FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM OLHAR

Profª Ms Norma Maria de Lima – UFPB - normaanjo@gmail.com

1 Introdução

Nas últimas décadas, percebe-se que a questão da formação de professores vem ocupando destaque nos debates em encontros, simpósios e congressos, como também através da mídia, que dá ênfase à (des) qualificação desses profissionais, apontando para a necessidade de aperfeiçoamento e focalizando os professores que não estão bem formados ou capacitados para o exercício da sua profissão. Percebemos ainda que, a produção da pesquisa sobre o professor e sua formação, busca situar o processo formativo desses profissionais num campo discursivo que ultrapassa as representações e as identidades para focalizar os modos de existências percebidos numa ótica ética e estética que tornam possível o surgimento de outra compreensão sobre o ser e a sua formação profissional.

A influência de autores como Freire (1981), Morin (1996), Moita (1992), Nóvoa (2000), entre outros, contribuíram para a ampliação de pesquisas na área de educação que a partir dos anos 70 do século XX, receberam influências de estudos realizados no campo das Ciências Sociais a partir da História Oral e da História de Vida, como metodologias específicas e/ou técnicas de pesquisa que dão destaque aos estudos sobre o professor sua ação e formação.

Nos anos 80 surgem grupos de pesquisas voltados para a análise e aprofundamento sobre o sujeito em formação onde alguns autores vislumbram novos horizontes teóricos na educação de adultos.

Partindo desses estudos surge a pesquisa-formação que tem como foco a complexidade dos estudos sobre a história de vida de sujeitos ou grupos de sujeitos-em-formação, gerando muitos artigos e publicações no Brasil e em outros países focalizando a preocupação dos autores em manter sob análise a importância da história de vida como elemento teórico-metodológico pertinente ao campo da formação do educador.

Outro aspecto importante na área de formação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2001, p.26) que estabelece, nos artigos 61 e 62, que a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamento a associação entre teoria e prática, além do aproveitamento da formação

e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo ainda esta formação ocorrer em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Ao reconstituir a história das práticas formativas dos professores do Curso de Educação Artística temos em mente o que diz os autores escolhidos para nossos diálogos e reflexões e a legislação nacional, ao mesmo tempo em que buscamos as trilhas percorridas pelos professores de Educação Artística da UFPB, ao longo do processo de formação dos arte-educadores, o que se apresenta de relevância para a compreensão da historicidade dos múltiplos processos de construção das práticas educativas vivenciadas.

A proposta de realizar o presente estudo partiu da idéia de como foi construída a formação desses professores, refletindo sobre as questões metodológicas ligadas a experimentações pedagógicas e à educação através da Arte. Este tema sempre permeou a nossa caminhada como arte-educadora, constituindo um interesse permanente nas ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de nossa trajetória como profissional da educação.

Assim, com o objetivo de resgatar os caminhos percorridos pelos professores formadores do Curso de Educação Artística em suas práticas formativas, revisitamos a história do Departamento de Artes durante os seus vinte e sete anos como lócus de formação do arte-educador.

Objetivando revelar os (des) caminhos, histórias e trajetórias do Curso de Educação Artística pensamos em investigar, penetrar nas histórias contadas e nas histórias documentadas.

A pesquisa se realizou em três momentos distintos, porém interligados. No primeiro, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre a formação do professor de Educação Artística, através do diálogo com autores como Barbosa, Martins, Ferraz, Rodrigues, Nóvoa, Dewey, Giroux, Freire, entre outros, que tratam das questões ligadas à formação e profissionalização docente, na busca de identificar as bases teóricas que norteiam a formação desses professores.

No segundo, desenvolvemos a pesquisa documental, através de observação e análise dos registros nos arquivos do CCHLA, Departamento de Artes, Coordenação do Curso de Educação Artística, Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Superintendência de Recursos Humanos da UFPB.

No terceiro momento, foram investigadas as práticas vivenciadas pelos professores, através da realização de entrevistas com professores formadores das três

áreas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, fazendo uso da integração da oralidade com outros testemunhos, tais como: fontes imagéticas, literatura e outros. Segundo Debert (1988, p.156), "produzir documentos através de história oral é incontestavelmente rico e importante na medida em que tem em vista o presente ou considera que o usuário potencial desse material está locado no futuro".

Nesse sentido, a pesquisa em educação vem ampliando seu espaço através do olhar atento para as novas formas de se pensar o sujeito, as ciências, o conhecimento, as artes e a formação humana.

2 A Formação do Professor de Educação Artística

Apesar do aparente enfraquecimento do espaço destinado à Arte na formação do professor de ensino fundamental, a década de 1960 caracterizou-se pelo despertar do interesse da escola regular pelo ensino da Arte. A repercussão desse interesse pôde ser sentida no início da década de 1970, com a aprovação da lei nº 5692/71, que tornou obrigatório o ensino de Artes no ensino 1º e 2º graus, sob a denominação de Educação Artística, onde era trabalhado um conjunto de atividades desvinculadas entre si, que pouco, ou quase nada, contribuíam no processo formativo dos alunos. Segundo Azevedo (1995, p. 35):

> [...] na medida em que a própria lei que oficializa a arte na educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5692/71), funda-se em uma concepção filosófica idealista liberal que propõe a arte como mera atividade, destituída de um caráter de disciplina que colabora na formação/ informação/construção do conhecimento humano, favorecendo a formação de uma mentalidade excludente quanto ao acesso da maioria da população aos bens estéticos e artísticos [...]

Tal medida gerou um caos, uma vez que os conflitos, o tecnicismo e a dependência cultural delineados no Ensino de Arte, além da falta de professores habilitados para lecionar o componente curricular Educação Artística, abre espaço para a inclusão de professores de outras disciplinas, como professores de "Catecismo", Português, História, ou outra disciplina para ensinar artes: o importante era que tivesse habilidades para ensinar Educação Artística. Porque os poucos professores habilitados que existiam, eram egressos, provenientes da Escola de Belas Artes, da Escola de Artes Dramáticas, do Conservatório de Música, das Escolinhas de Artes do

Brasil, das escolas normais e não eram suficientes para atender à demanda de escolas que necessitavam de professores qualificados para o ensino da Educação Artística.

A política de formação de professores das Escolas Normais também foi reformulada nos anos 1970 pela nova legislação, para atender à proposta tecnicista imposta pela nova lei. Segundo Rodrigues, J. M. C. (2003, p.37), "Nos anos 70, a Pedagogia sofreu forte influência da situação de avanço da tecnologia em desenvolvimento, caracterizando-se, assim como a Educação, como tecnologia educativa e tornando-se ambas, inclusive, tema e orientação central na formação de professores".

Como tônica geral, nesse período, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização, de modo que a formação para o exercício do magistério para o ensino de 1º grau, feita nesse nível, transformou-se em mais uma habilitação profissional, o que descaracterizou a Escola Normal como *locus* de formação do professor. A Habilitação em Magistério nas Escolas Normais passou a obedecer à mesma rigidez de estrutura curricular que as demais habilitações de 2º grau. Em consonância com essa concepção, a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do Curso Normal teve o mesmo peso que nos outros cursos profissionalizantes: por se tratar de uma disciplina com várias linguagens e ser obrigatória no currículo da educação, supõe-se que este professor formado nas Escolas Normais ministraria a disciplina nas escolas de 1º grau, o que reforçava a presença do professor sem qualificação específica para ensinar artes em sala de aula, a polivalência, os erros e acertos na prática educativa em Artes. Isto nos parece contraditório com o interesse voltado para a Arte na Educação promovida pela escola regular no ensino de 1º grau na época.

Neste cenário de contradições, implantava-se a lei n□ 5.692/71, que tornava obrigatório o ensino de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, para suprir a falta de professores habilitados. Para a implementação dessa lei, o governo criou, em 1973, o Curso de Licenciatura em Educação Artística em várias universidades brasileiras, visando à formação de arte-educadores para atuarem nas escolas de 1º e 2º graus, lecionando a disciplina Educação Artística que, no contexto da lei que estava sendo implantada, surgia como um paliativo humanizador do tecnicismo que permeava todo o texto legal.

Constatamos que, no ensino da Arte, a formação do professor é o elemento-chave para a reestruturação da prática dessa disciplina. Azevedo (1995) comenta a responsabilidade desse professor viabilizada através da construção de oportunidades

de acesso dos alunos da escola pública aos bens estéticos, artísticos e culturais historicamente construídos pela humanidade, sem perder de vista as formas resistentes de culturas minoritárias. Observamos que o acesso ao saber que se traduz em acesso aos bens historicamente construídos pela humanidade, para as camadas menos favorecidas socialmente, são determinados pela classe social de origem do aluno, quando nos deparamos com a questão da continuidade no processo educativo dos indivíduos oriundos das classes minoritárias, o que se reflete nos altos índices de evasão e fracasso escolar que se traduzem em exclusão da herança cultural transmitida pela escola.

Nesse sentido, percebemos que o sistema escolar, ao negar as carências culturais sofridas pelas minorias sociais através de práticas pedagógicas descontextualizadas, com linguagens e conteúdos distanciados da realidade dos seus protagonistas, reforçam a materialização do sistema classista de nossa sociedade discriminatória e excludente. Rodrigues, J, M. C. (2003, p. 77) focaliza que: "A educação deixou de ser – em toda parte um privilégio e é hoje universalmente conhecida como um direito". Hoje, os valores básicos estão deturpados e o que seria ético e estável, passou a ser irrelevante. Neste aspecto entendemos que o sistema escolar, ao negar a possibilidade de trabalhar no seu contexto o exercício da igualdade através do respeito às diferenças, reforça as desigualdades, tornando-se um obstáculo ao sucesso escolar principalmente para as classes subalternas.

A mídia passa constantemente para a população valores e idéias distantes da realidade. Os valores materiais como consumismo, competições e luxúria estão na linha de frente, deixando os valores afetivos guardados na "*caixa-preta*", ou seja, são deixados à margem das práticas cotidiana. E a escola, ao refletir em sua prática essa postura, expressa sua incapacidade de cumprir seus objetivos e reforça os fracassos geradores da exclusão.

Nesse sentido concordamos com Santos (1997, p.78) quando faz a análise das mudanças provocadas a partir da globalização dizendo que: "A dimensão mais profunda do déficit da modernidade reside em que seus respectivos princípios e lógicas possam vir a dissolver-se num projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana". Complementa Gonçalves (2003, p. 56): "especialmente se o princípio da regulação, tendendo à expansão e ao excesso, torna-se incapaz de sustentar a justiça, a solidariedade, a cidadania e a igualdade".

Nesse universo mutante, a formação do professor de Arte exige pensar e repensar os saberes, saberes aqui entendidos "como doutrinas, concepções

produzidas a partir de reflexões sobre a prática educativa, formando suas teorizações pedagógicas", Rodrigues, J. M. C. (2003, p. 107), e as concepções historicamente construídas pelos professores desde sua formação, para não cair no erro de idealizar a classe como sendo aquela habilitada e por isso mesmo competente e legítima para praxes pedagógicas, ou sendo aquela constituída, em sua maioria, de "leigos" e, portanto, incompetentes para atuar no ensino de Arte. Isto porque em nossa realidade a maioria dos professores de arte não têm formação acadêmica nesta área de conhecimento (AZEVEDO, 1996)[1], fato este constatado nos cursos de formação, treinamentos e capacitações para professores no Estado da Paraíba.

A reflexão sobre a formação do professor de Arte perpassa pela construção contínua do debate sobre os saberes e fazeres trabalhados na formação desses professores. Em contrapartida constatamos que uma parcela significante, dos professores formadores não possui formação didático/pedagógica, o que, a nosso ver, constitui o alicerce para uma formação docente geradora de uma prática educativa de qualidade, que proporcionará a melhoria do ensino, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento, disseminação e construção do conhecimento, da arte e da cultura para atender o aprendiz das classes populares, em suas buscas de conhecer e analisar a construção e a experimentação das práticas educativas em arte.

Por outro lado, o atual sistema educacional, através de suas práticas conservadoras - práticas tradicionais, autoritárias, e excludentes, que reforçam as idéias dominantes da sociedade de consumo capitalista e a manutenção de professores "*leigos"* ministrando "aulas de Arte" vem preparando o indivíduo para a produção e o consumo em massa, através da mídia, na formação de comportamentos, modismos, via meios de comunicação como a TV, o rádio, o jornal, revistas, via comércio, shopping etc. Isto vem transformando a população de produtora em consumidora, extinguindo nela a imaginação, a criatividade e o real interesse pela cultura e pela arte, uma vez que as dificuldades relativas ao desenvolvimento intelectual nas classes populares são decorrentes da exclusão da herança cultural transmitida pela escola, Brandão,C. (1979, p.21) E traduz uma reprodução da ideologia dominante que faz valer através do sistema de ensino a sua força enquanto instrumento de manutenção do "Apartheid Cultural"[2] (Barbosa, 1991) existente no

1 Cf Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 1996

2 Tomamos tal conceito, baseadas na idéia de Barbosa (1991:33) quando afirma: "O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. (...) As massas têm o

sistema de ensino.

Neste sentido, acreditamos que se faz necessário repensar as bases histórico/filosófica, ideológica e metodológica da formação do professor de Arte, para aprofundar as discussões que ora se iniciam no Brasil, ampliando o debate na busca de mudanças significativas, como: práticas que instrumentalizem seus sujeitos para a compreensão da linguagem artística, com a leitura estética que vai ampliar a leitura do mundo, uma prática vinculada à teoria, numa concepção contextualizada, contribuindo para a construção de um projeto de arte na educação e de mundo, onde seu poder transformador do ser humano e da sociedade possa se refletir em práticas capazes de disseminar a necessidade de se ter um olhar atento e sensível para poder fazer as próprias escolhas; favorecendo as relações entre o desenvolvimento, o aprendizado e seu contexto. O que os mais atualizados estudos de Barbosa (2001), Brasil (1996), Ferraz (1992), Martins (1998) e tantos outros expressam é a necessidade de políticas e ações de qualificação e formação do professor de arte para a transformação da prática e, conseqüentemente, para a qualificação do ensino de Arte, que contribuirá para a melhoria da educação.

A transformação é por nós entendida como processo natural de crescimento do ser humano e de sua trajetória de vida que, somando-se à idéia de evolução, torna-se projeto de superação de si mesmo: somos importantes e necessários na construção do mundo. Construímos a história, não devemos consumir idéias, imagens pré-fabricadas, devemos compreender nosso papel e isto só é possível se formos conscientes, se desenvolvermos um espírito crítico capaz de optar pela ruptura.

Analisar, pois, a formação dos professores de Arte puramente no campo artístico ou pedagógico é, no mínimo, ingênuo, uma vez que esta formação acontece no palco de uma sociedade e, portanto, é marcada pelas contradições sociais que ocorrem nesse contexto, onde a exclusão das minorias e a repressão da subjetividade trazem consigo as marcas do violento processo de mudanças decorrente da globalização.

Nesse cenário a educação popular é vista aqui "como instrumento anti-exclusão social" (SCOCUGLIA, 1999, p. 106). Segundo Freire (1993, p. 101/102 *apud* SCOCUGLIA 1999, p. 107), a educação popular é como "um nadar contra a corrente", é a que:

---

direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre 'hospedada no Hilton Hotel' "

> a) substantivamente democrática, não separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade"; b) "estimula a presença organizada das classes populares[...] no sentido da superação das injustiças sociais"; c) "respeita os educandos[...] e por isso mesmo leva em consideração seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com o rigor de aproximação dos objetos"; d) "trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino"; e) "capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, da escrita e da leitura"; f) "em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também"; "supera preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática;" "ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido.

Faço parte dos que comungam com Freire (1979) quanto à concepção político-educativa que vislumbra o horizonte da educação em nosso país, concretizando esforços para que a arte faça parte deste palco, avançando no contexto educativo como fruto das lutas assumidas por todos aqueles que buscam uma educação de qualidade para todos.

2.1 A trajetória do professor de Arte no Brasil e a formação docente

Podemos encontrar numerosos enfoques teóricos em relação à formação docente, dentre os quais destacamos: Schön, (2000) Rodrigues, (2003) Nóvoa, (1991) Giroux, (1997), entre outros.

Ao longo da história do ensino de arte no Brasil, ainda são poucos os autores que escreveram sobre a formação profissional do professor de Arte. Dentre eles, destacamos: Barbosa (1995), Ferraz (1992), Martins (1998), Pena (2001), Moreira (1984), Santos (1986)

Tal situação talvez possa ser atribuída à especificidade do Curso de Educação

Artística e às linguagens da arte que se transformam em disciplinas, ou ao fato de que, durante muito tempo, o ensino de Arte tenha sido relegado a um plano secundário no âmbito escolar. Há que considerar, também, a pequena carga horária destinada às aulas de arte, ou, ainda, o fato de sua história ter sido permeada de equívocos, como o enfoque polivalente dado pela lei n□ 5.692/71, a dualidade que norteou o processo formativo dos professores de Educação Artística, as práticas desenvolvidas por professores sem habilitação, o necessário conhecimento e respeito às fases e aos tempos do desenvolvimento da expressão artística, que encontramos nos estudos de Martins (1998), necessários para a alfabetização nas linguagens não verbais e para atingir a expressão e comunicação. Isto porque a natureza de cada experiência determina uma forma de expressão específica, como as linguagens visuais, sonoras e dos movimentos e gestos, que passam por um processo de elaboração, estruturação e codificação, assim como as linguagens verbais.

Segundo a argumentação de Alliende (1987, p.27) "a decodificação é a capacidade que temos como escritores ou leitores ou aprendentes de uma língua para identificarmos um signo gráfico por um nome ou por um som." Devemos salientar que a linguagem oferece ao homem, o sistema simbólico essencial para compreensão das experiências vividas dando-lhes significação, onde o sentimento aparece como uma percepção global. Segundo Langer (1971, p.48):

> [...] As diversas características que predispõem a imagem mental a tornar-se simbólica são, em primeiro lugar, esta produção espontânea, quase automática; em segundo lugar, uma tendência dos processos de formação de imagem a se enredarem e a fundirem seus resultados; depois, a sua origem na percepção real, que dá à imagem uma relação óbvia com as fontes de percepção – as coisas percebidas – uma relação que denominamos 'representação'; e ainda o fato importantíssimo de que uma imagem, uma vez formada, pode ser reativada de muitas formas, por toda sorte de estímulos externos e internos; e, finalmente, o seu envolvimento com a emoção [...]

Sem a pretensão de aprofundar neste trabalho as origens da linguagem da arte, enfocamos o tema sob o prisma emocional associado às imagens do mundo captadas pela emoção, onde os sentimentos e a compreensão se tornam íntimos e

imprescindíveis a todo ato de conhecimento humano. Tais impressões são inerentes àqueles que usam seus talentos e sua arte, como profissão.

Nesta ótica, o professor de arte que lida com as imagens, precisa estar apto para propor situações educativas que possibilitem o desenvolvimento da linguagem expressiva, concomitante com exercícios de leitura crítica das imagens em seus diversos modos de produção visando à formação de leitores críticos das mensagens cotidianas.

Percebemos, então, que contextualizar a trajetória do ensino de arte num marco de referências históricas, sociais nos leva a percorrer vários caminhos, transitados pela Arte, pelos artistas e pelos artistas-professores.

Um dos nossos objetivos neste capítulo é analisar a formação do professor de Educação Artística nesta perspectiva. Para tanto optamos por seguir as trilhas percorridas por diversos autores que tratam do assunto no cenário educativo, como: Barbosa (2001), Fusari (1992), Pessi (2001), Zanini (1983), entre outros.

Olhando a trajetória do ensino de arte no Brasil pelo prisma cronológico de Zanini (1983) e Barbosa (2001), no contexto de uma sociedade agrário-exportadora-dependente, encontramos os artesãos como os primeiros professores de arte que desenvolviam um modelo artístico nacional, transformando através da criação popular, o Barroco[3] trazido de Portugal pelos jesuítas, em Barroco brasileiro. Aqui, as mudanças na estrutura e forma, buscando o movimento, a liberação da volumetria e dos contrastes, agregando elementos da cor, luz, linha, volume, que são associados à pintura, arquitetura, escultura num todo orgânico, se fez presente nas fachadas e retábulos das igrejas construídas pelas ordens e congregações religiosas (FUSARI, 1992, p. 124).

Entre os anos 1549-1808, quando chega ao Brasil a célebre Missão Francesa constituída de artistas neoclássicos, instala-se uma concepção burguesa que substitui a concepção popular de arte, onde o processo de aprendizagem se dava em atelier, através do trabalho, por uma prática árdua de exercícios formais onde as cópias de modelos e estampas européias predominavam. A arte produzida pelos nativos foi estigmatizada como mero artesanato (BARBOSA, 1978, p. 20).

Neste período a atividade artística não era incluída nas escolas elementares públicas, e a concepção da pedagogia tradicional se faz presente na prática vivenciada nas aulas de arte, onde o modelo é de suma importância para a criança e para a sua

3 O Barroco surge na Itália como manifestação da Contra-Reforma e se expande para o resto da Europa e América.(Fusari, 1992, p. 124)

educação.

Outro aspecto que caracteriza essa abordagem identifica-se na prática em que era o professor (artista) que conhecia a matéria a ser ensinada; portanto, estava habilitado para realizar o ensino de arte, que passa a funcionar por decreto com a criação da Escola Real de Ciências Artes e Ofícios em 12 de outubro de 1820. Segue-se outro decreto, que criava a Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que só veio a funcionar em 5 de novembro de 1826, com o nome de Academia de Artes. Nela, eram utilizados o estilo neoclássico predominante na Europa, e o ensino de arte constituía um privilégio da elite, o que, segundo Barbosa (1978, p.19) "apenas embutia no imaginário do povo como apanágio de luxo, prenda, passatempo de ociosos, reservado aos ricos", gerando preconceitos em relação à democratização e socialização da arte.

Devemos salientar ainda que a abordagem tradicional representa, ao mesmo tempo, uma concepção e uma prática educacional que ultrapassa o tempo em suas diferentes formas, por isso mesmo passou a fornecer um quadro referencial para as abordagens que a sucederam.(MIZUKAMI, 1986, p. 7)

Não pretendemos esgotar completamente o significado das abordagens aqui expostas, mas buscar uma caracterização em suas diferentes manifestações, buscando apreender as implicações delas decorrentes para a ação pedagógica do professor de Educação Artística.

No período de 1870-1901, seguindo o olhar de Barbosa; chegamos a um:

> [...] Período de intensa propaganda a respeito da importância do ensino do desenho na educação popular, feita pelos liberais, que colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária, baseados, principalmente, na influência de Walter Smith.[4] A intenção era copiar os modelos americanos, ingleses ou belgas sem qualquer preocupação com a cultura nativa.(2001, p. 41)

O modelo educacional de Walter Smith tinha como objetivo a popularização do ensino da arte, como o ensino do desenho, onde a técnica e a criação seriam as bases

4 Walter Smith foi contratado como primeiro supervisor do ensino de desenho em Massachusetts e para criar a primeira Escola Normal americana. Usava o método tradicional da cópia para treinar os olhos e as mãos e o desenho geométrico para fins industriais.(Zanini, 1983 p. 1081-1082)

da educação preparatória para o trabalho na indústria.

Na Escola de Belas Artes, a discussão entre as correntes positivistas e liberais de ensino de arte culmina com a vitória do liberalismo na reforma republicana da Escola Nacional de Belas-Artes 1890: Reforma Montenegro.

O período de 1901-1914 é um período caracterizado pela institucionalização dos princípios liberais na escola secundária, através do Código Fernando Lobo e da reforma educacional de 1901, que implantam o modelo de ensino de Arte nas escolas brasileiras, inspirado nas idéias de Rui Barbosa, que defendia as propostas de Smith, visando preparar as classes populares para o trabalho na indústria.

Neste período, Abílio César Pereira Borges lançou o livro "Geometria popular", onde propunha o ensino geométrico dentro dos padrões propostos por Smith. A aceitação do livro, refletida pelas mais de 41 edições publicadas, se traduz na proposta educativa da época.

Entre 1914-1927, houve a influência da pedagogia experimental, que se caracteriza pelo empirismo, defendida pelos behavioristas, instrumentalistas e os positivistas lógicos, que consideravam a experiência como a base do conhecimento. A expressividade da criança, através dos seus desenhos, passa a ser objeto de estudos, e o desenho começa a ser usado para testes mentais.

> [...] A valorização da livre expressão da criança como um instrumento de investigação de seus processos mentais (inteligência, tipologia psicológica), não foi uma atividade considerada em si mesma importante. Concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal de uma representação inadequada, mas auto-corrigível (BARBOSA, 2001, p. 42).

Nesse contexto, surgem as primeiras reações contrárias às aulas de desenho através da cópia de modelos, através de exercícios formais, repetitivos na busca da fidelidade aos modelos expostos. A partir deste momento, inicia-se nas aulas de desenho a abertura para a criança buscar seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação (BARBOSA, 2001)

No período de 1927-1935 - "O despertar da modernidade" verifica-se a divulgação, no Brasil, das teorias vanguardistas européias. Em 1922, a Semana de

Arte Moderna caracteriza-se como uma fase contraditória, de ruptura com o passado artístico e literário, ao mesmo tempo em que propõe o resgate das tradições tipicamente brasileiras, dando início a um novo enfoque para a Educação Artística no cenário brasileiro.

Mário de Andrade, em sua famosa conferência *O Movimento Modernista*, promovida pela Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, em 30 de Abril de 1942, afirma: "Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional". Razão pela qual devemos olhar a Semana de 1922 não só como um movimento artístico, mas também como um movimento político e social.

Segundo Barbosa (2001, p. 42), a Semana de 1922 repercutiu na Educação Artística através de:

> 1. Artigos e atividades sob a direção de Mário de Andrade, que conduziu investigação sobre a arte da criança no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo;
> 2. Cursos dirigidos por Anita Malfatti nos quais tenta desenvolver os métodos aprendidos com Homer Boss.
> 3. Influência de John Dewey.
> 4. Equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino de arte centrado em conteúdos (Theodoro Braga) e a idéia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio).
> 5. Renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas-Artes.

A partir das idéias liberais de Jonh Dewey, com seus pressupostos teóricos que valorizam a arte na escola, a Escola Nova defendia a idéia da arte como meio para mobilização da capacidade criadora que interliga a imaginação à inteligência. Neste contexto, a prática pedagógica tinha direcionamentos distintos, onde os professores poderiam trilhar um fazer educativo em arte através da observação naturalista, trabalhar a arte como expressão ou a arte como introjeção da apreciação dos elementos do desenho, que sofreu forte deturpação na prática do desenho pedagógico. (ZANINI,1983, p.1081)

Entre 1935-1948, surgem os primeiros ensaios relativos ao estudo da arte da criança na universidade, propostos pelo curso de Mário de Andrade na Universidade do Distrito Federal.

A diluição dos métodos propostos pelo Movimento da Escola Nova na década de 30 do século passado, no contexto escolar, foi outro marco do período focalizado, bem como a sensível redução do interesse pela arte-educação, detectada pela ausência de artigos e informações sobre o assunto na imprensa diária, nos jornais sobre educação e pela valorização de estereótipos nas salas de aula. (BARBOSA, 2001).

No período de 1948-1958, tem-se a "supervalorização da arte como livre-expressão e a aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extra escolar." (BARBOSA, 2001, p. 43).

A Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, criada em 1948 por Augusto Rodrigues, passou a irradiar a idéia de ensino da arte como parte fundamental da educação, focalizando os aspectos psicológicos através da livre expressão da criança. A criação de cursos de formação para professores de arte, pela Escolinha de Arte do Brasil propagou as idéias de Augusto Rodrigues, através da criação das Escolinhas de Arte pelo país.

Merecem também destaque as influências de Viktor Lowenfeld (1976), com a teoria do desenvolvimento da capacidade criativa, que passou a nortear a prática dos "arte-educadores de vanguarda", e da teoria defendida por Herbert Read (1977) presente no discurso dos arte-educadores vanguardistas, bem como as primeiras influências da Bauhaus na escola secundária, através do programa de desenho de Lúcio Costa.

Entre 1958-1963, é sancionada uma lei federal que permite o desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em arte nas escolas comuns, em classes experimentais, onde fora aplicados o método naturalista, os métodos usados na década de 1930 e o método de arte como expressão de aula.

Os currículos e programas oficiais passam a ser descentralizados, proporcionando espaços para experiências escolares onde a arte aparecia como a "tônica geral".

O contexto sócio-político-cultural entre os anos de 1958-1963 proporcionou avanços significativos para a emancipação da sociedade brasileira. Eram nítidos os reflexos da influência de Paulo Freire, que eram percebidos na contextualização social que começava a ser focalizada nas aulas de arte, promovendo uma renovação cultural que permeou todos os campos, desde o fortalecimento dos movimentos sociais à

criação da primeira Universidade Moderna no Brasil, como portadora da idéia de renovação dentro do quadro universitário brasileiro. Segundo Aparecida, (2002) esta renovação,

> [...] surgiu em contraposição ao modelo tradicional de universidade criado nos anos trinta no Brasil, modelo que estava sendo questionado por setores das próprias instituições de ensino e pesquisa e por aqueles que pensavam em uma universidade voltada para as transformações que requeria a sociedade brasileira naquele momento. Na concepção de seus criadores, deveria ser uma universidade que, junto ao humanismo, à livre criação cultural, fosse integrada à ciência e à tecnologia modernas. No conjunto, seriam modificados os padrões de conhecimento presentes no ensino superior brasileiro. (APARECIDA, 2002, in: www.unb.br)

A Universidade de Brasília teria o papel de pensar e elaborar o saber brasileiro e contribuir para a formulação do nosso projeto de Nação.[5] Segundo Barbosa (2001, p. 46), neste palco:

> A Arte-Educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade a primeira entidade a estudar educação organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de Arte para crianças e adolescentes.

A arte-educação, dentro da abordagem de "educação através da arte", estava assim proporcionando experiências cognitivas de forma progressiva, respeitando o interesse dos alunos. O ensino de arte, neste prisma, seria objeto de estudos e pesquisas para diversos especialistas, tais como: educadores, arte-educadores, psicólogos e artistas, entre outros.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de arte, no contexto em foco, direcionava as práticas educativas através de relações horizontais, onde o diálogo com as situações problemas na busca de compreensão e

5 Neste trabalho não nos propomos a discutir os aspectos referentes ao processo de modernização da universidade brasileira. Nossa intenção é focalizar o momento histórico onde o ensino de arte tem um papel relevante nas discussões geradoras das mudanças educativas.

solução, a leitura estética do cotidiano, a valorização do capital cultural do aluno, visando à libertação de opressões que se faziam presentes no ensino informal, voltado para as classes populares.

Na construção do processo formativo dos professores, o acesso aos cursos superiores é vinculado a exames de complementação. Segundo Rodrigues, J. M. C. (2003, p. 69), "o exame de complementação caracterizou um esforço à continuidade da formação do professor primário (com formação de 2º grau)".

Durante esse período houve intenso movimento de resgate e valorização cultural em todo o país que, rompendo barreiras, aflora na literatura com o movimento concretista, com obras como "*Grande Sertões: Veredas"* de Guimarães Rosas; o movimento da música popular que culmina com a bossa nova e a dês-elitização do teatro. Oscar Niemeyer e Lúcio Costa resgatam, na arquitetura, o Barroco, através da construção de Brasília.[6]

O golpe militar de 1964 promove mudanças na estrutura social e política da sociedade brasileira, alijando todos os movimentos artísticos culturais e educativos e proporcionando um retrocesso nos avanços alcançados pelo movimento de emancipação educacional, retrocesso este que se reflete na implantação da lei n□ 5.692/71.

Ao analisarmos a prática dos professores de arte ao longo de sua trajetória no contexto educacional brasileiro, percebemos que a mesma sempre esteve vinculada a uma tendência pedagógica do ensino de arte inserida nos parâmetros normativos do sistema educacional, seguindo modelos de propostas educacionais implantados em outros países.

A partir da criação dos Cursos Superiores de Educação Artística, em 1973, a formação profissional desses professores assume a proposta formadora sugerida pelo modelo taylorista de formação docente, baseado na racionalidade técnica, fruto do movimento tecnicista que norteou o sistema educacional brasileiro por longos anos. Tal movimento concebe a ação docente como ação técnica desvinculada de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico, onde o professor de Educação Artística era formado para ensinar "obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo alunos do segundo grau." (BARBOSA, 2001, p. 48).

---

6 Para maior aprofundamento a este respeito, ver: Barbosa (2001), Zanini (1986), Cunha (1991), Brandão (1980) e outros que aprofundam essa temática, focalizando os aspectos sócio-político-cultural e educativo do contexto brasileiro.

Tal premissa reforça a fragilidade na formação desses professores, uma vez que os saberes a serem construídos em linguagens específicas da arte, distanciava-se da formação pedagógica, ao mesmo tempo em que se procurava adequar a formação desses profissionais às políticas educacionais vigentes. Desta forma o enfoque polivalente dado pela lei n□ 5.692/71, norteou o processo formativo dos professores de Educação Artística dissociando-o de uma prática educativa contextualizada. Isto provocou debates geradores das propostas legais que mudam o enfoque do ensino de Arte: na nova LDB, em seu Capítulo II, Art. 26 § 2º afirma-se que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Nessa perspectiva, a qualidade da educação através da arte se propõe extrapolar a polivalência e as atividades descontextualizadas, ampliando os raios de ação dos conhecimentos que envolvem as múltiplas possibilidades da arte como elemento constituinte do processo formativo do indivíduo. Sinalizando que a formação dos professores deverá ser fundamentada nos princípios da educação em que os aspectos filosóficos e as concepções de ensino/aprendizagem se inspirem em teorias calcadas na vivência da realidade escolar e social dos alunos, tendo os conteúdos estéticos e históricos da arte como referenciais do processo de construção do conhecimento.

Na trilha seguida em busca da trajetória do processo formativo do professor de arte, encontramos na fala de Giroux (1997, p. 158), que faz uma crítica ao modelo da racionalidade técnica, que reduz os professores a técnicos responsáveis pela implantação e execução de currículos, sem uma reflexão crítica que integre pensamento e prática. Isto pode ser encontrado na ação educativa de muitos professores de arte, não só dos vários níveis escolares, mas também professores formadores.

A ação do professor deve ser conectada a uma concepção ideológica que permeia uma ação educativa transformadora calcada na ação-reflexão-ação, destacando a essência do significado do ato educativo, reforçando as atuações potenciais dos sujeitos.

Segundo ainda Giroux, (1997, p. 161) devemos "encarar os professores como intelectuais transformadores." O que vem reforçar a dimensão política da ação docente.

Autores como Barbosa (2001), Ferraz (1992), Pessi (2001), entre outros, em consonância com as idéias de Dewey, que foi o maior expoente do pensamento

filosófico americano da primeira metade do século XX, apontam a experiência como a primeira fonte de educação, defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundamentada no modelo da racionalidade prática.

Para esses autores o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional e, nesse processo, a pesquisa e a reflexão são aspectos fundamentais, uma vez que "uma postura científica aprendida, baseada em princípios teórico-metodológicos e alicerçadas na reflexão-ação eleva o nível da qualidade e profissionalização da docência" (Rodrigues, J. M. C. 2000).

A proposta dos autores citados é que o professor seja um "investigador na sala de aula", um desbravador das práticas cotidianas, uma vez que através da investigação do seu cotidiano ele é capaz de criar suas próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos na prática docente (Pérez Gómez, 1991).

Esse processo de reflexão deve contemplar não só os conteúdos específicos necessários à construção de conhecimentos significativos, mas devem estar sintonizado com o contexto sócio-político-cultural, como também estar recheado de valores e afetos, que possibilitarão aos professores uma ação integradora entre técnica, conhecimentos teóricos e práticos, capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo a ruptura da relação linear e mecânica, tão presentes na ação educativa.

Schön (1991), ao analisar a formação dos professores, aponta os limites de uma formação voltada para a reprodução, e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações.

No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um "prático reflexivo", alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia. Prosseguindo na trilha do pensamento de Schön (1991), a formação do professor não ocorre em momentos estanques – formação teórica seguida da experiência prática - mas sim no diálogo sempre presente entre teoria e prática, que proporcionará a problematização da experiência prática,

buscando caminhos alternativos para os desafios enfrentados através da avaliação contínua de todos os atores da ação educativa, bem como de suas próprias ações.

Através do processo de avaliação-reflexão de sua prática, o professor desenvolve uma ação investigatória que o caracteriza como construtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, rompendo com a postura de especialista técnico reprodutor destes conhecimentos (SCHÖN, 1991).

A literatura sobre a formação do "professor reflexivo", nos anos 1990, focaliza o contexto escolar como um todo, bem como suas relações com a sociedade. Tem-se uma nova visão da organização escolar como produtora de uma cultura interna que lhe é peculiar na expressão de valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Passando do foco da sala de aula e seus aspectos disciplinares, curriculares e metodológicos da formação do professor para uma perspectiva mais ampla e complexa, focaliza também as dimensões culturais, social e política do fenômeno educativo.

Para Nóvoa (1991), a formação do professor crítico reflexivo tem como base a triologiado desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, gerando a transformação da cultura escolar e impulsionando a implantação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Consideramos que a gestão democrática se faz no exercício da cidadania de pais, alunos, professores e também, com entidades ou pessoas representativas da comunidade local. O exercício da gestão democrática nos sistema de ensino e nas escolas assegura graus de progressiva autonomia das unidades escolares, gerando uma concepção ampla de educação, para além do ensino estritamente escolar.

Pensamento este que encontra ressonância na fala de Zeichner (1993), quando focaliza o contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, tendo em vista as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica. Para esse autor, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo, uma vez que vivemos numa sociedade onde as diferenças de classe, gênero, cor, raça, etnia e tantos outros males causados pela incompetência e pelo egoísmo massacram a humanidade.

A escola é parte da sociedade e com ela compartilha todas as contradições. Quando se colocam as idéias de democratização da escola, formação integral do aluno, formação para a cidadania, tais temas passam pelas questões da obrigatoriedade, do tempo escolar o período de 7 a 14 anos é muito curto, da ênfase

na socialização da criança, do relacionamento escola/família/comunidade, da preocupação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com os percentuais estatísticos de atendimento escolar à população escolarizável. Aliadas a tantos questionamentos colocam-se a formação adequada do professor e a competência pedagógica que passa do domínio dos conteúdos a uma postura crítica frente aos problemas sociais e educacionais.

Fazemos parte daqueles educadores que pensam que nosso povo suporta males demais gerados por incompetência, pela desigualdade social, pelo egoísmo e pela exploração dos mais desenvolvidos contra os povos em desenvolvimento, dos mais fortes impondo-se aos mais fracos. Acreditamos na Arte como componente curricular imprescindível do processo educativo: ela é uma forma eficaz e prazerosa de inserção social, numa sociedade discriminatória que separa sujeitos e culturas, e que é também capaz de unir os que reivindicam a igualdade na diferença, a dignidade na peculiaridade e a unidade da cidadania na diversidade dos cidadãos.

3 Considerações

O presente estudo possibilitou vislumbrar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de formação do professor de Educação Artística, no período de existência do extinto Departamento de Artes, visando sua atuação no desenvolvimento da prática docente em escolas da rede oficial de ensino fundamental e médio, além do resgate histórico do Departamento de Artes como palco do processo formativo desses professores.

Pesquisamos junto aos professores formadores quais os saberes contemplados no currículo de formação do arte-educador, buscando detectar os saberes construídos nesse processo formativo.

Identificar e refletir sobre o processo de formação do professor de Educação Artística é uma contribuição desta investigação para a reconstituição das práticas vivenciadas ao longo dos vinte e sete anos do Departamento de Artes no processo formativo desses professores.

Esperamos contribuir, com nosso olhar, para uma nova ótica da história do ensino de Arte na Paraíba, tendo como foco de atuação a educação popular.

Sabemos que compartilhar as idéias e reflexões geradas pela pesquisa é de grande importância para os profissionais em educação. Acreditamos que esse estudo servirá de apontamento informativo e formativo para esses profissionais, no sentido de contribuir para a tomada do "compromisso com o mundo, que deve ser

humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história", Freire (1981, p.18).

Com este compromisso nos voltamos principalmente, àqueles temas vinculados à formação docente, objeto da pesquisa, para assim ir somando com aqueles que participam da construção da história do ensino de arte na UFPB, contribuindo para mudar de forma fundamental o caráter da Arte na Educação, revendo as crenças e códigos historicamente produzidos, para reestruturar e reorganizar o ensino de arte em sua dimensão social, cultural, formativa e educativa, visando sua contribuição no processo formação humana e de transformação social.

Hoje os objetivos do ensino de arte não são mais o desenvolvimento da criatividade e a expressividade, nem a aplicação de regras técnicas ou atividades de artes aplicadas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, e a LDB 9394/96.

Uma nova abordagem do ensino de arte amplia a dimensão formadora desses componentes curriculares, relacionados à aplicação dos conhecimentos construídos ao longo do processo civilizatório da humanidade como produto das culturas e parte da história, que associados com a reflexão, análise, o fazer e a fruição da produção artística contribuirão para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente compreendendo de forma mais significativa às questões sociais do seu entorno, o que desloca significativamente, o processo de ensino de arte em termos de prática educativa.

Neste sentido, diante da especificidade e em alguns momentos até da irreverência do tema pesquisado, a formação do professor de Educação Artística na UFPB, que caracterizadamente implica ações criadoras, optamos por uma abordagem de pesquisa que valoriza as vozes dos entrevistados, uma vez que são os "artistas" professores, ou formadores de "artistas" professores e que por tal oficio se comportam e exprimem-se de forma profundamente diferenciada dos profissionais de outras áreas do conhecimento.

Com "a boniteza de ensinar" de que nos fala Paulo Freire. A possibilidade de ampliar esta boniteza é um dos grandes desafios da Arte Educação contemporânea, que se traduz na formação do professor, o profissional que forma todos os demais profissionais.

As expectativas por melhoria na qualidade do ensino exigem a formação, a qualificação e o aperfeiçoamento profissional, o que requer uma educação permanente como componente essencial do processo formativo do professor para atender o novo perfil de educador, que deve ser o de profissional comprometido,

reflexivo, competente na sua disciplina para desenvolver uma prática interdisciplinar e contextualizada.

Historicamente a formação de professores em nível superior não tem privilegiado aspectos relacionados à experiência do aluno. A sua vivência, como passo inicial do trabalho educativo (planejamento e implementação do currículo), parece ser algo que precisa ser feito, e bem-feito, pelos professores dos cursos de licenciatura numa dimensão formadora, relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico na realidade social, e uma dimensão política/social, relacionada à reflexão, análise e avaliação das diferentes atuações do profissional na escola. Essa proposta, por sua vez, proporcionará ao licenciando a vivência de diferentes formas de atuação no contexto escolar, visando favorecer ao seu desenvolvimento profissional não só na dimensão da sala de aula.

Neste aspecto identificamos alguns pontos cruciais no processo formativo dos professores de arte, que permeiam os currículos como: a redução ou simplificação dos conteúdos referentes à educação e em alguns casos das linguagens específicas das diversas áreas do ensino de arte, a carga horária das disciplinas pedagógicas, mais especificamente das práticas de ensino e a ausência do estágio supervisionado, que possibilitam o contato dos alunos com as escolas onde irão atuar enquanto profissionais, além da disparidade entre as disciplinas voltadas para a formação do artista e as disciplinas necessárias à formação do professor.

Teóricos como Freire (1996) e Saviani (1983) consideram a necessidade de se respeitar à cultura, a origem e a experiência de vida do aluno como ponto de partida para uma prática pedagógica voltada para os interesses das camadas populares.

Lembrando que todas as representações de uma cultura são desenvolvidas não só por conteúdos escritos, mas também pelos signos das imagens, das cores, dos desenhos, da música, da dança, da representação teatral, que podem revelar coisas que a palavra não consegue, e que a arte é um conhecimento que deve interagir com tantos outros que existem no processo educativo.

Não obstante, em que pese à importância das mudanças empreendidas cabe uma investigação a respeito tanto do acesso, como da qualidade do ensino/aprendizagem em arte para os alunos das classes populares.

A reestruturação dos currículos para os cursos de formação de professores de arte apontam para a necessidade de reflexões e debates sobre todas as questões levantadas, visando o equilíbrio entre a carga horária para a formação docente e a formação na linguagem artística específica de cada curso, a carga horária da prática

de ensino, a inclusão do estágio supervisionado e a busca de alternativas para sanar a fragmentação do currículo, ampliando as oportunidades de maior aproximação do futuro professor com a escola e a comunidade, para uma construção profissional concomitante com o desvelar do cotidiano escolar, onde, conhecendo a realidade sócio-cultural da clientela das escolas, possa aplicar os conhecimentos construídos na universidade de forma contextualizada, respeitando a cultura, a origem e as experiências de seus alunos. Diante dessa realidade, continua aberto um importante debate a respeito do modelo teórico/prático das mudanças implementadas no ensino de arte que devem sustentar as reformas agilizando a proposta legal.

A "leitura de mundo" que Paulo Freire focaliza em sua obra, passa pela ação educativa onde é trabalhado pedagogicamente aquilo que está mais próximo, visível e pode ser facilmente compreendido pelo aluno.

Para desenvolver esta ação pedagógica, o professor de arte precisa repensar sua própria prática e a base teórica que a sustenta, analisando sua postura enquanto educador e agente transformador que lida com a sensibilidade dos seres humanos.

Diante dessa realidade, no que diz respeito á formação do arte-educador uma questão merece destaque. É que grande parte dos estudos realizados na área de arte, focaliza a prática dos arte-educadores implementadas no contexto de alguns estados, com maior representatividade dos estados do sul e sudeste, supomos ser, porque estes estados, detém uma maior oferta de cursos de pós-graduação que possibilitam um expressivo número de pesquisas. No entanto chama a atenção à lacuna de estudos e informações sobre a formação do professor de arte, fato constatado quando nos propomos a elaborar o "estado da arte" sobre a formação desses profissionais no Brasil e encontramos apenas o trabalho da professora Vera Rocha da UFRN, do professor Arão Paranaguá de Santana sobre o teatro e a formação do professor e Rosa Iavelberg na área de artes pláticas.

Devemos salientar que muitos dos autores consultados em nossa pesquisa focalizam em seus estudos alguns aspectos sobre a formação do professor de arte sem priorizar o aspecto formativo do licenciado em arte, o que propicia um vasto campo para estudos e pesquisas na área. Este trabalho não dá respostas definitivas, seu objetivo maior é iniciar um debate sobre a formação do professor de Arte, sem a intenção de, com isso, encerrá-lo.

Ficarei satisfeita se este trabalho despertar o interesse de pesquisadores quanto aos processos formativos dos professores de arte, uma vez que, a formação é ela mesma multiplicidade, um devir segundo o qual cada indivíduo nunca está

completamente desenvolvido. Por esta razão venho procurando inserir olhares específicos sobre os movimentos formativos do estar-sendo-professor de arte na contemporaneidade, buscando caminhos para ampliar a discussão e o debate das práticas formativas desses professores.

4 Referências

ABRANTES, Judigley Gonçalves de. **Levantamento histórico do Departamento de Artes**. Monografia apresentada como exigência da disciplina Prática de Ensino das Artes Cênicas. João Pessoa/PB, 2001

ALLIENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento.** Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e crítica de arte**. 2ª. ed., Lisboa: Estampa, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual; uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 1996.

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. **Som Gesto Forma e Cor:** Dimensões da Arte e seu Ensino. C/Arte. Belo Horizonte, 1995

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**, São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. **Os gêneros do discurso.** 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BARBOSA, Ana Mãe T. B. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Recorte e Colagem**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____.**John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 5ª. ed., São Paulo: Ática. 1995.

BOURO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Caio. **Democratização do Ensino:** fim ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A questão política da educação popular**, São Paulo, Brasiliense. 1980.

BRASIL. **LEI 5692/71**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971.

BRASIL. Senado Federal **LEI 9394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2001

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte**.** Vol. 6 Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. Da UCG, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. **O milagre brasileiro e a política educacional**, Argumento, São Paulo nº 2/novembro 1973

_____. **Educação e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. – (Coleção Biblioteca de educação. Série 1 Escola; v 17)

CUNHA, Susana V. (org.) **Arte-Educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: 1995. Anais do Simpósio Estadual de Arte Educação.

DEBERT, Guia G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth (org) et. al. **A Aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo. Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores.)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade. In. **EDUCATIO**, revista da educação, São Paulo, nº 43, p.5-9, março de 2005.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____.**Metodologia do ensino de arte**. São Paulo:Cortez, 1993.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

_____. A educação artística, para quê? In. Pocher, Louis (Org). **Educação Artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido** – 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. 180p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

_____. Et al. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez, 1997. Coleção Questões da nossa época.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo; relatos de uma professora**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FRÓIS, P. J.(coord.) **Educação Estética e Artística Abordagem Transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian. 2000.

FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992..

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Creating minds**. New York: Basic Books, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1997.

GONÇALVES, H. S. **Infância e violência no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2003.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LANGER, Susanne K. **Ensaios filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 1971

_____. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEITE, Serafim**, Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil** (1549-1760). Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. 2ª. ed. Trad. Miguel Maillet. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte:** a linguagem do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte/Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 1998.

MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial.** São Paulo, 1984. Dissertação (mestrado) Psicologia. USP.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, Maria da Conceição – Percursos de formação e de transformação. In. NÓVOA, Antonio(Org.) - **Vidas de Professores.** Porto: Porto Ed., 1992, pp. 111-140.

MORIN Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.)

Novos Paradigmas, **Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas,1996

NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1991

_____. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995 2ª ed..

_____.**Vidas de Professores.** 2ª. ed., Portugal: Porto Ed, 2000

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

ORTEGA Y GASSET, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo, Loyola, 1984. (Col. Espaço.)

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte:** uma abordagem à estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PENNA, Maura(coord.); Yara Rosas Peregrino..[et al]. – **É esse o Ensino de Arte que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA?PPGE, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). **"La interacción teoria-práctica en la formación docente"**.
In L. Montero & J.M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación de Profesorado.* Santiago: Tórculo Edicións, pp. 29-51.

PÉREZ GÓMEZ, A.**La cultura escolar en la sociedad neoliberal**.Madrid: Morata, 1998.

PEREGRINO, Yara Rosas(coord.) **Da camiseta ao museu, o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa, Ed. Universitária, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças.** Porto Alegre: Artmed 2001, 230p.

_____. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**

perspectivas sociológicas. Lisboa D. Quixote; 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As competências para ensinar no século 21:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSI, Cristina Alves dos Santos. **Experiência Estética:** um percurso constitutivo de professora de arte. Dissertação de Mestrado Biblioteca da UDESC – Centro de Artes Santa Catarina 2001

PUIGGRÓS A. **Voltar a Educar**, Editora Agir. Rio de Janeiro 1997.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** Lisboa. Edição 70. 1982.

REGULAMENTO PARA ESCOLA NORMAL. Revista Pedagógica, Rio de Janeiro, nº 3, p. 134-137, dez. 1990

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RODRIGUES, Janine M. C. **A formação da docência no Instituto de Educação da Paraíba:** antigos e atuais desafios para a profissionalização do professor. Rio Grande do Norte. 2000. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **Construindo a profissionalização docente.** João pessoa: Editora Universitária, 2003.

RODRIGUES, LUIZ Dias. "Como se conceitua Educação popular". In RICHTER, Ivone Mendes, **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.**

Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.

ROSSI, MARIA Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediações, 2003

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 1997

SALVIANO, Ana Regina M. **Trajetória histórica da escola normal no Brasil e no Distrito Federal:** em busca de seus fundamentos. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia,** São Paulo, Cortez/Autores Associados 1983.

SARDELICH, Maria Emilia. **Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.** In Cadernos de Pesquisa. Nº 114 nov 2001. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Quadrimestral.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1991.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Robert Cataldo Costa, Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

_____.Formar professores como profissionais reflexivos**.** In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso, MELO NETO, Francisco de, (coordenadores**). Educação popular:** outros caminhos**.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

TACUSSEL, PATRICK. **"Comunidade e Sociedade:** a partilha intersubjetiva do sentido." In GERAES Revista de Comunicação Social, Belo Horizonte, nº 49, p.3-12,

maio de 1998.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** Madrid: Akal, 1982.

_____**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 1988.

ZANINI, Walter. Org. **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo, Manole, 1988.

RESUMO: O presente estudo resgata o processo formativo do(a) professor(a) de Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba, revelando os perfis profissionais de seus(as) professores(as) e sua formação, e analisa o fluxograma curricular do curso. Construindo um referencial teórico tecido de forma articulada com as falas dos(as) professores(as) ouvidos em entrevistas realizadas, observamos no processo da pesquisa, a situação de dualidade entre o(a) artista e o professor(a) bem como a fragilidade entre teoria e as práticas pedagógicas e profissionalizantes adotadas com os(as) alunos(as) que cursam Educação Artística.

O presente estudo resgata o processo formativo do professor de Arte e a história do Curso de Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba, revelando os perfis profissionais de seus professores, sua formação e o processo formativo dos alunos do Curso de Educação Artística. Tendo como referencial para sua construção a trajetória do professor de Arte no Brasil e a formação docente como epicentro das práticas vivenciadas na escola. Focaliza as tendências pedagogicas
que nortearam as práticas vividas e seus reflexões na ação educativa desses profissionais, bem como, as contribuições, impasses e avanços da disciplina no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes das classes populares na escola pública.

Fazem parte das reflexões contidas no presente estudo as políticas públicas que veem orientando a formação desses professores, os avanços e contradições neste cenário, destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2001, p.26) que estabelece, nos artigos 61 e 62, que a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamento a associação entre teoria e prática, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino,

devendo ainda esta formação ocorrer em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

O presente estudo partiu da idéia de como foi construída a formação desses professores, refletindo sobre as questões metodológicas ligadas a experimentações pedagógicas e à educação através da Arte. Tem como objetivo resgatar os caminhos percorridos pelos professores formadores do Curso de Educação Artística em suas práticas formativas, revisitamos a história do Departamento de Artes durante os seus vinte e sete anos como lócus de formação do arte-educador.

Analisa o fluxograma curricular do Curso desde sua criação até sua extinção, construindo um referencial teórico tecido de forma articulada com as falas dos professores formadores, ouvidos em entrevistas realizadas e autores consultados sobre a formação docente, dentre os quais, destacamos: Freire (1981), Schön, (2000) Rodrigues, (2003) Nóvoa, (1991) Giroux, (1997), entre outros. Na área de Educação Artística destacamos: Barbosa (1995), Ferraz (1992), Martins (1998), Pena (2001), Moreira (1984), Santos (1986).

Observamos no processo da pesquisa, a situação de dualidade entre o artista e o professor, bem como a fragilidade entre teoria e as práticas pedagógicas profissionalizantes adotadas com os alunos que cursam Educação Artística.

Palavras-chave: Formação - Arte - Práticas.