de aperfeiçoamento de profissionais desse segmento em nível de Mestrado e Doutorado para a Educação Básica. Esta ação é regulamentada pela Lei nº 11.502 de 2007. A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), propõe uma série de programas a fim de estimular mudanças no contexto da Educação Nacional.

As investigações sobre a formação de professores estão em crescimento, como aponta (Gatti, 2012). As atuais políticas públicas colaboram para esse processo, existe uma demanda estimulada por meio de editais, cresce o número de pesquisadores analisando os programas, como abordado por (Gatti & Barreto, 2009). Embora as autoras apresentem um estudo minucioso sobre a realidade da formação no Brasil, seus impasses e desafios, aparecem poucos elementos relativos às licenciaturas e professores de Arte. Nas produções da área são os anais de eventos que apresentam estudos embrionários sobre o tema da formação nas licen-

ciaturas de Artes Visuais/Plásticas, como apontam (Silva & Araújo, 2008). Em um segundo estudo, (Silva & Araújo, 2012) apresentam a inexistência de estudos que abordem “a formação de formadores”. Nossa área necessita estimular mais estudos que tomem o formador, seja o professor da disciplina de Arte nos cursos de Pedagogia ou nas licenciaturas em Arte, como elemento de análise a fim de identificar as principais questões desse intrincado movimento de formar os formadores que vão atuar no contexto pedagógico da escola a partir da perspectiva da Arte.

(Gatti, 2012) analisou os trabalhos publicados na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP - entre os anos de 1998 a 2011, destacando 38 publicações referentes ao tema da formação. Para (Gatti, 2012: 438) é urgente a implementação de “[...] políticas sistêmicas, integradas e duradouras, bem monitoradas, que possam provocar transformações efetivas diante das características socioculturais dos estudantes que buscam ingressar nas licenciaturas”, preparando-os para compreender os desafios e atuar como sujeitos nesse cenário. A autora ressalta que os estudos analisados abordam o trabalho dos professores, suas motivações, o contexto e as contribuições que esses diagnósticos podem exercer na formação de professores, oxigenando as políticas públicas e a organização dos cursos de licenciatura. (Ferreira, 2012) destaca que os documentos brasileiros trazem influência das orientações propostas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)² na regulação³ da política de formação docente no Brasil a partir dos anos 2000. (Ferreira, 2012), por sua vez, ratifica a posição de que estamos num momento de grande investimento na formação docente, no entanto, sua análise crítica o modelo de eficácia subjacente aos documentos oficiais. Essa política de eficácia tem focado a formação nos procedimentos didáticos, na definição de conteúdos ministrados e na avaliação externa à escola que vão validar, por meio de exames, o processo avaliativo da educação brasileira. Ao mesmo tempo o modelo de formação de professores por competências presente nos documentos governamentais

2 A OCDE foi criada em 1948 para ajudar os países devastados pela II Guerra. Tem uma atuação a partir de comitês de educação e possui parcerias com vários organismos internacionais entre eles o Fundo Monetário Internacional - FMI.

3 Abordamos nessa regulação o conjunto de leis, pareceres e resoluções apresentadas ao longo do texto.

também coaduna com essa concepção de eficácia.

O Brasil possui acordos internacionais com a OCDE por meio do Instituto Anísio Teixeira. (Ferreira, 2012), analisando os documentos da OCDE que tratam da concepção e da orientação para a formação docente, ressalta três premissas para a implementação de uma política eficaz e competente segundo os princípios neoliberais.

A primeira das premissas busca atrair os professores para a educação desde a formação inicial com programas e estímulo de bolsas. Cabe ressaltar que a escassez de professores no Brasil já é uma realidade e que, segundo dados do INEP (2010), faltam professores de Artes habilitados, fato que gera uma necessidade de estimular a carreira desde a graduação. Segundo (Neves, 2012) atual coordenadora da CAPES – DEB,

Em um contexto de baixa atratividade da profissão, indicadores educacionais desfavoráveis, assimetrias regionais, velozes transformações da ciência e das tecnologias, demandas crescentes dirigidas às escolas, novos padrões de comportamento de crianças e jovens, exigências de uma sociedade que demanda equidade, igualdade de oportunidades, justiça e coesão social e outros tantos fatores, a complexidade técnico-política da questão reveste-se de contornos dramáticos (Neves, 2012: 356).

A segunda premissa é desenvolver uma formação considerando os novos parâmetros de eficácia⁴, programas como o Pró-docência, Novos Talentos desenvolvidos pela CAPES Educação Básica, podem ser considerados exemplos dessa política. Os programas propostos pela CAPES estão atrelados a uma visão liberal, baseada na ideia de competência e eficácia. Para a coordenadora da CAPES – DEB:

O educador Philippe Perrenoud (2000) propõe competências que partem da sala de aula, onde o professor deve utilizar novas linguagens e tecnologias, organizar, dirigir e administrar a progressão das aprendizagens – cujo plural alerta que é preciso também conceber e fazer evoluir os dispositivos que identificam os diferentes alunos e os motivam em suas aprendizagens e no trabalho em equipe. (Neves, 2012: 359).

Já (Saviani, 2011) apresenta a ideia de competên-

4 Parâmetros apontados, entre outros, por (Perrenoud, 1999).

cia vinculada ao cenário dos anos de 1960, o contexto de implantação de concepções pedagógicas que previam uma qualidade fabril nas escolas. Pode-se estabelecer um vínculo da concepção de competência e eficácia com o viés pedagógico do tecnicismo, modelo importado da educação americana para a realidade brasileira via acordo MEC-Usaid que inspirou a criação da Lei 5692/71.

Advém dessa concepção de competência a ideia da formação de um professor técnico estimulada pelas novas políticas. O professor técnico é aquele que desenvolve sua aula de modo pragmático, repetindo uma prática prescritiva, já o professor “culto”, como aborda (Saviani, 2011), é aquele que, a partir de fundamentos científicos e filosóficos, compreende a realidade social e a partir desse contexto desenvolve proposta de formação aprofundada de seus estudantes.

A terceira premissa apontada por (Ferreira, 2012), diz respeito à retenção dos professores por mais tempo na carreira, evitando o abandono da profissão precocemente. Com ações como o piso nacional, planos de cargos e salários, formação continuada no contexto do trabalho (especializações e mestrados profissionais) e envolvimento dos professores em projetos de pesquisa como o programa OBEDUC – Observatório da Educação -, o governo pretende implementar sua política de formação docente. Sobre a permanência dos professores na carreira docente, (Saviani, 2011) conclui que se os professores forem valorizados socialmente, tiverem estrutura adequada, formação e salários dignos, essa permanência será uma consequência, pois atrairão jovens a investirem em sua formação, como outros o fazem para carreiras mais valorizadas.

Dentre os diferentes programas oferecidos, destacamos o Plano Nacional de Formação – PARFOR - que objetiva propor formação em nível de graduação no modelo presencial para os professores não habilitados que atuam nas redes escolares públicas. Estes profissionais não habilitados existem também na área de Arte, atuam ministrando aulas de outras disciplinas com habilitação e complementam a carga horária ministrando aulas de Arte sem habilitação.

As atuais políticas públicas ainda apresentam caráter disperso, muitas vezes não consolidados, atuando de forma parcial e com dificuldade de transformação: da reali-

dade salarial, da estrutural da escola, da formação proposta nas licenciaturas, descontraídas das necessidades do contexto da escola.

3. OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO INICIAL: AS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS

No campo da formação de professores de Arte, (Araújo, 2010) aborda a história buscando referências na história da formação de professores, tendo como marco a Reforma Francisco Campos, no Governo Getúlio Vargas, em 1930. A autora também enfatiza a distribuição geográfica dos cursos de Artes na atualidade. Analisa, igualmente, que do ponto de vista do contexto da criação da disciplina o modelo do governo civil-militar trouxe entraves para seu pleno funcionamento. “No caso da formação de professores de Artes, esses acordos resultaram na precariedade de recursos humanos e financeiros destinados aos cursos e em políticas educacionais voltadas para uma formação tecnicista e reducionista da concepção de docência” (Araújo, 2010: 07).

Nos dias de hoje há uma concentração de cursos na região Sudeste e na rede privada, que, identificando nichos de mercado, investiu fortemente na criação de cursos, garantindo seus ganhos na quantidade de alunos atendidos. (Araújo, 2010) aponta dois movimentos expansionistas para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Um na década de 1970 como desdobramento da criação da disciplina de Educação Artística, e outro na primeira década do século XXI, como ampliação dos cursos de graduação nas IES brasileiras. A autora destaca a existência de 126 cursos de artes plásticas dentre os quais 39 criados no governo civil-militar entre os anos de 1970 e 1979.

Dados sistematizados no Projeto Observatório apontam que diante da distribuição geográfica de atendimento às demandas de formação de professores de Arte, conforme dados do Censo Educacional de 2007, último disponível para análise pública, o atendimento em algumas regiões, como Sul e Sudeste, apresenta equilíbrio. Um exemplo é o número de professores de Artes atuando na Educação Básica no Paraná, que no Censo Educacional soma um total de 984, entre todas as linguagens, sendo que destes, 127 sem habilitação. No entanto, em outras regiões, como

o Norte e Nordeste do país, o número de professores em exercício profissional é muito pequeno diante da extensão territorial dessas regiões. O Acre é um exemplo alarmante, pois possui menos de 0,5 professores de Artes atuando na rede escolar pública.

Além dos problemas de falta de professores habilitados, baixa densidade no oferecimento de formação, fato que gera programas especiais de formação como o PARFOR, a UAB entre outros, a formação universitária de professores vive um conflito entre dois modelos de formação conforme (Saviani, 2011). Para ele, configuraram-se dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático em que situamos o modelo de professor de Arte na atualidade. Os modelos que datam do século XIX ainda persistem no contexto da formação de professores na universidade, na medida em que esses ideários pedagógicos antigos ressurgem revisados e adaptados para a atualidade, ou mesmo persistem nas suas concepções mais tradicionais. Aplicados esses modelos na área de Arte, teríamos uma ênfase na formação por conteúdos culturais-cognitivos que ficariam concentrados no aprendizado de Arte visando os conteúdos da disciplina, a formação de uma cultura artística geral, ampliando a formação no que diz respeito às teorias artísticas, aos processos artísticos, focando numa formação propedêutica do educador, entendendo que a partir do domínio dos conhecimentos o professor de Arte poderia transpô-los para a realidade.

Já o segundo modelo ressalta o caráter pedagógico-didático com a preocupação de enfatizar os fazeres artísticos no processo de ensino-aprendizagem na escola. Nas tarefas artísticas, os conteúdos sistematizados seriam, nessa concepção, pensados para a prática pedagógica, bem como os conteúdos artísticos pensados para a aplicação em sala de aula, pois a formação do professor de Arte só se concretizaria com o domínio do como ensinar.

Ressaltamos as especificidades da formação nas licenciaturas em Arte como a formação do artista e a formação do professor, do pesquisador, o currículo e a seleção de conteúdo, a prática e a práxis. Podemos dizer que esses dilemas perpassam a temática e, finalmente, as práticas artísticas e suas relações com as práticas pedagógicas.

Assim, para (Saviani, 2011), aproximar as licenciaturas da escola por meio dos estágios e aprofundar o conhecimento teórico, reforçando os saberes sistematizados no campo do conhecimento, auxilia a minimizar os dilemas existentes entre domínio do conteúdo e domínio pedagógico. Para os profissionais do Ensino de Arte, como abordavam (Fusari & Ferraz, 2001: 53), o desafio é “[...] saber Arte e saber ser professor de Arte” articulando duas dimensões do ser professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a criação dos cursos de formação de professores para o ensino da Educação Artística a partir do ano de 1971, pode-se dizer que, mais do que as contribuições da disciplina na rede escolar, podemos identificar as contribuições dos cursos de formação como lugar de produção de conhecimento, de reflexão no campo da Arte e de produção artística. Podemos elencar também uma vasta produção bibliográfica, um conjunto de programas de pós-graduação e o investimento na formação de recursos humanos individualmente qualificados para atuar nas escolas e no cenário da Arte. Mas necessitamos ainda democratizar o acesso a produção artística, e formar recursos humanos aptos a conhecer a Arte, produzi-la, disseminá-la e compreender seus aspectos políticos, econômicos e sociais a fim de construir um enfrentamento coletivo para a problemática do acesso como proposto nas perguntas iniciais do presente texto.

A dimensão política da formação de professores de Arte com a inserção institucional da área foi minimizada, fato que poderia explicar o enfraquecimento das Associações de Arte-Educadores nos estados brasileiros. A atuação política associativa foi dando lugar à atuação nos cursos de graduação e pós-graduação. As lutas pela valorização da disciplina decresceram a partir da implementação da LDB 9394/96, motivada pela obrigatoriedade como componente curricular. No entanto, os editais de concursos públicos para professores de Arte, o modelo de formação continuada disponibilizado pelas redes de ensino aos professores e a falta de liberação para estudos de pós-graduação são alvos de duras críticas pelos professores de Arte que atuam

na escola. Outro aspecto de tensão é a escassa política de valorização do magistério e a falta de estrutura para ensinar arte nas escolas. Acreditamos que se houvesse uma política de fortalecimento das associações estaduais, os professores organizados poderiam fazer frente a esses problemas e fortalecer uma visão de sociedade a fim de compreender melhor os problemas da escola, o fenômeno da proletarianização do professor, o aumento e a diversificação da carga de trabalho e por consequência o fortalecimento da FAEB. A compreensão do seu próprio contexto contribuiria para a formação e, por sua vez, para a diminuição da carga de culpabilização do professor de Arte.

Em relação às políticas públicas, incluindo a legislação e os programas especiais, podemos concluir que predomina um modelo liberal que pressupõe a ação individual em detrimento da ação coletiva e que valoriza a concepção de eficácia e competência, inclusive desqualificando os professores como educadores, sem considerar o contínuo desmonte realizado na escola pública. Um exemplo disso é a não aplicação, por parte dos governos estaduais e municipais, do percentual obrigatório nas escolas previsto na LDB.

Os documentos da CAPES/DEB guardam relação com as concepções advindas da lei 5692/71, que foi produzida num contexto polissêmico a partir das contribuições da Escola Nova e do Tecnicismo no que diz respeito à qualificação do professor para a prática e a formação por atividade, como no caso da Educação Artística. Vislumbra-se aqui uma ênfase no saber fazer em detrimento do saber filosófico. A releitura desse pensamento liberal para os dias atuais justificam a ênfase numa abordagem “neo-escolanovista” marcada no modelo de formação de professores advindos das políticas públicas atuais. É preciso ressaltar que a própria visão sobre o fazer pesquisa volta-se para a pesquisa sobre a prática, como se o universo de atuação docente fosse exclusivamente a prática, ou mesmo, considerar que a teoria pode existir distanciada da prática ou vice-versa.

Outro aspecto relevante do nosso ponto de vista é que as políticas públicas são afetadas pelos diferentes projetos políticos sociais, dado seu caráter polissêmico, apresentando inclusive posições internas contraditórias advindas do debate entre diferentes forças políticas na sua feitura e processo de aprovação.

Tendo em vista as reflexões anteriores, muito se tem discutido e escrito sobre a formação do professor. No entanto, ela ainda é pensada no âmbito da dimensão técnica ou do *como* ensinar, esquecendo-se que o *como* ensinar nem sempre vem acompanhado de reflexões sobre *quem* ensina, o *que* se ensina, *por que* e *para que* se ensina. Isto significa que as reflexões em torno da formação do professor exigem uma abordagem da teoria e da prática educativa comprometida com o acesso ao conhecimento artístico-cultural, cuja finalidade é a formação última de homens e mulheres capazes de enfrentar os desafios inerentes à relação capital, trabalho, educação e de criar um projeto político-educativo comprometido com as transformações sociais e, por consequência, com uma nova educação não excludente.

Podemos falar hoje de um modelo específico de formação docente em Arte? Do ponto de vista das análises construídas nos estudos propostos pelo projeto Observatório, não é possível falar de um modelo diferenciado pois vivenciamos um domínio dos pressupostos da educação no campo do Ensino de Arte. Isso acontece porque há uma predominância de formação nos cursos de Pós-Graduação da área da Educação, também há uma escassez de linhas de Ensino de Arte e nomes congêneres nos cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais. Contamos na atualidade com nove linhas dentre os 39 cursos existentes. Caso seja desejado da área propor uma docência em Artes Visuais amalgamada com os saberes específicos é necessário um investimento nas linhas de ensino de arte nos cursos da Pós-Graduação da área de artes visuais.

Outras pesquisas podem ser estimuladas a fim de responder algumas das questões em aberto no presente texto. Destacamos entre elas duas para compartilhar com o leitor: quais as especificidades de ser professor de Arte? Que experiências de formação docente em Artes Visuais foram construídas na história recente dos cursos de licenciatura em Artes Visuais?

Longe de encerrar as reflexões sobre o tema da formação de professores de Artes Visuais, o projeto Observatório construiu um conjunto de perguntas a ser investigadas no contexto dos estados brasileiros com a intenção de conhecer as especificidades das licenciaturas e suas relações com seus egressos, uma tarefa ainda inconclusa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, R. G. S. R. (2008). O educador e suas pesquisas sobre o desenho infantil. In Barbosa, A. M. (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva.

Decreto n. 7.219. (2010, 4 de junho). Acedido em 9 de outubro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

FERREIRA, D. L. (2012). A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira. In *Reunião Anual da ANPED*, 35, Ipojuca, Porto de Galinhas, Vol. 01-15.

FUSARI, M. F. R. & FERRAZ, M. H. C. T. (2001). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

GATTI, B. A. (2012). *Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional* (Série-Estudos, Vol. 33) (29-37). Campo grande: UCDB.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO.

HILLESHEIM, G. B. D (2013). Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: nuances dos programas de formação de professores subsidiados pelo Estado. In *Simpósio Latinoamericano de formación docente en artes: temas actuales y desafíos en nuestra América*, 12, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024. (1961, de 20 de dezembro). Acedido em 9 de outubro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394. (1996, 20 de dezembro). Acedido em 8 de outubro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

LIBÂNEO, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

NEVES, C. M. C. (2012). A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2 (8), 353-373.

OLIVEIRA, D. A. (2003). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: editora Autêntica.

Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 22. (2005, 04 de outubro). Acedido em 8 de outubro de 2013, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf

PERRENOUD, P. L. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Resolução do Conselho Nacional de educação da câmara de Educação Superior n. 01. (2009, 19 de janeiro). Acedido em 08 de outubro de 2013, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf

Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 4. (2010, 13 de julho). Acedido em 9 de outubro de 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866

Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno n. 1. (2002, 18 de fevereiro). Acedido em 08 de outubro de 2013, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno n. 2. (2002, 19 de fevereiro). Acedido em 09 de outubro de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

SAVIANI, D. (1984) *Escola e democracia*. (2nd ed.). São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (2006). Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. In Schelbauer, A. R., Lombardi, J.C., & Machado, M.C. (Org.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 9-21.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14, (40), 143-155.

SAVIANI, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, 9, (1), 07-19.

SILVA, E. M. A. & Araujo, C. M. (2008). Formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento. In *Reunião Anual da ANPED*, 31, Caxambu: ANPED, 1-13.

SILVA, E. M. A. & Araujo, C. M. (2012). A formação continuada para o ensino de artes: um olhar sobre a formação dos professores. In Constâncio, R. (Org.). *Arte-Educação: história e práxis pedagógica territórios híbridos e diálogos entre linguagens*. Recife: SESC Pernambuco, 163-181.

SOBREIRA, H. G. (2008). *A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006*. Rio de Janeiro: UERJ.

VÁSQUEZ, A. S. (1986). *Filosofia da Práxis*. (2nd ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.