

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE: UM RECORTE HISTÓRICO NA CONTEMPORANEIDADE

RAQUEL LIMA DE FREITAS

Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: limaraquel13@yahoo.com.br

ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA

Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: ozieltonsousa@hotmail.com

IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL

Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: ivanyacarvalho@yahoo.com.br

Introdução

A cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo da modernidade descrito claramente pelos conhecimentos estabelecidos por campos e paradigmas, objetos e métodos; pelas fronteiras territoriais mapeadas, por linguagens próprias e discursos distintos. Neste sentido, toma acento uma cultura em movimento acelerado conformando novas visões de mundo, novos sentidos e interpretações da realidade vivenciada.

Sociedade do conhecimento é uma expressão que tem sido amplamente utilizada nos últimos tempos para explicar a influência das novas formas de organização social que interferem em nosso cotidiano. A escola como instituição social tem a seu cargo desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais. Responder às novas demandas sociais tem causado no âmbito escolar uma tensão que vem desafiando a rigidez de muitas das estruturas construídas ao longo do tempo e que tiveram sua eficácia, mas que não atendem mais aos interesses das populações infantis, jovens e adultas. Na contemporaneidade existem fontes de conhecimentos onipresentes e atrativas comuns ao cotidiano das pessoas, ocasionando um descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato da cotidianidade.

Em meio às mudanças sociais em curso, os desafios no cotidiano dos professores têm representado esforços contínuos, no

sentido de alcançar êxito profissional perante a cada reforma e a cada programa a ser desenvolvido, obrigando-os a modificar seu trabalho em função de cada mudança apresentada. O conjunto das artes, que também, recebeu na modernidade, espaços próprios e linguagens distintas, mas na contemporaneidade, apresenta-se como múltipla em suas manifestações ao utilizar-se de todos os tipos de materiais, técnicas e tecnologias demandando novas concepções e, portanto, novas categorias de produção.

No que concerne ao campo do ensino de artes na escola, pautado nas características da cultura contemporânea *essencialmente dinâmica, complexa e multidimensional* (Britos, p. 17) onde interatuam arte, ciência e tecnologia como pilares que plasmam a diversidade das produções, as propostas pedagógicas deverão integrar a pluralidade das artes atuais oferecendo *múltiplas alternativas para a formação das novas gerações*. (p. 18).

Formação de Professores no Brasil

Enquanto no Brasil permaneceram os Jesuítas, a formação de professores não aparecia como uma preocupação, ela vem à tona apenas no século XIX a partir da instituição dos sistemas nacionais de ensino, provenientes da necessidade de universalizar a instrução primária. Porém, isto não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas a essa época, ele sempre existiu, pois sempre existiram professores. Sob a égide dos Jesuítas (1549/1759) as escolas *contavam com professores de formação filosófica, teológica e didática segundo a Ratio Studiorum*. (MONLEVADE, 1996, 140).

Nos domínios do Marques de Pombal (1760/1808), onde predominaram as aulas régias, os professores eram improvisados, nomeados pelas autoridades eclesiais e sob sua concordância. Com a vinda de D. João VI (1808/1822) são criados os primeiros cursos superiores com o intuito de propiciar formação profissional a uma

elite aristocrática que não via necessidade em ampliar seu sistema educacional, portanto, não ocorreu formação de professores nesse período. Durante o Império, em 1838, é criada a primeira Escola Normal, que consoante a sociedade da época, tinha um currículo de caráter humanista e religioso.

Segundo Garcia (2000), até a década de 1930, a formação de professores em nível superior no Brasil, era inexistente. Nos anos 30, o advento da industrialização força uma discussão em torno da educação no país, a população cresce nas cidades e os municípios são chamados a criar redes de ensino primário e pré-escolar; surge então a necessidade de formar professores em grande escala para atuarem nas escolas de acordo com a nova organização política estabelecida. Contando desse início, a formação do professor e sua atuação/função sofreram varias mudanças.

Nos governos de Getulio Vargas (1930/1945) o pedagogo exercia a função de Orientador Pedagógico controlando toda a atividade burocrática com o intuito de garantir a moralidade do ensino. É nesse período, em 1939, que é criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil pela Universidade Nacional do Brasil que compreendia 03 anos de bacharelado e mais 01 ano de licenciatura (esquema 3+1) através do Decreto- Lei nº 1.190. Já no período desenvolvimentista (1946/1963), o pedagogo passa a atuar como Orientador vocacional e sua principal função era contribuir com a reforma educacional estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e United States Agency for International Development – USAID, garantindo implementação à nova roupagem dada à educação.

O período militar (1964/1985), por sua vez, torna o pedagogo um administrador, passando assim a interferir mais no administrativo do que no pedagógico. Essa formação fragmentada é consolidada no período mais crítico dos governos militares onde se estabelece que a formação do pedagogo fosse de licenciado com preparo técnico de Especialista da Educação através do Parecer

251/62 do Conselho Federal de Educação – CEF, do conselheiro Valnir Chagas (1921-2006). O advento da Lei 5540/68 que tratou da reforma universitária, traz ao curso de pedagogia algumas respostas aos impasses até então enfrentados a partir do parecer CEF nº 252 (Valnir Chagas) como os referentes à identidade do pedagogo e quanto às bases curriculares (matérias consideradas de fundamento educacional).

Na década de 1970 começaram no Brasil as discussões sobre uma redefinição dos cursos de pedagogia, tomando vulto somente nos anos 1980 com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, movimento conhecido pela resistência ao poder instituído e pelas lutas do ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico. Os educadores envolvidos nas reformulações dos cursos de pedagogia defendiam que *o pedagogo, realmente formado para ser professor em nível de graduação, deveria ser capaz de exercer as atividades específicas, conforme as exigências da complexidade da escola.* (BRZEZINSKI, 1996, p.16). Um dos avanços da ANFOPE foi à criação de uma Base Comum Nacional entendida como um corpo de conhecimentos identificador do profissional da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 foi introduzida como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, ou seja, instituições de nível superior com modalidades de cursos aligeirados (de curta duração) e com aparente nível classificatório inferior. Essa atitude aparece de maneira desalinhada da compreensão dos educadores e pensadores da formação de professores nesse país, que lutam pelo acento de um profissional que entenda do fenômeno educativo profundamente, preparado para refletir de modo crítico sua realidade nos diferentes contextos sociais.

A Formação do Professor do Ensino de Arte

A formação de Professores de Arte no Brasil é uma iniciativa recente na história, vindo a acontecer somente a partir dos avanços pedagógicos ocorridos através da Escola Nova no início do século passado trazida pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira inspirados no pensamento do filósofo americano John Dewey e pela eclosão do Movimento Artístico Modernista que influenciou sobremaneira os modos de pensar, desenvolver e comunicar arte na escola.

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que posteriormente seria transformado no Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhado por todo o território nacional e se expandindo para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25). O MEA tinha a proposta de educar através da arte.

De acordo com Varela (1986) e Barbosa (1984), no Brasil, a formação dos professores para o ensino de arte ocorreu mais sistematicamente a partir da década de 1950 no seio das instituições que acompanharam o Movimento Escolinhas de Arte – MEA, para os professores de 1º grau através de cursos de formação inicial e continuada.

Em 1960 foi criado o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, coordenado pela Professora Noêmia de Araújo Varela. Foi um curso de orientação modernista, durando 20 anos (1961/1981) e formando cerca de 1.200 professores de arte de diversas regiões do país.

No início da década de 1980, a Professora Ana Mae Barbosa realiza o primeiro Curso de Formação Continuada em Campos do Jordão/SP em parceria com diferentes instituições culturais, na perspectiva da abordagem pós-modernista de arte-educação. Esse curso formou 6.500 professores de arte em São Paulo.

Desde então, diferentes iniciativas vem se intensificando em âmbito nacional no tocante a necessidade de formação de professores para o ensino de arte. No estudo: *A Formação de Professores para o Ensino de Artes no Brasil: Qual o Estado do Conhecimento?* SILVA e ARAÚJO informam 175 estudos relacionados à formação de professores para o ensino de artes, produzidos entre os anos de 1989 e 2007, dentre os quais 75% dessa produção estão publicados em anais de eventos científicos das áreas de Educação e Arte em detrimento a 21% da produção relacionada aos estudos de pós-graduação e 4% relacionado aos artigos publicados em periódicos especializados. Significando que o lugar privilegiado de socialização e democratização dos conhecimentos científicos relacionados à formação de professores para o ensino de artes são os eventos científicos da área. (2008, p. 7).

Terminologias Utilizadas ao Longo do Tempo para Designar a Área de Saber Articulada entre Arte e Ensino

Para compreender a trajetória do processo de formação de professores para o ensino de arte no Brasil, é imprescindível conhecer quais as Tendências e Concepções de Ensino que predominaram desde o início da escolarização no país. Didaticamente, o ensino de arte no Brasil é composto por três grandes concepções: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno. A Tendência Pré-Modernista caracteriza a (1) Concepção de Ensino da Arte como técnica; na Tendência Modernista, a (2) Concepção de Ensino da Arte como Expressão e como Atividade; e na Tendência Pós-Modernista, a (3) Concepção de Ensino da Arte como Conhecimento.

A Concepção de ensino como técnica inicia-se com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas. Com a presença da Família Imperial Por-

tuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. A Proclamação da República (1889) dá lugar a transformações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro, e a educação passa a ser um campo estratégico de efetivação dessas mudanças aos olhos dos liberais e dos positivistas. O ensino de arte concentra-se no desenho como linguagem da técnica e da ciência, *valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras como recém-libertos*. (BARBOSA, 2002. p. 30).

A Concepção de Ensino de Arte como Expressão começa nos anos 1914 a partir da influência da pedagogia experimental implantada nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo. Nesse período, o desenho infantil foi permitido nas escolas como um processo de representação mental da criança, era a chamada *livre-expressão* da criança; uma experiência que somente veio se configurar como produto estético quando da introdução das correntes artísticas *expressionista, futurista e dadaísta*, com a realização da Semana de Arte Moderna de 1922. Os modernistas, Mário de Andrade e Anita Mafalhti foram os principais responsáveis pela introdução das idéias de livre-expressão no ensino de arte na escola, cuja metodologia aplicada era a valorização da expressão e da espontaneidade da criança. A livre-expressão de origem no movimento expressionista *levou à idéia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a idéia de que a arte não é ensinada, mas expressada*. (BARBOSA, 1975, p. 45). Outro fator preponderante nessa concepção foi a ideia de dessacralização da obra de arte, onde a criança não tinha contato com a obra de arte produzida pelo adulto, com o sentido de preservar o potencial criativo das crianças, inclusive àquelas com necessidades especiais.

Já a Concepção de Ensino de Arte como Atividade, tem sua origem na Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola com a rubrica de *Educação Artística*, com o fundamento de dar ao currículo um caráter humanista. Durante toda a vigência da Lei 5692/71 as aulas de educação artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas. Essa concepção teve sua trajetória baseada no *fazer artístico* devido à ausência de conteúdos, o que consequentemente relegou o ensino da arte a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte, nomeada por Ernest Eisner (2002) como *essencialismo*. Para a corrente essencialista a arte é importante por si mesma, não servindo como instrumento para fins de outra natureza (RIZZI, 2002, p. 64-65), como vinha ocorrendo nas concepções anteriores. Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão de *como se ensina arte* para *como se aprende arte*, que buscam compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

Enquanto a concepção de ensino como técnica valorizava o produto e a concepção de ensino como expressão valorizava apenas o processo em detrimento do produto artístico, a concepção de ensino como conhecimento valoriza os processos, o produto e o meio cultural dos alunos.

Esta última concepção permeia as proposições básicas para o ensino da arte apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Artes, distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em 1997. A proposta contida nos PCN-Artes foi fortemente influenciada pelas políticas internacionais para a inserção da Arte e

da Cultura na educação escolar tornado o exercício dos professores um desafio diário.

Diante deste quadro, qual seria o perfil dos profissionais que ensinam artes nos contextos escolares? Nesse sentido, há que se referir à diversidade dos profissionais atuantes nesse ramo, pois as escolas não contam com um profissional específico para o ensino de artes. Na escola estão os professores generalistas, os especialistas e os artistas numa composição de perfis profissionais que vem gerando debates diante da variedade de modelos encontrados em todo o país. De acordo com o documento: *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cada um desses profissionais conta com perspectivas e experiências distintas no que diz respeito aos processos das práticas educativas e culturais e potencializam fortalezas e dificuldades, conjunto, este, que deverá ser levado em conta na hora de desenhar novos programas de formação docente.

Considerações Finais

Durante aproximadamente quatro séculos, o ensino de arte no Brasil, foi baseado na concepção de arte como técnica com o intuito de preparar para o trabalho e como ferramenta pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo; por aproximadamente seis décadas, predominou a concepção de arte como expressão da criatividade, onde o processo é mais importante que o produto; já na concepção de arte como atividade, observase a ausência de conteúdos artísticos, mas cristalizou práticas que ainda hoje são efetivadas nas aulas de arte nas escolas como é o exemplo das apresentações artísticas meramente preparadas para as comemorações e festividades. Por fim, na contemporaneidade, há uma busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

A inclusão da Arte como área de conhecimento no currículo escolar a partir da LDB 9394/96 ainda configura algo novo para os professores que estão designados ao seu exercício. A obrigatoriedade é, em parte, uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas, sobretudo, a consolidação das políticas educacionais preconizadas no contexto internacional dos últimos vinte anos intimamente ligadas aos organismos multilaterais financiadores e delineadores destas políticas.

A proposta da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI (2006) contida no *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania* trás a rubrica de Educação Artística e visa fortalecer os laços culturais e artísticos e educar para a sensibilidade, a criatividade, a disposição de aprender, desenvolver o espírito de equipe e o pensamento abstrato, através da convivência com a música, a dança, as artes visuais e o teatro.

No entanto, a obrigatoriedade da arte-educação como disciplina integrada aos currículos escolares da maioria dos países iberoamericanos como área específica, tem revelado dificuldades para garantir os objetivos preconizados pelos programas que chegam às escolas para serem executados pelos professores, e a prioridade dessas dificuldades se ancora na formação docente.

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes já seja uma realidade das escolas, é importante salientar que os documentos norteadores para o ensino da arte na escola apresentaram uma forma diferente de entender e ensinar arte distanciada da formação da maioria dos docentes. Portanto, um desafio pertinente aos professores, aos especialistas e aos artistas e aos planejadores em realizarem novos desenhos de formação docente.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região da América Latina e Caribe.

Referencias Bibliográficas

- AZEVEDO, F. A. G. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. São Paulo, 2005 (mimeo).
- _____. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, maio de 2000.
- BRITOS, Stella Maria Muiños. La educación artística en la cultura contemporânea. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucia. Educació Artística, Cultura y Ciudadanía. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.
- BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papyrus, 1996.
- EISNER, E. The arts the creation of mind. New Haven: Yale University Press, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores. Movimento: 2 (set), p. 67-79, (2000).
- MONLEVADE, J.C. O financiamento da educação básica no Brasil (1549-1996). *Cadernos de Educação* CNTE, Brasília: 1996.

OEI. Documentos de Referência. Políticas sobre educación artística y cultural em los documentos internacionales. Disponível em www.oei.es/artistica/notamexico.htm. Acesso em 22/06/2013.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.)

Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. M. A. ; ARAUJO, C. M. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2008.

UNESCO. Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M.

(Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.