

# FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXÕES INCONCLUSAS

Márcia Lenir Gerhardt  
Clóvis Renan Jacques Guterres

## Resumo

Pretendeu-se neste artigo relatar reflexões realizadas a respeito da formação do professor de Artes Visuais no Brasil e na Alemanha. Objetivou-se investigar a formação docente de Artes Visuais na UFSM, bem como as políticas educacionais que envolvem esse percurso. No que tange as questões metodológicas o trabalho pautou-se pelo caráter qualitativo de investigação. A construção dos instrumentos de pesquisa (questionário) foi estruturada a partir das categorias, formação de professores e políticas públicas, previamente respaldadas pela análise documental. Nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos foram um docente e um discente do curso de Artes Visuais da UFSM e no âmbito da Alemanha foi possível somente em nível documental. Como conclusão prévia observou-se a preocupação docente e também discente, em formar um educador consciente para atuar na contemporaneidade, bem como a necessidade desse em conhecer a legislação que rege o ensino no país, e as possibilidades de gerenciamento e administração de uma escola. Quanto aos cursos de licenciaturas que cada instituição ou país apresenta, esses possuem suas particularidades na formação docente, sendo que no Brasil são destacadas as políticas públicas como disciplina curricular, sendo tratados de forma conjunta com a formação pedagógica, diferentemente da Alemanha, onde a formação pedagógica é tratada separadamente e o currículo é construído pelo próprio aluno que no final do curso presta um exame estadual.

**Palavras-chave:** Formação docente; Artes Visuais; Políticas Públicas.

## Teacher training: reflections unfinished

### Abstract

It was intended in this article to tell reflections carried through regarding the formation of the teacher of Visual Arts in Brazil and Germany. It was objectified to investigate the teaching formation of Visual Arts in the UFSM, as well as the educational politics that involve this passage. In what it refers to the methodological questions the work was it based for the qualitative character of inquiry. The construction of the research instruments (questionnaire) was structuralized from the categories, public formation of professors and politics, previously endorsed for the documentary analysis. In this research, the involved citizens had been a teacher and a learning of the course of Visual Arts of the UFSM and in the scope of Germany was possible only in documentary level. As previous conclusion it was observed teaching and also learning concern, in forming a conscientious teacher to act in the contemporary, as well as the necessity of this in knowing the legislation that education in the country conducts, and the possibilities of management and administration of a school. How much to the courses of graduation that each institution or country presents, these possess its particularities in the teaching formation, being that in Brazil the public politics are detached as disciplines curricular, being treat to joint form with the pedagogical formation, differently of Germany, where the pedagogical formation is treated separately and the resume is constructed by the proper pupil who in the end of the quick course a state examination.

**Word-key:** Teaching formation; Visual arts; Public politics.

## 1. Introdução

O presente artigo apresenta determinados aspectos levantados numa pesquisa, em fase de finalização, a respeito da formação do professor de Artes Visuais, considerando as Políticas Públicas que envolvem a educação e a formação desse educador. Fez-se um levantamento de como ocorre o processo de formação do docente de artes na Alemanha, sendo que nessa não se obteve dados específicos como na formação docente no Brasil.

No Brasil, existe um Sistema Federal de Ensino superior e alguns Estados têm os seus próprios sistemas de ensino superior, além do sistema federal. O Brasil é um país com 170 milhões de habitantes, o que faz que várias realidades convivam ao mesmo tempo e foi recentemente, na década de 1990, que foi universalizada a educação fundamental.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, entre elas a formação de docentes, para atuar na educação básica, em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62); \_ formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); \_ prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87) (BRASILESCOLA, 2007).

Simultaneamente, durante a década de 1990, houve também a expansão do ensino secundário e do ensino superior. Convivemos, portanto, com a universalização do ensino fundamental e com a expansão do ensino secundário e superior ao mesmo tempo. Todas estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação.

As universidades que disponibilizavam de cursos de Artes Visuais (Bacharelado/Licenciatura) foram levadas a iniciar mudanças devido à demora na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo Congresso Nacional, e tendo em vista também a total defasagem da LDB atual. Estas mudanças estão ocorrendo baseadas principalmente na tradição histórica da própria instituição. Desta forma, universidades que possuem cursos de bacharelado em Artes Visuais, apresentam a tendência de estabelecer licenciaturas vinculadas ao Bacharelado, ou seja, à formação do artista. Já as universidades que iniciaram seus cursos de licenciatura em Educação Artística a partir da Lei nº 5.692/71 tendem à reformulação do currículo mantendo conexão com a atual estrutura. Todas as tendênci-

as, no entanto, são unânimes em considerar a necessidade de separação das licenciaturas em artes por suas linguagens específicas (RICHTER, 2007).

## **2. Os cursos de formação docente: suas diretrizes curriculares e as novas políticas educacionais**

Antes mesmo de que a LDB fosse sancionada, a Lei nº 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, já apresentava a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação (art. 9, parágrafo 2, alínea c). A regulamentação dessa ideia de diretrizes aconteceu com a aprovação da LDB, que estabeleceu como um dos deveres das universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (art. 53, inciso II). Além disso, a nova LDB, em seu art. 48, acabou com a vinculação entre certificados de conclusão de curso e exercício profissional, definindo que os diplomas se constituem apenas em prova da formação recebida por seus titulares. A figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil a partir da Lei nº 5.540/71 e conduziu os concluintes desses cursos a diplomas profissionais, foi revogada com a nova lei.

Segundo interpretação dos conselheiros do CNE, expressa no parecer CES nº 776/97, o espírito da nova LDB está voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação, em geral, e no Ensino Superior em particular. Assim, os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados como algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e diversificações em suas propostas curriculares. Nos termos desse parecer, “toda a tradição que burocratiza os cursos (...) se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada”.

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 indicação de nomes pelas instituições. Como consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura contemplaram distintas concepções da formação de educadores.

Esses documentos referiram-se às licenciaturas como curso, modalidade, módulo e habilitação. Por outro lado, a maior parte dos documentos considerou a licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Em alguns desses mesmos documentos a preparação dos professores era prevista sem uma formação básica em educação.

Espera-se que o processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas consiga promover mudanças significativas nessas e que as alterações representem um salto qualitativo no que condiz a formação docente no Brasil.

Presenciamos, atualmente um momento de intenso debate sobre a legislação que regulamenta a formação dos profissionais da educação no país. Dessa forma a formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas. Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constituiu-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. Consequentemente houve o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Ao discutirmos a questão da formação docente, é importante estarmos atentos às atuais condições da educação brasileira. Isso porque são

vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos educadores no país.

O conjunto de leis que vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil parece interessado em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros já cometidos.

### **3. Os modelos de formação docente no Brasil**

No Brasil as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia com a preocupação de regulamentar o preparo de professores para o ensino secundário. As disciplinas de natureza pedagógica com duração prevista de um ano justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (1+3). Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. No estágio supervisionado, o aluno estagiário utiliza-se de tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Portanto, é preciso, no mundo atual do trabalho e frente às transformações que o caracterizam, ir além, pois é um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que serviu e serve de referência à análise da docência. Na verdade “a presença de um objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF & LESSARD, 2005 p.28).

Tardif & Lessard ainda contribuem apresentando-nos que

o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (2005, p. 28-29).

Portanto, uma forma alternativa de formação de professores vem conquistando um espaço maior, nessa o professor é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas um momento de “aplicação” de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

As atuais políticas para o preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo tecnicista, revelando que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão teórica, nas aulas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. Essa realidade já pode ser percebida no currículo das novas licenciaturas ou nas que foram reformuladas como é o caso da Licenciatura Plena em Desenho e Plástica da UFSM.

É importante estar atentos de que não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para ter uma formação docente de qualidade. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e estes ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Oliveira (1993) apud Rios (2003, p. 19) apresenta a seguinte colocação a respeito da formação e a prática das educadoras e educadores num esforço de melhorar a qualidade do trabalho docente:

A compreensão e a construção do fenômeno do ensino na escola brasileira (...) implica tratá-lo como uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizador da ideologia própria do sistema. Implica descortinar a especificidade de suas

contradições internas, em torno de seus elementos e sub-processos (conteúdo – método, professor-aluno, planejamento- execução, fins e controle). Implica discuti-lo como trabalho pedagógico-escolar – práxis – articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica buscar sua transformação para além dos limites e reducionismos de que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento. Implica desvinculá-lo das abordagens positivista e sistêmica, pelas quais ele vem sendo tratado de forma eminentemente fragmentada, ou através de modelos formais e descontextualizados, no cerne do denominado tecnicismo pedagógico.

Procura-se, cada vez mais, caminhar para a formação de professores capacitados, um profissional competente, que saiba reconhecer as diversas implicações da sua prática pedagógica e que seja um mobilizador de ações para sua construção e a do seu entorno.

Vivenciamos, na formação docente, a lógica da improvisação, ou seja, profissionais de diferentes áreas realizam uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97), e desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser consideradas mediante a capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, capacitem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! O que parece não ser aceitável em outros campos profissionais é possível para o magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, Dos profissionais da educação.

As atuais mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira manifestam a necessidade de um projeto pedagógico para a formação e a profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de Ensino Superior brasileiras. Esse novo projeto pedagógico deve estar em consonância com as modificações na educação básica. No entanto, as recentes políticas educacionais, nos permitem entender que a formação de professores corre sérios riscos, sendo um deles a improvisação.

#### **4. Os modelos de formação docente na Alemanha**

O pré-requisito necessário para o ingresso em qualquer universidade é ter boas notas no “Abitur”, a prova de conclusão do ensino médio. Quem deseja cursar as disciplinas de arte, música ou esporte, precisa prestar uma

prova de habilidade específica.

A maioria das Escolas Superiores de Pedagogia foram incorporadas (como Fakultät) às universidades. A tarefa dessas é formar educadores para o ensino fundamental e médio, assim como para as escolas especiais destinadas a portadores de deficiência física ou mental. A didática é estudada em seus fundamentos científicos através de disciplinas selecionadas.

De acordo com Fichtner & Benites (2005), o sistema educacional na Alemanha é bastante peculiar, não existindo, portanto, uma formação única para professores. Existem diferentes percursos para a formação de um docente e isso vai depender do tipo de escola na qual ele pretende trabalhar.

O currículo prevê disciplinas voltadas à área educacional, como Pedagogia Geral, Pedagogia Escolar e Psicopedagogia. Além do curso principal, os futuros professores do ensino fundamental precisam estudar uma área paralela (pode ser uma especialização, por exemplo, em Geografia ou Ciências, ou Educação Artística). Somado a isso ainda precisam fazer a disciplina de alfabetização.

Os estágios obrigatórios nas escolas fazem igualmente parte do currículo de uma Escola Superior de Pedagogia. Para todos os cursos estão previstos quatro dias de estágio (uma vez por semana ao longo de um semestre) e dois estágios em blocos de quatro semanas cada um durante o período de férias. “O estágio é feito em escolas estatais regulares, tem supervisão do coordenador pedagógico e dos professores em sala de aula, além de normalmente um professor da universidade acompanhar esses estágios” (FICHTNER & BENITES, 2005, p.540).

Para muitos estudantes esses estágios são uma boa oportunidade para testar se estão preparados para enfrentar as exigências da futura profissão e conscientes da escolha profissional feita. O curso inclui também um serviço preparatório, com 18 meses de duração, e um seminário (Seminar) de formação escolar prática. “Cada seminário tem normalmente uma duração de 4 horas semanais, às vezes são dados de forma intensiva durante as férias, ou seja, tem uma carga horária total entre 48 e 60 horas-aula” (Op. cit).

Na formação, diferentemente do Brasil, na Alemanha o aluno constrói o seu próprio currículo, não há um sistema de disciplinas ou presença regular, ou seja,

[...] os alunos escolhem seu próprio currículo com uma carga horária determinada. A sua formação é muito



livre, o que traz alguns problemas porque muitos não se adaptam a esse sistema e apresentam problemas nas provas finais, que são bastante rígidas e, sobretudo na monografia que devem apresentar como trabalho de diplomação. Além dos seminários e cursos, eles têm que ter uma carga horária de estágio supervisionado em escolas correspondentes à escola da área na qual vai lecionar. E também devem ter pelo menos dois semestres de seminários sobre Didáticas das disciplinas escolhidas e um semestre de Pedagogia Geral (Ibid, p.528).

Após a conclusão do curso o discente presta o exame estadual. O currículo nos diferentes níveis de ensino é responsabilidade do Governo Federal, a formação do professor bem como os concursos desses, do Governo Estadual e a administração das escolas é do Município. Quando aprovado no exame estadual o professor precisa realizar um estágio probatório de dois anos, esse é remunerado e acontece em escolas públicas determinado pelo Sistema Estadual. Depois de concluído essa etapa, então, é considerado como “Lehrer” ou “Ensinante”.

O professor universitário possui a formação em um período mais longo, completando num total de quando Assistente ou Adjunto, de 23 a 25 anos. Há duas classes de professores universitários, o Adjunto ou Assistente de Catedrático e o Titular. Fichtner & Benites (2005, p. 541) definem cada um dessas categorias da seguinte maneira:

O Professor Adjunto ou Professor Assistente de Catedrático que tem que ter o título de doutor. Normalmente é convidado a lecionar por um professor Catedrático na disciplina em que fez o doutorado e não tem o direito ao título de Professor. Aqui também se incluem os Professores Pesquisadores que podem também trabalhar em Universidades, em projetos de pesquisa financiados com verbas e instituições ou fundações.

O Professor Titular, o Professor propriamente dito, este é o único que tem o título de Professor Doktor. A habilitação é um tipo de formação específica que existe na Alemanha, que é uma Tese bastante mais rígida que um doutorado ou pós-doutorado. O candidato deve apresentar uma proposta inédita a respeito da disciplina na qual pretende lecionar. A defesa da habilitação e sua aprovação significam que ele pode se candidatar a um concurso para professor titular.

Na conclusão da graduação, os alunos apresentam uma monografia cujo tema é livre, mas deve ser relacionado com o currículo escolhido pelo

aluno e que tenha alguma relação com a disciplina ministrada pelo orientador. Essa deve ser sobre alguma prática, ou investigação ou produção de teoria (Ibid).

O ensino das Artes Visuais na Alemanha pós-guerra foi vinculado nos princípios da Bauhaus. No início dos anos 60 foi desenvolvido pelo arte-educador Günter Otto, novos fundamentos para o ensino da arte baseados na educação estética que, além da repercussão tida permanecem até hoje influenciando o ensino da arte na Alemanha (PETROVICH-MWANIKI, 1995 apud RICHTER IN: OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2005). Op. cit., p.48-49, coloca que:

Enquanto os seguidores da Bauhaus na Alemanha e do design na Inglaterra definem as Artes Visuais de acordo com os elementos e princípios tradicionais do design, a proposta de Otto salienta uma nova série de princípios dinâmicos, orientados mais para o processo do que para o produto final.

Cada um dos elementos do design sejam eles, os princípios, as formas, a técnica, na arte contemporânea propõem uma autonomia que exige do espectador, do seu público, do consumidor uma nova forma de olhar, de ver, de sentir.

Através das propostas de Otto, o ensino das Artes Visuais deve ser centrada nessas, ou seja, a arte contemporânea, o pensamento pictórico e a pesquisa psicológica. Essas suas ideias desenvolveram um conceito que visa à função social e cultural do ensino da arte bem como o papel da arte contemporânea na educação e na sociedade. Na mesma linha de Otto o pedagogo alemão Bern Fichtner propõe uma nova concepção para o ensino da arte, essa apoiada em três correntes educacionais, ou seja, na concepção de Vygotsky que trata o potencial da arte para a aprendizagem; na Teoria da Atividade, que foi desenvolvida a partir da escola histórico-cultural soviética e da visão dialética da filosofia clássica germânica; e na Teoria da Aprendizagem Expansiva desenvolvida por Engeström (1990, RICHTER IN: OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2005).

Fichtner propõe com isso, um ensino da arte voltado para o ensino da metáfora, ou seja, “compreender o processo metafórico da arte permite ao aluno não só compreender a arte, como ser capaz de ele próprio produzir arte” (1995, Op. cit., p.49).

Para iniciar o curso de arte, o aluno deve apresentar, para o ingresso, um dossiê com trabalhos próprios, sendo então eventualmente convoca-

dos para um teste de habilidade específica. Este inclui uma série de tarefas tanto de caráter artístico prático como de programação visual. Há casos em que é possível iniciar o estudo superior de artes plásticas sem apresentação do “Abitur” ou outro certificado equivalente de conclusão do ensino médio.

As academias são formadas pelos cursos de Pintura, Gravura, Design e Decoração, Escultura e licenciatura em Artes Plásticas. Arquitetura, Cenografia, Cerâmica, Pintura em Vidro, Restauração ou Arte Multimídia completam a oferta, a qual varia de instituição para instituição (DW-WORLD, 2007).

Existem escolas que se concentram em determinadas áreas, por exemplo: a Escola Superior de Gravura e Artes do Livro de Leipzig foi a primeira a oferecer na Alemanha, em 1983, um curso de formação em Fotografia. Essa instituição constitui um membro de ligação com a indústria livreira até os dias atuais e é de grande tradição em Leipzig. Os cursos de Artes Aplicadas costumam ser concluídos com um diploma “Diplom”, enquanto os de Belas-Artes geralmente prescindem de um certificado de nível superior (DW-WORLD, 2007).

O estudo numa escola de Música, por exemplo, inclui além das disciplinas artísticas, como Formação Instrumental, Canto, Composição e Regência – algumas faculdades oferecem ainda Música Sacra, Jazz, Dança e Direção de Teatro Musical, como também Pedagogia Musical e licenciatura em Música.

## **5. A formação do professor de Artes Visuais no Brasil**

Ao refletirmos acerca do panorama da arte-educação no Brasil, percebemos desencontros variados em face de contextos, que se desdobram durante toda nossa história. Nas primeiras décadas do século XX, o caráter de inclusão da Arte na Educação é marcado pela experimentação e a alternância de modelos, ora europeus, ora americanos. Tal alternância evidenciava, ainda, a visibilidade dos panoramas da Educação, de modo geral, de São Paulo e do Rio de Janeiro, em face do desenvolvimento cultural e econômico.

No modelo americano, na área de artes há a proposta de “standards” nacionais, elaborada a partir da colaboração entre aquele Conselho e um Consórcio das Associações Nacionais de Arte-Educação representantes dos profissionais em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação. A pro-

posta apoiou-se fortemente na atual tendência para o ensino das artes visuais chamada nos Estados Unidos de *Discipline-based Art Education* (DBAE). Esta tendência está influenciando cada vez mais outros países, entre eles o Brasil (RICHTER, 2006).

Os modelos pedagógicos adaptados ao nosso panorama e subsequentes à efervescência da Semana de Arte Moderna (1922 em SP) passaram a valorizar, até certo ponto, as singularidades brasileiras. E pensar em uma Educação que insira a Arte como detentora de valores à formação do sujeito é premissa necessária à compreensão do panorama cultural de uma sociedade. Saber apreciar, saber fazer e saber conhecer são exigências mínimas para o estabelecimento de um diálogo com a cultura visual de um tempo.

O distanciamento entre Arte e Educação pode ser melhor compreendido quando observamos a situação política do ensino da Arte nas décadas de 1970 e 1980. Se, até o início da década de 1970, prevalecera o ensino do desenho como forma de legitimar a presença da Arte no currículo, a formação de um professor em Arte estava distante das necessidades de uma sociedade carente, em torno da valorização da Arte na Educação como a nossa (SANTOS, 2006).

Com a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, em 1973, a intenção foi de oferecer uma formação geral, polivalente para os professores que atuavam com a disciplina. O curso era de 2 anos (4 semestres) e poderia ser complementado com uma habilitação específica em artes plásticas, música, desenho ou artes cênicas (BARBOSA, 2003).

Em 1987 Ana Mae Barbosa, apresenta um excelente trabalho de cunho prático e reflexivo no Museu de Arte Contemporânea da USP. Os aspectos dialógicos do trabalho lá desenvolvido primavam pela valorização do acervo da instituição, o conhecimento dos fundamentos teóricos – nas abordagens de apreciação, história e conhecimento da práxis do ateliê – que viessem dar consistência às propostas dos professores. Embora tenha começado a ser sistematizada em 1983, por ocasião do Festival de Inverno de Campos de Jordão, no Estado de São Paulo, foi no Museu de Arte Contemporânea que a Proposta Triangular pôde ter mais visibilidade. Lá, segundo Ana Mae Barbosa:

[...] foi o grande laboratório da Proposta Triangular, uma equipe de 14 (este número variava) arte educadores com formação universitária, em grande parte doutores, mestres e mestrandos, trabalhando principalmente com a estética empírica para a leitura da

obra de Arte, experimentou a Proposta Triangular com crianças, adolescentes e adultos iletrados, os próprios guardas do Museu (BARBOSA, 2003, p. 32).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a presença da Arte na Educação Brasileira começou a passar por uma série de discussões, de crises e possibilitou um interesse maior por parte de professores e estudantes de mestrado e doutorado para questões ligadas às dicotomias teóricas e práticas que se potencializaram com a publicação dos PCN em 2002.

“Atualmente o Brasil encontra-se perante o desafio de traçar novos rumos” mais condizentes com a atualidade, ou seja, esse início de século (XXI), “com caminhos indicados pela pós-modernidade” (RICHTER IN: OLIVEIRA & HERNÁNDEZ, 2005, p. 54). As políticas sociais e econômicas estão presentes no país, exercendo influências nas diretrizes educacionais.

As tendências, moderna e pós-moderna do ensino de arte devem coexistir na formação do arte-educador, pois é somente ele que poderá decidir, com seus saberes e conhecimentos, o que é ou não mais apropriado a cada estado do ensino.

Em vista disso, é necessário repensar os currículos escolares bem como, o dos responsáveis pela formação de educadores em arte. Segundo Pimentel (1999),

Torna-se necessária uma mudança não somente para atender à nova LDB, mas também para que a escola possa exercer a contento o papel que a sociedade lhe confere, retomando assim seu potencial emancipatório. E um dos componentes que podem contribuir para isso é o currículo da formação do educador em arte. O ensino da arte, em todos os níveis, tem passado, ao longo dos tempos, por processos os mais diversos, quer por fatores de influência social, quer por modismos, ou pela importação de modelos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro (p.40-41).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 26, parágrafo segundo, a Arte como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Consequente à última edição da LDBEN, o Ministério da Educação e do Desporto editou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – a fim de apontar metas de qualidade para a educação do cidadão participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos e deve-

res. Esses parâmetros foram elaborados para servir de referência ao trabalho do professor, respeitando-se a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p.19).

Segundo o discurso oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais são um instrumento para a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático. De acordo com estes, a Arte desempenha função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e, apesar de estar relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e é tratada como área diferenciada.

## **6. Algumas inconclusões**

Os fatos que foram levantados e analisados até então nos remetem a entender a complexidade no que tange a formação docente em Artes Visuais, as políticas públicas e o próprio sistema político na atual sociedade, marcada por bruscas mudanças, vinculadas ao processo de globalização. Nesse cenário, formar professores de Artes é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais dessas licenciaturas.

A dificuldade se torna maior quando se trata de uma área tão específica quanto as Artes, em que há muita carência, e ainda não é reconhecida por todos como uma área do conhecimento. Essa não possui Políticas Públicas específicas e nem a devida atenção do Ministério da Educação. Cada Instituição, de um mesmo país, trata de uma determinada maneira a formação docente desse educador, apresentando um currículo que entende como sendo o "ideal", ao relacionarmos com outros países, as particularidades

são mais significativas, pois envolve a cultura, sistema educacional, a política local.

Entendemos a princípio que as universidades e demais instituições de ensino superior precisam continuar trocando informações e buscando, em experiências cada vez mais significativas, respostas para as questões que dizem respeito aos cursos de formação docente em Artes Visuais e demais licenciaturas no país e fora do mesmo.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae. ARTE & EDUCAÇÃO Carlos Gustavo Yoda e Eduardo Carvalho – **Carta Maior** - Entrevista -14/10/2006.

\_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **A Arte Pesquisa**. Vol. 1. Brasília: UnB, 2003.

FICHTNER, Bernd; BENITES; Maria. **O ofício do professor na Alemanha: uma entrevista**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 535 – 546, Set./Dez. 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e & HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

RIOS Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Moises Lucas dos. **Arte-educação e tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular**. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília - Instituto de Artes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Sites consultados:

<http://www.dw-world.de/dw/article/html> acesso em 02/01/07 as 11:46

<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm> acesso em 24/02/07 as 10:57

<http://www.artes.unb.br/anpap/rocha/Richter.htm> acesso em 06/02/07 as 16:55

<http://www.artes.unb.br/anpap/richter.htm> acesso em 11/12/06 as 20:12h

---

### **Márcia Lenir Gerhardt**

Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica/CAL/UFSM, Mestre em Educação/PPGE/CE/UFSM, Doutoranda em Educação/PPG/UNISINOS.

E-mail para correspondência:  
[marciagerhardt@bol.com.br](mailto:marciagerhardt@bol.com.br)

### **Clóvis Renan Jacques Guterres**

Orientador e coordenador do Curso de Especialização em Gestão Educacional, CE, UFSM.

E-mail para correspondência:  
[crguterres@hotmail.com](mailto:crguterres@hotmail.com)