

T[R]EMORES NA ARTE E EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE ¹

T[R]EMORS IN ART AND EDUCATION: THE IMPLICATIONS OF FORMATIVE ITINERARIES IN ART TEACHER EDUCATION

DOI: 10.18616/lendu.v8i2.9489

Gabriel Valga Ricardo²
artescgabrielricardo@unesc.net
Ricardo Luiz De Bittencourt³
rlb@unesc@unesc.net

RESUMO:

Partindo de um olhar desterritorializador de um professor artista, que perpassa pelo o caminho da arte - que possui inquietudes e que busca sempre o lançar-se sobre novos territórios e não a “moradia fixa” – busco aqui alçar voos que enfoque de modo geral sobre as implicações dos Itinerários Formativos na formação do professor de Arte, em paralelo a aterrissagem da lei nº 13.415/2017. É considerando um caráter questionador e reflexivo, que busco neste ensaio trajar um olhar político e identificar o que há além do documento BNCC a nível médio: O que implicará os Itinerários Formativos na formação docente em Arte? Quais os riscos trazidos pelos itinerários, na atuação docente em Arte? Para quais direções caminham a formação do professor de Arte, considerando as diretrizes atuais? Ou seja, almejo descortinar os fantasmas que se escondem por detrás da reforma do ensino médio e assombram o ensino da arte. Para mapear tantas interrogativas, subdivido essa escrita em três seções que de modo comparativo, apropriando-me de uma visão bibliográfica e histórica, percorrerão as características dos Itinerários Formativos em paralelo a uma formação polivalente. Trago como copiloto nessa rota de levantar questionamentos que permeiam o ensino da Arte, Ana Mae Barbosa que sustentará muitas das turbulências que se encontram vigentes, com a chegada do recente documento que rege a educação no nível médio, BNCC.

PALAVRAS CHAVE: Itinerário formativos. BNCC. Formação docente Inicial. Ensino de arte. Novo Ensino Médio,

ABSTRACT

Adopting a deterritorialized perspective as an artist-teacher—a perspective that traverses the pathways of art, driven by restlessness and a constant search for new territories rather than "fixed residence"—this essay aims to explore the implications of Formative Itineraries in art teacher education, alongside the enactment of Law No. 13,415/2017. With a questioning and reflective approach, I aim to adopt a political lens to identify what lies beyond the BNCC document at the high school level: What will Formative Itineraries imply for art teacher education? What risks do these itineraries pose for teaching

¹ Os estudos que nortearam esta escrita consideram os anos de 2022 e 2023, período que antecede as alterações nas diretrizes atuais.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE - UNESC. Professor no curso de licenciatura Artes Visuais - UNESC. - ORCID Id 0009-0000-4571-593X

³ Doutor em Educação. Docente pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor no curso de licenciatura Artes Visuais - UNESC - ORCID Id 0000-0001-6279-9346

practice in the arts? What directions does art teacher education take under the current guidelines? In other words, I seek to uncover the ghosts hidden behind high school reform that haunt the teaching of art.

To navigate these questions, this essay is divided into three sections, taking a comparative approach that draws on bibliographical and historical perspectives to explore the characteristics of Formative Itineraries in relation to polyvalent education. As a co-pilot in this journey of raising questions surrounding art education, I bring Ana Mae Barbosa, whose insights will help address the ongoing challenges arising from the recent BNCC document governing high school education.

KEYWORDS: Formative itineraries. BNCC. Initial teacher education. Art education. New High School.

1 INTRODUÇÃO

Partindo de um olhar desterritorializador, sustentado em uma visão cartográfica, busco explorar territórios que possam refletir sobre o ensino de Arte e a flexibilização curricular trazida pela BNCC, a partir da vigoração da Lei nº 13.415/2017. O objetivo desta escrita não é o findar de caminhos, pelo contrário, é ampliar o repertório de possibilidades. Almejo aqui alçar voos que reflitam sobre as implicações dos Itinerários Formativos na formação do professor de Arte, em paralelo à aterrissagem da reforma do Novo Ensino Médio.

O seguinte ensaio organiza-se em três blocos: Onde as fantasmagorias iniciam; As ameaças trazidas pelos IF, ao ensino de arte; Os sussurros que assombram o professor de arte. Respectivamente, a primeira seção explana brevemente as primeiras movimentações legislativas que trepidaram o ensino do componente aqui discutido, contextualizando tais trepidações com o acompanhamento histórico e as conquistas alcançadas pelos professores ao decorrer do tempo. Posteriormente na segunda seção aponto para os enfraquecimentos no qual o componente Arte vem enfrentando e irá enfrentar, a partir da estruturação por áreas de conhecimento e as reaproximações com uma formação polivalente. Por fim, na última seção, realizo apontamentos que delineiam um possível percurso para onde a formação docente em Arte vem caminhando, refletindo sobre os afunilamentos que este componente vem sofrendo.

Tais seções se fizeram necessárias na tentativa de esclarecer alguma das muitas inquietações que carrego: O que implica os Itinerários Formativos na formação docente em Arte? Quais os riscos trazidos pelos itinerários, na atuação docente em Arte? Para quais direções caminham a formação do professor de Arte, considerando as diretrizes atuais?

2 ONDE AS FANTASMAGORIAS INICIAM

Junto com a aplicação da Lei nº 13.415/2017, que vigora a reorganização da Base Comum Curricular apontada na Lei nº 9.394/1996, diversas desterritorializações atemorizaram os professores de Arte atuantes no Ensino Médio. Muitas das conquistas alcançadas pelos professores desse campo curricular, foram enfraquecidas com a reforma trazida pela implementação de um currículo comum.

O primeiro dos muitos tremores que circundam os professores, com a vigência da Base Comum Curricular, é a reorganização curricular para o Novo Ensino Médio que se divide em dois segmentos: um direcionado a Formação Geral Básica (FGB) e o outro direciona-se para a parte flexível do currículo, os Itinerários Formativos (IF). Podemos perceber tal aspecto a partir da Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 1996, Art. 36)

A FGB se classifica como currículos e propostas pedagógicas que “devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento”. Considerando essa sistematização que compõem as diretrizes do Ensino Médio em vigor, o documento assegura, com base na FGB, o componente de Língua Portuguesa como sendo um “componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática” (BRASIL, 2018, p.470). Vemos aqui a revisita do vulto que percorre o ensino de Arte antes mesmo da aplicação da Lei nº 5.692/71: a luta frequente pela garantia da permanência deste componente em todos os níveis de ensino básico.

O segundo aspecto que merece destaque, são os arranjos curriculares que organizam-se em quatro áreas do conhecimento⁴ no qual cada uma “estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no

⁴ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas” (Brasil, 2018, p.33). Nota-se com base no que aponta o documento supracitado, que os demais componentes além de perderem sua permanência na grade curricular, também se dissolvem em áreas do conhecimento e perdem suas especificidades.

Essas implicações se acentuam quando analisamos a parte flexível do currículo: os Itinerários Formativos (IF). Eles se estruturam “com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional” ou mesmo podem se constituir pela integração de diversas áreas, os chamados Itinerários Integrados (Brasil, 2018, p. 477)

Analisando a competência específica número seis, em que a área de Linguagens e suas tecnologias foi incumbida e o componente Arte se agrupa, é possível identificar as singularidades que o ensino da Arte abarca.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p. 490)

Entretanto é de se levar em consideração outro ponto que assusta os profissionais dessa área: quem irá aplicar essa competência dentro da sala de aula, já que o componente se dilui em meio aos outros três professores - tendo em conta que são, no mínimo, um professor para cada componente.

Realizando uma breve busca rápida no documento, os termos “formação docente” e “formação continuada” aparecem uma única vez em toda a extensão do documento. O que nos leva a ponderar sobre qual o direcionamento docente que o documento vigente está apontando. É perceptível a ausência de orientações em relação à formação docente preparatória e sobre como ocorrerá a seleção do professor que será incumbido de assumir a área de conhecimento. Barbosa (2012, p. 13) já nos alertava que:

No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual.

Barbosa (2012) nos coloca, com base na citação anterior, os riscos que um professor formado em determinada área ressalta ao lecionar outro componente. Uma ação docente que não tenha orientações e direcionamentos claros, além de dirigir em uma direção unilateral, reforça pontos que não enaltecem o aprendizado e não contribuem para o crescimento crítico, reflexivo e social do aluno.

3 AS AMEAÇAS TRAZIDAS PELOS IF, AO ENSINO DE ARTE

Historicamente o componente Arte vem sendo assombrado e luta a favor da sua permanência no currículo da educação básica desde antes da aplicação da Lei nº 5.692/71, que anteriormente implantava os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística “com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte” (Barbosa, 2012, p. 675). Em “resistência à legislação imposta e às péssimas experiências após um curso tão curto” (Barbosa, 2012) e a tantos enfrentamentos em defesa da importância do ensino de Arte, fundou-se em 1987 a FAEB — Federação de Arte Educadores do Brasil - organizada por professores e pesquisadores que discutiam sobre Arte e educação, Arte e vida, Arte e cultura, Arte e comunicação.

Durante a primeira tentativa de remodelar o currículo no nível médio, com a aplicação da Medida Provisória nº 746, FAEB desempenhou importantes movimentos de contraproposta ao que se havia estabelecido. A MP em seu art. 26 de 2016 § 2º apontou que o ensino da arte “constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental”, evidenciando o declínio da obrigatoriedade do componente no Ensino Médio, desconsiderando a importância da formação humana, intelectual e reflexiva que a aula de Arte desempenha neste último nível do ensino básico.

Segundo o boletim⁵ publicado pela federação em 2016, que se dizia de uma participação dialógica de envio de sugestões individuais e coletivas para serem articuladas à proposta inicial “a FAEB debruçou-se sobre a BNCC e observou no componente Arte lacunas, inconsistências, problemas e falhas que precisam ser corrigidos, preenchidos e resolvidos para

⁵ Boletim FAEB 1/2016 – BNCC e FAEB – Cartografias de uma luta pelo ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Disponível em <https://faeb.com.br/admin/upload/files/-Boletim%20Faeb_AU0303U00baltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf>

o bem e o saber, nacional” além de contrapor-se às dissonâncias expostas que nada refletem as conquistas históricas da área.

Mais tarde a luta se intensifica com o findar da terceira versão que flexibiliza o currículo e traz a diluição dos componentes do ensino básico em quatro áreas do conhecimentos a fim de promover, com base na Resolução nº 3⁶ de 21 de novembro de 2018, “a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos”. O ensino de Arte passa a pertencer, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, a área de Linguagens e suas tecnologias.

Esse novo arranjo curricular apontado pela BNCC, com base na LDB⁷ Lei nº13.415/2017, agora organizado por áreas de conhecimento, não garante que de fato todos os conteúdos curriculares específicos de cada componente, estejam presentes na formação do aluno que irá cursar o nível médio. Para ser mais claro a Lei nº 13.415/2017 tira a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica - considerando o nível infantil ao ensino médio - e traz em seu § 2^o Art. 26, que o ensino da arte “constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Ou seja, entende-se que necessita estar presente no currículo da educação básica, mas não como componente curricular específico do nível médio.

Com a chegada da estruturação por áreas do conhecimento no qual os IF se solidificam, podemos perceber uma fragilidade que trará sérias implicações formativas, a longo prazo, no percurso dos jovens educandos já que “o fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas” (Brasil, 1999, p.19). Ou seja, o que se torna obrigatório, partindo da discussão que trago sobre o ensino de arte, é o percorrer atividades que perpassam o currículo e não o ensino de fato do componente curricular Arte. Desse modo fica evidente, além do enfraquecimento do Ensino de arte, o quanto a ameaça de revivermos uma formação docente superficial, do mesmo modo como ocorria quando o componente recebia a nomenclatura de Educação Artística, se faz presente dentro de um componente itinerário.

Outro ponto imprescindível que precisamos levar em consideração nesta discussão, é a flexibilidade e poder de escolha, questionável, que o aluno terá sob os itinerários formativos.

⁶ Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>

⁷

É preciso esclarecer que quem responsabiliza-se por definir quais serão os arranjos curriculares a serem ofertados, é a escola. O aluno entra em cena no processo de selecionar qual componente eletivo, partindo do que a instituição oferece enquanto possibilidades de CCE⁸, vai ao encontro do seu projeto de vida e irá cursar naquele semestre.

Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social (Brasil, 1999, p.19).

Em reflexão diante a flexibilização e escolha do CCE, surgem outros questionamentos: Quem irá definir o que é válido para o desenvolvimento pessoal e social do aluno? O que é levado em consideração no momento de seleção desses conteúdos? Eis que entra em discussão, a partir do que apontam os Parâmetros Curriculares, os vários riscos que o ensino do componente Arte corre - e também os outros componentes das demais áreas, que não são considerados estruturantes como Matemática e Língua Portuguesa - caso o CCE de linguagem não seja ofertada pela instituição.

Percebe-se que com isso, torna-se evidente um possível espaço capaz de promover o afastamento ou distanciamento total da formação sensível no qual as especificidades que o ensino de arte propicia. Eis que se abre um precedente a ser questionado: se é especificidade do componente Arte a fruição, a ampliação de visão de mundo e a formação sensível, como aponta Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2012), de que forma o documento - BNCC - garantirá esse desenvolvimento intelectual, crítico e reflexivo, considerando o risco do CCE associado à área de linguagens não ser escolhido? Mesmo que a escola ofereça itinerários que contemplem todas as áreas de conhecimento, o documento não garante que o aluno tenha contato com ambas. Muito menos instruí de que forma irá proceder no processo de capacitação desses professores que irão lecionar, ou já lecionam, na parte flexível do currículo. É com um olhar reflexivo que precisamos analisar o que a Base Comum Curricular possibilita ao aluno e também ao professor do Ensino Médio, já que semestralmente apenas é viabilizado um CCE sendo que as áreas de conhecimento se categorizam em quatro⁹.

⁸ Componente Curricular Eletivo.

⁹ Art. 36. Lei nº 13.415, de 2017- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I -

4 OS SUSSURROS QUE ASSOMBRAM O PROFESSOR DE ARTE

Como ocorrerá a seleção dos professores que irão atuar nos IF? Como saber se ele estará habilitado a dialogar em um componente eletivo que integra vários componentes? Neste mapear de espaços ainda desconhecidos em que a BNCC se situa, muitas são as interrogativas que engatilham o ensino pela busca de resposta.

Em paralelo ao que a lei não deixa claro sobre quais os professores - ou qual professor - da área atuarão nos itinerários formativos de Linguagens, podemos relacionar essa lacuna ao momento vivenciado em 1990 no qual educadores mobilizaram-se para garantir a permanência do ensino de Arte no currículo escolar e repensar a formação docente polivalente¹⁰. Devido a necessidade urgente de formar docentes habilitados em Educação Artística, gerada pela aplicação da lei 5.692/71¹¹ que deixou claro a permanência do ensino de Arte como um componente curricular no ensino básico, criou-se os cursos polivalentes de curta duração. O curso de Educação Artística contendo em média dois anos de graduação, buscava formar em uma única graduação profissionais capazes de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas (Barbosa, 2012).

A curto tempo notou-se que a aplicabilidade desta lei trouxe junto de si dois principais pontos prejudiciais ao ensino de arte: primeiro ela não deixava claro que o componente deveria ser entendido como um ensino enviesado entre as linguagens artísticas respeitando as particularidades da área; por segundo as defasagens que a formação polivalente do professor de Arte, poderiam desencadear no desenvolvimento na educação básica.

Faço uma pausa para correlacionarmos os fatos históricos apresentados acima, apontados pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa¹², com as características organizacionais que os Itinerários Formativos apresentam: o mistério de um trabalho pedagógico polivalente,

linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

¹⁰ Polivalência ou cursos polivalentes, termo apontado por Ana Mae Barbosa (2012), refere-se a cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes.

¹¹ Lei Nº 5.692/71 - Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

¹²No Brasil, é reconhecida a pioneira na propagação da arte-educação nas escolas do País, segundo o Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>

considerando os quatro componentes que abarcam a Área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias; e as interferências na formação de professores multifacetada que a implementação da BNCC acarretará.

Em resposta ao vigor da lei 5.692/71 abriu-se espaço para que profissionais que possuísem formação específica, professores formados em apenas uma linguagem específica da arte - licenciatura em música, em artes cênicas ou em plásticas - pudessem lecionar na educação básica. Esse fator trouxe para a educação “[...] sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado” (Barbosa, 2012, p. 162) fazendo com que o aluno fosse restrito a uma visão superficial - visão e aprofundamento em apenas uma linguagem artística - do conceito de arte sem preocupações com contextualizações históricas e a especificidade que as múltiplas linguagens artísticas carregam. O segundo aspecto depreciativo evidente acompanhado junto à lei, deu-se pelos cursos de Educação Artística polivalentes. A formação de professores capazes de lecionar as quatro linguagens da arte - semelhante ao que a Base Comum Curricular aponta quando organiza o currículo em áreas integradas - habilitou em um curto período de tempo e de modo genérico, docentes que por falta de conhecimentos mais aprofundados, não atendiam

[...] às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística. (Barbosa, 2012)

Com base nessa breve análise de pistas encontradas, até o momento nos lugares percorridos, preocupo-me com tal reforma questionando-me se estamos caminhando para o avanço do ensino de arte ou para um retrocesso. Há nessa nova possibilidade de arranjo curricular grandes indícios que o ensino de arte seja entendido do mesmo modo que era visto quando a lei LDB nº 5.692/71¹³ artigo 7º entrou em vigor, trazendo a obrigatoriedade de Educação Artística no currículo do ensino básico. Naquele período, de acordo com Diniz-Pereira (2011), no final da década de 1970, Educação Artística era entendida como uma atividade e não como um componente capaz de desenvolver formação intelectual. E o

¹³ Como se lê em seu artigo sétimo: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971).

professor de Arte, que não possuía formação necessária para compreender o real significado do seu componente na formação básica, por conta de uma graduação curta e superficial, acabava por reforçar - ainda mais - uma visão descompromissada do ensino de Educação Artística.

O que hoje nos estremece - nós professores que operamos em linha reta aos processos de subjetivação - é o risco atual da perda da formação reflexiva, crítica e frutiva conquistada ao longo dos anos, para que o componente passe a ser diluído em uma área de conhecimento arriscando ser visto como um instrumento de aprendizagem e não como uma potência questionadora.

Anteriormente foi dito aqui que o animal somente desenvolve novos comportamentos se estes o auxiliarem na tarefa de se manter vivo. No caso humano, em que não é apenas a vida biológica que está envolvida, mas também o seu sentido, a sua coerência, essa verdade se amplia um pouco. Nossa mente é seletiva: apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para a nossa existência. Tudo que foge aos nossos valores, tudo que não percebemos como necessário ao nosso dia a dia, é esquecido. Não é retido. Um exemplo claro dessa situação são as infundáveis “matérias” que decoramos apenas para fazer uma prova, na escola. Após a prova, o que foi decorado vai gradualmente desaparecendo de nossa memória, por não ter um uso no cotidiano (Duarte Júnior, 2019, p.17).

Se mantivermos aberta a possibilidade de um outro professor que não seja licenciado em Artes Visuais atuar com o itinerário formativo, fortalecemos o risco de acentuar o conceito de aula de Arte como um lazer, - não desconsiderando a importância do lazer na construção do indivíduo - ou seja algo que não é visto como essencialidade para a formação do aluno, como nos esclareceu Diniz.

Ana Mae Barbosa (2012) já dizia que “o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da Arte fora da escola”. A partir do momento em que o professor possui clareza em sua práxis, conciliando fundamentação teórica e prática - tenha clareza sobre o conceito de Arte e acredita em seu componente - isso reflete ao aluno, motivando-o a perceber o quanto aquela vivência é significativa para o seu processo de subjetividade.

Ainda sobre os movimentos que vem se formando, a partir da reforma do Ensino Médio, a FAEB aponta em sua carta¹⁴ ao Conselho Nacional de Educação, articulada em 11 de setembro de 2018:

¹⁴ Carta FAEB - 11 de setembro de 2018 - A ESCOLA QUE NÃO QUEREMOS - Pela não aprovação do documento orientador de políticas para a Educação Básica/Ensino Médio (BNCC/EM); Pela revogação da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017). Disponível em: <<https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Carta-ao-CNE-e-ao-CEE-.pdf>

A BNCC já está promovendo a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores nas IES e, conseqüentemente, na formação inicial de docentes através dos editais dos programas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica, ambos emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais estabelecem uma série de condições que induzem modificações diretas no projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas e da própria matriz curricular, de forma impositiva, utilizando-se de dispositivos que contornam a discussão coletiva do currículo pelos professores. (FAEB, 2018)

Em decorrência a essas tantas demarcações que não podem ser territorializadas no momento, e as inúmeras flutuabilidades apresentadas pelo documento vigente, podemos perceber a proporção que tais instabilidades poderão reverberar na formação docente inicial. As ressalvas que são dirigidas pelo documento vigente atual, são os pontos que direcionam as rotas de diversas estruturas não somente do ensino básico, mas também do percurso formativo do professor. Esse delinear de rotas com tamanhas trepidações, traz consigo o risco de perdermos significativas experiências acadêmicas que constituem o ser docente e que ecoará diretamente na formação de quem irá atuar nos espaços da escola.

4 CONCLUSÃO

Após o enfrentamento de tantos espaços nebulosos vagarosamente aterrissamos em novos lugares turbulentos, porém imprescindíveis na tentativa de territorializarmos um pouco mais sobre as implicações dos IF na formação do professor de Arte.

Em meio a tentativa de construir esse mapeamento das características presentes nos Itinerários Formativos, em paralelo ao olhar de autores que discutem sobre o ensino de arte, podemos concluir inicialmente a grande probabilidade dos IF implicarem em um retrocesso na formação dos professores de Arte. Fica evidente o quanto sua sistematização vai ao encontro de uma formação polivalente que, de acordo com as pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa, mostram grandes lacunas, tanto na educação básica, quanto nos docentes que obtiveram tal formação.

Os dois principais riscos mais evidentes trazidos pelos IF na atuação docente em Arte, foram: uma atuação docente que seja explorada de maneira superficial, e multifacetada no qual não proporciona aprofundamentos ou compreenda o real sentido do componente curricular; e uma atuação docente que não contribua no processo de formação intelectual, crítica

e reflexiva do aluno, acabando por espelhar em sua prática uma imagem contrária de submissão e passividade.

As diretrizes atuais não deixam claro como ocorrerá a prática docente e nem orientam de fato como o professor - e qual professor - deverá atuar nos IF e CCE. A ausência de documentos que sejam mais evidentes e que direcionem a formação do professor, seja em nível inicial, quanto continuada, enfraquecem a necessidade da obrigatoriedade do componente. E esse enfraquecimento na permanência do componente põem em jogo a necessidade de ser um professor específico a assumir a área de Linguagens e conseqüentemente a formação de novos professores de Arte.

Pensando ainda pela ótica dessa sistematização indicada pela BNCC sobre as características formativas dos IF, reflito sobre a importância de investirmos em um olhar crítico sobre as políticas educacionais. É de se refletir sobre como assegurar uma formação docente, considerando todos os componentes curriculares que englobam a área de conhecimento, neste caso em específico a Área de Linguagens, que capacite professores a desempenhar uma prática pedagógica que seja de fato significativa e que leve em conta as especificidades de cada componente.

O temor que assombra o ensino de arte sustenta-se no pensar esse ensino apenas pela ótica de auxílio na tarefa de manter-se vivo e não no exercício da construção de repertórios contestadores que possam deixar claro para o aluno a aplicabilidade em sua formação humana. O risco de termos um professor que não tenha a clareza da importância do ensino sensível, não por questões de escolhas pessoais, mas sim por sua formação específica em outra área, inquieta. Historicamente muitos dos professores de Arte, por conta de uma formação superficial sustentada pela polivalência e pela desvalorização do ensino sensível, não possuem o entendimento claro sobre a importância do ensino deste componente e conseqüentemente não busca aprofundamentos teóricos ou o entendimento político do documento vigente.

No momento atual se faz necessário refletirmos sobre a prática docente e o que nos constitui enquanto professor. Os riscos acerca da reforma do Novo Ensino Médio, dando importância ao professor de Arte, são muitos e é por meio da necessidade de identificar quais caminhos estão sendo tomados, que conluo a relevância de refletirmos sobre o que norteia a educação básica atual. É com base nas discussões e autores que acompanharam esse trilhar de rotas desconhecidas, que sustendo o sinal de alerta para os possíveis ecos que tal documento,

em específico os Itinerários Formativos, poderá reverberar na formação docente e no processo de aprendizagem na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **As mutações do conceito e da prática**. In Inquietações e mudanças no ensino da arte. Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acessado em: 30 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Bases legais**. MEC/SENTEC, Brasília, MEC/SETEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acessado em: 30 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acessado em: 30 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

DELORS, J. (1998). **Educação — um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** [livro eletrônico]/ João-Francisco Duarte Júnior. – Campinas, SP: Papyrus, 2019.

SAUNDERS, Robert. O que é DBAE — Discipline Based Art Education. In: BARBOSA, Ana Mae; SALLES, H. M. (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

MORAES, M.C.M. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.