

ARTES VISUAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MUDANÇAS NA LEI (1971-2017)

Visual Arts and Teaching Training in Brazil: Contextualization of Changes in the Law (1971-2017)

Camila Bourguignon de Lima¹

Resumo: Este artigo inscreve-se no contexto da formação de professores de Artes Visuais no Brasil, segundo os princípios legais norteadores da disciplina de Arte na educação básica e suas implicações nas diretrizes específicas da Licenciatura. A análise utiliza dados do Observatório do Plano Nacional de Educação em relação à adequação da formação dos professores na disciplina de Arte segundo o Censo Escolar (2018) e situando-os em meio aos dados da Licenciatura no Brasil a partir das Estatísticas da Educação Superior (2017). A discussão segue com a trajetória histórica da formação e atuação do docente de Arte com base na perspectiva da Federação de Arte-educadores do Brasil, bem como, das autoras Alvarenga e Silva (2018), Barbosa (1989) e Nunes (2007). Em virtude dos conflitos gerados pelas mudanças na Lei – da obrigatoriedade do ensino de Arte (Lei nº 5.692/1971; LDB nº 9.394/1996) à reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) –, a consolidação das Artes Visuais como área específica no Ensino Superior ainda é tomada por incertezas, tanto por uma narrativa de aspecto “polivalente”, quanto pela permanência da oferta da disciplina como área do conhecimento obrigatória na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Formação de professores. Política educacional. Educação básica.

Abstract: This article is part of the context of the formation of Visual Arts teachers in Brazil, according to the legal principles guiding the discipline of Art in basic education and its implications in the specific guidelines of the Undergraduate Degree (Licentiate). The analysis uses data from the Observatory of the National Education Plan in relation to the adequacy of teacher training in the discipline of Art according to the School Census (2018) and placing them in the middle of the data of the Degree in Brazil from the Higher Education Statistics (2017). The discussion continues with the historical trajectory of the formation and performance of the Art teacher based on the perspective of the Federation of Art-educators of Brazil, as well as, of the authors Alvarenga e Silva (2018), Barbosa (1989) and Nunes (2007). Due to the conflicts generated by changes in the law – from the mandatory teaching of art (Law nº 5.692/1971; LDB nº 9.394/1996) to the reform of High School (Law nº 13.415/2017) – the consolidation of Visual Arts as a specific area in Higher Education it is still driven by uncertainties, both by a “polyvalent” narrative, and by the permanence of the discipline's offer as an area of mandatory knowledge in basic education.

Keywords: Visual Arts education. Teacher training. Educational Politics. Basic education.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR), com formação complementar (mobilidade acadêmica) pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa-Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-9320>. E-mail: cabourglima@gmail.com

1 Introdução

O artigo contextualiza o ensino de Arte na educação básica em âmbito nacional, reconhecendo o caminho pelo qual a formação de professores de Artes Visuais foi ajustada às demandas das seguintes leis e normas obrigatórias: Lei de Diretrizes e Bases (nº 5.692/71, nº 9.394/96, nº 11.769/08, nº 13.278/16), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2007; 2009), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e Reforma do Ensino Médio² (Lei nº 13.415/17). Ainda, com o objetivo de compreender as mudanças que estão ocorrendo na dimensão da formação e do ensino em Arte, foi necessário compilar outras fontes documentais especificadas a seguir: Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017 (2018), Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2017) e os índices do Observatório do Plano Nacional de Educação (2017). Os documentos foram acessados on-line no Portal do MEC (Ministério da Educação), no Portal INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e no OPNE (Observatório do Plano Nacional de Educação).

Com base na pesquisa bibliográfica e documental, inicialmente, utilizou-se como referência Pimentel (2001) e Appolinário (2011) para elaborar quadros por meio de termos-chave encontrados nos próprios documentos, formando uma espécie de ficha de leitura, como um processo de síntese. Ainda nesta organização, foram acrescentadas descrições de acordo com o conteúdo do documento, direcionando a análise dos dados para o mapeamento das inter-relações entre os conteúdos dos documentos. Em seguida, com base em Alvarenga e Silva (2018), Barbosa (1989) e Nunes (2007) delimitou-se as particularidades históricas do ensino de Arte na educação brasileira. Nessa perspectiva, as descontinuidades e as mudanças nos referenciais legais para o ensino de Arte não garantem qualidade da especificidade ou valorização dos professores. Todavia, é essencial compreender de modo completo a legislação que assinala o modelo existente de Arte-educação no Brasil, de forma a ordenar a origem das narrativas que sustentam as abordagens pedagógicas, bem como de enquadrar as fragilidades que ainda persistem no campo da Arte-educação do país.

2 A formação de professores de Artes Visuais no Brasil e a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabeleceu como qualificação mínima em nível superior para os professores da educação infantil e dos quatro primeiros anos da educação básica a graduação plena em curso de Licenciatura. Em decorrência disso, enquanto a meta implementada em 1997 era cumprida, admitiam-se professores formados em nível médio na modalidade normal, em vista da importância dos cursos de magistério nas regiões que sofrem com a falta de professores e de formação qualificada em Universidades e Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996, on-line).

Após 20 anos, a edição atualizada da LDB, em 2017, trazia no artigo 62 a mesma exigência mínima, alterando apenas a redação dos quatro primeiros anos do ensino fundamental para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Segundo os dados de 2017

² A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é com frequência chamada de “Reforma do Ensino Médio”, contudo, também pode ser identificada como “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2020, on-line).



do Observatório do Plano Nacional de Educação, mais de 1,7 milhão de professores brasileiros ou 78,3%, possuem curso de nível superior. Quando se verificam apenas os docentes com Licenciatura, o Brasil apresenta 70,7%, em números absolutos, cerca de 1,5 milhão. O indicador também demonstra dados da formação dos professores a partir da rede de ensino na qual lecionam: as escolas e os colégios públicos brasileiros possuem mais professores com curso superior (81,6%) em comparação com a rede privada³ de ensino (69,6%).

Para além da exigência mínima de formação no ensino superior, a necessidade de políticas para garantir um processo de formação em Licenciatura, voltado para a área em que o professor leciona, ainda se faz presente no contexto educacional, em vista da estrutura curricular e dos conteúdos das disciplinas da educação básica. Recentemente, instituiu-se, em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a meta 15 do Plano Nacional da Educação⁴ (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que determina que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, on-line). Para garantir até 2024 a formação específica em nível superior, obtida em curso de Licenciatura de todos os professores da educação básica, o Censo Escolar elaborou um indicador de monitoramento da proporção de docentes que possuem formação adequada na sua área de atuação⁵. Dos docentes dos anos finais⁶ do ensino fundamental, apenas 47,3% possuem formação superior na área em que lecionam. Vale ressaltar que se acrescentam aos dados diferenças regionais: na região Sul, a porcentagem de docentes que possuem formação superior na área em que lecionam é de 59%, isto é, 11,7% acima da média nacional. No estado do Paraná, por exemplo, essa porcentagem sobe para 73,3%.

Tais dados demonstram que para se atingir a meta é necessário expandir a oferta de Licenciaturas em instituições públicas, garantindo a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino. Nos últimos anos, as Licenciaturas em Arte no Brasil foram amplamente difundidas. O ano de 2017 apresentou um crescimento de quase 380% nos cursos da área em todo o território nacional, quando comparado ao ano de 1989, que contava com apenas 78 cursos (BRASIL, 2017, on-line; BARBOSA, 1989). Segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação (2017), existe um total de 369 cursos presenciais e a distância de licenciatura na área de Arte, sendo 31 em Educação Artística; 3 em Artes Plásticas; 123 em Artes Visuais; 29 em Dança; 131 em Música; e 52 em Teatro (Artes Cênicas). Considerando os dados, identifica-se que ainda há poucos cursos de Licenciatura

³ De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE, 2017, on-line), tal contexto nem sempre foi assim. No início de 2007, a rede privada superava a marca de docentes com ensino superior em 4,7 pontos percentuais em relação à rede pública.

⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei vigente desde 25 de junho de 2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a qualidade da educação brasileira até o ano de 2024. O PNE tem como objetivo orientar ações que contemplem todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino (BRASIL, 2014, on-line).

⁵ Segundo parâmetro do OPNE, “considera-se professores com formação na disciplina em que atuam aqueles cuja formação superior é em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma matéria da disciplina. Para professores de Artes, considera-se formado na disciplina em que atua aqueles que são formados nas licenciaturas de Educação Artística, Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro” (OPNE, 2017, on-line).

⁶ O ensino fundamental II foi escolhido como amostra para ilustrar o indicador de adequação da formação dos professores, pois é a etapa de ensino em que a Arte é o componente curricular que acontece com maior especialização e sistematização dos conhecimentos (BRASIL, 2018, on-line).



presenciais e a distância em Arte em todo o território nacional, mesmo assim, a Licenciatura em Artes Visuais é uma das disciplinas com maior quantidade de vagas ofertadas (2º - 65.652), atrás apenas de Educação Física (1º - 127.569) e seguida de Música (3º - 9.330). Isso pode ser explicado pelo seguinte fato: embora Música tenha mais cursos superiores no Brasil, ela fica atrás de Artes Visuais na quantidade de vagas ofertadas, porque Artes Visuais está presente em mais instituições de ensino superior, com maior número de inscritos para novas vagas, mais matrículas e, por conseguinte, mais concluintes. Vale mencionar que, embora nos últimos anos tenha ocorrido um crescimento do número de vagas em cursos superiores nas modalidades presencial e a distância em Artes Visuais, atualmente há uma Emenda Constitucional, a nº 95 de 2016, referente ao novo regime fiscal e ao teto dos gastos públicos, que limita os investimentos em educação por 20 anos, limitando, inclusive, o acesso à formação específica em Arte.

Quadro 1 – Dados gerais do curso de graduação presencial e a distância em Licenciatura em Artes Visuais - Brasil 2017

| | |
|--|--------|
| Instituições que oferecem o curso | 109 |
| Cursos presenciais | 103 |
| Cursos a distância | 20 |
| Vagas ofertadas ⁷ (seleção para vagas novas) | 65.652 |
| Candidatos inscritos (seleção para vagas novas) | 40.002 |
| Matrículas ⁸ | 22.657 |
| Concluintes ⁹ | 3.608 |

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação - BRASIL (2017, on-line).
Organização: Lima (2020).

Tendo por base os índices mencionados, ao situar a Licenciatura em Artes Visuais em relação às Licenciaturas em geral, os números evidenciam um crescimento da formação específica em Arte no Brasil. Contudo, apenas a ampliação massiva de vagas não é capaz de melhorar a qualidade de formação dos profissionais que atuam na disciplina. As políticas nacionais devem ater-se, principalmente, às condições de igualdade e permanência nos estudos aliadas ao apoio no processo de construção da identidade do educador e no início da carreira. De acordo com Diniz-Pereira (2011, p. 44), os dados oficiais fornecidos pelo INEP sobre os cursos de Licenciatura no Brasil representam que,

ao mesmo tempo que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. A dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda

⁷ Vagas novas refere-se ao ingresso por meio de ENEM, vestibular, processo seriado e seleção simplificada (BRASIL, 2017, on-line).

⁸ Matrículas correspondem à soma de vínculos de aluno a um curso superior iguais a “cursando” ou “formado” (BRASIL, 2017, on-line).

⁹ Concluintes correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso iguais a formado. O número de concluintes de graduação de 2015 a 2017 é inferior ao número de matrículas, pois nos graus de licenciatura a queda é mais acentuada do que em bacharelados. Além disso, o número refere-se ao aluno que concluiu a totalidade dos créditos acadêmicos exigidos para titulação no curso durante o ano de referência do Censo (BRASIL, 2017, on-line).



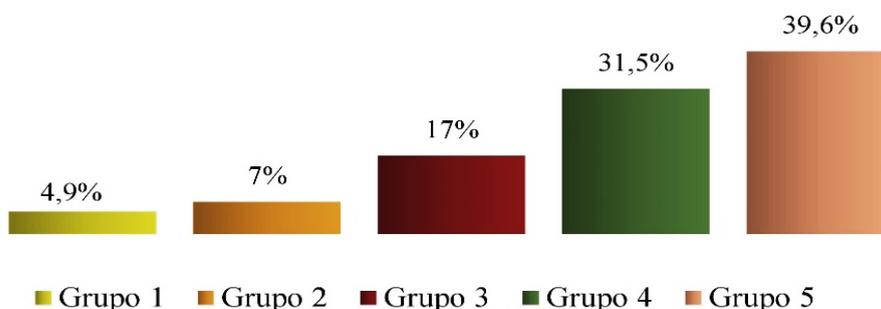
em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por via de consequência, permanecessem em constantes crises.

Além disso, há contradições e desafios que reduzem os diagnósticos da formação dos professores à prática do trabalho docente no campo de atuação (FREITAS, 2014). Sendo assim, outras dimensões devem ser encaradas para aprimorar a qualidade da formação dos professores, entre elas estão:

superar a seriação e fragmentação disciplinar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; alterar as formas de organização e trabalho das crianças; construir a unidade metodológica no trato com o conhecimento; instituir o trabalho coletivo e interdisciplinar dos educadores; criar condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; organizar os professores por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries no espaço escolar; inserir a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; democratizar as funções diretivas escolares; implementar a escola de educação integral e superar o atual Programa Mais Educação; reduzir o número de alunos por sala na educação básica; e reorganizar os currículos, atendendo às necessidades sociais, acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo e a luta contra a discriminação e a exclusão (FREITAS, 2014, p. 430).

Nesse contexto, existem outros importantes índices para ressaltar. Conforme o gráfico 1, o percentual de professores com curso superior adequado para ministrar a disciplina de Arte, Licenciatura ou Bacharelado com complementação pedagógica, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, é de apenas 31,5% (grupo 4). Os professores com formação superior em bacharelado sem complementação pedagógica e que ministram aulas de Arte é de 4,9% (grupo 1); o percentual de professores que não têm Licenciatura nem Bacharelado em Arte, com ou sem complementação pedagógica é de 7% (grupo 2); os professores sem formação superior específica em Arte e que atuam na disciplina é de 17% (grupo 3); e o percentual de professores com formação superior de Licenciatura ou Bacharelado com complementação pedagógica em área diferente da Arte e que ministram aulas da área é de 39,6% (grupo 5). Os dados demonstram que um número expressivo de professores que leciona Arte no país não tem formação adequada para ministrar a disciplina nos anos finais do ensino fundamental (68,5%) (BRASIL, 2018, on-line).

Gráfico 1 – Indicador de adequação da formação dos professores que atuam na disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental - Brasil 2017



Fonte: Notas estatísticas Censo Escolar 2017 - BRASIL (2018, on-line).
Organização: Lima (2020).



Os resultados intensificam o fato de que mais da metade dos professores de Arte na escola fundamentam suas aulas na prática e “desconhecem o corpus teórico e metodológico que constitui esse ensino” (GONDIM, 2016, p. 23). Ainda, segundo Gondim (2016, p. 23), uma das razões do desconhecimento reside na “trajetória histórica sobre como foi concebido o ensino de Arte na educação brasileira, de forte influência modernista, pautada, predominantemente, na ideia de Arte como expressão subjetiva” e no perfil recreativo e emotivo das práticas pedagógicas em Arte.

No Brasil, o ensino de Arte teve início com a LDB nº 5.692 de 1971, que tornava obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos de 1º e 2º graus¹⁰ (BRASIL, 1971, on-line). Para atender à demanda da área na época, novos cursos de formação surgiram, visto que até aquele momento não existiam cursos específicos em Arte-educação, apenas cursos que preparavam professores para o desenho e o desenho geométrico. Em um movimento paralelo à Lei, nomeado “Movimento Escolinhas de Arte”, as 32 escolinhas ofereciam cursos de Arte para artistas e professores. Contudo, o Governo Federal exigiu grau universitário para lecionar a partir da 5ª série. Sendo assim, criou novos cursos universitários em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país (BARBOSA, 1989).

Conforme Barbosa (1989), chamadas de polivalentes, as Licenciatura em Educação Artística do período em questão deveriam formar em dois anos professores para lecionar Música, Teatro, Artes Visuais, Desenho, Dança e Desenho Geométrico da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau, isto é, capacitavam um único profissional para ministrar todas as linguagens da Arte. Os cursos traziam em sua concepção uma visão generalista e superficial da área, impossibilitando a contextualização histórica, a sistematização e a especificidade de cada uma das linguagens artísticas. Tantas disciplinas artísticas exigidas dos professores de Arte deixaram marcas profundas nos cursos de ensino superior e trouxeram “problemáticas de ordem conceitual e estrutural” para o ensino de Arte na educação básica brasileira (NUNES, 2007, p. 2). A polivalência do ensino acarretou a criação de associações regionais de Arte-educadores em 1983, nomeada de Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB)¹¹, que empreendia ações de reflexão e debate em defesa da presença da Arte na educação brasileira. Uma das principais alterações foi na nomenclatura, que passou de Educação Artística para Arte, e de atividade para disciplina.

Dividindo opiniões, a década de 1980-1990 foi assinalada por diversas lutas dos professores das áreas de Arte, organizados no movimento nacional intitulado Congresso da Federação de Arte-Educadores - ConFAEB (FAEB, 2019). Com foco nas políticas públicas educacionais para Arte, os nove congressos organizados no período de 1988 a 1996, com a participação de estudantes, professores, bacharéis e pesquisadores de todos os estados e municípios, demarcaram reivindicações que refletiram na consolidação do ensino de Arte no

¹⁰ Segundo as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 11 de agosto de 1971, o ensino de 1º grau destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente, obrigatório dos 7 aos 14 anos. O ensino de 2º grau, com três ou quatro séries anuais, destina-se à formação integral do adolescente (BRASIL, 1971, on-line).

¹¹ A Federação dos Arte-Educadores do Brasil foi criada em 1987 durante o primeiro evento que reuniu Arte-Educadores no Brasil em Taguatinga/Distrito Federal. É a primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas em âmbito nacional, congregando associações e uma rede de representantes estaduais em todas as regiões do país. A Federação também representa o Brasil junto ao Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte, ao International Society for Education Through Art (InSEA) e à Organização Ibero-americana de Educação pela Arte (OIE).



país. Fazendo pressão junto ao Conselho Federal de Educação e parlamentares da constituinte de 1988, os Arte-educadores e o movimento “faebiano” lideravam, desde a sua criação, o processo de implantação da Arte na Lei de Diretrizes e Bases, posicionando-se a favor da liberdade democrática e do direito à educação e à cultura (FAEB, 2020). Vale destacar o evento de 1989 (II ConFAEB) pela defesa da Arte na educação básica, principalmente porque as discussões desconstruíam a polivalência e avançavam na especificação de cada área na Lei (NUNES, 2007).

No ano de 1996, novas diretrizes e bases para educação nacional são estabelecidas, assim, originando a LDB nº 9.394. A promulgação da Lei tornou obrigatório o ensino de Arte como área de conhecimento, constituindo componente curricular presente nos diversos níveis do ensino fundamental e médio. Na nova redação da Lei, a Arte apresentava como objetivo formar o saber cultural dos alunos de maneira integral e aliada às tecnologias, às ciências e às letras (BRASIL, 1996, on-line). O ensino de Artes deveria abranger pelos menos as quatro linguagens artísticas (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança), porém, as condições da oferta nos espaços escolares esbarravam em múltiplas orientações didáticas, pois cada área tem um tipo de metodologia de ensino e um conjunto de conteúdos. Apesar das contradições, a LDB de 1996 mobilizou avanços nas Licenciaturas, como a ampliação dos cursos e a criação das habilitações por linguagens específicas nas Licenciaturas. Todavia, com o passar dos anos, a criticada polivalência manteve-se forte na prática escolar, devido à amplitude e à flexibilidade da concepção de Arte na Lei, que permite que as equipes pedagógicas das escolas exijam dos professores o ensino das quatro linguagens artísticas, mesmo que sua formação seja em uma única linguagem, sob o argumento de que não há outros contratados e que os alunos têm direito a aprender todas as linguagens artísticas (ALVARENGA; SILVA, 2018). Assim, o professor de Arte via-se diante de conteúdos que não dominava, ensinando quatro áreas diferentes em 50 minutos, uma ou duas vezes na semana.

A Lei nº 9.394 de 1996, que tornava a Arte componente curricular obrigatório na educação básica, não conseguiu superar a polivalência nas escolas, bem como, nos cursos de Licenciatura de Ensino Superior, que tiveram que adequar o currículo. Tal contexto reuniu discussões em torno das especificidades de cada área da Arte, uma demanda antiga que ganhava destaque após a atualização da LDB de 1996. Nos anos seguintes, as associações de professores de Arte mobilizaram mudanças pontuais na Lei, tanto em relação às Licenciaturas e Bacharelados, quanto à disciplina de Arte na escola. Em relação à formação dos professores de Arte, as mudanças tratavam de ampliar a duração dos cursos para quatro anos e a criação de linguagens específicas nos cursos de Educação Artística. Surgiram, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação para cada linguagem artística, orientando a formação dos professores em Artes Visuais. As DCNs de Artes Visuais foram aprovadas em 2007 e apresentam o perfil do formando/ egresso/ profissional; competência/ habilidades/ atitudes; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; e avaliação. Em síntese, as diretrizes consideram a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, segundo “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual” (BRASIL, 2007, on-line). Além disso, definiram que os cursos de Artes Visuais devem refletir o fenômeno visual a partir da “instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis com a reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos”. O parecer de 2007 aborda mais aspectos do bacharelado, entretanto, contribuiu para o fortalecimento do curso como área específica e não polivalente. Já no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação Superior publicou as Diretrizes

Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, incluindo na redação as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores da educação básica (BRASIL, 2009, on-line).

No que diz respeito às mudanças na disciplina de Arte na educação básica, entram em cena as seguintes providências: em um primeiro momento surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, um documento elaborado para os professores, com foco no ensino fundamental e médio, contendo os objetivos da disciplina. Em vigor desde 1997, os PCNs de Arte estabelecem três eixos norteadores para a ação pedagógica: produzir, apreciar e contextualizar. Estes eixos retomam a “Proposta Triangular”¹², que de acordo com Vieira (2006, p. 189), resgata “os conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte”. Sobre os PCNs, é preciso entender que “esses diversos meios apresentados nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Arte são ferramentas e não condições para se alcançar o conhecimento em Arte” (VIEIRA, 2006, p. 194). Em um segundo momento, ocorre uma alteração na LDB nº 9.394 de 1996, por meio da Lei nº 11.769 de 2008, colocando em vigor a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. A Lei em questão acrescenta que a Música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. (BRASIL, 2008, on-line). Com a inserção da Música no currículo, a amplitude da palavra Arte na LDB, o respeito à nomenclatura de cada linguagem e a polivalência do ensino começam a ser resolvidos (ALVARENGA; SILVA, 2018). Da mesma motivação, no ano de 2016, uma nova Lei entra em vigor, alterando novamente o ensino de Arte na legislação. A Lei nº 13.278 de 2016 fixa no parágrafo sexto do artigo 26 que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música serão componentes curriculares obrigatórios nos diversos níveis da educação básica. A partir da promulgação desta lei, os sistemas de ensino teriam cinco anos para implantarem as mudanças e adequarem a formação de seus professores (BRASIL, 2016, on-line).

Para Alvarenga e Silva (2018), com a definição das linguagens artísticas na educação básica apoiadas pela Lei, muitas questões poderão ser solucionadas: I. provável extinção dos cursos de graduação polivalentes; II. fim da atuação polivalente; III. extinção dos processos seletivos que exigem dos professores conhecimentos distintos da área de atuação. A Lei nº 13.278 de 2016, por exemplo, dá respaldo para adequar a formação de professores de Arte em uma única linguagem e atuarem na educação básica em um único programa curricular; reúne condições para testar, em concursos, os conhecimentos da área em que o professor é formado; e permite modificar a matriz curricular das Licenciaturas e Bacharelados. Além disso, reitera a necessidade de contratação de professores por área (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Entretanto, ainda segundo Alvarenga e Silva (2018), é necessário considerar que o texto da Lei não torna claro se o ensino das quatro linguagens será diluído em outros componentes curriculares e se haveria em cinco anos licenciados suficientes para atuarem nas disciplinas isoladas.

¹² A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa nas décadas de 1980 e 1990 e tem como fundamentação os conceitos de educação de Paulo Freire e Elliot Eisner, e o conceito de experiência de John Dewey. Em síntese, segundo a Rede São Paulo de Formação Docente (UNESP, 2011, p. 50), “é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a Arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município”. Hoje, a Proposta Triangular é amplamente difundida, constituindo a base metodológica do ensino de Arte no Brasil.



Paralelamente, a formação de professores em Arte ainda é marcada por desafios e ameaças, como se observa na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual regulamenta a Reforma do Ensino Médio¹³ e restringe o ensino da Arte a temas transversais trabalhados em projetos e pesquisas, proposto, inclusive na Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio, possibilitando a exclusão da Arte do sistema educacional. A Lei implementa o ensino em regime integral, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, e divide o currículo por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Ao mesmo tempo, cria a possibilidade de um itinerário formativo baseado na Educação Profissional de nível técnico. Segundo Carrano (2017, on-line), a “reformulação do ensino médio que aí está não avança para nenhum tipo de concepção de Educação Integral ainda que um dos objetivos expressos da nova Lei do ensino médio seja a ampliação da jornada escolar”. Embora o novo Ensino Médio não exclua a disciplina de Arte do currículo, pois, em sua essência, indica que as habilidades em Arte serão determinadas em virtude do protagonismo ou projeto de vida juvenil, caberá aos projetos pedagógicos das escolas definirem a forma de ensino dos conteúdos e de organização de cada conhecimento, baseado na escolha dos estudantes, logo no início do Ensino Médio, por um “itinerário formativo”¹⁴ (BRASIL, 2020, on-line). Além de tudo, se às escolas e aos alunos serão delegadas a função de seleção dos referenciais curriculares para os itinerários formativos, há chances da Arte se tornar ainda mais secundária, diante de um cenário de formação técnica-profissional, acarretando no possível

amortecimento do movimento pela expansão do número de professores com formação específica em arte na educação básica, tendo em vista a dificuldade em exigir das secretarias (municipais e estaduais) o cumprimento da Lei sobre a atuação do professor formado na área. O mesmo poderá ocorrer com os concursos públicos. (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 256).

Assim, existe possibilidade de redução de oferta de licenciaturas em Artes Visuais e de legitimidade de atuação do profissional habilitado para trabalhar na área. Acima de tudo, o cenário de conquistas que surgiu a partir das diretrizes da LDB de 1996 encontra-se ameaçado devido ao cenário de possível diluição da Arte em outras disciplinas das unidades formativas, por exemplo, na língua portuguesa, reduzindo a carga horária necessária para o ensino como disciplina curricular autônoma.

3 Conclusão

Embora a formação de professores de Arte no Brasil já tenha sido amplamente discutida, fica claro que a compreensão dessa formação só se dá quando contextualizada no conjunto de preceitos legais, e isso inclui as determinações responsáveis pelo funcionamento da disciplina no sistema escolar brasileiro. Mesmo que as Artes Visuais tenham uma complexidade e possibilidades únicas, não se encontra nas mudanças estruturais da política educacional uma narrativa específica da formação dos professores de Artes Visuais porque, na prática, ela só se consolidou de maneira polivalente, articulada com outras linguagens da Arte,

¹³ A Reforma do ensino médio surgiu como uma Medida Provisória e foi transformada em Lei pelo Senado Brasileiro. Durante o período de votação da MP 746, as consultas públicas viabilizadas pelo Senado resultaram em 4.329 votos a favor da reforma e 72.410 votos contrários. Tal resultado popular não foi suficiente para barrar o projeto e sensibilizar a base parlamentar.

¹⁴ As opções de itinerário formativo são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional (BRASIL, 2020, on-line).

tais como, Dança, Música e Teatro. A marca da polivalência na Educação Artística deixada pela Lei nº 5.692 de 1971 foi revista ao longo do processo de consolidação da LDB nº 9.394 de 1996, mas especialmente a partir da Lei nº 11.769 de 2008 e da Lei nº 13.278 de 2016, as quais especificam o ensino de Música e Artes Visuais como componente curricular obrigatório na educação básica, resolvendo a ambiguidade da palavra Arte e dando respaldo legal para que, de fato, os conteúdos sejam ministrados por professores com formação em Licenciatura específica. Considerando os dados expostos, referentes às Estatísticas da educação superior (Graduação), há um número expressivo de vagas para o curso de Artes Visuais nas modalidades presencial e a distância. Projeta-se, então, a influência da legislação nessa ampliação de vagas, devido à definição das linguagens artísticas na LDB. Todavia, é preciso considerar que há um déficit no número de formandos em relação às vagas ofertadas e matrículas e tal efeito representa para a educação básica um percentual baixo de adequação da formação dos professores, já que o índice não consegue abranger todos os municípios brasileiros.

É necessário considerar ainda a atual conjuntura, a partir da mais recente Lei (nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) aprovada, no intuito de implementar o Ensino Médio integral em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Se, no atual modelo, a disciplina de Arte possui, em média, duas horas-aulas no Ensino Fundamental II e uma-hora aula no Ensino Médio, então, como ela continuará sendo ofertada na matriz curricular obrigatória a partir de itinerários formativos, tendo em vista o aumento da carga horária das disciplinas de português e matemática? Mesmo que a Base Nacional Comum Curricular traga em suas diretrizes a obrigatoriedade do ensino de Arte, como o ensino médio integral irá articular a parte diversificada da proposta curricular do estabelecimento escolar com as disciplinas de base? Ou melhor, pensando que essa articulação deverá estar em consonância com os interesses da comunidade escolar, em que o estabelecimento se insere, como a Lei nº 13.415 de 2017 irá garantir os direitos e a formação continuada dos professores, frente à diversificação das funções e à ampliação da carga horária? Enquanto persistir a mera obrigatoriedade da Arte no currículo desvinculada do reconhecimento e da importância na aprendizagem de estudantes brasileiros – incluindo a persistência da desqualificação da disciplina, a falta de condições de trabalho e os baixos salários dos professores na política educacional –, o ensino de Artes Visuais na escolarização básica continuará limitado apesar das transformações nos documentos referenciais visando o seu potencial.

Neste sentido, as mudanças nas Leis têm grande responsabilidade no que se refere à formação e ao trabalho docente, especialmente, gerando discussões e promissoras investigações dos problemas decorrentes dessas mudanças. Sobretudo, marcaram uma caminhada importante para afirmação da Arte como área de conhecimento e como meio de transformação crítica da realidade a partir da reflexão, contextualização e prática criadora.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./ set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.



PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**, 2001, n. 114, p. 179-195. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 245-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83832>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/8060-Texto%20do%20artigo-21232-1-10-20151009.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UNESP. **Rede São Paulo de Formação Docente**. Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em maio de 2021.