

**A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA:
ALGUNS APONTAMENTOS**

**THE SUBJECT OF THE TEACHERS' FORMATION
AND THE TEACHING OF ART IN BRAZILIAN
SCHOOL: SOME NOTES**

Marina Graziela FELDMANN*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre algumas dimensões da formação de professores e sua relação com o ensino de arte na escola brasileira. Aborda-se, nele, o estudo da formação e atuação docente em sua estrita relação com o contexto sócio-político, econômico e cultural da sociedade contemporânea. O grande desafio que se impõe hoje para a formação de professores situa-se na compreensão das transformações que o mundo globalizado traz para a existência humana e para o conhecimento, alterando de forma significativa as políticas, estruturas e práticas educativas. Analisa-se, nesse cenário, o problema da articulação teoria e prática como aspecto nuclear na e para a formação de professores e para a escola brasileira. Discutem-se as diferentes terminologias utilizadas ao longo do tempo para designar a área de saber articulada entre arte e ensino, bem como as repercussões ocorridas em seu planejamento nas situações didáticas de aula na educação básica. Finaliza-se o artigo apontando para a atual valorização dessa área de saber, ao se mostrar como possibilidade de ser vista como forma de pensamento - base epistemológica tão importante na formação do aluno quanto as outras, na incessante luta pela ocupação do espaço territorial curricular da escola básica.

* Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: feldmnn@uol.com.br

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino da arte. Escola brasileira.

Abstract: The present article has as objective to reflect on some dimensions of the teachers' formation and its relationship with the art teaching in Brazilian School. It approaches the study of the formation and educational performance in its strict relationship with the social, political, economical and cultural context of the contemporary society. The great challenge today for the teachers' formation is into the understanding of the globalization world changes brought for the human existence and for the knowledge, changing politics, structures and educational practices. In that context, we analyzed the problem of the articulation between theory and practice as a nuclear aspect for the teachers' formation and for Brazilian School. We also discuss about the different terminologies that we have been using along the time to designate the knowing area linked to art and teaching, as well as the repercussion in their planning in the didactic situations of the class in the basic education. Finally, the article points out the current valorization of that knowing area as a possibility way of thought and as an important epistemological basis in the student's formation, as the other ones, in the struggle for the occupation of the territorial curricular place of the basic school.

Keywords: Teachers' formation. Art Teaching. Brazilian school.

Escrever sobre o tema formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. As perguntas nos colocam em face da formação e da atuação do professor – sujeito que professora valores, saberes e atitudes na perspectiva da transformação, ao compartilhar relações, projetos coletivos de leitura, ao interpretar e reinterpretar os sentidos e significados do conhecimento e da existência humana.

É inerente à formação e atuação docente viver projetos educativos, institucionais, que, por sua vez, são também políticos e sociais.

Nessa inter-relação são geradas as possibilidades de se educar o outro junto com o outro.

Não nascemos educadores e, sim, nos tornamos, quando produzimos a existência em processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento. Palavras, sentidos que encerram em si a questão da multirreferencialidade, da multidimensionalidade, da complexidade, quando a tomamos como objeto de estudos. Nesse sentido, procura-se situar as dimensões e conflitos do “ser” e do “fazer” do professor em sintonia com a configuração da organização curricular, institucional e cultural da escola, apontando-se a relação entre as transformações da sociedade contemporânea e as mudanças de ordem social e epistemológica que se abrem em novos compromissos ético-pedagógicos a serem assumidos pelos sujeitos que pensam e atuam na escola brasileira.

A discussão em torno da questão de formação de professores está estritamente relacionada com a configuração do contexto político-econômico social e cultural da sociedade contemporânea.

O fenômeno denominado mundialização, marcado pela modernidade competitiva, reestruturação produtiva, novas concepções de trabalho, constitui o que se conhece hoje como sociedade do conhecimento. Uma nova configuração espaço-temporal provocada pelo desenvolvimento tecnológico informacional e comunicacional, atrelado às mudanças no mundo do trabalho, tem transformado de maneira significativa o processo de conhecimento e de saberes relacionados à distribuição do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Nesse cenário, o conhecimento - objeto por excelência do trabalho educativo - vem se instituindo como a base das relações sociais de produção, afetando de modo significativo as relações interpessoais e de trabalho neste século XXI. Esse fenômeno imprime diferentes demandas e significados para as instituições educativas, para a educação, para as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e para a complexa formação do humano – a formação de professores.

O tema formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores na história da educação brasileira. Dentre outros motivos para que isso acontecesse, situa-se a forte presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem de cunho psicologista da educação, que se concentraram mais nas explicações dos fenômenos e problemas educativos centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, prevalecendo dessa forma o enfoque da avaliação por resultados, tendo como medida mais os produtos alcançados que os processos formativos em educação.

A partir dos anos oitenta esse tema assume relevância, tornando-se pauta em vários congressos, seminários relacionados à área educacional. Ocupa espaço nas políticas públicas de educação, em programas político-partidários, em propaganda governamental e também como forma de obtenção de empréstimo junto a organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e outros.

O grande desafio que se impõe hoje para os cursos de formação de professores e para a educação em geral situa-se na compreensão da profunda revolução do universo do conhecimento, o qual, potencializado pela explosão tecnológica, tem alterado de forma significativa as relações interpessoais, os processos formativos e os contextos institucionais das situações do trabalho docente.

As mudanças no mundo do trabalho desafiam as instituições sociais para as necessidades de alterações radicais em suas finalidades, em suas políticas e em suas estruturas. Todas essas questões remetem-nos para a importância que a educação assume e para os desafios de ser professor no atual contexto escolar.

O trabalho docente mostra-se em espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas, que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas. É um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas. As profissões que lidam com o outro nem sempre têm contornos bem precisos, segundo Tardif e Lessard (2005, p.31): “todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”. Assim, o tratamento reservado ao objeto não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes às interações humanas, às relações com os outros.

A formação docente entendida como uma dimensão de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, técnicas), desvinculados da concepção e da análise da cultura escolar na qual os professores interatuam.

Nessa perspectiva, o processo de formação contínua de professores caminha junto com a construção e reconstrução da cultura escolar. Dentre os seus vários atributos, revela a importância do desenvolvimento pessoal e profissional mesclado pela dimensão coletiva do ensinar e do aprender, pela autonomia compartilhada

entre os educadores envolvidos. Nesse cenário torna-se fundamental valorizarem-se paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias.

Formar pessoas no mundo atual é defrontar-ser com a instabilidade e provisoriedade do saber, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Com tal perspectiva, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria-prática, configura-se como um dos grandes desafios para a formação de professores. Vivemos num tempo de insegurança e incertezas. Velhos paradigmas perdem sua força explicativa e outros surgem, sem, contudo, mostrarem ainda seu contorno e sua configuração delineados.

A tensão constante entre a sociedade denominada moderna e a pós-moderna nos mostra que enquanto a primeira foi marcada significativamente pelo método científico racional adotado como explicação e controle da natureza humana, na segunda a dúvida está em toda parte, a tradição se coloca em retirada e as certezas morais e científicas estão perdendo a sua credibilidade absoluta.

No paradigma denominado racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista-cientificista, o ensino se faz a partir de modelos e teorias extraídos de várias ciências, tornando o professor quase sempre um aplicador de teorias às situações concretas em sala de aula. No paradigma denominado comunicativo-dialógico, que tem por base a racionalidade comunicativa, o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional em determinados contextos sociais de aprendizagem.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam a necessidade de se tomar a prática pedagógica como fonte do conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que se evidencia a inadequação do modelo da racionalidade técnica para dar respostas às dificuldades e angústias vivenciadas na ação concreta desses profissionais.

A desarticulação entre o pensar e o agir mostra-se como um dos entraves na concretização de uma prática pedagógica considerada não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que tenha em si o cerne de possibilitar uma ação dialógica, emancipatória e transformadora do mundo e das pessoas.

Pensar a relação teoria e prática é ter como perspectiva a dimensão de amplitude, complexidade e incompletude do tema. Não se trata

de uma questão atual em si, não é um tema novo, mas o que sempre se renova e se revitaliza é a busca humana em responder: quem somos e o que fazemos dentro de uma condição epistemológica e social? Tal questão acompanha a própria evolução da educação e assume diferentes representações em diversos contextos históricos. No mundo greco-romano, a atividade prática era considerada atividade menor, indigna dos homens livres e própria dos escravos. Rejeitava-se a atividade manual e exaltava-se a atividade racional contemplativa.

No Renascimento o homem passa a ser visto como um ser que, além de teórico, é criador, ativo; um ser que interfere na natureza e no mundo que o rodeia. Isso não significa que a contemplação, o ser teórico, tenha perdido a primazia. Mostra, apenas, que a distância entre a valorização da atividade física (fazer) e da atividade intelectual (pensar) torna-se reduzida.

A Modernidade é marcada por uma crescente valorização do trabalho como atividade humana, em relação de reciprocidade com os interesses da burguesia e as exigências das novas formas de relações sociais de produção trazidas por uma nova ordem mundial – o capitalismo.

A grande transformação que se inicia com Hegel e depois com Marx é a elevação do trabalho humano, a valorização da ação como fonte de todo valor e riqueza, associando-se a transformação da natureza à do homem.

Hegel enfatizava que o homem, ao criar coisas, forma o próprio homem. O homem se produz a si mesmo. Não há homens à margem do trabalho e somente ao modificar o seu contexto o ser humano pode ser considerado livre. “Não pode haver liberdade sem trabalho. [...] O sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade e é na ação que se forma o ‘ser’ do homem”. (HEGEL, 1973, p.118).

A concepção de práxis entendida como prática social transformadora da natureza e da sociedade, ou seja, como guia de construção e reconstrução da existência humana, consolidar-se-á com a filosofia marxiana. Nessa perspectiva o trabalho humano é tomado como categoria nuclear, em torno da qual são analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e do ser.

Karel Kosik (1986), pensador marxiano, situa que prática e práxis não são a mesma coisa, embora alguns pensadores façam essa relação. Para ele a práxis seria a determinação da existência humana

como elaboração da realidade. É atividade que se reproduz historicamente, se renova continuamente e tem seu cerne na prática. A práxis compreende, além do trabalho, momento laborativo, o momento existencial. Ela se manifesta tanto na

atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade, na qual os momentos existenciais como a angustia, a náusea, o medo, a alegria, o riso e a esperança não se apresentam como experiência passiva, mas como parte do processo de realização da liberdade humana. (p. 204).

Esclarecemos que os autores citados e suas idéias são referenciados com o intuito de subsidiar a nossa busca incessante no entendimento da aproximação entre teoria e prática, e de sua vital importância na complexa questão que nos inquieta: a formação de professores. Foge de nossa intenção, neste texto, elaborar qualquer evolução histórica de determinada linha de pensamento ou de síntese de autores em relação a esse tema.

Na sociedade atual, as mudanças no mundo do trabalho têm como cenário o processo de globalização. O termo *globalização* apresenta-se marcado pela complexidade e ambivalência e é acompanhado de vários sentidos e interpretações. Para alguns autores, refere-se ao surgimento de instituições supranacionais que moldam e condicionam políticas do neoliberalismo como um discurso hegemônico. Para outros, representa mudanças econômicas nucleares, como processo de produção, consumo, interdependência monetária, que moldam as relações entre os sujeitos dentro de cenários culturais e locais em relação aos globais. Para muitos, a globalização se encerra em uma forma de imperialismo semelhante a outros havidos na história da humanidade, que trazem em si a exacerbação de todas as formas de desigualdade e exclusão social mundial. Qualquer que seja o seu entendimento, a sua aplicação não é uniforme, a sua incidência sobre as políticas e práticas da educação tem efeitos conflitantes e variados, dentro de um escopo de tensões e lutas.

Segundo Sacristan (2007, p. 27), “a tendência globalizadora [...] provoca transformações substanciais em pelo menos cinco eixos básicos das sociedades modernas: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, o trabalho, a cultura e a pessoa”. O autor enfatiza que

a questão da cultura pode adquirir um sentido mais amplo em um mundo global:

(...) a cultura adquire uma referência territorial (tem sua origem e sua expressão em um território delimitado com mais ou menos precisão) e uma demarcação social (referente ao grupo de pessoas a que se costuma considerar pertencentes a esta cultura, mesmo que não pertença só a eles). O importante deste conceito é que em torno da cultura se constitui uma comunidade social, uma forma de pertencer e vínculos com os demais. Ao mesmo tempo delimitam-se “os outros”, vistos como diferentes. Acentua-se assim o aspecto vivenciado da cultura e seu papel na construção da subjetividade, com as pessoas seu modo de viver. Graças a ela, se relacionam e comunicam, constituem comunidades, por meio dela dão sentido a tudo o que acontece e sucede com eles. Vivemos de acordo com uma cultura: com a que nos tornamos nossa . (2007, p.34-35).

Uma das formas de percebermos a existência do homem no mundo é por meio da arte. A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. Os desenhos feitos pelos homens das cavernas evidenciam a sua presença desde os primórdios da civilização. A linguagem da arte foi usada pelo ser humano antes da linguagem escrita.

Com o intuito de compreender e apropriar-se da realidade por meio de sua capacidade de interpretação e imaginação, o homem dava formas às suas representações. Foi por meio do seu trabalho, enquanto produção da existência humana, que houve modificação da natureza e foram criados produtos culturais. Uma dessas realizações que produzimos é a arte.

A arte como parte essencial da experiência humana nos mostra como os seres humanos - mediante a imaginação, a visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos e conhecimentos - dão forma às suas idéias e produzem, criam cultura, criam arte. A arte representa, tanto para aquele que produz como para aquele que aprecia essa produção, o elo de ligação entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos correlacionados.

Ernst Cassirer (1997), filósofo que desenvolveu uma Filosofia da Cultura como uma teoria dos símbolos, baseada na Fenomenologia do Conhecimento, nos mostra que, enquanto os animais percebem o mundo pelos instintos, o ser humano cria o seu próprio universo pelos significados simbólicos que delineiam a sua percepção de realidade.

Nesses universos simbólicos se encontram a linguagem, o mito, a religião, a ciência. Isso define o homem como um ser simbólico por excelência, capaz de inventar símbolos, de interpretar e ordenar o mundo por meio de representações.

Giroux (1986), utilizando-se das idéias de pensadores como Horkheimer, Marcuse, Adorno, aponta a arte como possibilidade de criar outro espaço de transformação da realidade e não simplesmente mostrar a realidade tal qual ela se apresenta.

Não nascemos humanos, nos tornamos humanos aos poucos, na prática social da qual fazemos parte; humanizamo-nos uns aos outros e esse processo histórico e social chama-se educação corporificada na inter-relação formada por teoria e prática. É essa possibilidade de aproximar teoria e prática que reside na educação e faz dela um ato criador, assim como a arte, na qual o artista transforma materiais amorfos em obras únicas e singulares. Essa criação é que muda o estabelecido, que possibilita a transformação de cada sujeito e do meio social que o circunda.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam a necessidade de se tomar a prática pedagógica como fonte do conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que se evidencia a inadequação do modelo da racionalidade técnica para dar respostas às dificuldades e angústias vivenciadas na ação concreta desses profissionais

Na prática pedagógica libertadora, enunciada por Paulo Freire (1996), evidenciam-se possibilidades de emancipação do professor e do aluno à medida que essa relação for mediada por formas de discurso e conteúdos significativos, problematizada pela consciência crítica.

A pedagogia freireana - racionalidade comunicativa - pressupõe uma prática transformadora construída pelo homem que dialoga, indaga, refaz e recria a própria teoria. Nessa perspectiva, o ato de educar é sempre um ato de criação. Dentro dessas referências, a formação de professores, além de coletiva, é dialeticamente uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas com os outros em situações contextualizadas.

Em suas ações educativas os professores lidam com a apropriação do conhecimento sistematizado, os significados da cultura, a construção dos chamados saberes escolares e a dinâmica da própria organização do espaço escolar. O processo de formação de professores caminha junto com o processo de produção da escola, por meio de

ações coletivas que abrangem tanto a gestão institucional como as concepções e práticas curriculares e as necessidades existenciais dos sujeitos envolvidos.

Em colaboração mútua, há possibilidades de os professores recriarem os conhecimentos necessários a uma prática pedagógica inclusiva, considerando as diversidades e interculturalidades presentes nas instituições escolares.

Tais considerações não podem estar desvinculadas da definição e concretização de políticas públicas que valorizem efetivamente o professor como um ser que tem saberes próprios, advindos da experiência, e é capaz de contribuir significativamente com as discussões acerca do seu trabalho docente, na construção do conhecimento e da escola. Faz-se necessário estabelecer políticas públicas que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias de decisões do processo educativo, considerando-se a necessidade e o direito à formação continuada, incluindo o estabelecimento de melhores condições de trabalho, de remuneração e de vida.

Diante das perplexidades do tempo presente, a escola necessita ressignificar a sua função social e se mostrar como “um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela convivem na compreensão dos valores, atitudes, sentimentos e emoções que integram o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes”. (FELDMANN, 1999).

Entendemos, portanto, que a tarefa da escola é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade, e intervenham de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira. Efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção de um projeto político-pedagógico que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo. Mas, dialeticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas, os quais, ao serem explicitados, revelam as crenças, concepções e valores dos seus participantes, dando sentido ao seu fazer educativo.

O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Falar sobre arte e seu ensino não encerra apenas uma questão, mas várias, as quais se mostram desafiadoras para quem se disponibiliza

estudar a sua concepção e o seu planejamento em situações didáticas na educação básica brasileira. Existem diversas definições de arte, variáveis segundo a articulação com concepções artísticas, estéticas ou educacionais presentes em determinados momentos históricos, políticos e culturais, gerando perplexidades e olhares diversificados.

Na história da educação brasileira, diferentes terminologias foram utilizadas para designar o campo de saber articulado entre arte e ensino: educação artística, arte-educação, educação por meio da arte, arte e seu ensino e, mais recentemente, ensino de arte. Nesse campo é pressuposto o ensino das diversas linguagens: artes visuais, teatro, música e dança.

Com a Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96, o ensino da arte tornou-se obrigatório na educação básica. Sabemos que a garantia em Lei nem sempre ocasiona a sua legitimidade e a sua concretização no espaço escolar, mas traz como possibilidade discussões, provoca reflexões que impulsionam movimentos e criam espaços entre educadores para a sua valorização como componente essencial para e na educação.

Sem a pretensão de elaborar uma retrospectiva histórica, utilizamos alguns dos esquemas didáticos apresentados no livro de Ferraz e Fusari (1991, p. 30-32), para melhor ilustração de determinados momentos do ensino da arte:

1 - Nas primeiras décadas do século XX até aproximadamente os anos 50 predominou o ensino da arte como desenho. Os programas de desenhos do natural, decorativo e geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens e os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectivas, composições, construções geométricas. Nessa pedagogia caracterizada como “tradicional”, o ensino era voltado principalmente para o produto do trabalho escolar, e as atividades didáticas exercidas tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

2 - Nos anos 50, além do desenho, o ensino da arte passou a abranger também as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, na mesma metodologia de aula citada anteriormente.

3 - O Movimento da Escola Nova, que se inicia a partir de 1930, passa a influenciar toda a educação escolar quer na concepção e na metodologia de aula, quer na relação aluno e professor, em consonância com o movimento que foi denominado “pedagogia nova”. No caso específico de arte, o enfoque foi a “expressão” como um dado subjetivo

e individual. O ensino de arte se preocupava com o método, com os interesses do aluno e sua espontaneidade, e o processo didático de trabalho baseava-se numa pedagogia acentuadamente experimental.

Na década de 70, com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, educação artística foi o nome oficialmente escolhido para o ensino que agrupava conhecimentos de música, teatro, dança e artes plásticas. Essa forma de entendimento propiciou a implantação de licenciaturas curtas, nas quais os conhecimentos eram trabalhados de forma concomitante, formando o professor numa concepção e atuação geral em todas as linguagens - o professor polivalente. Mais importante do que as bases teóricas que fundamentam as reflexões desse tipo de ensino, os professores de arte e os outros docentes deveriam ater-se ao planejamento minucioso de técnicas e à operacionalização e controle dos objetivos previamente definidos, com vistas à eficácia e eficiência da educação - termos tão presentes na concepção tecnicista de ensino.

Datam dessa época a representação e valorização do ensino que propiciassem o desenvolvimento pessoal do aluno - a livre expressão, para que este pudesse exteriorizar a sua sensibilidade. Em nome desse paradigma, muitas situações não planejadas didaticamente foram desenvolvidas em sala de aula, levando muitos professores a atuarem de uma forma improvisada e espontaneísta.

A arte era concebida apenas a partir do aspecto pessoal e o seu ensino desenvolvido sem uma relação mais explícita com o contexto social de sua construção. Nas décadas de 1970 e 1980, com a predominância do enfoque tecnicista de educação, os professores de educação artística, como todos os outros, não foram os principais autores da sua prática pedagógica. As políticas educacionais de formação, as propostas pedagógicas quase sempre impostas pela “padronização nacional” por meio de legislações disciplinadoras reforçaram o caráter do professor executor de tarefas, não o considerando como um sujeito que reflete, que dialoga e que cria com os alunos uma obra que pode tornar-se uma obra de arte - a aula.

A partir da década de 90, as transformações no campo da educação, no campo do ensino e nas concepções que têm orientado o ensino da arte apontam para uma outra perspectiva para a Arte-Educação, ou para a arte e seu ensino, a qual passa a ser vista por alguns pensadores como processual, relacional e contextual. Nela, pela mediação pedagógica no ato de aprender e ensinar, os sujeitos envolvidos constroem e reconstróem suas práticas. Barbosa (2005) nos fala que a arte, com sua linguagem aguçadora dos sentidos, expressa significados que não

podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem. O autor afirma que a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual. Ressalta, também, que por meio do ensino da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade concreta vivida, interpretando-a e modificando-a, se necessário, pelo uso de processos analíticos criadores.

Tal perspectiva fomenta cada vez mais a aproximação do aluno e do professor à obra de arte. Se, antes, ensinar arte era sinônimo do fazer, agora se enfatiza tanto o fazer como a apreciação, a leitura e a fruição da obra de arte, assim como a própria história da arte.

Essa prática de aproximação do universo escolar junto à produção do artista tem gerado alguns equívocos e um deles é a idéia da releitura que tem sido tão difundida e praticada no contexto educacional. Muitas vezes, a obra é colocada como modelo e acaba por gerar infinitas cópias na sala de aula, sendo que os trabalhos considerados melhores são aqueles que mais se aproximam da obra estudada. Dessa maneira, aquilo que foi pensado para que o aluno conhecesse o universo da arte acaba por gerar uma prática reprodutivista. A idéia não é prover o aluno para que ele faça o que muitos artistas já fizeram ao longo da história da arte, mas para que conheça essa história que a humanidade construiu ao longo da sua caminhada e para que nela possa intervir, fazendo as suas representações e não copiando outras que já fazem parte da história.

Em nosso tempo a arte é vista como parte constitutiva das várias manifestações simbólicas de cultura. No processo educacional, o seu entendimento vai além de vê-la como manifestação de sentimentos, formas de expressão; a arte precisa ser vista também, e principalmente, como forma de pensamento - base epistemológica tão importante na formação do aluno e no território curricular das escolas quanto o estatuto de outras disciplinas. Sabemos que nem sempre mudanças ocorridas nas concepções acarretam mudanças nos conteúdos e metodologias, ou seja, nas formas de se ensinar. O ensinar abrange a multidimensionalidade, é um campo de conhecimento permeado por tensões e conflitos, e o lugar da arte como área de saber ainda continua secundarizado em relação a outras áreas, com vários obstáculos de natureza pedagógica e político-social a serem enfrentados para poder mostrar-se com maior nitidez a beleza de suas luzes, cores e movimentos.

A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FELDMANN, M. G. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: FAZENDA, I. C.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). **Política de educação: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

FERRAZ, M. H; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HEGEL. **Fenomenologia del espíritu**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1973.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SACRISTAN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

Encaminhado em: 02/08

Aceito em: 06/08