

ENSINO DE ARTE: TRILHAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Josie Agatha Parrilha da Silva¹
Carla Emilia Nascimento²

RESUMO

Este artigo apresenta algumas discussões sobre ensino de arte a partir da relação entre a Educação Básica e a formação do professor. Entre estas, destacamos o distanciamento existente entre o ensino escolar e a formação do professor de arte. Apresentamos como principal objetivo, relacionar a formação do professor de arte com o ensino escolar de modo a oferecer reflexões sobre novos caminhos para o ensino de arte. E, para atender este objetivo organizamos o artigo em três momentos: Ensino de arte e a escola; Ensino da Arte e formação de professores e a contemporaneidade e o ensino da arte. No decorrer do texto destacamos algumas pesquisas e discussões que apontam caminhos para as questões levantadas, em especial, relacionadas à formação do professor de arte.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Arte. Professor de Arte.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino da arte escolar é tarefa complexa. São necessários estudos e discussões sobre as suas práticas na escola e especialmente as finalidades para as quais foi pensada no espaço escolar, contudo, desde que inseridos em seu contexto de origem e desenvolvimento. Sugerimos dois pontos de partida para reflexões sobre o ensino da arte: o primeiro é a própria escola, para compreender como se configura o ensino de arte neste espaço; o segundo seriam os cursos de licenciatura para termos ao menos um panorama de como ocorre a formação do professor de arte.

Discutir sobre ensino de arte do espaço escolar exige demarcar historicamente tendências pedagógicas da educação brasileira como

1 Professora Adjunta do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa.

2 Professora Colaboradora do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa e da Rede Pública

um todo, situar e problematizar leis que normatizaram o ensino de arte, bem como, ressaltar o protagonismo e engajamento de diversos educadores na defesa da importância da arte na educação. Em relação a discussão sobre a formação de professores de arte, esta se ampliou a partir da década de 1990, com a criação e ampliação de cursos superiores de licenciatura em Artes³ para suprir a demanda destes profissionais. Necessidade gerada pela exigência deste profissional na Educação Básica, uma vez que houve e a inclusão da arte como área de conhecimento no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica no. 9394, de 1996 (LDB n.º 9394/96) e de sua obrigatoriedade no currículo escolar.

A partir destas discussões nosso objetivo é relacionar a formação do professor de arte com o ensino escolar, propiciando assim, novas reflexões e caminhos para subsidiar o ensino de arte. Para tanto, apresentará inicialmente uma discussão sobre o ensino da arte na escola, a partir de uma síntese histórica até chegar em nossos dias. Na sequência discutirá algumas questões sobre a formação do professor, a ênfase foi nas 3 (três) últimas décadas, onde a arte passou a ser entendida como área de conhecimento. Em um terceiro momento, apresentamos algumas discussões sobre o ensino da arte na contemporaneidade, para finalmente apresenta algumas considerações sobre a formação do professor de arte.

ENSINO DE ARTE E ESCOLA

Ferraz e Fusari (2009) apresentam as tendências pedagógicas no ensino nacional, aqui mencionadas de forma breve para que possamos pensar a partir delas, o ensino da arte. Antes da Pedagogia Tradicional e Nova do século XX, as autoras consideram o trabalho realizado pelos jesuítas no século XVIII e a chegada da Missão Francesa ao Brasil no século XIX. As tendências Tecnicista (1960/70) e Realista-Progressista (1961/64) – com destaque para a atuação de Paulo Freire, são expostas e comentadas, bem como a educação contemporânea, cuja ênfase das autoras é na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e nos encaminhamentos metodológicos a partir da inter e da transdisciplinaridade.

É importante ressaltar, além destes marcos trabalhados pelas autoras, o que considero como trilhas e caminhos alternativos, que

³ Utilizou-se o termo Artes para referir-se as diferentes denominações: Educação Artística e Artes Visuais (denominação mais recente).

correspondem a outras formas de pensar a arte na educação. Este olhar ajuda a ressaltar por meio da diferença, os aspectos inerentes a arte que adentrou nas escolas, possibilitando destacar, por exemplo, tantos os aspectos da educação humanista dos jesuítas, quanto a experimentação e posterior influência que as escolas de arte para crianças tiveram no ensino formal, questão exposta e debatida por Osinski (2002). Ambos, casos a parte do contexto do ensino oficializado.

Convido o leitor a pensar o caráter pedagógico da introdução e prática da arte erudita no Brasil, muito antes da sistematização do ensino realizada no século XIX. Se em paralelo ao valor cultural das manifestações indígenas genuínas do Brasil, considerarmos todo o trabalho desenvolvido pela missão jesuítica, vislumbramos um cenário de ensino por meio da arte, no qual a música e o teatro foram bastante trabalhados, bem como a instrução manual para a feitura de instrumentos e outros objetos confeccionados em oficinas. Sons, encenação e representação pictórica nos primeiros tempos de nossa colonização deixaram de ser algo exclusivamente ligado ao universo mítico dos índios, para se tornar forma de ensino, mesmo que de outra realidade, a do mundo cristão ocidental.

Nos períodos posteriores a instrução jesuítica, após a implantação das aulas régias, e, portanto, no contexto de um ensino formal e oficial, não podemos mais caracterizar tantas linguagens artísticas sendo trabalhadas. O desenho tornou-se a principal ou a mais conhecida atividade das aulas que utilizavam de alguma forma a arte na escola. No ambiente de formação artística, a Academia Imperial de Belas Artes, transformada depois em Escola Nacional de Belas Artes, o desenho de modelos vivos era parte primordial da formação, esta, quase que exclusiva para homens. (SIMIONI, 2002)

Destaca-se, por meio da atuação da Academia, a construção de uma imagem do Brasil, elaborada através dos padrões neoclássicos de arte, que interessa, entre outras questões, porque trata de uma visualidade representada nas telas, distinta daquela dos espaços representados, conforme diversas análises de Lilia Moritz Schwarcz (2015). Ana Mae Barbosa (2005) critica o grande impacto que a estética neoclássica causou no então desenvolvimento do barroco brasileiro, uma arte genuína, em geral executada por artistas leigos e que acabou sendo sufocada.

O desenho é parte importante do desenvolvimento do pensamento artístico e a crítica a esta atividade enquanto prática consiste mais em discutir os fins para os quais ele foi destinado, do que sua aplicação propriamente dita. O desenho como sinônimo de arte na escola atravessou o período da escola tradicional a partir da cópia de modelos de inspiração neoclássica e posteriormente como treinamento de habilidades por meio do desenho geométrico, depois aproveitado pela indústria. O desenho livre, desprovido de uma função puramente utilitária só viria a ser utilizado nas aulas de arte a partir das considerações da Escola Nova, e da valorização da expressividade dos alunos, junto ao uso de outros materiais. Arslan e Iavelberg (2009) enfatizam a variedade de práticas voltadas à experimentação moderna: técnicas de colagem, pintura, modelagem e uso de variados suportes, cuja orientação educacional voltou-se ao processo de trabalho, a criatividade e expressão.

A corrente da Escola Nova no Brasil surge em meio ao contexto da produção modernista, cujos expoentes como Anitta Malfatti, Tarsila do Amaral e Mario de Andrade, entre outros artistas, voltavam suas atenções para a espontaneidade, originalidade e expressividade infantil. John Dewey é uma figura central dos estudos referentes a experiência estética, mas discutir as práticas em arte realizadas na escola a partir de uma metodologia definida é tarefa complicada, porque elas estavam destituídas de objetivos, visavam o deixar fazer. Soma-se a isso, o fato de que por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, arte não estava caracterizada como uma disciplina, mas como prática educativa.

Ironicamente, quando a arte adquire status de disciplina no currículo escolar, como Educação Artística, por força da lei 5692/71 observa-se um grande distanciamento entre a produção artística nacional, e a arte pensada para a escola. Nota-se que a densa e variada produção artística e cultural do país, incluindo a música popular, o teatro e o cinema, produzidos nas décadas de 1950, 60 e 70 estiveram distantes do espaço escolar. Nas artes plásticas, este foi um período em que se desenvolveu o concretismo e o neoconcretismo no Brasil, bem como uma nova figuração, com a atuação de artistas dispostos a dialogar com a arte internacional, expandir os suportes artísticos, pensar o Brasil (COUTO, 2004).

Paralelamente a intensa e diversificada produção artística brasileira, a educação artística na escola se adequava aos pressupostos

de uma educação tecnológica, no qual o aluno era preparado para o mercado de trabalho. Embora os recursos tecnológicos tenham tido uma ênfase neste período, eles não foram usados enquanto suporte ou reflexão nas aulas de arte, e o professor neste contexto precisava ter competências polivalentes.

Até agora o leitor pode observar que as práticas em arte notadamente o desenho foram apresentadas imbuídas de uma função definida: servir de passa tempo, treinar habilidades para o trabalho, libertar sensações ou sentimentos ou presta-se a racionalidade de um sistema disciplinador autoritário. Ocorre que estas funções, da maneira como aplicadas são desprovidas de sentido. Foi a partir de um amplo debate promovido por educadores no final da década de 1980, então período da redemocratização brasileira, que o ensino de arte na escola pretendeu-se ter um caráter crítico e provido de conteúdos e intenções cognitivas.

A Metodologia Triangular, orientada por Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP, faz parte deste contexto de discussões por um novo ensino de arte. Sistematizada entre o final de 1980 e início 1990, década em que foi popularizada entre os professores nas escolas, nesta proposta, o ensino da arte acontece por meio de ações (fazer-ler-contextualizar) a obra de arte. Em uma revisão do próprio trabalho, Ana Mae explica a preferência pela denominação Proposta ou Abordagem Triangular, enfatizando que se trata de um caráter aberto e flexível de uma forma diferente de ensino, no qual cada professor constrói a sua própria metodologia em sala de aula. (BARBOSA, 2012).

Ana Mae Barbosa tornou-se junto a outros educadores uma das vozes mais importantes na defesa da arte-educação, cuja atuação destaca-se tanto pela elaboração da Proposta Triangular, como pelo forte engajamento junto a comunidade científica e a sociedade civil em prol da defesa da arte na educação⁴. Ao mesmo tempo que Ana Mae defendeu a inventividade potencial da Proposta Triangular, criticou, tanto as formas de ensino equivocadas resultantes da aplicação da sua proposta, como a forma com que sua sistematização foi apropriada pelos Parâmetros Curriculares, publicados em 1997. Nota-se porém, que a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais

4 Destaca-se a criação em 1987 da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB) e posteriormente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ambas entidades de representação e importante atuação política no país.

- PCN, a Proposta Triangular, antes aplicada em trabalhos realizados em museus, popularizou-se entre os arte-educadores⁵.

Dentre os equívocos de compreensão, pode-se citar a ideia simplificada de que a Proposta Triangular por ser entendida como uma releitura de obra, ou de que a releitura de obra possa ser entendida como exercícios de cópia. Ana Amélia Barbosa (2005) discutiu como um erro a ideia de fidelidade à imagem da obra de arte, enfatizando que a releitura requer o pensar sobre a obra e sobre a relação da obra com outras coisas. A releitura é, portanto, uma nova criação.

Na contemporaneidade a proposta apresentada por Ana Mae Barbosa é a mais aceita no ensino de arte. Mesmo que, em alguns momentos, não ocorra efetivamente, teoricamente é discutida e apresentada pela maioria dos professores da Educação Básica.

ENSINO DE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão sobre formação de professores na área de arte ampliou-se a partir da década de 1990, com a criação e ampliação de cursos superiores de licenciatura em Artes para suprir a demanda destes profissionais. Necessidade gerada pela procura de professores para Educação Básica, uma vez que houve e a inclusão da arte como área de conhecimento no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica no. 9394, de 1996 (LDB n.º 9394/96) e de sua obrigatoriedade na Educação Básica.

Alguns problemas quanto as formações do professor de arte podem ser visualizadas nos programas dos cursos de Artes Visuais, onde a maioria destes não apresenta uma definição quanto aos conteúdos, metodologia, entre outros, que compõem esta formação específica para a docência. Dificuldades com a formação do professor de Artes Visuais são confirmadas por professores e pesquisadores da área, como, por exemplo, Ana Mae Barbosa. Barbosa (2012, p. 14-15) em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos* afirma:

[...] chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com

5 Além da Proposta Triangular presente nos Parâmetros Curriculares, é importante ressaltar os cursos de formação de professores em arte, bem como a expansão de cursos de graduação e pós-graduação. A denominação Arte-educadores refere-se ao professor de Arte.

uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte. Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1980 progressivamente a organizar cursos de especialização para professores de arte universitários.

Ao compreender que Barbosa, utiliza o termo arte-educação como um sinônimo de ensino e aprendizagem da arte, o problema levantado refere-se à formação inadequada para este processo, que atinge, em especial, a formação do Ensino Superior. A autora reforça a alteração do termo arte-educação, utilizado, em especial, na década de 80:

Eliminemos a designação de arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismo, ensino que tem que ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2012, p. 7)

Barbosa (2005) apresenta a importante proposta de uma mudança de conceitos e no foco no ensino da arte, voltando-se ao ensino da arte e aprendizagem da arte ou ao processo de ensino-aprendizagem. A partir das questões levantadas sobre o ensino de arte, questiona-se sobre a formação do professor de Artes Visuais: se esta formação estava com sérios problemas na década de 1980, será que tal problema em relação aos conteúdos específicos para a formação docente se mantém no início do século XXI?

A partir da nossa vivência e atuação no Ensino Superior, podemos responder que sim, ainda vivenciamos problemas com a formação do professor. Muitos cursos de licenciatura ficam *divididos* entre a formação do *artista* e do *professor*, sem conseguirem conciliar esta formação num todo. Tal hipótese pode ser analisada a partir dos dados apresentados por Richter (2005) em seu artigo *A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações pra o ensino de arte no Brasil*.

Richter (2005) aponta a existência de dois diferentes programas de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, os primeiros são aqueles

elaborados a partir de um curso de bacharel em Artes Visuais já existente na Instituição de Ensino Superior (IES); os segundos são os criados a partir das demais licenciaturas já existentes na IES. Supõe-se que surja desta questão a dificuldade em conciliar a formação do professor com a do artista.

Outra hipótese para tentar explicar o problema em relação a formação do professor, é que a arte ainda é vista como um *dom*. Essa questão pode ter como gênese o que a pesquisadora Rosa (2005) apresenta em seu livro *A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. A autora aponta que ocorre uma fragmentação na formação do professor de *Educação Artística*⁶. Rosa (2005, p. 168) explica que tal fragmentação existe nas demais áreas mas, na arte, essa questão é mais forte, uma vez que este ensino ainda é carregado de "preconceitos, surgidos da ideia de que para fazer arte e necessário ter dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas."

Enfim, podemos afirmar que muitos problemas em relação a formação do professor de arte, ainda, no início do século XXI, ocorre pela falta de entendimento da arte como área de conhecimento. Não pelos que atuam na área e sim no decorrer do sistema de ensino, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Existem várias pesquisas, publicadas em livros, artigos, dissertações e teses que discutem alguns problemas relacionados a formação do professor de arte, contudo, alguns trazem ainda algumas propostas. Vamos sugerir algumas dessas leituras para o leitor que busca encontrar caminhos para a formação do professor de arte.

Sugerimos alguns livros que já tivemos a oportunidade de ler e com os quais compartilhamos com nossos alunos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa: *Ensino de Arte* (ARSLAN; IAVELBERG, 2009); *Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições* (FERRAZ; FUSARI, 2009); *A formação do professor e o ensino das Artes Visuais*, (OLIVEIRA; HERNANDEZ, 2005); *A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica* (ROSA, 2005); *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola* (BUORO, 2003); *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores* (IAVELBERG, 2003); *Como usar Artes Visuais na sala de aula*

6 Manteve-se a denominação Educação Artística, porque foi a utilizada pela autora, mas a que será adotada na pesquisa é Artes Visuais.

(PEREIRA, 2010). Entre as Dissertações de Mestrado destacamos: *A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectiva* (FISH, 2006) e *Docência universitária em Arte: (auto) retratos da identidade docente-artista*. (OLIVEIRA, 2010), *O Currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva Hermenêutico-Dialética* (BORSOI, 2016).

Entre os artigos sobre o tema sugerimos: *Construção de conhecimento artístico e didático na formação de professores* (IAVELBERG, 2012); *Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais* (ZORDAN, 2012); *Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política* (SILVA, 2011); *Arte e Formação Docente* (BARRETO, 2011); *A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?* (SILVA; ARAÚJO, 2011); *Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções* (SUBTIL, 2012); *Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados* (SALOMÉ, 2010); *O ensino da arte na educação fundamental no final do século XX: questões sobre a legislação brasileira* (SILVA; DANHONI NEVES, 2008).

A CONTEMPORANEIDADE E O ENSINO DE ARTE

A sistematização do ensino de arte proposta por Ana Mae Barbosa, em consonância com estudos e pesquisas internacionais sobre o ensino da arte, enfatiza a necessidade de que a obra de arte seja analisada a luz de seu contexto de origem. Mais do que a simples apreciação, que segundo a autora é um termo que pode denotar superficialidade, é preciso aprender a ler imagens. Nota-se que o que se entende pela prática em arte a partir desta concepção, torna-se mais complexo do que a simples reprodução de técnicas e exige do professor outras formas de condução da aula, que propiciem a leitura de imagem.

Os diferentes momentos da aula de arte, como a leitura da obra, a contextualização da arte e o fazer artístico não são etapas estanques, não se sobrepõem uma a outra e nenhuma delas é desprovida de reflexão. Há nesta proposta um olhar contemporâneo, que desde fins da década de 1980 considerou tão importante quanto o conhecimento universal das grandes obras de arte, o reconhecimento e a valoração de manifestações culturais ligadas a

grupos e comunidades antes invisíveis. A autora, cuja base teórica se assenta no pensamento de pesquisadores como John Dewey e Paulo Freire, por meio da Proposta Triangular aponta caminhos pelos quais é possível trabalhar a arte por meio da experimentação estética e prática, sem isolar a obra/imagem de sua realidade concreta e dos inúmeros significados contidos nela.

A diversidade e complexidade da arte contemporânea exigem novas formas de trabalho com a arte na escola e um perfil de professor diferenciado do passado. Formação específica e contínua, pesquisa e experimentação estética e artística são requisitos ao professor de arte, bem como a sensibilidade para selecionar o que é relevante e necessário para o aluno. Questões latentes da sociedade contemporânea são também conteúdos da arte contemporânea e estas temáticas podem e devem ser debatidas, em relação ao pensamento e a produção artística do passado. A educação pós-moderna trabalha com as incertezas do presente, eis uma grande diferença em relação ao pensamento moderno em arte-educação, muito focado em questões psicológicas e no estudo dos movimentos artísticos, caracterizados pelos "ismos" da História da Arte.

No entendimento contemporâneo do ensino da arte, o estudo da cultura produzida fora do campo da erudição, não se restringe apenas aquela ligada às diversas comunidades, grupos ou etnias. Considera-se também a produção, circulação e consumo dos produtos midiáticos. O estudo da Cultura Visual, e a elaboração de projetos de ensino se configuram em outra proposta metodológica para o ensino de arte, especialmente a partir das ideias de Fernando Hernandez (2000). Tal abordagem propõe que se utilize o universo imagético no qual estamos todos inseridos e que seja possível trabalhar com seus diversos significados, por meio de discussões envolvendo as temáticas contemporâneas.

Nota-se, em relação a aplicação das metodologias expostas, uma necessidade de expansão do conhecimento da arte para outros campos do saber. Contextualizar uma obra de arte, uma imagem, uma produção cultural, ou um objeto provido de estética requer um diálogo com as outras disciplinas do currículo escolar e inclusive, uma reflexão sobre as formas como o currículo se apresenta.

Ivone Richter (2000) representa outra vertente importante para o pensamento metodológico no ensino da arte. Por um viés antropológico e sociológico, desenvolve pesquisas centradas no

multiculturalismo, trabalhando questões de gênero e etnia, por meio da apreensão e análise estética de elementos do cotidiano de grupos específicos. Com base em experiências nacionais e internacionais, das quais é ativa colaboradora, apresenta projetos, nos quais a arte está inserida em meio a outros conhecimentos, o científico, o abstrato, o tecnológico e o ecológico, em experiências que denomina de *exposição laboratório*. Richter é uma defensora da educação multicultural, que afirma ter sido inicialmente uma necessidade para acomodar conflitos, especialmente dos países europeus quando começaram a ter que conviver com descendentes de suas colônias exploradas, mas hoje, presta-se a busca da contestação, do diálogo, do aprender com o outro. (RICHTER, 2013)

Na atualidade estão expressos o caráter inter e transdisciplinar da arte e sua potencialidade de diálogo com outras disciplinas tanto no espaço da escola, como no cotidiano das cidades. A partir deste entendimento, segundo a arte-educadora Mirian Celeste Martins (2012), o professor deve agir como um mediador cultural, proporcionando ao aluno situações em que ele possa aprender por meio do desenvolvimento da imaginação e do entendimento dos processos criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da arte dentro da escola, especialmente a pública, modificou-se, mas entre o surgimento de novas propostas metodológicas para o ensino da arte, resquícios do passado permeiam as práticas do professor. Importante apontar que um novo olhar para a arte, deve adentrar na escola, isso porque vivenciamos novas formas artísticas, como performance, arte digital, entre outras expressões e para estudá-las são necessárias novas metodologias.

Acreditamos que as formas atuais de abordagem da disciplina, seja pela opção de uma aproximação com a Proposta Triangular, com a Cultura Visual, ou o Multiculturalismo, possibilitam que o professor trabalhe com o cotidiano do aluno. Ou seja, o elemento mais rico e importante da aula de arte é o aluno e ele está na escola, independente das condições estruturais. Há de se ressaltar que as dificuldades da disciplina de arte na escola são também comuns as outras disciplinas, assim como a necessidade de que exista uma relação cada vez maior entre os diferentes saberes. Desta forma,

destaca-se o caráter integrador da arte e os inúmeros caminhos que podem se abrir a partir deste entendimento inter e transdisciplinar.

Rosa (2005) dedica um capítulo do seu livro *A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica* para discutir sobre o Projeto Pedagógico de cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Entre seus questionamentos destacamos este: “os cursos de formação de arte lidam com duas complexidades distintas: a formação do professor e a amplitude da Arte” (ROSA, 2005, p. 165) e na sequência a própria autora responde que deve-se preparar o professor a partir de uma “didática que estabeleça um diálogo com o licenciado de modo que este tenha condições de apreciar a arte de seu tempo e construir com seus futuros estudantes, diálogos com os objetos artísticos na atualidade.” (ROSA, 2005, p. 165). Visualizamos à preocupação na formação do professor que vai trabalhar com área de arte de forma que ele estabeleça um diálogo permanente com a arte de seu tempo.

Para finalizar gostaríamos de relatar que esta discussão sobre o distanciamento e discrepâncias entre o Ensino Escolar e a formação do professor de Arte foi vivenciada em nossa caminhada como alunas e posteriormente professoras, tanto da Educação Básica, quando do Ensino Superior. E apresentaremos nossa experiência em relação à reelaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Em conjunto com o grupo de professores passamos a discutir e repensar sobre a construção de um novo Projeto Pedagógico para o curso de Artes Visuais da UEPG. E, depois um ano de estudos e discussões, o novo projeto do curso foi aprovado (2014) e iniciado (2015). Nesse projeto uma das maiores discussões foi quanto a propiciar um currículo de acordo com a nossa realidade, bem como, que atendesse as necessidades levantadas no decorrer dos 10 (dez) anos de curso. Entre nossas discussões estava a de propiciar ao aluno uma sólida formação pedagógica, mas sem deixar de propiciar de forma ampla, conhecimentos específicos em sua área (teoria e prática) e, ainda, desenvolver um perfil de pesquisador.

A construção desta proposta foi realizada depois de amplas discussões e essa questão foi assim sintetizada no Projeto: “[...] concebe de maneira integral o professor/pesquisador-artista, de forma que este tenha uma visão crítica de sua realidade social e subsídios teórico-práticos para superá-la” (UEPG, 2014, p. 29). O

novo currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais, concebe de maneira integral o professor/pesquisador-artista, de forma que este tenha uma visão crítica de sua realidade social e subsídios teórico-práticos para superá-la.

Enfim, a proposta denominou nosso egresso de professor/pesquisador-artista, demonstrando assim, nossa preocupação em uma formação integral desse profissional e a busca de minimizar seu distanciamento com sua área de atuação, arte, mas mantendo seu foco principal: ser professor de arte.

Sabemos que abordar todos estes aspectos mencionados sobre o ensino e a formação do professor de arte de forma abrangente é tarefa impossível nestas poucas linhas. Desta forma, convidamos o leitor ao exercício de pensar as questões expostas e, a partir da indicação dos autores que foram apresentados, desenvolver novos estudos sobre o tema...

REFERÊNCIAS

RICHTER, Ivone. Percursos da Arte na Educação. Depoimento concedido ao Projeto Ação Educativa, USP: São Paulo, 2013. Publicado em 19 ago. 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2VTGUGaepDk>> Acesso em 03 jul. 2016.

ARSLAN, Lucia Mourão; Iavelberg Rosa. Ensino de arte. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARRETO, D. G.; ROCHA, N. M. F. Arte e Formação Docente. REVISTA ARTE E CIENCIA. UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Comunicação Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação (LATEC/UFRJ) Volume 1- No 1 - Janeiro/Dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=arteeciencia&page=article&op=view&path%5B%5D=255&path%5B%5D=383>> Acesso em: 18 dez. 2011.

BORSOI, Sandra. O Currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva Hermenêutico-Dialética. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/proresp/>>

ppge/?pg=paginas|teses2016-html> Acesso em 01 de set. de 2016

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTO, Maria de Fátima. Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940/60). São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas. Campinas, 2006. 100f. Dissertação. (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, R. I. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. Construção de conhecimento artístico e didático na formação de professores. Revista Palíndromo: Faculdade de Educação – USP, 2005. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1_ensino_de_arte/2_palindromo_iavelberg.pdfwr> Acesso em: 10 jan. 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

OLIVEIRA, E. M. de. Docência universitária em Arte: (auto) retratos da identidade docente-artista. 2010. 135p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.) A formação do professor e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Arte, História e Ensino: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, I. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações pra o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.) A formação do professor e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

RICHTER, I. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações pra o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.) A formação do professor e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

Ensino de arte: trilhas... - Josie A. P. da Silva e Carla E. Nascimento

ROSA, M. C. A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSA, M. C. A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. Ensino da Arte e Políticas Públicas: entre objetivos reais e promulgados. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Entre Territórios. Cachoeira: ANPAP, 2010, p. 2150 – 2158. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf>. Acesso em 13 jun. de 2016.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. BRASIL: UMA BIOGRAFIA. Companhia das Letras, 2015.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. 31ª. reunião anual. 2008. Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

SILVA, Josie Agatha Parrilha; DANHONI NEVES, Marcos Cesar. O ensino da arte na educação fundamental no final do século XX: questões sobre a legislação brasileira. V Congresso da Sociedade Brasileira da História da Educação – SBHE. Aracaju, nov. de 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/918.pdf>> Acesso em 13 jun. de 2016.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. 2º Encontro Regional da Federação de Arte Educadores da Região Sul e do 3º Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais - ENREFAEB. Curitiba: FAP, 2010. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf>. Acesso em 13 jun. de 2016.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. O Corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX. ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 83-97, jan.-jun. 2007.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pró-reitoria de Graduação - Divisão de Ensino. Projeto Pedagógico - Licenciatura em Artes Visuais. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

ZORDAN, P. B. M. B. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. Periódicos. Florianópolis: UDESC. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1265/1076>> Acesso em: 10 jan. 2012.

Recebido em 1/julho/2016

Aprovado em 1/agosto/2016