



**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE ARTES CÊNICAS E DANÇA - LICENCIATURA**

THAÍS MONIQUE BATISTA CONSTANTINO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ARTE: A LUZ DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO**

**CAMPO GRANDE/ MS
NOVEMBRO/2017**



**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE ARTES CÊNICAS E DANÇA - LICENCIATURA**

THAÍS MONIQUE BATISTA CONSTANTINO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ARTE: A LUZ DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Professora Dra. Enilda Fernandes, como requisito parcial para conclusão do curso de Artes Cênicas e Dança, Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

**CAMPO GRANDE/ MS
NOVEMBRO/2017**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ARTE: A LUZ DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Thaís Monique Batista Constantino¹ - UEMS
Enilda Fernandes² - UEMS

RESUMO: Apresentamos neste trabalho uma discussão sobre Formação de professores e a arte à luz da organização do trabalho didático. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual visamos dois objetivos: a) observar como as produções acadêmicas avaliam a formação dos professores para o ensino de arte na educação fundamental e apreender as vertentes teóricas que orientam suas análises, os pontos de aproximação e de divergências nas produções, bem como sinalizar as lacunas, b) estabelecer uma reflexão a luz da organização do trabalho didático. Para o estudo selecionamos os artigos do Grupo de Trabalho (GT8 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2000 e 2012, e artigos dos Anais de 2004 e 2008 do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) que abordam a temática em estudo. As produções acadêmicas foram levantadas na Internet, por meio da ferramenta Google, Google Acadêmico, nas bases de dados da ANPED/GT8 e no Banco de Teses & Dissertações da Capes por meio das palavras-chave: Formação de professores para o ensino de arte. Formação de Arte-Educadores. Formação de professores para a arte no ensino fundamental. A análise toma por referência a categoria Organização do Trabalho Didático, formulada por Alves (2001, 2005, 2008). Consultamos também estudiosos Saviani (2005), Hoff (2005, 2008), Barbosa (2011) e outros. Observamos que os artigos analisados se aproximam através das discussões acerca da formação de professores e o fazer didático no ensino da arte, mas não consideram em suas reflexões a organização do trabalho didático como ponto de partida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Arte e educação. Organização do Trabalho Didático.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos resulta do arrolamento de produções acadêmicas que abordam a *formação de professores e a arte no ensino fundamental*. Definimos para estudo artigos do Grupo de Trabalho–GT 8: Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/2000 e 2012), e artigos dos Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB/2004 e 2008) que abordam a temática em estudo.

As produções foram levantadas na Internet, por meio da ferramenta *Google, Google Acadêmico* e no Banco de Teses & Dissertações da CAPES por meio de três entradas: *Formação de professores para o ensino de arte. Formação de Arte-Educadores. Formação de professores para a arte no ensino fundamental*. Visamos aos seguintes objetivos: observar

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande. Pós-Graduanda em Arte-Educação e Cultura Regional pela Faculdade de Ampere.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014). Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

como as produções acadêmicas avaliam a formação dos professores para o ensino de arte na educação fundamental, apreender os pontos de aproximação e de divergências nas produções, bem como sinalizar as lacunas e, desse modo, estabelecer uma reflexão à luz da organização do trabalho didático.

Este trabalho teve inspiração a partir do contato com a obra *A produção da Escola Pública Contemporânea* (2001), do professor Gilberto Luiz Alves, no qual pontua que a organização do trabalho didático conferia na sua origem o método manufatureiro de produção com sua respectiva divisão do trabalho e a especialização. Esse modelo, ao mesmo tempo em que permitiu a expansão da educação para todos, vulgarizou conhecimentos marcando, a partir do instrumento de mediar, os conteúdos escolares, a simplificação e objetivação do trabalho didático. Alves (2001, 2005) baseado na teoria marxista formulou a categoria *Organização do Trabalho Didático* referência para a nossa análise. Utilizamos também para subsidiar nosso estudo autores como: Alves (1996, 2001, 2005, 2008), Saviani (2005), Hoff (2005, 2008), Barbosa (2011) e outros.

Segundo Alves (2001) os problemas referentes à formação de professores na educação brasileira vinculam-se à gênese da escola moderna. As discussões acerca da formação de professores na escola contemporânea são anacrônicas, pois os elementos que circunscrevem as reflexões em torno da temática não tomam em consideração a historicidade no âmbito das produções humanas. Portanto, cabe indagar: qual é a base técnica que organiza o trabalho didático? E nesse sentido, quais os fundamentos que organizam o trabalho didático do professor?

Partimos do pressuposto que as discussões podem nos oferecer elementos importantes para avaliar como os professores concebem o ensino de arte na escola, para se estabelecer uma reflexão sobre a organização do trabalho didático e discutir os aspectos lacunares nessa forma de organização na escola contemporânea. Tal percepção implica compreender o surgimento da escola pública e sua universalização, assim como pensar as novas funções demandadas pela sociedade contemporânea.

Estruturamos esse texto em três partes: primeiramente um breve histórico acerca da formação de professores para o ensino de arte no Brasil, como também a formação de professores para o ensino de arte na Educação Básica no Brasil. Depois, para fundamentar nossa análise, abordamos de forma sintética os aspectos históricos e teóricos da escola moderna discutindo as bases de sua materialização. E, por fim, analisamos as produções acadêmicas, nosso objeto de estudo.

1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: A Formação de Professores para Ensino de Arte no Brasil

Essa temática sinaliza a necessidade de refletirmos sobre os saberes requeridos à prática docente. Entendemos que essa prática demanda do professor uma mobilização para entender as exigências do trabalho educativo numa perspectiva histórica.

A formação de professores para o ensino de arte ganha destaque com o ensino oficial de arte em 1816 com a criação da *Escola Real de Ciências e Ofícios* por Dom João VI. Promoviam-se cursos de pintura e escultura e, posteriormente, de gravura e desenho, conhecida anos depois como Escola Nacional de Belas Artes (EnBA).

Ressaltamos, no entanto, que o ensino de arte já estava presente nas escolas jesuítas, “[...] no qual a música e o teatro foram bastante trabalhados, bem como a instrução manual para a feitura de instrumentos e outros objetos confeccionados em oficinas” (SILVA e NASCIMENTO, 2016, p. 154); prática que sustentava os dogmas católicos como instrumento pedagógico.

Se por teatro entendermos espetáculos amadores isolados, de fins religiosos ou comemorativos, o seu aparecimento coincide com a formação da própria nacionalidade, tendo surgido com a catequese das tribos indígenas feita pelos missionários da recém fundada Companhia de Jesus (PRADO *apud* TOLEDO, RUCKSTALDER e RUCKSTALDER, 2007, p. 37).

Com as Aulas Régias, após a expulsão dos jesuítas, constitui-se o ensino oficial formal laico. “[...] O desenho tornou-se a principal ou mais conhecida atividade das aulas que utilizavam de alguma forma a arte na escola” (SILVA e NASCIMENTO, 2016, p. 155). As mudanças neste cenário ocorrem apenas em 1930 com o surgimento da Escola Nova que, imbuída do espírito inovador, passou a considerar a livre-expressão e a originalidade nas práticas artísticas, inserindo o ensino do desenho livre desprovido de função utilitária.

Na década de 1950, as discussões a respeito da formação docente para o ensino de arte foram alavancadas através do Movimento de Escolinhas de Arte (MEA)³. O movimento objetivava a formação inicial e continuada de arte-educadores, bem como a arte considerada como importante fator para o desenvolvimento da criança e principal meta da auto-expressão.

³Movimento de educação através da arte divulgado por Augusto Rodrigues após o contato com o filósofo inglês Herbert Read que exerceu grande influência na arte. Sua concepção partia da recuperação da valorização da arte infantil e enquanto livre expressão. O Movimento Escolinhas de Arte – MEA surgiu a partir do projeto de Escolinhas de Arte no Brasil, fundada em 1948, e foi um divisor na concepção da formação de arte-educadores.

Já em 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)⁴ foi extremamente relevante para a formação do professor de arte pois objetivava orientar o professor de arte para a especialização.

Apesar dos esforços para melhor formar o arte-educador na “[...] Lei de Diretrizes e Bases da educação, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, arte não estava caracterizada como uma disciplina, mas como prática educativa” (SILVA e NASCIMENTO, 2016, p. 156) e no ensino secundário, conforme Martins (2014) não se constituía como disciplina obrigatória, mas como atividade complementar.

Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 5.692/71 é assegurado a obrigatoriedade do ensino de arte, nos estudos da educação artística conforme consta no 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” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Neste contexto ocorreu um distanciamento entre a produção artístico-cultural do país com a escola: o professor licenciado em *Educação Artística* adquire a formação genérica de polivalente⁵ e a instituição passa a ser pensada como um espaço de nova configuração de diálogos, na busca por expandir os suportes da arte.

Silva e Nascimento (2016) afirmam que o ensino de arte na escola caracterizava-se como instrumento de habilidades e lazer. O cenário muda, enquanto área de conhecimento crítico, provido de conteúdos e intenções, a partir de 1980 após um debate reflexivo entre arte-educadores no Festival de Inverno coordenado por Ana Mae Barbosa⁶ sobre a profissionalização do educador em arte e a reordenação do ensino dessa área no contexto escolar e não escolar.

A Metodologia Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais⁷ da arte-educadora

⁴Projeto implementado e criado pela Escolinha de Arte do Brasil após período de golpe militar de 1964. O “Curso Intensivo de Arte na Educação” era composto por profissionais da área de psicologia, pedagogia, artistas, estudantes de arte, psicologia e de educação.

⁵Nomenclatura utilizada para se referir ao professor de arte formado apto a ministrar aulas nas quatro linguagens artísticas, sendo elas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

⁶Anna Mae Tavares Bastos Barbosa, vulgo Ana Mae Barbosa é referência brasileira em arte-educação. Educadora brasileira responsável por elaborar a Proposta Triangular ou Abordagem Triangular e, primeira pesquisadora a sistematizar o ensino de artes em museus. É graduada em Direito, mestre em Arte Education e doutora em Humanistic Education. Autora de diversos livros e artigo fundamentais para o estudo de arte-educação. (Cf. lattes.cnpq.br/1650414096296319, acessado em 05 nov 2017).

⁷ “[...] Barbosa estrutura a “metodologia triangular”, que surgiu no âmbito do ensino da arte no Brasil em 1983. A posteriori o termo “metodologia” foi revisado pela autora (BARBOSA, 2010), que afirma ser a metodologia uma prática atribuída aos professores em seus processos cotidianos de ensino e que, deste modo, não pode ser aplicada como um modelo a ser seguido. Para tanto, substitui o termo para “proposta” ou “abordagem triangular”. Uma “proposta” substitui a “bula metodológica” por modos possíveis com os quais se pode

Ana Mae Barbosa, contribuiu significativamente para a mudança do cenário descrito, propondo aos docentes uma vivência metodológica de articulação entre teoria, fruição e prática. No entanto, ao ser incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, torna-se uma orientação oficial para o ensino de arte no Brasil, gerando uma centralização e transformando-a como metodologia padrão para os arte-educadores brasileiros.

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, após um período de regime autoritário contemplou reivindicações importantes do movimento de professores, como comenta o professor Dermeval Saviani:

Efetivamente, a nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas vicissitudes, à Lei n. 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2005, p. 21, grifo nosso).

Este foi um passo importante para a educação, pois influenciou a discussão acerca da formação de docentes na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 9.394/96 que visava elevar a formação de professores das séries iniciais ao nível superior. Contudo, tanto para Saviani (2000) quanto para Scheibe (2002), ambos apontados nos estudos de Gomes (2011), o estabelecimento da lei forjava uma intenção política de estabelecer limites na formação de professores, com intuito claro de favorecer o bacharelado.

A partir da década de 1990, amplia-se a discussão sobre a formação de professores após a inclusão da arte como componente curricular obrigatória da Educação Básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9.394/96. Ana Mae Barbosa considera a formação de professores inadequada, pois compreende que a arte não tem sido entendida como área de conhecimento, devido ao tratamento superficial dado aos seus conteúdos:

*Eliminemos a designação de arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismo, ensino que tem que ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam (BARBOSA *apud* SILVA e NASCIMENTO, 2016, p. 159).*

Atentamos nosso olhar ainda para a Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9.394/96 e para a página eletrônica da Secretaria de Educação Superior, no portal do MEC, na qual se

aprender. Deste modo, a proposta triangular tem por objetivo inter-relacionar a leitura de imagem (e a fruição estética), o fazer artístico e a contextualização (a história da arte)” (BUBLITZ, 2014, p.55).

encontra o catálogo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Ensino Superior, que consiste em instrumento obrigatório para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso nas Instituições de Ensino Superior e que normatiza os cursos em geral. Observamos que ambas não utilizam uma única terminologia ao se referir ao ensino de arte na Educação Básica, empregando as nomenclaturas “arte, artes e educação artística” o que provoca ambiguidade na leitura e no entendimento da linguagem artística.

Observamos um avanço significativo da formação de professores para o ensino de arte. Contudo, discutir o ensino de arte consiste em demarcar historicamente as tendências da educação brasileira, situar e problematizar as proposições legais debatidas pelos arte-educadores que contribuíram para seu avanço no âmbito escolar. Logo, implica também, discutir as direções que estão sendo apontadas nas práticas educacionais. Assim constatamos que a formação de arte-educadores e conseqüentemente área de conhecimento vêm sendo influenciadas pelos interesses governamentais, como apontamos a seguir.

No Brasil, o ensino de arte passou por um processo de avanços e recuos, seu início tem um caráter puramente copista, indo ao longo dos anos do século XX ganhando espaço no currículo da educação escolarizada. Em fevereiro de 2017⁸, a Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 9.394/96 modificada pela Lei Nº 13.415, inclui as *artes visuais, a música, o teatro e a dança* como linguagens que constituem o componente curricular obrigatório ARTE, inferindo a necessidade das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação pensarem em uma reestruturação para a lotação de docentes na arte considerando as linguagens e não a polivalência.

Feito esta trajetória acerca da inserção da arte no ensino básico no Brasil, na análise da produção acadêmica interessa-nos entender melhor a organização didática na atualidade, remontando a escola moderna compreendendo e refletindo o que dela permanece no presente.

2 AS BASES DE SUA MATERIALIZAÇÃO: Aspectos Históricos E Teóricos

Uma reflexão acerca da formação de professores impõe forçosamente o conhecimento histórico da escola moderna. A educação escolar e o trabalho do docente só podem ser entendidos se articulados com a sociedade em que foram produzidos, por isso procuramos ainda que de forma breve, recuperar os aspectos que instituíram a escola moderna. Logo, compreender a organização escolar implica em compreender a relação que está posta entre sociedade e educação.

⁸Cf. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificou LDB Nº 9.394/96.

A educação escolar moderna surgiu no bojo da construção da sociedade burguesa. Na transição do feudalismo para a sociedade capitalista ocorreram transformações estruturais que impuseram a construção de projetos sociais que atendessem as necessidades da nova sociedade. No âmbito daquele movimento nasce, nos séculos XVI e XVII e durante o Movimento da Reforma Protestante, a educação escolar ampliada e de acesso à todos.

Salienta-se que a instrução a todos pela relação professor-aluno tal como era realizada na Renascença não ruiu. Pelo contrário, atribui a responsabilidade aos pais. “Nessa direção, portanto, a relação educativa, além de individual, continuava atrelada à sua base artesanal” (ALVES, 2005, p. 61). A escola que hoje conhecemos é a escola que teve seu nascimento no movimento de Reforma contra a Igreja Feudal, iniciado por Martinho Lutero⁹ (1483-1546). Conforme pontua Luzuriaga (1959), a educação pública:

[...] Inicia-se no século XVI com a Reforma religiosa, pois através desta, a educação medieval sofre mudanças significativas. Estabelece-se, portanto a *Educação Pública Religiosa*, que mantém o objetivo da educação medieval, que é a formação do fiel, do cristão, entretanto, demonstra caráter mais secular e nacional. (LUZURIAGA, 1959, p. 5 e 23 *apud* ROCHA, 2005, p. 87, grifo do autor).

É importante ressaltar que para além de um cunho religioso, a Reforma Protestante foi também “[...] um movimento de caráter econômico, representativo das forças sociais que se desprenderam da Igreja Feudal e se alinharam à burguesia na defesa de novos princípios para a sociedade do capitalismo nascente.” (SOUZA, 2010, p. 9). O capitalismo deixa de ser fundado sobre o princípio divino e passa a ser fundado sob o princípio do trabalho, forjando a escola moderna para atender aos interesses do novo projeto (FERNANDES, 2014).

Martinho Lutero, em 1524, já apelava para os Conselhos de todas as Cidades da Alemanha que criassem e mantivessem escolas cristãs. Até aquele momento as universidades e os conventos não haviam ensinado aos estudantes o que lhes era apropriado: “Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não sabem nem latim e nem alemão” (LUTERO, 2011, p. 306). Logo, era preciso criar para a nova juventude um método fácil para instruí-los nas letras, na moral e na religião, afirma Fernandes (2014).

Mas, a mesma autora comenta que não foi com Lutero que a educação escolar se configurou em uma proposta que permitisse a expansão escolar. Tal empreendimento coube a

⁹Martinho Lutero, nascido na Alemanha, atuou como professor universitário. Monge da ordem de Santo Agostinho, iniciou o movimento da Reforma Religiosa questionando as práticas da Igreja Católica por considerá-las indulgentes, abusivas e corruptas. Propôs a reforma das universidades e nas escolas inferiores, enfatizando que as Escrituras Sagradas devia ser o principal objeto de estudo, junto à leitura, a gramática, a dialética e a retórica (FERNANDES, 2014).

João Amós Comênio (1529-1670)¹⁰, um bispo nascido na Morávia que também se interessou pela reforma educacional e passou a proclamar *a escola para todos* em meados do século XVII, pela inspiração da organização do trabalho didático, afirma Alves (2005).

Para Comênio, apesar da relevância das ideias de Lutero, lhe faltara encontrar os instrumentos para a construção de uma escola *para ensinar tudo a todos*. Tratava-se de descobrir um modo adequado do ponto de vista econômico e didático para a construção de uma educação universal. Foi entusiasmado com as reformas de Wolfgang Ratke¹¹ (1571-1635) inaugurador das bases da educação moderna, que Comênio “inspirou-se na consciência social proveniente da produção material” (HOFF, 2008, p. 8).

Ratke considerava que o avanço na forma de ensinar só ocorreria quando este instrumento fosse objetivo e homogêneo: iguais nas distintas línguas, presente em todas as áreas de conhecimento e professores formados para esse método de ensino. Conforme Sandino Hoff (2008), o ensino coletivo foi um ponto fundamental para Ratke, pois a instrução comum favoreceria muitos alunos na mesma hora e ao mesmo tempo, utilizando um único instrumento sob a orientação de um único professor, de forma mais barata.

Todavia, como aponta Fernandes (2014), a grande preocupação de Ratke era o ensino da língua e sua proposta era embrionária no uso do manual didático como instrumento de trabalho, mas é Comênio que apresenta a escola universal. Abalizado pelo método manufatureiro de trabalho, seguindo o modelo didático iniciado por Ratke, desenvolveu a proposta educacional de conjunto para a sociedade moderna. Para explicar a técnica na base desse processo de trabalho tomamos a síntese de Fernandes (2014, p. 45):

A manufatura desenvolveu-se como método de trabalho na forma de um sistema cooperativo, conduzindo a alterações substantivas no modo de produção capitalista. Substituiu o trabalho individual, de natureza artesanal, dando origem ao trabalho cooperativo de caráter coletivo, cujo método se constituía, na sua base, pela divisão do trabalho, realizado com o auxílio de instrumentos convenientes a cada atividade. Esse sistema gerou o trabalho especializado, reduzindo a atividade de cada trabalhador a uma tarefa específica, o que significou uma mudança em relação ao conhecimento do trabalho produzido, pois que o individual deveria ajustar-se a uma habilidade particular.

¹⁰Nome original era *Jan Amos Komensky*, aos 20 anos foi para o colégio de *Herbon*, em *Nassau*, onde sofreu a influência de seu mestre *J. H. Alsted*, um teólogo interessado na reforma educacional. Também se entusiasmou com as reformas de *Ratke*. Proclamou a solução dos problemas, os princípios cristãos (COMÊNIO, 1957).

¹¹*Wolfgang Ratke* nasceu em *Holtein* cursou a Universidade de *Rostock*. Criou sua reforma da educação e da vida social sobre a mudança de regime da Holanda absolutista para a condição de Estado burguês. “Seus textos revelam o pensamento burguês a combater e a eliminar o pensamento feudal. [...] não se restringiram à reforma escolar e à do ensino. Escreveu textos políticos, defendendo o compromisso dos príncipes, da sociedade e da Igreja com a educação escolar gratuita e pública” (RATKE, 2008, p. 5). Seu combate foi de remover todos os costumes e práticas antigas sobre o lema de uma nova arte de ensinar (RATKE, 2008).

Como afirma Alves (2012, p. 175) o trabalho didático “[...]”. Foi sob essa base técnica que Comênio percebeu as condições objetivas e subjetivas para realizar o ensino para todos e editou, na sua obra, a *Didática Magna*, a proposta educacional que permitiria uma escola universal, superando o ensino individual pelo ensino coletivo e simultâneo ao incorporar o manual didático.

Tal como se produziam na manufatura¹², no caso da educação, resolveria dois problemas a um só tempo: o instrumento de trabalho¹³ e a ausência de professores com formação para atender a demanda do ensino. Tratava-se de superar o ensino individual, exercido por um mestre que tinha o domínio do conhecimento de forma sólida e ampla, e o de simplificar o trabalho do professor, já que não havia, na época, professores com formação para ministrar o ensino nos padrões dos mestres. Esses aspectos encareciam e dificultavam a implantação de escola para todos: “Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comenius deveria perseguir a queda dos custos da escola pública, condição *sine qua non* de sua universalização” (ALVES, 2005, p. 66). Comênio afirmava que:

A cada classe sejam destinados *livros de textos próprios*, que contenham todo o programa prescrito para essa classe (quando à instrução, à moral e à piedade), para que, durante o espaço de tempo em que os jovens são conduzidos pelo caminho destes estudos, *não tenham necessidade de nenhum outro livro*, e com a ajuda desses livros possam ser conduzidos infalivelmente às metas fixadas. [...]. Portanto em conformidade com o número de classes, estes livros serão seis, diferentes entre si, não tanto pelas matérias tratadas, como pela forma. Com efeito, todos tratarão de todas as coisas; mas o primeiro apresentará os aspectos mais gerais, mais conhecidos e mais difíceis [...]. (COMÊNIO, 1957, p. 430, grifo nosso).

Com o surgimento da Didática Moderna a educação assume a função social de formar bons cristãos munidos de conteúdos úteis e de fácil assimilação, submetendo à simplificação do trabalho de ensino, de tal modo que uma pessoa com conhecimento mediano poderia, com o auxílio do instrumento, ensinar. “A radicalidade com que a escola se orientava para a prática social na divisão do trabalho afirmou-se na separação/cominação da instrução da leitura com o trabalho produtivo, o que indicava a sintonia da educação com as circunstâncias concretas da produção da vida material” (HOFF, 2005, p. 25).

À visto disso deveria ser estabelecido um programa para educar a todos com conteúdo

¹² “[...] a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, por intermédio da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara não só os artífices em uma ou poucas dessas operações, mas até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados” (ALVES, 2005, p. 64).

¹³ “[...] a objetivação do trabalho no manual didático segue a mesma lógica que acompanhou o processo produtivo nas manufaturas, cuja superação do trabalho artesanal vai ocorrer pela objetivação do trabalho nos instrumentos da fábrica” (SOUZA, 2010, p. 11).

básico, a saber: ler, escrever, contar, medir e também os de ordem mais geral; ministrado em níveis de ensino e áreas de conhecimento e, com instruções do programa e dos métodos como o professor deveria proceder, “[...] recomendava que tudo fosse colocado, sistematicamente, do modo mais distinto possível, divididos os conteúdos escolares dentro do ano, para que nada ficasse fora da proporção” (FERNANDES, 2014, p. 48). O manual didático, apresentado em dois modelos, se torna o instrumento de proa para mediar os conteúdos sistematicamente organizados. Comênio explica:

[...] aos educadores da juventude, é necessário dar normas, em conformidade com as quais executem as suas obras, isto é, devem escrever-se para o uso deles *livros-roteiros* que os aconselhem quanto ao que hão-de fazer, em qualquer lugar e de que modo, para que não se caia em erro. Os livros didáticos serão, portanto, de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e *livros-roteiros (informativi)* para os professores, para que aprendam a servir-se bem deles (COMÊNIO, 1957, p. 460, grifo nosso).

O processo educativo instituído pelo manual didático intentava orientar o professor, com os “livro-roteiros” que, sozinho, trabalhava com uma classe numerosa a um só tempo, e o “livro de texto” para direcionar o aluno a fim de desenvolver suas atividades. Para Comênio a utilização de outros livros era prejudicial porque causaria confusão ou distrairia das metas previamente fixadas. A ordem e a disciplina foram essenciais para desenvolver o pensamento manufatureiro que requeria o pensamento burguês. De forma que era preciso “investigar e descobrir um método no qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais [...]” (COMÊNIO, 1957, p. 44).

Gilberto Luiz Alves (2001) explica a relação educativa comeniana da seguinte maneira: na Idade Média, o preceptor que ensinava o seu discípulo era por excelência um homem erudito, com um conhecimento que ia muito além da média dos homens, tendo como referência os clássicos; exigindo trabalho complexo.

O trabalho didático tal como era organizado, estabelecido entre um preceptor e um mestre, com o procedimento didático abalizado pelos clássicos – obras caras na condição de instrumento de trabalho –, não permitia a expansão do ensino. O trabalho didático precisava ganhar uma nova feição, tornar-se mais objetivo, sublinhado por Comênio nos seguintes fundamentos¹⁴: *ensinar e aprender solidamente, ensinar e aprender facilmente, ensinar e aprender com vantajosa rapidez*. Assim, o manual didático compreenderia o método necessário ao alcance dos objetivos de expandir a escola, pois, nele seria possível “consustanciar uma síntese de conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao

¹⁴ Cf. na Didática Magna, capítulos XVII, XVIII e XIX, da página 229-273.

desenvolvimento e a assimilação da criança e do jovem” (ALVES, 2001, p. 86).

Portanto, o instrumento de trabalho, o manual didático que permitiu a realização da escola moderna, isto é, que permitiu a expansão da escola com a sua universalização, reduzindo os custos, tornou-se também responsável pela vulgarização do ensino, na medida em que foi a expressão da simplificação e objetivação do trabalho didático e do conhecimento do professor. Nessa perspectiva deve-se esclarecer que a categoria “organização do trabalho didático”, formulada por Alves (2005) é compreendida de acordo com três aspectos:

a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro; realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre (p. 10-11, grifo do autor).

Diante do exposto reconhecemos que a organização do trabalho didático, em especial o manual didático, emergiu de uma necessidade histórica atendendo a necessidade de recursos mais avançados na educação. Contudo, corroboramos com Fernandes (2014) ao afirmar que as escolas contemporâneas refletem no seu interior o modelo comeniano mecanicista nas suas atividades curriculares. Para Alves (2005) “[...] depois de instaurada, essa organização se petrificou, foi historicamente superada pelas transformações sociais, mas tem resistido a todos os embates tendentes a demoli-la” (ALVES, 2005, p. 63). Logo, o nosso intento é tomar em consideração a organização do trabalho didático e estabelecer uma reflexão sobre o ensino na escola contemporânea.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: Reflexão A Luz Da Organização Do Trabalho Didático.

A discussão sobre a formação de professores no contexto brasileiro não se trata de uma temática recente, posto que diante do percurso apresentado, desde 1988 com a promulgação da Constituição Federal começam a ser pensadas políticas de formação de professores.

Conforme anunciamos na introdução tomamos por objeto de estudo as produções acadêmicas que abordam a formação de professores para o ensino de arte no ensino fundamental. A seleção das produções foram feitas por meio de três descritores já informados na introdução deste texto. Levantamos dois artigos dos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil –CONFAEB (2004 e 2008) e dois trabalhos do GT8, arrolados na base de dados da ANPED (2000 e 2012), conforme mostra o quadro:

Quadro 1 - Produções Acadêmicas

Base de Dados – Ano	Título	Autor
ANPED – GT08, 2000	A arte na formação contínua de professores do ensino fundamental: em busca de uma praxe transformadora	Sumaya Mattar Moraes
ANPED – GT08, 2012	Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental	Shirleide Pereira da Silva José Batista Neto
CONFAEB, 2004	Formação de professora de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade	Lucia Gouvêa Pimentel
CONFAEB, 2008	Formação do professor de arte: uma reflexão acerca da fundamentação teórica/prática e política	Márcia Alves dos Santos

Fonte: Google, Google Acadêmico/2017.

No artigo, *Arte na Formação Contínua de Professores do Ensino Fundamental: Em busca de uma praxe transformadora*, Sumaya Mattar Moraes (2000) coloca em pauta a formação continuada de professores para o ensino de arte. Para a autora existe uma problemática na formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental devido a:

[...] carência de programas de capacitação continuada em arte dirigidos não só a estes *professores polivalentes*, mas também aos especialistas com formação específica em arte, que possam favorecer a apropriação dos conteúdos de arte e das bases teóricas e metodológicas do seu ensino no espaço escolar (2000, p. 1, grifo nosso).

Percebe-se, na concepção de Moraes, que os problemas seriam sanados se houvesse cursos de capacitação para os professores que atuam no ensino fundamental, tanto para os “polivalentes”, quanto para os especialistas. A esse respeito autora enfatiza:

A frágil formação do professor e as visões *preconcebidas* que ainda tem acerca do ensino de arte, *associados aos problemas e dificuldades que encontra no exercício da profissão*, levam-no à reproduzir uma prática irrefletida, desprovida de fundamentos, a um exercício docente sem significação (MORAES, 2000, p. 2, grifo nosso).

Vê-se que Moraes questiona a ineficácia da prática docente devido a sua fragilizada formação. O arte-educador, por estereotipada área, acaba se submetendo as atividades que não condizem com a peculiaridade de atuação na escola. Cabe aqui uma ponderação, a educação escolar contemporânea não apresentou mudança quanto à organização do trabalho didático.

Dessa forma, não basta reclamar cursos de capacitação para formar professores, mas sim, realizar uma reflexão acerca da organização do trabalho didático, visto que os cursos/espacos de formação ainda reproduzem as mesmas características de formação

preconizada por Comênio. Nesse sentido, a crítica de Alves (2008) esclarece a inoperância dos cursos de capacitação: trata-se de refletir sobre a natureza manufatureira do trabalho didático - com raras exceções, tal atividade, não é percebida na consciência dos professores.

Ocorre que o professor desconhece a concepção de trabalho didático e a materialidade da escola moderna, de maneira que reclama novos cursos de formação, reciclagem metodológica, mas os próprios cursos mantêm na base de suas propostas uma discussão acerca da organização do trabalho didático que deve ser superada em todos os seus aspectos, desde a relação educativa, aos instrumentos de trabalho e espaço físico.

Para Moraes (2000) a formação de professores não subsidia para uma prática docente resinificadas, pois os cursos não oferecem ferramentas teóricas capazes de promovê-la. A autora entende que falta aos professores domínio de conhecimentos específicos para articular a inovação em sua prática. A esse respeito comenta:

É fundamental que se busque meios de ampliação das oportunidades de capacitação de professores, principalmente daqueles ligados à escola pública, o que significa também ampliar as oportunidades de contato intenso com a cultura de modo geral, e é muito possível e necessário que esta capacitação se dê também no espaço escolar (MORAES, 2000, p. 02).

A questão que escapa a autora, reiteramos, mais uma vez recorrendo a Alves (2008), é que, justamente, os cursos de formação de professores apresentam em nossos dias um descompasso, porque eles mesmos reproduzem sem saber a concepção de trabalho didático imposta pela materialidade da escola moderna. O fato é que a escola moderna sob a lógica manufatureira empreendeu um modelo de ensino com um instrumento de trabalho para mediar os conteúdos escolares que simplificou e objetivou o trabalho didático. Esse instrumento: o manual didático que passou a ditar praticamente para o professor o conteúdo que deveria ensinar. Um conteúdo básico que, por excelência, passou a ser a exata medida do ensino na escola. Podemos inferir que aí está a raiz do problema: vulgarizou o conhecimento. O professor não tem elementos para analisar o trabalho didático historicamente.

Nessa escola a inserção do ensino de arte acaba por encontrar uma barreira. A arte requer no âmbito da escola uma organização didática diferente. É inerente a ela uma nova relação educativa, no entanto, por vezes, a postura da escola é um tanto fechada, preconceituosa em relação ao ensino de arte, como diz Moraes:

Qualquer modificação de qualidade no ensino de arte no espaço escolar só será possível quando os avanços teóricos – conceituais e metodológicos – estiverem a serviço de uma efetiva capacitação de professores, tanto inicial quanto continuada, que possa ser verificada em uma mudança de atitude perante à complexidade do processo ensino-aprendizagem da arte (2000, p. 02).

Para autora o ensino de arte requer uma nova forma de conceber o trabalho didático. Todavia, é exatamente neste sentido que se faz necessária uma reflexão em relação ao trabalho didático. Sem o conhecimento teórico das bases históricas em que foi empreendido os professores não têm condições de situar o problema relativo a ele.

Portanto, assim como nos outros aspectos da organização do trabalho didático, também em relação ao espaço físico, a instituição escola está prostrada diante das características de organização manufatureira. O ensino de arte precisa ser concebido como um espaço vivo. O trabalho didático vigente deve ser superado por novas formas de apropriação e ampliação dos espaços e processos de ensino.

Os currículos têm pré-determinado e automatizado as maneiras de ensinar, correlação que se apresenta na relação professor-aluno: “[...] Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (MANACORDA *apud* SAVIANI *et al*, 2010, p. 18). Essa mesma relação também é facilmente apreendida e estendida às outras áreas do ensino, inclusive ao ensino de arte. Para Alves (2008) a nova organização didática cabe aceitar o desafio que implica mudar radicalmente a relação professor-aluno. A divisão do trabalho como está colocada no âmbito educacional inviabiliza o abandono das práticas da escola moderna, estendendo sua relação educativa aos dias atuais e submetendo suas relações a uma organização técnica.

Shirleide Pereira da Silva Cruz e José Batista Neto (2012) discutem a profissionalidade polivalente como constituinte da docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Para os autores “Tal profissionalidade se expressa pela especificidade que reveste a atuação do docente dessa etapa de escolarização ao lecionar as diversas áreas do currículo” (2012, p. 1). Eles entendem que há um mito a respeito da profissionalização. Esse mito diz respeito a qualidade de formação oferecida ao docente polivalente.

Compreendem que a falta de domínio de conteúdo disciplinar e a formação deficiente são os responsáveis pelo fracasso das políticas educacionais. Para Cruz e Batista Neto (2012) a profissionalidade polivalente é compreendida pela interação entre a regulação social da profissão e as formas subjetivas do docente. Explicam que o papel profissional do professor polivalente é marcado por ambiguidades, ou seja, são responsáveis pela formação de discentes, contudo, tiveram formação limitada em diversas áreas curriculares devido a polivalência.

Para os autores o professor polivalente não tem uma formação teórica que corresponda com a atuação prática. A formação polivalente é tecnicista, portanto diverge do docente

necessário para inovação da prática pedagógica na escola da contemporaneidade. Nesse sentido, podemos dizer que Cruz e Batista Neto, embora estejam discutindo uma questão específica no campo da formação do arte-educador, seguem a mesma linha de raciocínio de Moraes. Uma vez que, debatendo o problema da polivalência no âmbito da formação de professores, não refletem sobre a organização do trabalho didático no contexto da escola moderna. A escola moderna ao definir a organização do trabalho didático definiu também os moldes da formação professores, isto é, uma formação simplificada, já que não se exige além do básico como conhecimento, e isso os autores não tomam em consideração, nem de longe.

Alves (2006) alerta que a organização do trabalho didático conferida por Comênio ainda é recorrente à instituição escola e à atividade do professor que está presa a simplificação do trabalho, por meio do manual didático: “A transmissão do conhecimento na escola, por continuar atrelada ao manual didático, repita-se, mantém-se como viva forma de expressar o seu contrário, a vulgarização do conhecimento” (ALVES 2006. p. 233).

As políticas públicas educacionais e as discussões em torno do tema apenas tratam de questões exteriores a organização escolar, assim a formação e exercício do professor ficam sustentados numa proposta de educação para a sociedade, mas que não contextualiza seu tempo. “Trata-se, então, frisando, de construir uma nova didática, a didática exigida pelo novo tempo” (ALVES, 2006, p. 234).

Lucia Gouvêa Pimentel (2004) no artigo *Formação de professores de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade* problematiza a questão a partir da elaboração dos currículos, proposições legais, contextualizações e formação continuada justificada pela intenção de “[...] pensar e discutir o porquê do ensino de arte na escola” (PIMENTEL, 2004, p. 165). Para autora ainda que a arte esteja legitimada no currículo escolar como área de conhecimento, não é reconhecida como as demais áreas. Compreende que as aulas visam apenas ao desenvolvimento da criatividade, sociabilidade e auto-expressão. Afirma:

Sem professor@s¹⁵especializad@s e locais adequados, o ensino de arte na Educação Básica, que deveria propiciar a@ alun@ oportunidades experienciais nas diversas formas de arte, praticamente inexistente na maioria das escolas, restringindo-se a atividades não possibilitadoras de construção de conhecimentos na área (PIMENTEL, 2004, p. 167).

A autora pontua dois problemas: a ausência de professores especializados na área de arte e espaço físico apropriado que permita aos alunos desenvolverem suas atividades artísticas. De fato, há que se considerar os problemas apontados pela autora, porém a

¹⁵ Grafia adotada pela autora para referir-se ao masculino e feminino.

especialização no âmbito da organização do trabalho didático carece de uma reflexão. Essa especialização que advém da técnica manufatureira, incorporada na acepção comeniana tem implicações profundas na formação do professor, haja vista o tratamento dado ao conhecimento que reproduz as suas características.

Como alerta Alves (1996) na especialização há uma limitação ideológica e como tal, não permite apreender a educação como uma questão social no âmbito da totalidade¹⁶. Nessa perspectiva falta aos professores a apreensão do pensamento em sua totalidade. Se isso não ocorre, por melhores que sejam as intenções, não conseguiremos avançar nas propostas do ensino.

Percebe-se que Pimentel reclama um ensino inovador na reestruturação curricular, para que assim a disciplina de arte encontre significação nos currículos escolares. Todavia, senão formos alimentados com um domínio teórico que nos permita captar a educação na totalidade, continuaremos a focar nas questões educacionais no âmbito da técnica, da metodologia e da especialização.

Em suma, não basta apenas que o currículo tome novos conteúdos como parte da maneira de ensinar, mas que ao pensar a formação de professores que sejam examinados projetos pedagógicos para que os cursos de licenciatura tomem como ponto de partida em suas reflexões a organização do trabalho didático que corresponda às demandas contemporâneas.

Enfim, observamos que o grande problema observado por Pimentel (2004) com relação ao ensino de arte diz respeito à formação de professores aptos a trabalhar na sua área de formação. Questão que se associa a discussão de Cruz e Batista Neto (2012) no que diz respeito a formação de professores especialistas.

No entanto, dialoga também com Moraes (2000) ao responsabilizar aos problemas da escola contemporânea a formação de professores. Todavia, enfatizamos que para que possamos alcançar as questões de cunho técnico e metodológico faz-se necessário antes apreender a educação na totalidade e captar que a concepção ainda dominante na escola guarda as características da escola moderna comeniana.

Por último abordamos Marcia Alves dos Santos (2008) que no artigo *Formação do professor de arte: uma reflexão acerca da fundamentação teórica/prática e política* discute “[...] a Formação do professor de Artes no Brasil, procurando possibilitar ao docente da área,

¹⁶ A noção de totalidade aqui apreendida não se refere a noção do todo e nem de contexto social num sentido impreciso como é comumente abordados pelos próprios educadores. Tomamos a acepção dessa palavra na perspectiva de Alves (1996), de modo que *totalidade* corresponde à forma da sociedade capitalista. Trata-se de apreender as leis que regem o movimento que é imanente a sociedade capitalista.

um campo de reflexão acerca da sua prática, para que esse possa reinventar e resignificar a sua ação pedagógica” (SANTOS, 2008, p. 01); relaciona a história aos aspectos teóricos/práticos e as políticas públicas para o Ensino de Arte. Comenta:

Percebe-se que o professor formado nessa concepção¹⁷ teve seus conceitos de arte totalmente deturpados, na concepção de um currículo que obrigava o professor a ensinar um leque de linguagem sem apoio na formação teórico-metodológica que o orientasse e o direcionasse a um trabalho não polivalente. Essa prática de formação de professores de Educação Artística levou gerações inteiras a sofrerem de um quase que total analfabetismo estético, no processo de desenvolvimento escolar em Arte (2008, p. 03).

Santos compreende que a formação rápida é responsável pelo despreparo da prática do arte-educador. Considera que a habilitação em Educação Artística de abordagem polivalente é incapaz de subsidiar o professor de arte para atuar em sala de aula. Para a autora a área de conhecimento está orientada pela indústria cultural, que por meio dos manuais didáticos orientam as aulas que são, de forma geral, formulados por conteúdos e métodos de tendência tradicional/tecnicista. Enfatiza:

Despreparados e inseguros os professores de arte encontram-se no dia-a-dia das suas aulas, com atividades que nada ou quase nada favoreciam a um real conhecimento em arte, vagando em torno de um expressar ou um construir artístico inconsequente e descontextualizado (SANTOS, 2008, p. 04).

Para Santos (2008) o grande problema das aulas de arte está relacionado à formação de professores. Uma modificação nos currículos seria, para a autora, o caminho para que os problemas do ensino de arte e da formação de professores fossem sanados. A autora de certa forma caminha na linha das demais, discute a formação de professores e o fazer didático no ensino de arte.

Também ela circunscreve suas críticas sem tomar em consideração que a educação contemporânea guarda as características da escola comeniana e, por consequência, o professor não reconhece que os próprios cursos de formação de professores reiteram a prática produzida no interior da escola moderna.

Diante dessa realidade, uma escola que quer, de verdade, atender aos apelos sociais da atualidade, é uma escola que pensa uma educação com propostas reais, que vive as questões da realidade, que parte de uma realidade prática, social e retorne a ela. Uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do mundo que fazem parte e, assim, possam relacionar-se e comunicar-se, interpretando a realidade e como esta pode afetar a sua vida.

¹⁷ Refere-se a formação em Educação Artística, com título de polivalência, ou seja, apto a ministrar aulas na disciplina de arte atendendo as linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Uma nova visão da escola precisa ser pensada onde sejam dados instrumentos nodais à escola. Compreender a escola no seu sentido amplo implica desestruturar a articulação escolar, ou seja, investigar as categorias e suas articulações que formam o todo.

Dessa forma, pensar as novas práticas para o ensino requer primeiro que seja entendido os móveis determinantes da origem da escola pública, ou seja, compreender que a educação como está posta hoje é a reprodução da escola preconizada por Comênio num momento histórico específico, onde as ações foram de grande interesse para o avanço da escola, mas reproduzi-la com os mesmos princípios na atualidade impede que uma nova organização escolar emerja.

É inadiável que seja estabelecida uma organização didática que se contextualize com nosso tempo. Nesse sentido, somente quando os cursos de capacitação/formação de professores, tão reclamados pelos trabalhos analisados, forem capazes de superar as negligências e romper com o passado manufatureiro, é que uma nova instituição educacional irá emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, observamos diante dos antecedentes históricos da formação de professores para o ensino de arte no Brasil que a prática docente do arte-educador se iniciou pautada numa concepção tecnicista, tradicional. Logo, o ensino de arte já nasce, e ainda permanece, com a estigma de habilidades e lazer. Ainda que assegurada na Lei de Diretrizes e Bases, e inclusão da arte como componente curricular obrigatório, ou seja, como área de conhecimento, não conseguiu ser entendida com caráter educativo.

Observamos diante das análises realizadas, que a discussão acerca da formação de professores na atualidade desconsidera que a escola reforça a organização manufatureira do trabalho didático. Os cursos de capacitação e formação de professores reforçam uma dissonância entre teoria e prática, ou seja, utilizam de uma teoria que não correspondem à realidade prática da escola contemporânea.

A formação docente, e por sua vez a prática educativa que exerce, está direcionada pelos manuais didáticos a um exercício universal, cabe dizer, eles existem inclusive para o ensino de arte. Parafraseando Alves (2008) a formação de professores precisa formular novas ações, capazes de postular uma nova didática que atenda todas as áreas de conhecimento, considerando suas especificidades. Essa transformação só acontecerá quando intelectuais coletivamente colocarem de forma efetiva a educação no centro da discussão. Logoteremos

uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do mundo.

Concluimos, deste modo, que emerge a necessidade de construir uma atuação docente que enfrente o descompasso que há entre a teoria para qual se forma, a prática docente que lhes é cobrada e o ensino que reproduz. Faz emergir a necessidade de uma nova relação da organização didática, que reorganize desde os cursos de formação de professores – já nascem sob a estigma de atender ao modelo educativo que está vigente – e todos os meios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da escola de ensino básico. É preciso atentar-se para as novas necessidades que exigem a escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Apresentação. In Klein, L. R. **Alfabetização quem tem medo de ensinar?** Campo Grande, MS: Editora, UFMS: São Paulo: Cortez. 1996, p. 9-11.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Origens Da Escola Moderna No Brasil:** a contribuição Jesuítica. *In:* Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, maio/ago. 2005. p. 617-635 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a16v2691.pdf>>. Acessado em 27 out 2017.

_____. **O Trabalho Didático Na Escola Moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Formação De Professores:** uma necessidade de nosso tempo. *In:* Revista Histedbr On Line, Campinas, n. 31, set, 2008. p. 102-112.

_____. **Organização do trabalho didático: a questão conceitual.** *In:* Acta Scientiarum Education. V. 34, n. 2, Maringá, July-dec., 2012. P. 169-178.

BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **LEI Nº5.692**, de 11 de agosto de 1971 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1971.

_____. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **LEI Nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005.

_____. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **LEI Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

BARBOSA, A. M. **Dewey eo Ensino Da Arte No Brasil.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUBLITZ, B. M. R. **A Proposta Triangular do Ensino da Arte e o Ciberespaço:** indícios da manutenção de um desencontro. *In:* Anais do X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão. -. Florianópolis, dez. 2014. p. 53-66.

COMÊNIO, J. A. **A Didáctica Magna**. Trad. E Notas Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CRUZ, S. P. da S; BATISTA NETO, J. “Discutindo os Elementos Estruturantes da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, 2012. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/discutindo-os-elementos-estruturantes-da-profissionalidade-polivalente-na-docencia>>. Acessado em ago2017.

FERNANDES, E. **Métodos e Conteúdos de Alfabetização em Manuais Didáticos nos Séculos XIX E XX**: de Calkins a Lourenço Filho. 2014. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

GOMES, R. de C. M. **A Formação dos Professores no Contexto Atual**. *In*: Revista de Educação. v. 14, n. 18, 2011, p. 103-125.

HOOFF, S. O Manual Didático e o Processo Educativo: lições da história. *In*: SOUZA, A. A. A. de; FRIAS, R. B. (orgs). **O Processo Educativo na Atualidade**: fundamentos teóricos. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2005.

_____. (tradução e notas). **Escritos sobre a nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LUTERO, M. **Obras Selecionadas**: ética. *In*: FUNDAMENTOS – ORAÇÃO – SEXUALIDADE – EDUCAÇÃO – ECONOMIA, v. 52. Ed. Atual. São Leopoldo: Sinodal; Porto alegre: Concórdia, 2011.

MARTINS, A. dos R. **As Entrelinhas do Ensino das Artes na Educação Básica**. *In*: TEATRO: criação e construção de conhecimento [online], v. 2, n. 2, Palmas/TO, jan/jun. 2014.

MORAES, S. M.A **Arte na Formação Contínua de Professores do Ensino Fundamental**: em busca de uma praxe transformadora, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/arte-na-formacao-continua-de-professores-do-ensino-fundamental-em-busca-de-uma-praxe>>. Acessado em ago 2017.

PIMENTEL, L. G. **Formação de Professor@ de Arte**: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. *In*: XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2005. p. 164-173.

ROCHA, A. P. **Palco De Conflitos**: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia?. 2005. 145 p. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SANTOS, M. A. dos. **Formação do Professor de Arte**: uma reflexão acerca da fundamentação teórica/prática epolítica. *In*: XVIII CONFAEB, 2008: Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes. Crato/CE: Universidade Regional de Cariri, 2008

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil:** três momentos decisivos. *In:* Educação. Santa Maria, V. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SILVA, J. A. P; NASCIMENTO, C. E. **Ensino de Arte:** trilhas e caminhos percorridos na Educação Básica e na formação do professor.*In:* Cadernos de Pesquisas Pensamento Educacional. Curitiba, v. 11, n. 29, p. 51-63, set/dez. 2016.

TOLEDO, C. de A. A. de; RUCKSTADTER, F. M. M; RUCKSTADTER, V. C. M. **O Teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI.***In:*Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 25, mar, 2007. p. 33-43.