

Licenciatura em artes visuais: desafios para a formação docente

Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi
Flavinês Rebolo

Resumo: Este artigo apresenta um estudo que teve por objetivo levantar informações sobre o contexto da criação das licenciaturas e descrever como se dá o ensino e a formação do professor de artes, no Brasil. Discutir a licenciatura em artes visuais é uma questão primordial para o entendimento do processo de formação do professor de arte e do seu trabalho. A partir de um levantamento bibliográfico realizado sobre a temática, percebe-se que, tanto no ensino de arte como na formação de professores para ministrar esse ensino, muitas mudanças ocorreram e até a própria nomenclatura da disciplina vem sendo modificada na tentativa de consolidação de uma identidade. As licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica e, para isso, deve-se propor uma formação inicial que realmente articule ensino, pesquisa e extensão e que o professor, depois, receba o acompanhamento de uma formação continuada que instigue o desafio de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola, na contemporaneidade.

Palavras-chave: Licenciatura em artes visuais. Formação docente. Legislação. Professores de artes visuais.

Degree in visual arts: challenges for teacher training

Abstract: This paper presents a study aimed to gather information about the context of the creation of undergraduate and describe how is the education and training of arts teacher in Brazil. Discuss the degree in visual arts is a key issue for understanding the process of training the art teacher and their work. From a literature survey on the thematic, one realizes that both in art education in the training of teachers to teach this teaching, many changes took place and even the very nomenclature of the discipline has been modified in an attempt to consolidate a identity. Degrees in the arts need to reaffirm the scientific and pedagogical space of Art, both in higher education and in basic education and, therefore, should propose an initial training to really articulate teaching, research and extension and the teacher then receives monitoring a continuing education that instigates the challenge articulated with the needs of the school, in contemporary pedagogical practices.

Keywords: Degree in Visual arts. Teacher training. Legislation. Visual arts teachers.

Introdução

O assunto tratado neste artigo remete à necessidade de melhor compreender o processo de criação das licenciaturas em Artes Visuais, no Brasil. Por meio de um levantamento bibliográfico, foram colhidas informações para apresentar o contexto da criação das licenciaturas e um breve histórico do ensino de artes nos diferentes níveis de ensino. Buscando elucidar o percurso traçado ao longo da história pelo e no ensino de artes e apoiando-se em autores, como: Veiga (2006), Penin (2009), Roldão (2007) e Diniz-Pereira e Amaral (2010), ampliou-se a discussão em torno da formação docente e das práticas dos educadores de artes.

Muitas questões permeiam os desafios enfrentados pelos professores de artes, tanto em relação à formação quanto em relação às condições de trabalho. Por se tratar de questões de grande amplitude e de muita complexidade, neste texto, foi discutida a maneira como se desenvolveu a criação da licenciatura de artes e como esse processo de formação inicial vem colaborando para o entendimento do futuro profissional e, ainda, como influencia a atuação docente.

Roldão (2007, p. 28) destaca que os

[...] processos de formação estão relacionados ao que saber, porque saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas. Se entendemos a relação com os saberes constituída também de afeto, solidariedade, curiosidade, insatisfação, provisoriedade – portanto, mais próxima da vida em seu movimento ininterrupto e dinâmico-, esse entendimento traz em seu interior incertezas, inseguranças e necessidades de mudanças, e com elas perdem-se algumas certezas, descobrem-se outras, sobre as quais também não temos garantias.

Convém observar que as propostas de formação inicial variam de acordo com os projetos político-pedagógicos de cada instituição, articulando as questões dispostas pelas regionalidades e necessidades específicas que estruturam os componentes curriculares de cada graduação. Mesmo que leis regulamentem as necessidades de formação, nem sempre os profissionais são atendidos nos desafios postos pelas diferentes realidades.

Uma conversa sobre as licenciaturas: da necessidade da formação ao contexto da legislação

Discutir as licenciaturas é uma questão primordial para o entendimento do processo de formação dos professores e do próprio trabalho docente. A profissão professor, presente em

diferentes épocas e nos mais variados contextos, é uma atividade antiga. Penin (2009) aponta um breve referencial histórico sobre o início dessa profissão,

[...] no caso brasileiro, desde o tempo da colônia, passando pelo Império, continuando na República e chegando aos anos 20/30 do século XX, a educação foi mantida como um privilégio de muito poucos. Desde os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve grande improviso na educação, com oferta de ensino reservada sobretudo às elites de cada época. As escolas, quando existiam, sobreviviam por iniciativas isoladas, muitas nas casas das professoras. As exceções ocorriam em alguns centros urbanos. No tocante a legislação, todavia, a preocupação com a democratização do ensino aparece já na Constituição Imperial, de 1812, provavelmente influenciada pela repercussão da Revolução Francesa e da Independência americana, estabelecendo a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (p. 17).

Nesse período, a improvisação que marcava o atendimento escolar, seja no ambiente doméstico, informal ou na escola, seja no que se refere à necessidade de formação do professor responsável por tal atividade. De acordo com Penin (2009, p. 19), no Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram, em algumas capitais, a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos.

Anterior à lei 9394, de 1996, em meio a propostas e discussões sobre a necessidade da formação dos docentes, em nível superior, muitos problemas foram vinculados à educação brasileira. Os próprios cursos de formação de professores, com vistas ao atendimento da demanda de alunos da educação básica, pertencentes ao ensino público, eram observados dentro das perspectivas de qualidade, tanto da formação inicial do aluno quanto do atendimento à formação do profissional da educação. Assim, as licenciaturas foram sendo criadas num contexto de incertezas. Conforme Gatti (2010a, p. 486), nos anos 1930,

[...] a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3+1”).

Com uma formação que não conseguia suprir as necessidades da demanda e o início das manifestações dos professores por melhores condições de trabalho, as temáticas relacionadas à formação desses professores ganham força a partir da década de 1970. Sobre isso, Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 529) afirmam que o

[...] processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Assim, antes da LDB, de 1996, os cursos de formação de professores já haviam sido colocados em pauta, considerando as dificuldades apresentadas na educação brasileira, a expansão desordenada, via ensino privado, o pouco investimento de verbas públicas na educação e a crise posta no sistema educacional. Nesse contexto, as discussões voltam-se para a figura do professor, sua identidade, seu papel enquanto profissional e, alguns autores, buscando esclarecer a função e a relevância do professor na educação levantam o seguinte questionamento: trata-se de vocação, de profissão ou de um bico? (KREUTZ, 1986; HAGUETTE, 1997).

Todavia, Ludke (1994) não aponta apenas a questão da falta de profissionalização dos professores, mas a própria falta de clareza dos cursos de licenciatura e os objetivos com a formação docente. A autora pontua, também, que nesse período, “a situação das licenciaturas foi considerada, então, insustentável” (p. 45), tendo em vista a necessidade de transformações.

Importante frisar que existia, em relação aos cursos de formação de professores, “um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudavam e de que os problemas discutidos na época eram praticamente os mesmos desde sua criação” (LUDKE, 1994, p. 47). Nesse contexto, foram levantadas questões, tais como, a ênfase na pesquisa, em detrimento do ensino nas universidades, relação das disciplinas tidas como de conteúdo e as pedagógicas, além do debate em torno da teoria e prática desenvolvida na formação dos professores.

De forma geral, as licenciaturas foram criadas a partir da necessidade de formação para os professores que já atuavam nas escolas. Conforme é lembrado por Gatti (2010b, p. 1356)

[...] a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no título VI, dos profissionais da Educação, Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1997).

Com a LDB/96 e vivenciando um momento de transformações históricas, a questão das licenciaturas volta como foco no processo de discussão sobre a realidade da educação brasileira, em torno de muitos questionamentos; a formação dos professores é pontuada a partir de um novo processo de formação. De acordo com Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 534):

[...] Seria fundamental investir na formação de um professor que tivesse vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tivesse se formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientasse pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. Dessa maneira, seria fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Percebe-se, com isso, como a formação dos professores vem sendo tratada. Ainda que proposta a partir dos desafios e das necessidades de cada período, é válido ressaltar o processo lento em que as mudanças são evidenciadas.

Da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e da LDB, os cursos de graduação e as licenciaturas são, realmente, colocadas para debate e as propostas de reformulação discutidas nos diferentes segmentos. Para as especificações de cada curso, apontam Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 539) que:

Em 3 de dezembro de 1997, a secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) publicou o Edital SESU nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESU/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicações de nomes pelas instituições. Todavia, não foi criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções da formação de professores.

Dessa definição, para cada curso de licenciatura, foram exigidas concepções que

abrangessem as necessidades de formação em cada área, e que para o graduando, desde o início de sua entrada no curso, já estivesse claro que, ali, teria a formação inicial para professor, credenciando-o, dessa forma, como um profissional da educação. No item a seguir, tratam-se as especificidades da licenciatura em artes visuais, a partir de um contexto histórico que possibilite a compreensão das necessidades do profissional.

Breve contexto histórico do ensino da arte e das licenciaturas em artes visuais, no Brasil

O ensino de artes, no Brasil, ao longo de seu percurso histórico, vem assumindo diferentes características, tanto em conceitos como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores.

Os primeiros relatos sobre a prática artística no País, dentro de um contexto educativo, surgiram na época do império, com a Academia Imperial de Belas-Artes, criada pelo decreto lei de 1816, e que só começou a funcionar em 1826. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), esse representaria a célula *mater* do nosso ensino de artes, que tinha, entre seus organizadores, importantes artistas franceses. Barbosa (2002, p. 16) destaca que, com a

[...] república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servirá a conservação do poder. Tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, ou dos elementos já assimilados pela nossa cultura, mas que a academia fez vir à tona (BARBOSA, 2002, p. 16).

Assim, junto com os franceses, veio o estilo característico, basicamente o neoclassicismo, que influenciou esteticamente a produção artística brasileira, a partir de então, deslocando desse processo qualquer característica popular, bastante expressa no Barroco e Rococó, estilos que haviam incorporado simplicidade e autenticidade, advindas dos mestiços brasileiros. Segundo Barbosa (p. 20),

[...] afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para the happy few e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

Já dentro de uma influência do liberalismo, tendo Rui Barbosa como um de seus maiores representantes, é possível uma compreensão do papel do desenho nesse período da história, pois Rui Barbosa foi um estudioso tanto do que se entendia por ensino de arte, como especificamente pelo tratamento a ser dado ao desenho, estando, nesse período, voltado para questões técnicas. Barbosa (2002, p. 54) comenta a ideia de Rui Barbosa:

A intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte estende-se também aos princípios metodológicos [...] Em primeiro lugar, o autor insiste sobre a conveniência de encarregar os professores regulares das lições de desenho, afirmando não haver a necessidade de ser artista para ensinar desenho, uma vez que se não exige nem um orador para ensinar retórica nem um acrobata para ensinar ginástica.

Assim, a proposta de desenho foi amplamente difundida, para aprimoramento técnico e como aplicação prática; daí o entendimento do desenho enquanto processo de geometrização e rigidez, como atividade gráfica submetida aos padrões estéticos.

Com a Semana de Arte Moderna e o pensamento modernista, o desenho começa a ser visto, não apenas como elemento gráfico, mas, sim, entre tensões do desenho como arte e o desenho como técnica, tanto a necessidade de expressão do eu pessoal, quanto pela expressão provocada pelo uso de certos materiais. Conforme Barbosa (2002, p. 115), “[...] arte e técnica assumiam, deste modo, os polos de um debate que, somente depois de concretizados alguns ideais da semana de arte, haveriam de ser problematizados de maneira mais coerente, procurando-se sua vinculação essencial.”

Durante o período pós Semana, as discussões mantinham os dualismos e as discussões em torno da função do ensino de arte, da aplicabilidade de conteúdos e da maneira como seriam implementados nas instituições escolares.

Dentro de um contexto histórico mais atual, vemos que somente na década de 1970 é que se deu a primeira obrigatoriedade institucional do ensino da arte na escola, com a lei 5692/71, que incluía a atividade de educação artística no currículo como atividade escolar e não como disciplina, sendo seu ensino obrigatório no Ensino Fundamental e em alguns cursos do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade de uma atividade escolar ocorreu sem ter um número razoável de professores para ministrá-la, pois os cursos universitários de formação de professores na área só foram criados a partir de 1973, iniciando, assim, a Licenciatura em Educação Artística.

Apesar de a lei 5692/71 ter, de certa forma, incentivado a atividade artística, ainda assim, vivenciamos a falta de formação específica, fruto dessa mesma lei, que não se preocupou com a demanda necessária de profissionais que assumissem de maneira eficiente a atividade artística.

Assim,

[...] a formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a 'natureza' do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores (POPKEWITZ, 1987 apud CONTRERAS 2002, p. 35).

Dessa maneira, assumiam a tarefa de ministrar aulas de Educação Artística, termo utilizado nesse período, professores com pouca ou sem nenhuma formação específica.

Somente a partir de 1988, com a proposta da nova LDB, sancionada apenas em dezembro de 1996, em um de seus dispositivos, foi proposta a retirada da obrigatoriedade desse ensino, o que gerou protestos e manifestações por parte dos profissionais. Como consequência desses protestos, essa proposta deixou de vigorar e, finalmente, na Lei nº 9394/96, considerou a Arte como disciplina obrigatória na educação básica. De acordo com o artigo 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A lei 9394/96, apesar de afirmar a obrigatoriedade da Arte, deixa uma lacuna, pois não esclarece sobre a necessidade de existir um ensino contínuo, sem a sua interrupção em qualquer uma das séries do ensino primário, o que permite perdas na qualidade e no desenvolvimento do fazer artístico (BRASIL, 1997).

Ainda temos a colocação mais atualizada sobre a disciplina de artes, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), deverá estar inserida no contexto educacional, com a seguinte proposta:

[...] A disciplina arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos [...] Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 20).

Tanto para a educação básica, como para o atendimento da formação em nível superior, a legislação tem tratado das temáticas do ensino de artes, a partir de diferentes entendimentos, visto que a própria nomenclatura da disciplina vem sendo modificada na tentativa de apropriação de uma identidade desse profissional. Nesse sentido, Penin (2009, p. 25) afirma que a

[...] vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”.

Com isso, o professor de Arte busca sua identificação enquanto profissional de uma área específica, ainda que, por vezes, a própria instituição escola não consegue nomear a disciplina, que é tratada pelos termos: Educação Artística, Arte-Educação e Ensino de Artes, pois são os últimos termos empregados para denominação da grande área Arte.

Para o ensino Superior, com base nas recomendações e sugestões da Resolução nº1, de 16 de janeiro de 2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 280/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24/7/2008, algumas determinações são postas, depois da escuta das universidades, Instituições de Ensino Superior, Associações e documentos elaborados em eventos como seminários e congressos de arte e educação. De acordo com Veiga (2006, p. 81),

Se se pretende avançar na formação de professores, a fim de atender às exigências da sociedade brasileira, não se pode simplesmente relegar a segundo plano toda a produção teórico-metodológica produzida pelos professores-pesquisadores em importantes espaços das entidades acadêmicas da educação, das associações científicas das diferentes áreas, das entidades sindicais e representações estudantis.

Nesse contexto, os cursos de licenciaturas em Artes Visuais têm, hoje, papel fundamental na formação específica dos profissionais que atuarão nessa área, tendo ainda como princípio a relação entre a Educação e a Arte, num contexto que valorize o conhecimento e a cultura do aluno, e que proponha essa integração. Arroyo (2004, p. 21) aponta para essas relações:

Quando tentamos mudanças na escola sempre as pensamos no campo do conhecimento:

Novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas. As mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética nos interrogam tanto ou mais do que as mudanças no campo do conhecimento.

Ao pensar na formação de professores de artes visuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, atendendo a colocação de diálogo com a comunidade representacional, propõe o diálogo em torno da pesquisa, produção e ensino de artes, e que, durante o período de formação, o acadêmico seja instigado a analisar e refletir por meio do conhecimento artístico, pautando-se pela importância e necessidade das artes nas escolas e sociedade, tanto na educação formal como na informal.

Algumas questões tratada pelas Diretrizes, voltadas para as licenciaturas, pretendem avançar na formação dos professores e suprir as necessidades da contemporaneidade, porém o próprio documento pode não atender às demandas e especificidades de cada curso. Em linhas gerais, o tratamento a questões fundamentais para as licenciaturas é norteado pelas atividades práticas enquanto componente curricular e que deve ser ministrada do início ao final da graduação, num total de 400 horas, assim como as atividades de estágio supervisionado, com início a partir da segunda metade do curso, num total de 400 horas. Trata, ainda, as diretrizes dos conhecimentos em 3 níveis, sendo: básico, desenvolvimento e disciplinas voltadas ao aprofundamento conceitual. No caso da Licenciatura, as Diretrizes ainda preveem o trabalho de conclusão de curso em forma de monografia, com um projeto a ser apresentado por uma banca composta de professores e profissionais da área, com carga integralizada em 2.800 horas (LEITÃO, 2004).

Com isso, as licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, propondo a formação e atendendo as exigências político-pedagógicas. Veiga propõe que o

[...] projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido, questionado e reconfigurado (VEIGA, 2006, p. 85).

Muito mais que propiciar o convívio do acadêmico com a experiência sensível, a Arte tem a função de promover o desenvolvimento da imaginação, percepção, análise e crítica, das experiências de interação, troca e partilha e a produção cultural e de conhecimento.

3 A formação continuada do professor e as práticas pedagógicas necessárias ao ensino de artes visuais, na contemporaneidade

Inseridos nos mais variados contextos, os professores vivenciam o cotidiano escolar, no qual buscam a relação entre a teoria e a prática. Nesse espaço de educação, por vezes, apenas reproduzem conhecimentos. Segundo Roldão (2007, p. 98), “é justamente nessa interface teoria-prática que se jogam as grandes questões relativas ao *conhecimento profissional docente* que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores [...]” Afinal, o que ensinam os professores? Quais concepções e saberes apoiam sua prática diária? De acordo com Roldão (p. 45):

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.

Mesmo considerando que a formação inicial é necessária e fundamental para o melhor entendimento da relação ensino e aprendizagem, deve-se pensá-la, também, como elemento importante da composição de uma identidade, entendida aqui, conforme Pimenta (1999, p. 19), como algo que:

[...] não é imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

E dessas necessidades também emerge a questão da profissionalização dessa categoria de professores, ainda que, em cada área de ensino e devido à fragmentação das estruturas curriculares, exista a diferenciação das disciplinas. Vale afirmar que a instituição escolar não estabelece uma relação mais igualitária entre as disciplinas que compõem o currículo obrigatório.

Para Barbosa (2005, p. 14):

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/ aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós – moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

É preciso, sim, relacionar a história, conhecer os elementos de sua construção e ser capaz de atuar de maneira eficiente na elaboração de conceitos e pensamentos, exprimindo seus valores no mundo e vice-versa. Ainda citando Barbosa (2005, p. 17),

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Com isso, colocamos o papel fundamental da arte, de manifestar ideias e pensamentos de uma geração, e com uma característica inerente à arte – o imaginar, criar, ousar e antever situações próprias da condição humana.

A falta de objetivos claros, significados, conteúdos próprios, formação específica dos profissionais que atuam nessa área, são algumas das questões que tem merecido o olhar e o investigar de vários pesquisadores. Segundo Penin (2009, p. 35),

[...] se os desafios da sociedade e da cultura contemporânea devem ser enfrentadas localmente, em cada escola, igualmente se passa com a formação de professores. Nesse sentido, propostas de formação continuada precisam ser definidas na escola, com base em seu específico diagnóstico. Diferentemente de outras profissões, a docência só é possível no quadro institucional da escola.

Assim, entendemos que, para além das fronteiras, o espaço da sala de aula ainda se mantém limitado em suas formas convencionais, na relação desgastada de professores e alunos e na separação de conteúdos e disciplinas que não proporcionam ao indivíduo um desenvolvimento em sua totalidade. Em pleno século XXI, a educação ainda se vê como técnica e mera

transmissora do conhecimento, sem que ocorra a investigação e o experimento do saber, tornando-se empobrecida de sentidos, sensações e objetivos.

Com isso, convém frisar que a disciplina de artes deve ser vista com “[...] conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade [...]”, como tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN – Arte, 1997) de artes. É preciso compreender que, ao longo da história, o significado do que seja Arte vem sendo construído, assim como o entendimento sobre essa disciplina que, ao longo do tempo, foi caracterizada como um fazer sem compromisso. No entanto, percebe-se que há um movimento que vem buscando, por meio de metodologias variadas e de uma reestruturação curricular, com maior compromisso com a cultura e com a história, um novo enfoque para o ensino das artes visuais.

É possível ter uma compreensão dos desafios do ensino de artes na escola, a partir das colocações de Martins, Picosque e Guerra (1998). Para essas autoras:

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos, por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente (p. 13).

Se a arte sempre esteve presente na história da humanidade, é necessário que ela seja conhecida mais profundamente e não apenas como mero acessório, um complemento às necessidades humanas. Ela promove, ainda conforme as autoras, a transformação do indivíduo, levando-o da dimensão onírica à realidade, preparando-o para o exercício da reflexão crítico-criativa dos valores culturais que nos acompanham ao longo da história.

Grande parte do conhecimento da humanidade encontra-se na produção artística legada ao mundo por grandes nomes que ficaram na história. Ter acesso a esse conhecimento é um direito de todos e isso é possível através de uma prática pedagógica democrática, multicultural, que possibilite experiências estéticas significativas. Nesse processo cultural,

[...] é necessário pensar que não existe uma única cultura, homogênea, no interior de uma sociedade, mas múltiplas culturas que se relacionam. Assim, educar para a pluralidade cultural significa levar em consideração uma integração horizontal, entre os diferentes aspectos internos da cultura, ou seja, inter grupos, ou entre diferentes culturas, e uma integração vertical entre a cultura de grupos ou sociedades com uma cultura universal, representativa da conquista da humanidade (RICHTER, 2004, p. 37).

Com isso, a sociedade tem sua participação enquanto produtora de cultura, favorecendo as diferenças, criando e recriando o mundo, proporcionando os acontecimentos, fatos, e oportunizando o ser humano a buscar o novo. Para Moreira (1995, p. 28),

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar.

É importante ressaltar que o propósito do ensino das artes na escola é contribuir com o processo educativo e cultural dos povos, de maneira que as artes sirvam como meio fundamental de comunicação e de sensibilização. As artes são, principalmente, ferramentas de comunicação entre as pessoas, como o são a leitura e a escrita. O ensino da arte é também fundamental na sensibilização dos sentidos, da visão, do olfato e do ouvido, para o controle da sensorialidade do corpo e da mente. A memória e a imaginação do estudante são estimuladas para arquivar o que é visto, ouvido, por meio de imagens reais ou poéticas, e que auxiliam a decifrar e a interpretar o mundo.

Considerações finais

O entendimento sobre o processo de criação das licenciaturas em Artes Visuais, assim como a compreensão do contexto em que essa licenciatura foi criada e se desenvolveu, é um importante elemento para a reflexão do processo ensino-aprendizagem da disciplina de artes nas escolas de Educação Básica, bem como para se (re)pensar a formação do professor de artes, nos dias de hoje, no Brasil.

Este estudo foi proposto diante da necessidade de ampliar a discussão em torno da formação docente e das práticas refletidas nos educadores de artes, considerando muitas questões que permeiam os desafios dos professores de artes, como: reconhecimento e valorização profissional, qualidade de infraestrutura para atender à demanda de alunos e as necessidades específicas de materiais pedagógicos que são próprios do trabalho realizado no dia a dia da escola, e que, por vezes, são penalizados pela falta de embasamento teórico, ou mesmo discussões sobre as possibilidades de um trabalho com maior amplitude.

No caso da disciplina de artes, tanto a LDB quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) garantem a permanência desta no currículo, com obrigatoriedade. Contudo, esse garantir não se relaciona à qualidade do ensino, mesmo porque, desde a criação do curso de licenciatura em Artes Visuais, o número de professores formados, especificamente em Mato Grosso do Sul, não atende às escolas.

O estudo mostrou que, tanto no ensino de arte como na formação de professores para ministrar esse ensino, muitas mudanças ocorreram e até a própria nomenclatura da disciplina vem sendo modificada na tentativa de apropriação de uma identidade desse profissional. As licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica e, para isso, deve-se propor às licenciaturas uma formação inicial que realmente articule ensino, pesquisa e extensão, e que o professor, depois, receba o acompanhamento de uma formação continuada que instigue o desafio de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola, na contemporaneidade.

Referências

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Angela I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-550. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/tp-dialogo.PDF>
- FUSARI, M. F. de R.; FERAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010a.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.
- LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004.

LÜDKE, M. A. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). **Cadernos Crub**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 5-95, 1994.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S., MARTINEZ, M. e ARANTES, V. A. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2006.

Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: rozana.valentim@gmail.com

Flavinês Rebolo - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Campo Grande | MS | Brasil. Contato: flavines.rebolo@uol.com.br

Artigo recebido em: 25 set. 2014 e
aprovado em: 10 out. 2014.