



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação Popular

NORMA MARIA DE LIMA

Um olhar sensível na formação do professor de Educação Artística na
UFPB: o antes, o agora e o depois.



JOÃO PESSOA – PB

AGOST. – 2005

NORMA MARIA DE LIMA

Um olhar sensível na formação do professor de Educação Artística na UFPB:
o antes, o agora e o depois.



Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Popular, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento parcial às exigências para obtenção do grau de Mestre.

ORIENTADORA: Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA - PB

AGOST. – 2005

NORMA MARIA DE LIMA

Um olhar sensível na formação do professor de Educação Artística na UFPB:
o antes, o agora e o depois.

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues
Orientadora - UFPB

Profª Drª Adelaide Alves Dias
Examinadora

Profª Drª Alice Lumi Satomi
Examinadora

JOÃO PESSOA – PB
AGOST– 2005

L 732u Lima, Norma Maria

Um olhar sensível na formação do professor de Educação
Artística na UFPB: o antes, o agora e o depois.

/Norma Maria de Lima. – João Pessoa, 2007.

....p.130 : il.

Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues

Dissertação (Mestrado). UFPB/CE

1. Formação – docente. 2. Formação docente – Educação
Artística. 3. Práticas pedagógicas profissionalizantes

UFPB/BC

CDU: 371.13(043)



Dedico a Deus, razão maior da minha existência, a minha mãe, meu pai (In memória) e ao meu filho, razão de ser de minhas lutas, a dona Letícia, e a todos os professores, alunos e funcionários do Departamento de Artes da UFPB.



Agradeço primeiramente a Deus pela sua presença constante, dando-me forças para prosseguir e vencer mais um desafio em minha vida, e aquele que me guiou nesta trilha, a Ti Jesus, meu Pastor.

Em especial ao meu filho Italo'Ivo, você foi duplamente paciente durante o período em que escrevi este trabalho. Obrigada! Pelo carinho, o estímulo constante, e a cobertura total na informática.

À minha querida orientadora professora Dr^a Janine Marta Coelho Rodrigues pela dedicação, companheirismo, paciência, sensibilidade e orientação necessária durante a realização desta pesquisa.

As professoras: Dr^a Adelaide Alves Dias, Dr^a Alice Lumi Satomi e Dr^a Maria Aparecida Ramos pela disponibilidade em participar da qualificação e defesa deste trabalho contribuindo de forma significativa na sua construção.

A minha mãe, minhas irmãs, irmão, sobrinhos(as) e cunhados(a) pelo apoio, incentivo e estímulo, mesmo distantes.

A dona Letícia pelo apoio e incentivo constante, Seu Agmar, Adriana, Telma, Bruno, Weber, Virginia, Walkiria e Valdemir.

A amiga Ignes Navarro pela disponibilidade para ler, ouvir e fazer a correção ortográfica deste trabalho, só encontro uma palavra para exprimir minha gratidão, Obrigada!

Aos amigos(as), Fernando (Pintassilgo), Alice, Maria Tavares, Luiz Hermínio, Felipe, Daniel, Vanusa, Baby, Rosângela Nieto, Alcântara, Tereza, Wilma, Junior, Ignez, Luiz Renato e Zélia, Valéria, Mirtes, Elsa, Mércia, Augusta, Selma, Nininha, Neide, Marise, Kátia, Flávia, Jandira, Denise, Welligton, Cláudio, Cacilda, Vânia, o dicionário define a palavra amigo, mas vocês a demonstraram. Obrigada por tudo.

As minhas alunas e alunos pela compreensão e apoio durante esse percurso.

Aos professores do Departamento de Comunicação, Osvaldo Trigueiro e Carmélio Reinaldo pelas informações, documentos, e disponibilidade em ajudar-me.

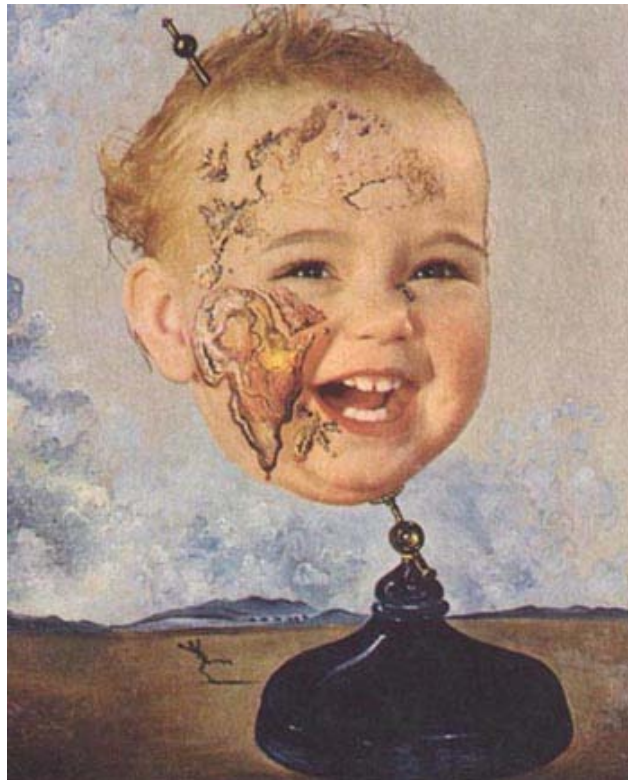
As secretarias do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE),

A Maria das Neves Costa Negreiros (secretaria da chefia do CCHLA),

Maria Socorro dos Santos (arquivo do CCHLA) e secretárias da Coordenação do Curso de Educação Artística em especial a Mary e Verônica, vocês foram muito importantes para a realização deste trabalho.

Aninha, Edna e Edinaura, compartilhamos juntas cada conquista, cada momento de desânimo, cada barreira e juntas estamos colhendo os louros desta vitória, obrigada amigas.

Enfim, a todos e todas que fizeram parte deste universo acadêmico-cultural dando a sua contribuição durante o desenvolvimento das aulas, espaço de trocas de saberes necessários à aprendizagem e ao bom desempenho profissional, de maneira a favorecer a construção da cidadania, e assim, buscar realizar a utopia de uma sociedade mais justa e humanitária através de nossas contribuições durante o desenvolvimento do nosso trabalho docente.



“A arte diz o indizível, exprime o inexprimível,
traduz o intraduzível”

Leonardo Da Vinci

(1452-1519)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O Ensino de Artes, uma realidade na Paraíba.....	19
1.2 Um olhar sensível no contexto sócio-histórico e político da criação do Departamento de Artes da UFPB.....	19
1.2.1 Pontos de reflexão e questões iniciais.....	19
1.3 Histórico do Departamento de Artes.....	33
2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, PERFIL PROFISSIONAL E FLUXOGRAMA CURRICULAR.....	42
2.1 Fundamentação Legal.....	43
2.2 Perfil do Profissional.....	44
2.3 Fluxograma curricular.....	51
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	53
3.1 A trajetória do professor de Artes no Brasil e a formação docente.....	59
4 TRANSFORMANDO O ENSINO DE ARTES: ATUAIS DESAFIOS.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
6 REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS	



Albrecht Dürer "Mãos que oran"

RESUMO

O presente estudo resgata a história do Curso de Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba, revelando os perfis profissionais de seus professores, sua formação e o processo formativo dos alunos do Curso de Educação Artística. Analisa o fluxograma curricular do Curso desde sua criação até sua extinção, construindo um referencial teórico tecido de forma articulada com as falas dos professores formadores, ouvidos em entrevistas realizadas. Observamos no processo da pesquisa, a situação de dualidade entre o artista e o professor, bem como a fragilidade entre teoria e as práticas pedagógicas profissionalizantes adotadas com os alunos que cursam Educação Artística.

Palavras-chave: Formação artista/professor – práticas pedagógicas profissionalizantes.

ABSTRACT

The present study retrieves the history of the Artistic Education Course of the Education Center, this study revealing the professional habilities of their teachers and formation. The analysis the curricular planes since this creation until it's extinction. The theoretical reference build at to articulate with the talks of teachers heard in interviews realized. This study to make too a reflexion of the pedagogical practices and professionalizing adopted with the students of the Artistic Education Course.

Key Words: Formation artist/teacher – pedagogical practices professionalizing.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

associação entre teoria e prática, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo ainda esta formação ocorrer em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

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

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

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

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

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

No segundo, desenvolvemos a pesquisa documental, através de observação e análise dos registros nos arquivos do CCHLA, Departamento de Artes, Coordenação do Curso de

Educação Artística, Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Superintendência de Recursos Humanos da UFPB.

No terceiro momento, foram investigadas as práticas vivenciadas pelos professores, através da realização de entrevistas com professores formadores das três áreas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, fazendo uso da integração da oralidade com outros testemunhos, tais como: fontes imagéticas, literatura e outros. Segundo Debert (1988, p.156), “produzir documentos através de história oral é incontestavelmente rico e importante na medida em que tem em vista o presente ou considera que o usuário potencial desse material está locado no futuro”.

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

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

Com a finalidade de buscar as respostas para as questões formuladas foi traçado como objetivo geral dessa investigação: Resgatar historicamente a trajetória do Curso de Educação Artística na UFPB, focalizando a formação desses professores através do levantamento do percurso histórico feito pelo Departamento de Artes durante os seus 27 anos de existência.

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

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

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

Sabemos que compartilhar as idéias e reflexões geradas pela pesquisa é de grande importância para os profissionais em educação. Acreditamos que esse estudo servirá de apontamento informativo e formativo para esses profissionais, no sentido de contribuir para a tomada do “compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história”, Freire (1981, p.18).

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

No Capítulo 1, “O ensino de Arte, uma realidade na Paraíba”, propomo-nos a realizar um resgate sócio-histórico e político da criação do Departamento de Artes da UFPB. Para tanto, percorremos desde o processo de criação do departamento, revisitando o percurso da criação e implantação do Curso de Educação Artística e buscando, através de um olhar sensível¹sobre o passado, a reconstrução de sua trajetória na perspectiva de incitar a reavaliação dos caminhos percorridos. Entendemos que é a partir das experiências históricas que somos capazes de delinear nossas ações e provocar transformações nos espaços onde atuamos como sujeitos construtores da história.

Com esse entendimento, desvendamos as trilhas por onde foi construída a história desde a criação do Departamento de Artes até a sua extinção, revisitando todas as fases do seu trajeto no espaço da Universidade Federal da Paraíba, (UFPB). Resgatamos, assim, os autores e atores desse processo, os sucessos e percalços que construíram suas marcas na história da formação do arte-educador nestes 27 anos, focalizando a fala dos entrevistados e analisando os seus discursos, em consonância com as bases teóricas dialéticas que subsidiaram nosso trabalho.

O Capítulo 2, trata da “Fundamentação legal, perfil profissional e do fluxograma curricular” do curso de Educação Artística. Para estudar o processo formativo dos

¹“Um olhar sensível”, aqui usado como resultado de uma interpenetração entre sujeito e objeto que, para Perrelet “não é apenas a condição básica para a experiência estética, mas condição precípua para o conhecimento verdadeiro de qualquer natureza” (PERRELET, in BARBOSA, 2001, p. 111). O conhecimento é o resultado da interação das características do objeto com as experiências passadas do sujeito.

professores de Educação Artística na UFPB, realizamos uma pesquisa documental onde analisamos os pareceres e resoluções que tratam da criação do Departamento de Artes, da estrutura e funcionamento do Curso de Educação Artística, define o perfil profissional do arte-educador a ser construído no processo formativo e o fluxograma curricular do curso no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), no Departamento de Artes (DA) e no Curso de Educação Artística, como *locus* de formação desses professores. Construímos este capítulo articulando os dados levantados com o discurso teórico dos autores que elegemos como fonte bibliográfica para apoiar nosso trabalho.

No Capítulo 3, “A formação do professor de Educação Artística”, propomos-nos a analisar as trilhas percorridas por estes educadores no cenário educativo brasileiro, focalizando as tendências pedagógicas presentes nesse processo, discutindo as questões ligadas ao processo de formação docente do professor de arte, em consonância com o contexto nacional, na perspectiva de compreender o fenômeno formativo desses professores na trajetória historicamente construída, bem como as interferências do quadro político social no qual esteve inserida, as exigências apontadas pela realidade social, os fins da educação nos diferentes contextos e o papel do professor de arte nos palcos dessa jornada.

No Capítulo 4, com olhar atento, observamos o momento sócio-histórico das transformações vivenciadas no *locus* de nossa pesquisa, focalizando os novos horizontes vislumbrados pelos atores e os co-participantes do processo, através de entrevistas semi-estruturadas com docentes que atuaram na área de Educação Artística, hoje aposentados dois e em plena atividade no curso seis, sendo um substituto, além de cinco que participaram através da oralidade. Apresentamos, assim, os primeiros passos da construção das novas propostas para o ensino de Arte na UFPB, nos recém- criados Departamentos de Educação Musical , Artes Visuais e Artes Cênicas .

Nas Considerações Finais apontamos, a partir dos referenciais teóricos consultados e das análises das falas dos entrevistados, alguns pontos cruciais no processo formativo dos professores de Educação Artística, tais como: as questões curriculares e a disparidade entre as disciplinas voltadas para a formação do professor e as disciplinas das linguagens da arte.

1.1 O Ensino de Artes, uma realidade na Paraíba

Em nosso primeiro capítulo vamos usando as cores com que os atores condutores do ensino de Arte pintaram a sua história no contexto social paraibano, durante os vinte e sete anos do Departamento de Artes. Para tanto², “vejam essa maravilha de cenário, é um episódio relicário que o artista num sonho genial escolheu... Será a tela”.

1.2 Um olhar sensível no contexto sócio-histórico e político da criação do Departamento de Artes da UFPB

1.2.1 Pontos de reflexão e questões iniciais

O primeiro olhar na direção da formação do professor de Educação Artística, suscitou questionamentos que não desejavam calar e precisavam de respostas, são eles:

- ❖ Como se realizou a formação do professor de Educação Artística?
- ❖ Quais os problemas detectados nessa formação?
- ❖ Como foi trabalhada a questão da polivalência no contexto formador do Arte-educador?
- ❖ Como foi tratada a questão da dualidade ARTISTA x PROFESSOR?

As respostas a essas questões incitaram reflexões complexas que estão relacionadas com o confronto da prática pedagógica no campo da arte, onde percebemos o distanciamento entre a teoria e a prática, ou da concepção de mundo, de sociedade, de homem, bem como com as características da escola, do trabalho escolar, da concepção de formação humana, que dele decorre, uma vez que o pensar, o sentir e o agir do trabalho escolar ainda têm marcas profundas da cultura e do pensamento tradicional, tanto da sociedade em geral como da universidade e em particular no Curso de Educação Artística. São respostas dadas individualmente, mas que representam as idéias do coletivo dos

² Prefaciando as chamadas dos capítulos usamos a música “Aquarela Brasileira”, de Ari Barroso.

professores de Educação Artística da UFPB, o que constatamos através da observação dos participantes que apresentaram interesse pela pesquisa, mas, não responderam as entrevistas, preferindo expor seu ponto de vista através da oralidade, nesta categoria tivemos cinco participantes.

Analisando os documentos institucionais, os Referenciais Curriculares publicados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC em 1999 para os cursos de Formação de Professores, um novo perfil de professor é contemplado de modo a atender requisitos presentes em debates nacionais e internacionais. Nesse sentido, devemos ter conhecimento do profissional que é desejado pela comunidade tendo como ponto de partida: Que profissional desejamos formar? Para atuar em qual sociedade? O que ele realmente necessita na sua formação?

A investigação sobre a formação do professor de Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) constitui a trilha seguida em busca do percurso dos vinte e sete anos do Departamento de Artes, abarcando as relações com a educação, a arte, o ensino e a vivência cultural dos atores formadores de professores no Curso de Educação Artística.

Tomando por base nossa percepção do ser humano do cidadão atuante, percepção esta construída no percurso das diversas trilhas que representaram nossas marcas pedagógicas, adquiridas no cotidiano das escolas em que atuamos e nas salas de aula dos cursos de formação de educadores. Elaboramos, assim, alguns pontos de reflexão, que ora socializamos como elementos para a discussão do tema, na perspectiva de responder às questões levantadas como referencial para este estudo, que serão apresentadas adiante.

O *pedagógico* é considerado a partir dos princípios de uma pedagogia libertadora, criativa e divergente, vivenciada através da participação direta, na relação dialética entre professores e alunos, que se embasam nos postulados de Paulo Freire, Pais, Bakhtin, Vygotsky.

O *estético* é entendido aqui como uma relação dinâmica, através da qual o observador desenvolve a sua capacidade de descoberta, informação e análise, visando à tomada de consciência da sua dimensão crítica e participativa, sentindo-se sujeito, capaz de se expressar através de uma linguagem artística e de avaliar em prol de padrões condizentes

à perspectiva das suas apreciações estéticas no contexto social tem como referência a obra de Pais (In FRÓIS, 2000, p. 14).

O *cultural* é compreendido como um facilitador de vivências pessoais significativas, contextuais, dinâmicas, abrindo espaços para o acesso à fruição e à criação artística, no processo de aprender e ensinar arte, enfoque este construído a partir dos trabalhos de Forquin, Freire, Bakhtin, Pais, Vygotsky.

O *social* é percebido através do uso de uma linguagem universal, que favorece o processo de comunicação, minimizando a divergência dos outros códigos e favorecendo situações de igualdade e respeito às diferenças correspondentes a traços de identificação cultural; através da comunicação e da linguagem. Segundo Bakhtin (1992, p. 123), “a linguagem é uma forma de interação social [...], é um instrumento formador da consciência, [...] que pressupõe o diálogo, num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação.”

Nos postulados teóricos de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1982), a linguagem é vista como uma prática discursiva constituída nas práticas sociais históricas, culturalmente situadas, e é através da linguagem que se dá o processo de ensino/aprendizagem. Forquin, Freire, Bakhtin, Vygotsky, entre outros, relacionados nas referências do presente estudo destacam as nossas linguagens como metáforas criadoras dos conteúdos de nossa cultura.

E, por fim, o *político*, visto como a articulação de esforços coletivos, onde todos os atores têm papel importante no processo formativo.

Objetivando entender como tais pontos são discutidos, desdobrados e vivenciados no Curso de Educação Artística, e na tentativa de referendar nossas teorizações, realizamos uma pesquisa na UFPB, CCHLA, Departamento de Artes, no Curso de Educação Artística como palco das práticas formativas desses professores, buscando estudá-los através de documentos institucionais: os registros desde o período de sua criação, em 1977, quando ainda Departamento de Artes e Comunicação. Abrangemos, em nossa pesquisa, o período até outubro de 2004, ano da sua extinção. Levamos em conta, também, os depoimentos colhidos entre os professores que colaboraram e colaboram com a construção desse Departamento.

É possível então dizer que, nos seus 27 anos de existência, o curso de Educação Artística foi permeado por erros e acertos, como podemos observar nas afirmações do

entrevistado 3: ³ Onde observamos também a ênfase na formação humana e não apenas na formação artística.

A educação através da arte, que deveria ter sido o início e o fim da educação artística da UFPB, nestes 27 anos de existência, teria deixado um marco maior na pedagogia paraibana se:

Às artes plásticas na ação pedagógica tivessem sensibilizado o aluno a usar traços, rabiscos e cores auxiliados pelo imaginário, aprender mais sobre a vida do homem e não somente na formação do artista;

a música seria elemento sensibilizador da pesquisa de sons, letras, conhecimentos dos instrumentos, experimentos, construções de sons e ruídos na natureza, buscando harmonia entre o erudito e o popular, até mesmo o folclore, auxiliada pelo teatro e as artes plásticas, na construção de uma sociedade dinâmica e cósmica e não uma arte na construção do músico; o teatro, o conjunto de todos os elementos ativos e inativos da sociedade, buscando atos para o homem ser menos inibido, mais emotivo, menos competitivo, criando um estilo de vida natural e contemplador para um universo mais humano, respeitando todas as tendências de vida. A formação somente do ator prejudica a pedagogia da vida humana.

Aplicar ações pedagógicas utilizando o teatro, o aluno, ao término do ensino médio, será mais atuante no seu desempenho na família, trabalho e na convivência social e cultural. Não precisa ser ator.

Pelo depoimento acima se observa, que a trilha da formação do arte-educador proporciona um valioso campo de estudo de investigação-ação para responder às necessidades de inovações e formação no campo das práticas educativas na área de arte.

Analizando o processo formativo do professor de Educação Artística na UFPB, deparamo-nos com questões ligadas à formação, à carreira, às condições de exercício da profissão e, também, aquelas que se referem aos compromissos e valores do sistema educativo. Estes aspectos encontraram reforço na fala do entrevistado 2 quando disse que:

[...] Por mais, ou por melhor que o curso de Educação Artística tenha tentado fazer com que os seus alunos saiam bons professores, na realidade, existe um problema anterior a isso, que é a falta das escolas onde esses alunos vão atuar, a falta de estrutura completa e total, é uma ignorância e um descabimento total, descaso total pela arte e pela profissão desses professores que saem do nosso curso, é um assunto que a gente tenta sanar mais que ele não vai encontrar um respaldo por melhor professor que ele saia, ele não vai dar uma boa aula, porque aonde ele vai trabalhar não tem a menor condição de trabalho [...]. Inclusive cabendo ao professores de Educação Artística a bandeira da criatividade, o que nenhum outro professor de matemática, química ou de qualquer outra

³ Para proteger a identidade dos professores, estes foram classificados com números de 1 a 7. Os recortes das falas selecionadas representam as posições, as atitudes mais frequentes assumidas por eles.

disciplina precisava ter esses requisitos, mas o educador artístico tem que ter antes de qualquer coisa a criatividade, que quer dizer: ele já entra mal fadado a se dar mal não é? De concreto é viver no lixo. Criatividade significa viver no lixo, ou seja, você não dá condições para a escola funcionar, mas quer que os professores de Educação Artística façam dos materiais recicláveis alguma coisa que preste para os alunos. Então isso foi feito na minha opinião para dar errado, mais deu certo. Foi um tiro que saiu pela culatra [...]

O distanciamento entre a formação do professor de Educação Artística e a realidade escolar onde serão desenvolvidas suas práticas educativas, enfocado pelo entrevistado 2, é constatado quando penetramos o universo escolar, onde as intenções pedagógicas apontam para uma proposta permeada de equívocos quanto à atuação do professor de arte e das atividades e conteúdos trabalhados por este profissional: tem-se a famosa polivalência, que exige do professor de Educação Artística o domínio das linguagens musical, plástica e cênica, quando ele foi preparado para lecionar uma das linguagens da arte. Somam-se a isto uma carga horária mínima das aulas destinadas a Educação Artísticas e a postura da equipe técnica das escolas com relação a disciplina: *“arte é importante, mas desnecessária”*.

Percebemos a fragilidade com que nossos alunos estão sendo preparados para o enfrentamento dos problemas graves do ensino básico público, o que requer uma maior integração universidade-comunidade-escola, durante todas as fases do processo formativo do professor, o aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino.

Sardelich (2001, p.151) comenta, a este respeito, que fazer Arte no precário contexto escolar brasileiro pode parecer, para muitos, impossível, inviável, porém manter essa impossibilidade perpetua o conservadorismo que tem caracterizado nossa cruel lógica da exclusão.

1.2.2 Entrevistas

Um fato interessante a ser considerado, dentre as respostas coletadas, foi o sentido de perceber a forma como foi realizada a escolha da profissão docente pelos professores formadores do Curso de Educação Artística sujeitos da nossa pesquisa. Cumpre ressaltar a frequência do “desvio de função” destacada por alguns dos entrevistados, aspecto que foi analisado no contexto do presente estudo, quando relatamos a formação do quadro de professores dos Cursos de Educação Artística da UFPB.(vide nota de rodapé Resolução 200/77 p. 34 deste capítulo).

Alguns entrevistados expressaram ter escolhido por:

- (1) – “Desvio de função.”
- (2) – “Por significar dignidade e respeito.”
- (3) – “Por acreditar na capacidade de transformação da educação.”
- (4) – “Para dividir conhecimentos.”
- (5) _ Não respondeu.
- (6) _ Não respondeu.
- (7) – “Por me identificar com a profissão e gostar de me relacionar com crianças e adolescentes”.

As idéias dos professores sobre o significado de ser professor dão destaque ao compromisso profissional, à transmissão e construção do conhecimento, o que nos proporciona a visualização das concepções pedagógicas com as quais eles desenvolvem seus projetos, permeados por um desempenho que ora focaliza o tradicional (transmissor de conteúdos), ora salienta o desempenho inovador (facilitador, interativo), desempenho este mais aceito na atualidade, que sinaliza para um ensino de arte sintonizado com a contemporaneidade. Vejamos algumas respostas:

- (1)– “Passar conhecimentos para outros; compromisso de educador.”
- (2) – “Formar construtores do conhecimento.”

(3) – “Professor facilitador”.

(7) – “ Significa ser parceiro na construção do saber”.

É importante destacar que as propostas implantadas no período focalizado pelos entrevistados, entre 1977 e 1995, tinham como base a importação do modelo educacional americano para o contexto nacional brasileiro, sem levar em conta as nossas necessidades. As preocupações enumeradas (vide página 19) pelo entrevistado 2 reforçam as críticas feitas à reforma promovida pela lei nº 5.692/71 que, em seu bojo, não contemplava o aspecto sócio-histórico da educação, nem as condições estruturais do sistema educacional brasileiro.

Ao serem questionados sobre qual seu conceito de educação, cuja clareza consideramos essencial para o profissional que atua como agente responsável por formar as gerações mais jovens obtivemos definições como:

(1)– “Investimento a médio e longo prazo no sentido de acúmulo do conhecimento.”

(2) – “É a mesclagem familiar, social, cultural e científica”.

(3) – “Processo contínuo de aprendizagem com duração indefinida.”

(4)- “Educação como reflexão de um indivíduo diante da vida.”

(5)- “É a forma total que fazemos uma pequena parte na sala de aula”.

(6)- “Educação é uma coisa muito mais ampla, onde a gente também tem que está se educando a todo tempo para que sinta que educação não é só o conteúdo da disciplina que a gente vai passando, mas é o conjunto de todas as disciplinas e mais tudo que a gente vai ter possibilidade de aprender para crescer como pessoa integrada e total.”

(7) - “É tudo que contribui para a transformação do ser humano.”

Percebemos entre as afirmações uma tendência a valorizar e entender a educação como processo dinâmico, interativo, para as pessoas se realizarem como cidadãos com direitos iguais e inalienáveis e se tornarem sujeitos do próprio conhecimento. Tais posicionamentos refletem a preocupação dos educadores em reverter à situação em prol de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte.

Bem como, da educação através da Arte, uma vez que a lei nº 5.692/71 determinava o ensino de Educação Artística para o 1º e 2º graus, dando um enfoque novo às aulas de arte existentes no sistema educativo.

Sem professores qualificados para implantar as novas propostas, acabou reduzindo o ensino de arte a atividades de Educação Artística onde as especificidades das linguagens da arte não eram priorizadas, visto que, o novo enfoque se caracterizava pela polivalência que permeou todo o trajeto da Educação Artística no cenário educativo brasileiro provocando, ao longo de sua trajetória, a necessidade de resgatar as relações estéticas das diversas linguagens artísticas, que são um dos sistemas expressivos da emoção, da imaginação, da razão, da intuição, da sensibilidade, da percepção, e da reflexão humana. Onde se destaca o construir, conhecer e o exprimir.

Para melhor compreensão do processo formativo do professores de Educação Artística é importante também revelar o que pensam os professores sobre sua formação:

- (1)– “Tenho problemas porque não fiz licenciatura.”
- (2)– “Orientações no comportamento profissional; comecei a colocar em prática as experiências vividas e fui costurando a minha formação assim.”
- (3)– “Significado de conhecimentos gerais da vida, da cultura, da arte e do turismo respeitando os estilos e convivendo de forma harmoniosa.”
- (4)– “Fundamental para minha visão crítica.”
- (5)- Não respondeu
- (6)- “Essa formação docente a oportunidade que eu tive foi na formação, não de arte-educador, fiz Educação Física licenciatura e Pós- Graduação (Especialização).”
- (7) – “Importante enquanto profissional e brilhante enquanto pessoal”.

Entendemos, então, que numa versão atualizada, exige-se um professor preparado para entender a arte como um ramo do conhecimento, que repense suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber, com a arte e com a cultura, e traga para a sala de aula questões válidas para enfrentamento de soluções no mundo contemporâneo, reconhecendo não só a necessidade da arte, mas sua capacidade transformadora.

Quando entrevistados sobre o que percebiam como competências no processo formativo do arte-educador, os professores afirmaram:

- (1)- “Trabalhar a sensibilidade musical, através da história, da parte estrutural e da estética em música.”
- (2) – “A criatividade.”
- (3) – “A formação do arte-educador”.
- (4) – “Desenvolvimento de habilidades para produção expressiva visual.”
- (5) – “Não há prioridades.”
- (6) – “Realizar um trabalho prático gostoso e aceito em sala de aula. As oficinas de artes plásticas, artes cênicas e música. Aulas teóricas e práticas ”.
- (7) - “Técnicas”

Traduzindo as falas dos professores sobre a categoria “competências” priorizadas pelo curso na formação do arte-educador, encontramos respaldo na fala de Sardelich (2001, p. 151): quando diz que: “Fazer Arte em qualquer espaço pressupõe o exercício coordenado de pensamento/intuição/sensibilidade/ imaginação. Fazer Arte é fomentar a capacidade de criar imagens que está na raiz de qualquer processo de conhecimento”.

Em relação à “competências” no processo formativo de professores, Perrenoud (2001) aponta que existem atualmente referências que identificam inúmeras competências cruciais para todo educador e que estas estão agrupadas em dez famílias, cada uma reunindo diversas competências inter-relacionadas, a saber: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, ensinar os alunos a trabalhar em grupo, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, dominar e utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, gerar a sua própria formação contínua.

As competências destacadas por Perrenoud referem-se aos alunos/professores reforçando a necessidade de uma constante reflexão, quanto às práticas formativas desses

professores. Porque *o que* se pode fazer por meio dessas competências pode ser dito, mas o *como fazer* vai depender exclusivamente da ação do professor.

Seguindo nosso percurso investigativo, indagamos: quais as bases metodológicas da sua prática docente? Ao que os entrevistados responderam:

- (1) - Métodos específicos do ensino de música Dacouvisc, Jant e outros.
- (2) - Linguagem e estrutura musical através da performance de regência.
- (3) - Exposição dialogada, estudo de caso, prática em campo, estudo em equipe.
- (4) - Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Fusari e Ferraz, Argan e outros.
- (5) - Experiências profissionais.
- (6) – “Partindo da base teórica, onde são construídas as noções históricas para contextualização da disciplina, seguindo-se das noções técnicas que culminam com a confecção e aplicação prática do teatro de bonecos no cotidiano escolar. Onde a reflexão e o diálogo são as bases do fazer pedagógico dessas disciplinas.”
- (7) – Tradicional e Proposta Triangular.

As diferentes concepções metodológicas e suas interpretações, pelos professores, refletem um fazer pedagógico onde as suas concepções de ensino/aprendizagem possibilitam a sua compreensão do ato educativo como um todo global, que irão depender do modo como se dão os ajustes e as adequações que o professor realiza em sua prática, fundamentadas em tendências educacionais inovadoras, usadas por eles, que venham atender as suas necessidades e as de seus educandos, na concretização do ato pedagógico recíproco: aprender/ensinar.

Ainda para Perrenoud (1999), a escola é considerada um espaço de mobilização de conhecimentos para a construção de competências, de indivíduos que saibam agir em uma sociedade mutante e complexa, isto envolve saber e poder fazer.

Em uma sociedade caracterizada pela globalização, onde as transformações sociais são intensas, a educação vem sendo repensada continuamente com vistas a atender às exigências sociais do momento; assim, as competências profissionais vão sendo

construídas, reconstruídas e modificadas nos diversos momentos da trajetória formativa de professores.

Quando solicitamos aos entrevistados expor suas idéias sobre os saberes contemplados no processo de formação do professor de Educação Artística e os saberes construídos no processo de formação desses professores, eles responderam:

- (1) – Experiências
- (2) - Teatralizar situações
- (3) - Respeitar a natureza, a arte, a cultura e o imaginário.
- (4) - História da arte, técnicas expressivas.
- (5) – “Não respondeu”.
- (6) – “Saberes construídos, produção e dinâmicas com bonecos, respeitar, construir, fazer o nosso, a arte como processo educativo”.
- (7) – “Didáticos, pedagógicos e artísticos e saberes das linguagens artísticas”.

Entendemos a formação continuada do professor como suporte para a construção de competências para as suas ações pedagógicas, que irão promover uma prática educativa em um contexto social carregado de informações e mudanças rápidas, onde a convivência com o novo nos defronta com a necessidade de novas posturas, para uma ação educativa que contemple o clima de participação, colaboração, confiança, afetividade e companheirismo, necessários num ambiente regido por princípios democráticos, onde o saber e o poder fazer sejam elementos constituintes do princípio de relações interpessoais que estabeleçam a parceria e a cooperação no fazer pedagógico através da arte.

Com o ritmo das informações que ora vivemos, exige-se do professor a necessidade de desenvolver competências para transformar a informação em conhecimento.

As entrevistas sobre questões vinculadas às bases teóricas do Plano Político Pedagógico do Curso de Educação Artística retratam o pensamento dos entrevistados:

- (1) - A falta de fundamentação teórica, ausência de um marco referencial para o desenvolvimento da formação desses profissionais.

- (2) - Ausência de Plano Político Pedagógico.
- (4) - Processo de elaboração do Plano Político Pedagógico dos novos cursos.
- (5) – “Não respondeu”.
- (6) – “Falta de laboratórios, questões da política salarial dos professores da rede federal e falta de professores para cobrir a grade curricular;” são outras questões apontadas pelos entrevistados.
- (7) – “Não existia de fato um plano Político Pedagógico.

Isto nos leva a perceber que o como aplicar e direcionar de forma consciente para o fazer cotidiano os saberes construídos parece ser o desafio que nos conduz a uma nova postura prática, frente aos velhos procedimentos pedagógicos tradicionais.

Por outro lado, na sociedade virtual da informação hoje, espera-se do professor muito mais que fazer bem o seu trabalho, espera-se competências para lidar com o novo, a interatividade, a intercomunicação, o trabalho de equipe, a flexibilidade e a criatividade.

“Parece-nos que antes de tudo é preciso pensar em novos balizadores para a construção do processo formativo do professor, diante das novas exigências sociais e do mundo novo que o próprio homem constrói cada dia.” (RODRIGUES, J.M.C., 2000).

É nesse prisma que o professor de arte necessita muito mais do que a intuição e a criatividade para proceder à reflexão sobre a sua prática: é preciso que aprenda e tenha clareza da necessidade de ampliar seus conhecimentos, para exercer a mudança do processo de ensino/aprendizagem como facilitador. Por essa razão pensamos que se faz necessário conhecer, analisar e discutir as práticas pedagógicas dos professores, que tenham como fundamento básico às diretrizes da formação de professores nos conceitos e nas metodologias reestruturantes do pensamento pedagógico.

Nos estudos sobre a formação docente surge uma questão relacionada às atitudes, posturas, habilidades e, especialmente, às competências do professor do ensino fundamental e médio. Constatamos que são formados por escolas normais formadoras de professores para o ensino fundamental e/ou universidades.

Morin (1996) considera que estamos desarmados para a compreensão das realidades complexas, porque nossa educação ensinou-nos a fragmentar a realidade, a ver os fenômenos isolados, a fraturar e separar as coisas. Sem compromisso, assumido, percebemos, em nossa investigação, que os professores também revelaram a condição de fragilidade do Curso de Educação Artística.

Para os docentes entrevistados a melhoria do curso aponta para a necessidade de:

- (1 e 2) – “Conteúdos teóricos e práticos, prática continuada”;
- (3) – “Ação pedagógica usando a arte para formação do homem para ler a vida e não só a arte”;
- (5) – “Não respondeu”;
- (4) – “Reformulação do curso e proporcionar a formação continuada”;
- (6) – “Resgate dos conhecimentos trazidos pelos educandos e educadores e a vivência prática”.
- (7) – “Acredito que se for organizado um Plano Político Pedagógico, visando uma ação de fato pedagógica socializadora, entendendo os dois campos que estão se firmando ou seja licenciatura e no bacharelado em Artes Cênicas”.

Assim, confirmou-se a idéia de que os currículos são apresentados e definidos sem um elo norteador, como se as partes não estivessem contidas no todo e o todo nas partes. Percebe-se que não é privilegiado o trabalho interdisciplinar, que parte de um eixo pedagógico conforme apresentado na nova reforma de ensino (lei nº 9394/96, art.61).

O que percebemos em nossos estudos, quando analisamos a forma como os currículos dos cursos de formação de professores estão organizados - a partir da disciplinarização que é colocada como marca do esfacelamento do conhecimento - é como se as disciplinas estivessem contidas em compartimentos isolados, desarticulados entre si e sem nenhum sentido.

O processo de profissionalização docente aponta para diferentes aspectos: um aspecto interno da formação o querer, o motivo, a atitude e um aspecto externo que são as formas e as oportunidades da construção da formação

docente que expressam a identidade e o reconhecimento social da profissão. (RODRIGUES, J.M.C., 2000)⁴

Por conseguinte, torna-se imprescindível que o professor de Educação Artística, durante sua formação, se capacite para refletir não só sobre sua formação, como também sobre os aspectos da sua profissionalização, uma vez que a identidade do professor de Arte, em particular na Paraíba, faz parte de um longo processo histórico que ainda tem muito por desvelar para garantir a autonomia e o reconhecimento desse profissional. Rodrigues L.D., (1999, p.21), ao se referir à profissionalização do professor para atender propostas educativas da educação para as classes populares, aponta para bases formativas que direcionem sua ação, “para a efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado, [o que] traria lucidez, decisão, compromisso, união e solidariedade aos homens, para fortalecimento da sociedade.”

Nossa problemática enquanto fio condutor desta pesquisa foi investigar a formação do professor de Educação Artística, possibilitando a análise da contribuição desta para a melhoria da prática docente. Tal proposição objetivava verificar o atendimento de um dos princípios da educação básica que é a formação de cidadãos livres e conscientes, que reflitam e atuem de maneira crítica sobre a realidade.

Pensamos que uma educação que se propõe a preparar o indivíduo para a vida, para a participação coletiva, requer uma percepção do sistema educacional como um todo, onde as instituições de ensino superior, como formadoras de profissionais que irão promover a educação para todos, têm o papel de qualificar esses profissionais como conhecedores da realidade, com competências para agir de maneira crítica, buscando atingir patamares mais elevados de qualidade, oferecendo novas concepções e imagens da docência que proporcionaria um avanço nas propostas e práticas de formação e de ação do professor, sem desvincular o ensino da pesquisa na sua formação. O que encontramos respaldo na fala de Scocuglia (1999, p.108) quando diz:

Avançar nessa direção significa melhorar nossa docência, encetar pesquisas socialmente relevantes, aproximarmo-nos de outros segmentos sociais com nossos cursos e trabalhos de extensão universitária, além de

⁴ Palestra realizada em 2000 para alunos de graduação do Curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Vale do Acaraú na Semana Pedagógica em Guarabira/PB.

efetivarmos nosso compromisso com quem nos sustenta: a sociedade, que arrecada impostos - especialmente aqueles pagos por quem nunca teve acesso ao ensino superior, ou seja, a grande maioria.

Para nós, parece ser imprescindível entender e estimular os professores para o ensino de Arte nesta perspectiva, o que tornará a arte um conhecimento novo, revelador, que contribuirá para as propostas mais recentes de ampliação do acesso à educação para todos, focalizando a inclusão como parte de nossa cultura educacional. Inclusão aqui entendida como: identificação de aspectos excludentes que propiciam injustiças sociais e outras práticas que marginalizam os indivíduos, buscando lidar com os aspectos excludentes de forma a eliminá-los ou minimizá-los.

1.3 Histórico do Departamento de Artes

Em nosso contexto acadêmico-universitário, para atender aos dispositivos legais da reforma universitária preconizada pela lei nº 5.540/68, a Universidade Federal da Paraíba reestruturou-se em Centros e Departamentos auxiliados por órgãos complementares, que foram regulamentados pelo Estatuto e Regimento Geral da UFPB e aprovados pelo Parecer nº 818/78, do Conselho Federal da Educação (CFE).

Esta busca de superação do ensino estanque, baseado em saberes profissionalizantes já estabelecidos e voltado para o mercado de trabalho local, foi efetuada na UFPB através da implantação da estrutura cêntrica, onde as faculdades isoladas que gozavam de grande *status* social e de autonomia passaram a ser Departamentos controlados por Centros, com peso e voto paritários nos Conselhos Superiores.

Esperava-se que o objetivo único de formar profissionais munidos de conhecimentos estabelecidos pela tradição fosse superado pouco a pouco, sendo substituído por uma formação baseada em uma maior participação de saberes oriundos da pesquisa e da extensão, ou seja, fundamentando-se em um conhecimento atualizado e comprometido com as demandas da sociedade.

Ao longo de nosso estudo, percebemos que predominou o entendimento de que uma universidade pública deve cumprir a relevante função social de servir, democraticamente, à

sociedade que a mantém, o que se reflete no Estatuto da UFPB dentro do princípio da trilogia acadêmica ensino, pesquisa e extensão e da definição de que “o desenvolvimento sócio-econômico da região e do país” é o objetivo maior da Instituição que, através das políticas públicas, procura se reestruturar a partir da reforma administrativa promovida em 28/02/74. Conforme o decreto-lei nº 73.701, a UFPB assumiu a estrutura administrativa baseada em unidades, Departamentos reunidos em Centros e subordinados à administração central.

Os cursos de graduação são administrados por Coordenações de cursos e por colegiados, subordinados aos Centros. Na época, nos idos de 1970, o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto Central de Letras e a Divisão de Educação Artística transformaram-se no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), através de ato jurídico de ajuste da UFPB à nova estrutura que se desenhava para a Universidade Brasileira. Desinstitucionalizavam-se, assim, as faculdades e se instituíam os Departamentos, e estes, de áreas afins, formavam os Centros.

Quando da sua criação, durante o reitorado do professor Humberto Nóbrega, em 1973, o CCHLA resultou da fusão prevista no art. 1º do Decreto nº 61.920, de 19.06.1967, do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto Central de Letras e da Divisão de Educação Artística. Neste período era constituído pelos Cursos de Filosofia, Letras, História – que resultaram da unificação de alguns Departamentos, dos Institutos Central de Filosofia e Ciências Humanas e o Central de Letras, além do Curso de Serviço Social, e do Curso de Psicologia criado em 1974.

O CCHLA teve, como primeiro diretor, o professor Aécio Aquino, do Departamento de Ciências Sociais.

Em 1975, foi criado o primeiro curso de pós-graduação, em nível de mestrado, no Curso de Letras. Em 1977, na gestão do professor Milton Paiva, foram criados os Cursos de Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo e Relações Públicas e o Curso de Educação Artística, seguindo-se da criação do curso de bacharelado em Música no ano posterior.

Podemos destacar as seguintes fases na história do Departamento de Artes (DA) do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) da UFPB:

Em 1977, no reitorado do professor Lynaldo Cavalcante, é criado o Departamento de Arte e Comunicação da UFPB, que foi implantado por uma comissão instituída com a finalidade de implantar o Departamento de Comunicação, formada pelos professores: Arael Menezes da Costa, Osvaldo Meira Trigueiro, Altimar de Alencar Pimentel, Paulo Melo e Gonzaga Rodrigues, que estruturou o Departamento e elaborou a proposta curricular do curso de Jornalismo, vindo posteriormente integrar-se a essa comissão, a professora Laís Fontoura Aderne Faria Neves que, na época, assessorava o então reitor professor Lynaldo Cavalcante, com o objetivo de estruturar o Departamento de Artes. O que não ocorreu na época, uma vez que a comissão optou pela fusão dos dois Departamentos, dando origem ao Departamento de Arte e Comunicação (DAC). Este Departamento passou a oferecer os Cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Educação Artística com habilitação, em nível de licenciatura, em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

O Departamento de Artes, durante seus vinte e sete anos, teve dezoito chefes de departamento eleitos ou nomeados “Pró-Tempore”, entre os professores pertencentes ao seu quadro docente.⁵

A formação do corpo docente foi *sui generis*, contribuindo muito para os problemas estabelecidos durante o percurso vivido pelo Curso de Educação Artística, uma vez que esses profissionais de arte, de competência artística comprovada e reconhecida pela sociedade, receberam o título de notório saber⁶, começando a exercer atividade docente no curso. Na sua maioria, eles não possuíam formação na área pedagógica, apesar de serem excelentes artistas, mas o objetivo do curso, desde a sua criação legal, era formar professores na área de Educação Artística. Outro fator importante com relação à formação

⁵ O Departamento de Artes durante seus 27 anos teve como chefe os(as) professores: Laís Fontoura Aderne Faria Neves – “Pro-Tempore” 1977/78, José Luiz Braga “Pro-Tempore” 1979, Luiz Augusto Crispim 1979, José Luiz Warren Jardim Gomes Braga 1979, Francisco Pontes da Silva 1980, Lauro de Vasconcelos Nascimento 1981(renunciou), Maria das Graças Madruga Santiago 1982, Lauro de Vasconcelos Nascimento 1983, Arael Menezes da Costa 1984, Elpidio da Silva Navarro 1985/86, William Pinheiro Vasconcelos 1987/88, Elvira Maria Aguiar D’Amorim Cavalcanti “Pró-Tempore” 1988, Terezinha Monteiro Lins Fialho 1988/91, Agmar Dias Pinto Filho 1991/93, Terezinha Monteiro Lins Fialho 1993/94, Livia Marques Carvalho “Pró-Tempore” 1995, José Everaldo de Oliveira Vasconcelos 1995/96, Luiz Alfonso Diaz Bernal 1997/98, Luiz Alfonso Diaz Bernal 1999/2000, Agmar Dias Pinto Filho 2001/2004, Quando são designados os chefes dos novos Departamentos: Departamento Artes Visuais Robson Xavier da Costa, Departamento de Educação Musical Luiz Ricardo Silva Queiroz, e Departamento de Artes Cênicas Elvira Maria de Aguiar D’Amorim.

⁶ Devido ao processo de expansão que se processava na UFPB, havia também artistas da terra que entraram através da Resolução 200/77 CONSEPE, resolução esta, que lhes conferia o título de notório saber, exatamente pelo reconhecimento social que lhes conferia a menção por serem grandes artistas.

do quadro docente do Departamento de Artes foi o grande número de profissionais vindos de fora, trazidos de outros estados, alguns chegando de Pós-Graduação.

Por se tratar de um curso novo, em uma área específica, com várias linguagens distintas, havia uma indefinição ou provável desconhecimento dos próprios professores do objetivo pedagógico real do curso. Isto tem ressonância na fala de um dos nossos entrevistados quando disse:

Algumas vezes em discussões aqui sobre esse assunto (papel do arte educador) se falou, falou, girou-se em círculo que nem lobo e no final de tudo eu saí perguntando para mim mesmo, meu Deus o que essa galera acha que é um arte-educador? É essa uma das dificuldades que tive aqui, até as pessoas da área de fundamentação que eu achava que ia me dar alguma luz....., fui a um congresso e sai do congresso sem saber o que é um arte-educador. (Entrevistado 1)

A falta de um marco referencial se faz sentir na fala do entrevistado 1, o que abria espaço para que alguns direcionassem sua prática docente para a formação de artistas e outros voltassem as suas aulas para a formação do professor em arte, dualidade esta que norteou o curso desde sua implantação e se fez sentir até sua extinção, em outubro de 2004, quando transformou-se em Departamento de Artes Visuais, Departamento de Artes Cênicas e Departamento de Educação Musical. D'Amorim (*apud* ABRANTES, 2001) diz:

[...] acho que está na hora de criar o bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas, a gente quer dar uma orientação de interpretação teatral, e acabar com essa história de Educação Artística, que nem é Arte nem Educação, é falha na questão da formação do professor e é falha na questão da formação do teatro profissional.

Isto se fazia sentir até mesmo na incerteza que muitos dos seus alunos demonstravam durante todo o curso, uma vez que muitos faziam o vestibular para Educação Artística pensando que teriam uma formação em arte, para serem artistas, e quando percebiam que era um curso de formação de professores desistiam, ou o faziam sem grandes compromissos.

Segundo Peregrino (*apud* ABRANTES, 2001),

[...] na base desse nosso curso de Educação Artística, existiu sempre uma dicotomia muito grande, porque como aqui na Paraíba não existe nenhum

curso de formação de ator, o que nós encontrávamos nos alunos que faziam vestibular para esse curso, era gente, em sua grande maioria, querendo ser ator, quando o curso formava para ser professor. Havia uma queixa do tipo de disciplina que era dada, porque não preparava para atuação no palco, etc., quando na realidade o curso sempre foi na sua base, um curso de formação de professor. Servia ao pessoal que queria ser ator pelo fato de não haver outro curso na cidade, mas acho que é importante essa separação. Apesar de a gente, correr o risco das escolas não absorverem o tipo de mão-de-obra que nós estamos formando, pois eles pegam um professor para trabalhar as 03 modalidades, não importando se ele é de artes cênicas, plásticas ou música.

Este enfoque, encontrado nas diretrizes para o ensino de Arte priorizadas pela lei nº5692/71, que davam um caráter polivalente para a formação desses profissionais. Segundo Barbosa (2001), a polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade. Concordando, um dos entrevistados de nossa pesquisa diz:

Na minha opinião pessoal, é que isso foi feito para não dar certo mesmo, para dar errado, agora só deu certo, volto a insistir, por conta da capacidade artística dos professores que vieram dar aulas, que não só eram bons artistas, como eram gente de mente aberta, que soube se integrar à nova realidade e aí deu certo, tanto deu certo que resolveram acabar de uma vez por todas pela força bruta. (Entrevistado 2)

A nova Lei de Diretrizes e Bases dá um novo enfoque ao ensino de Arte na Educação Nacional. Todos esses fatores vêm sendo apontados como contribuintes para a fragilidade do Curso de Educação Artística, seus erros e acertos, não só na Paraíba, mas em todo o território nacional concorrendo para o descrédito e descaso dos setores competentes para com o ensino de Arte enquanto disciplina no contexto escolar. Isto é reforçado por Fialho (*apud* ABRANTES, 2001), quando diz:

[...] muitas vezes nós temos o artista e o professor, e professor educador é uma figura e o artista é outra e você conseguir um artista educador é meio complicado, então, como chefe do Departamento, tive problemas com professores justamente por faltar essa parte didática [...]

Isto pode ser relativizado, uma vez que identificamos na prática do professor de Educação Artística, ao seu modo, mesmo sem a formação específica na área de Educação,

através de exercícios, reflexões e atividades práticas, atitudes e saberes que contemplam a construção de competências para desenvolverem uma prática educativa que, através da ação-reflexão-ação desenvolve pesquisas, criando e recriando técnicas onde o processo criador toma forma que possibilita aos alunos a vivência da cidadania, a construção da autonomia, a emancipação, o conhecimento e o confronto dos saberes construídos ao longo do processo de formação, com as situações vividas em seu cotidiano. Isto se dá pelo exercício da releitura no fazer artístico: não como um dom ou talento, mas como possibilidades de experienciar as diversas linguagens da arte como participantes e construtores de seus próprios saberes. Por outro lado, percebemos que os professores da área de Fundamentação Pedagógica não conseguiam, talvez pela falta de conhecimentos artísticos, desenvolverem esses aspectos teóricos na prática de suas aulas. Tal discussão é reforçada na fala do entrevistado 6:

Então no início dessas duas disciplinas a gente dá sempre amarrações históricas do que é o teatro de bonecos, a sua importância no mundo atual, em todas as áreas de comunicação e qual sua importância principal na formação do arte educador. Aí eu lembro o seguinte; que nosso curso tem três habilitações [...]. Só que quando a escola contrata um professor, geralmente contrata um professor com uma habilitação [...], que é onde ele vai se sentir à vontade passando noções para seus alunos, noções na sua formação básica. Imaginemos um aluno que saiu com a formação em Artes Cênicas, aí lá fora ele pega uma escola com 10 turmas, o que é que ele vai fazer com essas 10 turmas? Dar noções de Artes Cênicas, que é sua formação. Aí o aluno vai ter prejuízo em que? Nas duas outras habilitações ou oportunidades de Artes Plásticas, Música e até mesmo Dança. A gente percebe [...], trabalhando com boneco, que existe a possibilidade dele sintetizar todo o curso, porque para trabalhar com teatro de boneco a gente vai dar artes plásticas na confecção dos bonecos, no cenário, no material de cena e quase todas as linguagens das artes plásticas estão envolvidas desde o desenho, recorte colagens, modelagem, enfim, passa quase todos os processos, as leituras de artes plásticas, nas artes cênicas; é um trabalho mais rico do que o que é feito com o ator porque antes de tudo um manipulador de boneco tem que ser um ator, aí é um ator manipulador, ele tem que ter uma noção, noção da arte, noções profundas do que é fazer teatro e aí se somar as técnicas de manipulação, quer dizer, é uma coisa bem mais rica e quando se fala em espetáculo não se pode prescindir da música, ou você compõe ou você vai ter que pesquisar as músicas até você formar sua trilha sonora e além disso a gente vai trabalhar com literatura. Então repare que é uma atividade rica, envolve Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Literatura. Então, ao longo dessas duas disciplinas, primeiro a gente dá as noções teóricas, um pouco de história sobre a importância dos bonecos e em seguida vai dissecando cada uma dessas técnicas, falando da importância, falando das

suas diferenças anatômicas, das suas diferenças de confecção, enfim, a gente vai aos poucos trabalhando técnica por técnica e falando todas as possibilidades dessas técnicas.

O entrevistado 6 deixa claro o percurso vivenciado nas disciplinas que leciona, mostrando os saberes construídos para uma prática educativa onde se faz presente a ação-reflexão-ação e onde a ação pedagógica possibilita a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, onde teoria e prática, aliadas à história, ao contexto social e à cultura, promovem uma relação ensino-aprendizagem efetiva, a partir das experiências vividas, que contemplam a formação do professor de Arte na UFPB. Sintetizando a fala do entrevistado 6, as aulas por ele ministradas proporcionam aos alunos a vivência do processo de recepção, fruição, apreciação, leitura e fazer artístico, que englobam as mais recentes propostas do ensino de arte. Rompem, assim, barreiras, ampliando o acesso às linguagens artísticas para todos através de uma formação estética capaz de dialogar com os códigos, semelhanças e diferenças dos diversos contextos culturais.

Um outro aspecto observado nos depoimentos de alguns entrevistados foi a articulação dos professores de arte no movimento de classe em prol da melhoria do processo formativo do arte-educador na UFPB. No momento em que a Educação Artística era severamente criticada, na década de 80, observa-se com clareza, que os professores de arte precisavam repensar a sua formação e que a Arte não era uma mera atividade na escola.

Na época, sob a coordenação da professora Laís Aderne, os professores do Curso de Educação Artística da UFPB, a exemplo do que vinha ocorrendo em outros Estados brasileiros, unido-se aos professores de arte de outros Estados nordestino, começaram a discutir a melhoria das condições de trabalho, de respeito para com a Arte na escola, e a buscar uma formação mais consistente.

Neste clima, a professora Laís Aderne, juntamente com outros professores do Departamento de Artes, criou na Paraíba (UFPB), um curso de especialização em Arte-Educação, visando a ampliação das reflexões sobre a formação dos arte-educadores, onde era discutido os desvios do Ensino da Arte no contexto escolar, a valorização da arte como elemento formativo, entre outros aspectos, que culminou na criação de uma Associação para defender os interesses da classe, a melhoria da formação do professor e do ensino de arte. A ANARTE, nasce destas reflexões em 1984, em um encontro realizado no Teatro

Lima Penante, em João Pessoa, no dia 27 de fevereiro do ano de 1984 com representantes de vários Estados nordestino, tendo a primeira diretoria formada pelos professores: Laís Aderne (presidente); Ronaldo Lima (vice-presidente); David Campos (1º secretário); Bárbara Simonetti (2º secretário); Leonardo Nóbrega (1º tesoureiro); Sebastião Gomes Pedrosa (2º tesoureiro).

Através da Resolução nº 35/1988, do CONSUNI, houve a separação do Departamento de Arte e Comunicação(DAC) em: Departamento de Artes e Departamento de Comunicação. Foi uma ampliação considerável do Curso de Educação Artística, que funcionava no Departamento de Arte e Comunicação e a ele estava vinculado. Havia um desejo dos professores de Arte de dissociá-lo do DAC e dotá-lo de personalidade própria, como condições para afirmar-se e consolidar-se. Na verdade, suas atividades diferenciavam-se das do Departamento que, em seu início, deram-lhe suporte e sustentação. Por sua vez, as mudanças oriundas do movimento que se inicia nos anos 80, questionando a Educação Artística como disciplina escolar, fortaleceram os anseios dos professores do Curso de Educação Artística que, apoiados no papel que a arte ia desbravando no cenário de uma educação que se pretendia democrática e democratizante, visando à transformação da sociedade, alcançam seus anseios com a criação do Departamento de Artes.

Esta separação traduzia, na verdade, a necessidade e não apenas a manifestação de um capricho, por se tratar de Departamentos com propostas diferenciadas, que traduziam realidades bem específicas, que caracterizavam o Curso de Educação Artística como um curso de formação de professores e os Cursos de Relações Públicas e Jornalismo direcionados para a formação de profissionais nas áreas citadas, o que distanciava os objetivos formativos dos dois departamentos, provocando conflitos e entraves para convivência do Departamento de Arte e Comunicação.

Em espaço e instalações próprias e adequadas, ainda que simples, foram realizados programas pioneiros na área de Arte, com a criação de novos espaços para teatro, dança, oficinas de gravura, bonecos, cerâmica e música e com a construção de um novo bloco, que recebeu o nome de “Abacatão”⁷. Por sua vez, o desenvolvimento da extensão e pós-graduação foi definindo o perfil para o Departamento de Artes na UFPB.

⁷ A comunidade acadêmica passou a chamá-lo de abacatão devido à cor verde abacate utilizada em sua pintura.

Com a separação do Departamento de Arte e Comunicação, em 1988, esperava-se que o Curso de Educação Artística definisse melhor o seu próprio projeto, que visava ora a formação do arte-educador, ora a formação do artista, dualidade esta que se processava por meio de um relacionamento mais próximo e menos formal entre o aluno e o grande artista. Na verdade, nem todo aluno estava destinado a ser artista consumado, mas todos poderiam vir a ser educadores competentes, em Música, Artes Plásticas, ou Artes Cênicas.

Nesse espaço de tempo, o cenário sócio-político nacional vive a euforia da redemocratização do país que, no âmbito da educação, é vivenciada com a implantação da nova LDB, que traz em seu Art. 26 § 2º a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, um dos fatores geradores da extinção do Curso de Educação Artística e desmembramento do Departamento de Artes em: Departamento de Educação Musical, Departamento de Artes Cênicas e Departamento de Artes Visuais.⁸

Neste cenário, com as concepções apontadas por nossos entrevistados, preparavam-se os professores de arte da Paraíba.

O Departamento de Artes foi extinto em 2004, criando-se os Departamentos de Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Musical, sob a Resolução nº 12/2004 do CONSUNI, que entrou em vigor no dia 01 de outubro de 2004.

No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação legal, o perfil profissional e o fluxograma do processo formativo dos professores de Educação Artística no Departamento de Artes.

“Passeando pelas cercanias do conheci...”



CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, PERFIL PROFISSIONAL E FLUXOGRAMA CURRICULAR

2.1 Fundamentação Legal

Através dos dados coletados na pesquisa documental, feita na coordenação do Curso de Educação Artística do Departamento de Artes, CCHLA da UFPB, encontramos a Resolução nº 22/77 do CONSUNI, a qual cria o Curso de Educação Artística com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, com duração mínima de seis e máxima de quatorze períodos letivos, com carga horária mínima de 2.550 horas/atividades correspondentes a 164 créditos e com a oferta anual de quarenta vagas.

A Resolução nº 11/1977 do CONSEPE/UFPB estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística. O documento apresenta a duração mínima do curso composta de 2.550 horas, distribuídas da seguinte forma: disciplinas do tronco comum 840 h/a, 495h/a correspondentes às disciplinas pedagógicas; disciplinas complementares obrigatórias 630h/a e disciplinas complementares optativas 255h/a.

A composição curricular é distribuída em tronco comum, com quatro habilitações e carga horária de 840 horas, conteúdos básicos complementares obrigatórios abrangendo 630 horas, conteúdos específicos por habilitações correspondentes há 825 horas, conforme a Resolução nº10/1978, que estabelece a lista de disciplinas oferecidas pelo Departamento de Arte e Comunicação do CCHLA. No ano seguinte, a Resolução nº41/1979 do CONSEPE aprova a inclusão de disciplinas optativas no currículo do Curso de Educação Artística.

O Decreto Presidencial nº 83.328, de 16/04/79, trata do reconhecimento do Curso Educação Artística, Licenciatura plena, com habilitação em Artes Plásticas, em Artes Cênicas, em Música e em Desenho. Segundo o Parecer nº166/79, da SESU, 1º Grupo, a licenciatura plena será integralizada de seis a quatorze semestres letivos, e tem a duração de 2565h/a, assim distribuídas: disciplinas do currículo mínimo: 1.710 h/a; disciplinas

complementares obrigatórias: 525 h/a; disciplinas complementares optativas: 330 h/a, funcionando em regime de crédito e matrícula por disciplina.⁹

A Resolução nº 23/83 do CFE determina o currículo mínimo com 2.550 h/a; sendo o currículo máximo determinado pela Resolução nº 05/83 do CONSEPE, que altera a estrutura curricular do Curso para Licenciatura Plena com duração mínima de 2.610 horas, assim distribuídas: disciplinas do Currículo Mínimo 1.725 horas; disciplinas complementares obrigatórias 555 horas e disciplinas complementares optativas 330 horas.

O aluno deve integralizar o Curso no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos, matriculando-se no mínimo em doze e no máximo em vinte e nove créditos por período.

A estrutura curricular do Curso compreende uma parte diversificada em função das habilitações específicas, ficando assim estabelecida: Parte Comum, com disciplinas do currículo mínimo 900 horas, disciplinas complementares obrigatórias 555 horas, disciplinas complementares optativas 2.310 horas e Parte Diversificada, com disciplinas do Currículo Mínimo Habilitação em Música 1.470 horas, Habilitação em Artes Plásticas 795 horas, Habilitação em Desenho 825 horas, Habilitação em Artes Cênicas 765 horas (Ver Anexo).

2.2 Perfil do Profissional

O aluno formava-se em Educação Artística para exercer a função de arte-educador nas escolas de 1º e 2º graus¹⁰, atuando na área de Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música de acordo com a habilitação escolhida. Segundo relatos orais de alguns professores, uma parcela dos licenciados desses cursos, após a sua conclusão, seguiram a carreira artística, referendando a dualidade existente na sua formação.

Segundo o Catálogo Geral dos Cursos de Graduação (2000 –Vol. 1 99),

O Arte-Educador realiza estudos e pesquisas na área de Educação Artística, envolvendo programas comunitários de atuação; ministra aulas, focalizando aspectos relacionados com o som, forma, cor e movimento,

⁹ O corpo docente responsável pelo ensino das disciplinas do currículo pleno consta do Anexo 2.

¹⁰ Nomenclatura que corresponde hoje ao ensino fundamental e médio.

em escolas especializadas; prepara e organiza programas para realização de atividades artísticas relacionadas com as Habilitações específicas (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música); atua também em instituições de pesquisas; leciona em escolas comunitárias de 1º e 2º Graus e em Instituições de Ensino Superior.

Este é o perfil traçado para o profissional formado nos Cursos de Educação Artística para promover e gerenciar o ensino de Arte-Educação no contexto educativo brasileiro a partir dos anos 70 do século XX, durante os 27 anos de existência do Departamento de Artes na UFPB. Esses anos revelam uma dura caminhada pelas veredas de uma pedagogia permeada pelo tecnicismo acadêmico, onde as deficiências refletem-se na Arte-Educação gerando espaços para desvios que proporcionaram os equívocos cometidos pelos educadores artísticos nas suas práticas educativas.

Segundo as propostas oficiais encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento estético, que caracteriza 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)

Com esse enfoque definido pelo governo federal, tendo em vista as políticas de formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive como produtor e usufruidor dos conhecimentos culturais universalmente construídos, um novo perfil profissional para o professor de arte é vislumbrado a partir das políticas públicas vigentes, onde encontramos a idéia de prática social embutida nas concepções filosóficas e ideológicas dos documentos legais que apontam para os princípios da educação popular como: o diálogo, a conscientização, a politização, a participação e a transformação social.

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96 - o Cap. II, Art. 26 § 2º proclama a obrigatoriedade do ensino de arte “nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” E os PCNs de Arte BRASIL (1996, p. 30) afirmam que “são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como

área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. Desloca-se, significativamente, o “onde chegar”, neste momento do ensino de Arte, que tem como objetivo desenvolver no aluno seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas. Como afirma Ferreira (1993, p.17-8): “A cidadania aparece como o resultado da comunicação intersubjetiva, através da qual indivíduos livres concordam em construir e viver numa sociedade melhor.”

Todos devem estar comprometidos com a formação do cidadão, este também deve ser o papel do professor de Arte comprometido com a construção de um projeto coletivo, onde uma educação de qualidade possa proporcionar o desenvolvimento das potencialidades de seus atores sociais, focalizando a inclusão, e a participação na promoção das transformações sociais, incluindo “a arte como dimensão do conhecer humano que não pode ser sonegada no âmbito da educação escolar” (AZEVEDO, 1996). Salientamos que, quando se trata de qualidade em educação, a formação do professor torna-se o elemento chave para a promoção das mudanças desejadas.

Em nossas leituras e em nossa pesquisa percebemos a necessidade de se traçar um novo paradigma para o ensino de arte, não mais alicerçado no perfil de uma atividade na escola, mas sim no perfil de uma disciplina que colabora com esse mesmo aluno na sua formação para a cidadania contemplando os elementos inovadores na área de arte que são focalizados na LDB 9394/96.

Nesta linha, o trabalho do professor de arte assumirá uma conotação de pluralidade dos objetivos, que envolve, além dos aspectos pessoais do aluno, os aspectos políticos e sociais do cidadão através do trabalho educativo como prática social.

O professor de arte, por certo, procurará compreender e ajudar o aluno inserido no seu próprio contexto, com sua cultura e seus próprios valores.

A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (MARTINS, 1998, p.13).

Pensamos que se discute a educação, sabe-se da importância de seu processo, mas não se configura uma vontade política para resolvê-la e enriquecê-la. No caso da arte, na medida

em que ela faz parte da educação, esta sofre o mesmo tipo de análise. Precisamos tratar a arte não como atividade, um meio para outras áreas do saber, ela não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de Português, Geografia, História ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usada como um instrumento para relaxar.

Mais sim, como conhecimento a serviço do aluno e do seu processo pedagógico, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento aliada à formação do sensível e do humano, que contribuirá no processo de integralidade do sujeito rompendo a fragmentação do conhecimento na sua formação. Nisto encontramos ressonância na fala de Bouro, (2003, p.31):

[...] Deve-se ampliar as fronteiras positivistas da Ciência, que têm norteado a busca de conhecimento de forma fragmentada e especializada, a fim de recuperar o homem como ser global. Para tanto, é preciso resgatar a dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura [...]

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental para esse enfoque do ensino de arte que vem contribuir para promover a qualidade e efetivação desta disciplina nas escolas, produzindo e subsidiando informações para qualificá-la.

O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de arte.

Parsons (1992, p.13-15) considera que o desenvolvimento integral da personalidade passa pelo estímulo à sensibilidade e à imaginação que as artes proporcionam, constituindo condições necessárias à integração sócio-cultural, uma vez que a educação estética e artística desintegrada do sistema educativo geral não atinge a plenitude dos seus objetivos.

A educação estética e artística visa a formação global do indivíduo pela possibilidade do desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas em tempos e contextos diferenciados, onde não deve ser permitida a divisão entre teoria e prática, razão e percepção, nem a fragmentação da vivência e do conhecimento.

Parafraseando Freire (1983, p. 22), podemos dizer que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da imagem/arte e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Em outras palavras, não há leitura de imagens que não seja influenciada pela experiência de vida do leitor. Ao mesmo tempo, a leitura estética vai ampliar a leitura do mundo, uma vez que “existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor”, como ressalta Koch (2002, p.159) com relação à leitura-fruição.

Segundo Barbosa, A. Mãe (In. RICHTER, 2003, p.11)

A educação se torna mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais. Outras responsabilidades, como as responsabilidades éticas e sociais, acompanham o desenvolvimento da consciência interpretante.

Acreditamos que, ao respeitar as condições e a natureza da construção do conhecimento estético, a leitura possa ser aquele elemento fundamental e, principalmente, significativo para a vida dos alunos, como elo receptor na construção do valor estético, cultural, social, educativo e político, e não apenas mais uma mera atividade escolar obrigatória. Essa crença encontra respaldo na fala de Fazenda (2005, p.8), que diz:

Quando se começa a aprimorar o sentido estético, o olhar estético, a beleza e isto se dá através da arte-, consegue-se que o professor e o aluno em formação aprendam a beleza do conhecimento como um todo. A arte em nosso currículo foi colocada de lado, banalizada.

Durante muitos anos esta situação se configurou em nossas escolas, mas observamos que o ensino de arte vem sofrendo transformações expressivas, que têm como ponto de partida as mudanças ocorridas no sistema educacional como um todo. Para Gardner (1994, p.22-23) “a natureza – e inclusive a existência – de um sistema educativo pode também marcar as trajetórias do desenvolvimento humano no interior de uma cultura”.

A prática não vem desvinculada de uma teoria, em uma concepção contextualizada precisamos dos fundamentos teóricos que alicerçam esta construção do conhecimento, do pensamento e da linguagem do nosso aluno, que irão propiciar o desenvolvimento da reflexão, da criatividade e a criticidade transformando-os de consumidores passivos de mensagens em sujeitos dos seus próprios atos.

Precisamos nos juntar aos demais profissionais da educação e, dentro das nossas especificidades favorecermos as relações entre o desenvolvimento, o aprendizado e seu ambiente sócio-cultural.

A prática do professor de arte permeia esses conhecimentos necessários a uma atuação mais próxima e integrada ao processo pedagógico, valorizando a criatividade, respeitando o simbólico, permitindo o sonho, recuperando a poesia. O conhecimento não exclui o sentimento, o desejo e a paixão. É preciso encontrar em cada um de nós esse espaço e deixá-lo fluir.

Sabemos que a prática proposta não é fácil, ela é mais abrangente, não se fecha em técnicas objetivas e precisas. Fazem parte desse trabalho a multiculturalidade, a interdisciplinaridade, a intersubjetividade e o diálogo. Aqui, focalizados pelo prisma teórico dos diversos autores consultados; entendemos multiculturalidade, conforme definida por (RICHTER, 2003 p. 19):

Esse termo tem sido utilizado como sinônimo de “pluralidade ou diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da educação quanto da arte-educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo.

A interdisciplinaridade, Fazenda (2005, p.6) retrata partindo de algumas considerações, com o seguinte conceito:

O conceito é muito antigo, tão antigo quanto a história do conhecimento. Remonta a Sócrates quando dizia que todo o conhecimento o é em sua totalidade. Não se pode ter um conhecimento fragmentado. Conhecimento fragmentado conduz o ser humano a lugar nenhum. Mais especificamente, na área de formação de professores, [...] é uma atitude frente à questão do conhecimento, atitude de abertura.

A intersubjetividade é vista aqui pelo prisma de Tacussel, (1998, p. 5.6) quando diz que:

A intersubjetividade é a penetração histórica do tempo na memória individual e coletiva. Assim, nós podemos nos falar ou não nos falar, simplesmente. Quando esse liame se quebra, não podemos mais falar. Quando ele não funciona, a pessoa diante de nós torna-se radicalmente

estrangeira, não se pode mais penetrar em seu espaço intersubjetivo. Vivemos espontaneamente, em nossas relações cotidianas, o tempo como forma de memória ou como forma histórica na consciência, e isso constitui a ligação intersubjetiva.

E o diálogo é tido como fio condutor das tramas que conduzem à construção de conhecimentos por vias de acesso que contemplem a inclusão consciente e participativa que proporcionará as transformações almejadas. Isto nos leva ao olhar conceitual, na vasta obra de Freire.

O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto no conflito. (GADOTTI, 1983, p. 13)

Nosso aluno merece que tenhamos uma prática realmente comprometida com sua formação cidadã, visando à transformação social, onde a educação de qualidade para todos seja uma realidade e não apenas um *slogan*.

A educação popular é aqui entendida como:

[...] fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade [...] ¹¹

A educação popular, vista aqui como prática cotidiana das escolas públicas em busca de uma sociedade melhor e mais justa, alcançará seu ápice no momento em que romper com os impasses da exclusão e da má qualidade para proporcionar educação pública gratuita e de qualidade para todos, o que implica vontade política que se traduz em seriedade administrativa e compromissos com os bens públicos.

¹¹ Conceito construído coletivamente no curso da disciplina História e Filosofia da Educação Popular, no Mestrado de Educação Popular na UFPB/PPGE, 2004, Turma 23, sob a regência do Professor José de Melo Neto.

2.3 Fluxograma curricular

O fluxograma curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística está distribuído em dois turnos distintos: os turnos diurno e noturno, tendo como base para sua estruturação o elenco de disciplinas oferecidas pelo Departamento de Artes, conforme a Resolução nº 11/77, do CONSEPE/UFP, que estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística. A Resolução nº 10/78 estabelece a lista de disciplinas oferecidas pelo Departamento de Artes e Comunicação do CCHLA e a Resolução nº 41/1979, do CONSEPE, aprova a inclusão de disciplinas optativas no currículo do Curso de Educação Artística.

Quanto aos Planos de Curso das disciplinas, os programas das disciplinas de responsabilidade do Departamento de Artes apresentam o nome da disciplina, o pré-requisito, a carga horária, o número de créditos, o período, a ementa e, em geral, duas referências bibliográficas.

Esses programas são os mesmos desde a década de 1970, sofrendo adequações e/ou alterações segundo as necessidades apresentadas pelas disciplinas, em função das turmas, de acordo com o professor responsável em ministrá-la. Deve-se observar que eles servem, junto com as datas de provas, como Planos de Curso para a maioria dos professores, mesmo sem apresentar os objetivos gerais e específicos, a metodologia, a avaliação, a distribuição dos conteúdos em horas/aula.

Os certificados de conclusão de curso constantes dos arquivos da coordenação do Curso de Educação Artística indicam o quantitativo dos alunos que concluíram o referido curso no período de 1979 a 2004, por ano, por semestre e por habilitação (Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas).

Durante o período citado, constatou-se que 1123 alunos concluíram o Curso de Educação Artística no Departamento de Artes, no CCHLA da UFPB, conforme se observa no controle acadêmico da graduação na Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos – PRAC – UFPB.

A partir do documento “Controle Acadêmico de Graduação”, da Coordenação do Curso de Educação Artística, levantamos o quantitativo dos alunos que ingressaram no Curso de Educação Artística, no período de 1977 a 2004, por ano e por semestre. Vale

ressaltar que existem várias modalidades de ingresso nos cursos universitários da UFPB, dentre elas, podemos citar: vestibular, transferência, transferência ex-ofício, como aluno graduado, mudança de curso, convênio PEC – Programa Estudante Convênio.

Em nosso caso, a entrada do aluno no Curso de Educação Artística é feita por códigos: o código 14307110 refere-se ao curso diurno e o código 14307210 ao curso noturno, sendo que este último só teve início em 1998, isto é, no primeiro período letivo do ano de 1998. Nossa base de pesquisa corresponde à entrada do alunado nestes dois códigos, visto que os outros códigos existentes correspondem às opções desse mesmo alunado em suas habilitações escolhidas.

Durante o período de 1977 a 2004 ingressaram no Curso de Educação Artística do CCHLA da UFPB 1.330 alunos, conforme se observa no Controle Acadêmico da PRAC e Coordenação do Curso.

No geral, é possível inferir que 80% desses formandos encontram-se em escolas públicas e privadas desenvolvendo suas práticas em sala de aula, sobrevivendo da formação que obtiveram nos Cursos de Licenciatura em Educação Artística; 20 a 30% desta clientela encontramos lecionando em Universidades do país, fazendo Cursos de pós-graduação, desenvolvendo trabalhos comunitários, engajados a movimentos sociais de base, ONGs, ou exercendo atividades artísticas na sociedade onde estão inseridos.

“*Caminhando ainda um pouco mais*”. No próximo capítulo, partindo do contexto legal do nosso *locus* de pesquisa, que se traduz no *Antes*¹², seguimos as trilhas do cenário educativo nacional contextualizando com as correntes pedagógicas, a formação e atuação do professor de arte ao longo da história da educação.

¹² “O antes, o agora e o depois”, são utilizados a partir daqui e explicam a opção de usá-los no título do presente estudo.



CAPITULO 3

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Apesar do aparente enfraquecimento do espaço destinado à Arte na formação do professor de ensino fundamental, a década de 1960 caracterizou-se pelo despertar do

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

[...] na medida em que a própria lei que oficializa a arte na educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71), funda-se em uma concepção filosófica idealista liberal que propõe a arte como mera atividade, destituída de um caráter de disciplina que colabora na formação/ informação/construção do conhecimento humano, favorecendo a formação de uma mentalidade excludente quanto ao acesso da maioria da população aos bens estéticos e artísticos [...]

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

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

Como tônica geral, nesse período, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização, de modo que a formação para o exercício do magistério para o ensino de 1º grau, feita nesse nível, transformou-se em mais uma habilitação profissional, o que

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

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

Constatamos que, no ensino da Arte, a formação do professor é o elemento-chave para a reestruturação da prática dessa disciplina. Azevedo (1995) comenta a responsabilidade desse professor viabilizada através da construção de oportunidades de acesso dos alunos da escola pública aos bens estéticos, artísticos e culturais historicamente construídos pela humanidade, sem perder de vista as formas resistentes de culturas minoritárias. Observamos que o acesso ao saber que se traduz em acesso aos bens historicamente construídos pela humanidade, para as camadas menos favorecidas socialmente, são determinados pela classe social de origem do aluno, quando nos deparamos com a questão da continuidade no processo educativo dos indivíduos oriundos das classes minoritárias, o que se reflete nos altos índices de evasão e fracasso escolar que se traduzem em exclusão da herança cultural transmitida pela escola.

Nesse sentido, percebemos que o sistema escolar, ao negar as carências culturais sofridas pelas minorias sociais através de práticas pedagógicas descontextualizadas, com

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

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

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

Nesse universo mutante, a formação do professor de Arte exige pensar e repensar os saberes, saberes aqui entendidos “como doutrinas, concepções produzidas a partir de reflexões sobre a prática educativa, formando suas teorizações pedagógicas”, Rodrigues, J. M. C. (2003, p. 107), e as concepções historicamente construídas pelos professores desde sua formação, para não cair no erro de idealizar a classe como sendo aquela habilitada e por isso mesmo competente e legítima para praxes pedagógicas, ou sendo aquela constituída, em sua maioria, de “leigos” e, portanto, incompetentes para atuar no ensino de Arte. Isto porque em nossa realidade a maioria dos professores de arte não têm formação acadêmica

nesta área de conhecimento (AZEVEDO, 1996)¹³, fato este constatado nos cursos de formação, treinamentos e capacitações para professores no Estado da Paraíba.

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

Por outro lado, o atual sistema educacional, através de suas práticas conservadoras - práticas tradicionais, autoritárias, e excludentes, que reforçam as idéias dominantes da sociedade de consumo capitalista e a manutenção de professores “*leigos*” ministrando “aulas de Arte” vem preparando o indivíduo para a produção e o consumo em massa, através da mídia, na formação de comportamentos, modismos, via meios de comunicação como a TV, o rádio, o jornal, revistas, via comércio, shopping etc. Isto vem transformando a população de produtora em consumidora, extinguindo nela a imaginação, a criatividade e o real interesse pela cultura e pela arte, uma vez que as dificuldades relativas ao desenvolvimento intelectual nas classes populares são decorrentes da exclusão da herança cultural transmitida pela escola, Brandão, C. (1979, p.21) E traduz uma reprodução da ideologia dominante que faz valer através do sistema de ensino a sua força enquanto instrumento de manutenção do “Apartheid Cultural”¹⁴ (Barbosa, 1991) existente no sistema de ensino.

Neste sentido, acreditamos que se faz necessário repensar as bases histórico/filosófica, ideológica e metodológica da formação do professor de Arte, para

¹³ Cf Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 1996

¹⁴ Tomamos tal conceito, baseadas na idéia de Barbosa (1991:33) quando afirma: "O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. (...) As massas têm o direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre 'hospedada no Hilton Hotel' "

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

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

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

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

- a) substantivamente democrática, não separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”; b) “estimula a presença organizada das classes populares[...] no sentido da superação das injustiças sociais”; c) “respeita os educandos[...] e por isso mesmo leva em consideração seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com o

rigor de aproximação dos objetos”; d) “trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino”; e) “capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, da escrita e da leitura”; f) “em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também”; “supera preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática;” “ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido.

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

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

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

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

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

expressão específica, como as linguagens visuais, sonoras e dos movimentos e gestos, que passam por um processo de elaboração, estruturação e codificação, assim como as linguagens verbais.

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

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

Sem a pretensão de aprofundar neste trabalho as origens da linguagem da arte, enfocamos o tema sob o prisma emocional associado às imagens do mundo captadas pela emoção, onde os sentimentos e a compreensão se tornam íntimos e imprescindíveis a todo ato de conhecimento humano. Tais impressões são inerentes àqueles que usam seus talentos e sua arte, como profissão.

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

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

Um dos nossos objetivos neste capítulo é analisar a formação do professor de Educação Artística nesta perspectiva. Para tanto optamos por seguir as trilhas percorridas

por diversos autores que tratam do assunto no cenário educativo, como: Barbosa (2001), Fusari (1992), Pessi (2001), Zanini (1983), entre outros.

Olhando a trajetória do ensino de arte no Brasil pelo prisma cronológico de Zanini (1983) e Barbosa (2001), no contexto de uma sociedade agrário-exportadora-dependente, encontramos os artesãos como os primeiros professores de arte que desenvolviam um modelo artístico nacional, transformando através da criação popular, o Barroco¹⁵ trazido de Portugal pelos jesuítas, em Barroco brasileiro. Aqui, as mudanças na estrutura e forma, buscando o movimento, a liberação da volumetria e dos contrastes, agregando elementos da cor, luz, linha, volume, que são associados à pintura, arquitetura, escultura num todo orgânico, se fez presente nas fachadas e retábulos das igrejas construídas pelas ordens e congregações religiosas (FUSARI, 1992, p. 124).

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

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

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

¹⁵ O Barroco surge na Itália como manifestação da Contra-Reforma e se expande para o resto da Europa e América.(Fusari, 1992, p. 124)

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

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

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

[...] Período de intensa propaganda a respeito da importância do ensino do desenho na educação popular, feita pelos liberais, que colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária, baseados, principalmente, na influência de Walter Smith.¹⁶ A intenção era copiar os modelos americanos, ingleses ou belgas sem qualquer preocupação com a cultura nativa.(2001, p. 41)

O modelo educacional de Walter Smith tinha como objetivo a popularização do ensino da arte, como o ensino do desenho, onde a técnica e a criação seriam as bases da educação preparatória para o trabalho na indústria.

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

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

Neste período, Abílio César Pereira Borges lançou o livro “Geometria popular”, onde propunha o ensino geométrico dentro dos padrões propostos por Smith. A aceitação

¹⁶ Walter Smith foi contratado como primeiro supervisor do ensino de desenho em Massachusetts e para criar a primeira Escola Normal americana. Usava o método tradicional da cópia para treinar os olhos e as mãos e o desenho geométrico para fins industriais.(Zanini, 1983 p. 1081-1082)

do livro, refletida pelas mais de 41 edições publicadas, se traduz na proposta educativa da época.

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

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

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

No período de 1927-1935 - “O despertar da modernidade” verifica-se a divulgação, no Brasil, das teorias vanguardistas européias. Em 1922, a Semana de Arte Moderna caracteriza-se como uma fase contraditória, de ruptura com o passado artístico e literário, ao mesmo tempo em que propõe o resgate das tradições tipicamente brasileiras, dando início a um novo enfoque para a Educação Artística no cenário brasileiro.

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

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

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

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

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

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

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

A Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, criada em 1948 por Augusto Rodrigues, passou a irradiar a idéia de ensino da arte como parte fundamental da educação, focalizando os aspectos psicológicos através da livre expressão da criança. A criação de

cursos de formação para professores de arte, pela Escolinha de Arte do Brasil propagou as idéias de Augusto Rodrigues, através da criação das Escolinhas de Arte pelo país.

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

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

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

O contexto sócio-político-cultural entre os anos de 1958-1963 proporcionou avanços significativos para a emancipação da sociedade brasileira. Eram nítidos os reflexos da influência de Paulo Freire, que eram percebidos na contextualização social que começava a ser focalizada nas aulas de arte, promovendo uma renovação cultural que permeou todos os campos, desde o fortalecimento dos movimentos sociais à criação da primeira Universidade Moderna no Brasil, como portadora da idéia de renovação dentro do quadro universitário brasileiro. Segundo Aparecida, (2002) esta renovação,

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

A Universidade de Brasília teria o papel de pensar e elaborar o saber brasileiro e contribuir para a formulação do nosso projeto de Nação.¹⁷ Segundo Barbosa (2001, p. 46), neste palco:

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

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

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de arte, no contexto em foco, direcionava as práticas educativas através de relações horizontais, onde o diálogo com as situações problemas na busca de compreensão e solução, a leitura estética do cotidiano, a valorização do capital cultural do aluno, visando à libertação de opressões que se faziam presentes no ensino informal, voltado para as classes populares.

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

Durante esse período houve intenso movimento de resgate e valorização cultural em todo o país que, rompendo barreiras, aflora na literatura com o movimento concretista, com obras como “*Grande Sertões: Veredas*” de Guimarães Rosa; o movimento da música popular que culmina com a bossa nova e a des-elitização do teatro. Oscar Niemeyer e Lúcio Costa resgatam, na arquitetura, o Barroco, através da construção de Brasília.¹⁸

O golpe militar de 1964 promove mudanças na estrutura social e política da sociedade brasileira, alijando todos os movimentos artísticos culturais e educativos e

¹⁷ Neste trabalho não nos propomos a discutir os aspectos referentes ao processo de modernização da universidade brasileira. Nossa intenção é focalizar o momento histórico onde o ensino de arte tem um papel relevante nas discussões geradoras das mudanças educativas.

¹⁸ Para maior aprofundamento a este respeito, ver: Barbosa (2001), Zanini (1986), Cunha (1991), Brandão (1980) e outros que aprofundam essa temática, focalizando os aspectos sócio-político-cultural e educativo do contexto brasileiro.

proporcionando um retrocesso nos avanços alcançados pelo movimento de emancipação educacional, retrocesso este que se reflete na implantação da lei nº 5.692/71.

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

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

Tal premissa reforça a fragilidade na formação desses professores, uma vez que os saberes a serem construídos em linguagens específicas da arte, distanciava-se da formação pedagógica, ao mesmo tempo em que se procurava adequar a formação desses profissionais às políticas educacionais vigentes. Desta forma o enfoque polivalente dado pela lei nº 5.692/71, norteou o processo formativo dos professores de Educação Artística dissociando-o de uma prática educativa contextualizada. Isto provocou debates geradores das propostas legais que mudam o enfoque do ensino de Arte: na nova LDB, em seu Capítulo II, Art. 26 § 2º afirma-se que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

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

vivência da realidade escolar e social dos alunos, tendo os conteúdos estéticos e históricos da arte como referenciais do processo de construção do conhecimento.

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

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

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

Autores como Barbosa (2001), Ferraz (1992), Pessi (2001), entre outros, em consonância com as idéias de Dewey, que foi o maior expoente do pensamento filosófico americano da primeira metade do século XX, apontam a experiência como a primeira fonte de educação, defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundamentada no modelo da racionalidade prática.

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

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

Esse processo de reflexão deve contemplar não só os conteúdos específicos necessários à construção de conhecimentos significativos, mas devem estar sintonizado

com o contexto sócio-político-cultural, como também estar recheado de valores e afetos, que possibilitarão aos professores uma ação integradora entre técnica, conhecimentos teóricos e práticos, capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo a ruptura da relação linear e mecânica, tão presentes na ação educativa.

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

No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

Prosseguindo na trilha do pensamento de Schön (1991), a formação do professor não ocorre em momentos estanques – formação teórica seguida da experiência prática - mas sim no diálogo sempre presente entre teoria e prática, que proporcionará a problematização da experiência prática, buscando caminhos alternativos para os desafios enfrentados através da avaliação contínua de todos os atores da ação educativa, bem como de suas próprias ações.

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

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

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

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

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

A escola é parte da sociedade e com ela compartilha todas as contradições. Quando se colocam as idéias de democratização da escola, formação integral do aluno, formação para a cidadania, tais temas passam pelas questões da obrigatoriedade, do tempo escolar o período de 7 a 14 anos é muito curto, da ênfase na socialização da criança, do relacionamento escola/família/comunidade, da preocupação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com os percentuais estatísticos de atendimento escolar à população escolarizável. Aliadas a tantos questionamentos colocam-se a formação adequada do professor e a competência pedagógica que passa do domínio dos conteúdos a uma postura crítica frente aos problemas sociais e educacionais.

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

de unir os que reivindicam a igualdade na diferença, a dignidade na peculiaridade e a unidade da cidadania na diversidade dos cidadãos.

Com esse olhar contemplamos, no próximo capítulo, os novos horizontes desenhados pelos atores do ensino de arte na UFPB, onde o “*Agora*” se reflete nos passos iniciais do “*Depois*”.

“Fiquei radiante de alegria quando cheguei...”



CAPÍTULO 4

TRANSFORMANDO O ENSINO DE ARTES: ATUAIS DESAFIOS

Com a extinção do Departamento de Artes, foram criados os Departamentos de Artes Visuais, Artes Cênicas e Educação Musical. Atendendo aos dispositivos legais preconizados pela lei nº 9394/96, no Art 26 § 2º, passa a ser obrigatório o ensino de Arte, não mais Educação Artística, que associado à Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, à Resolução CNE/CP nº 02 de 19/02/2002 e CNE nº 07 de 31/05/2004 que estabelece 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, para os cursos de licenciatura e o perfil profissional do professor disposto no artigo 13 da LDB, onde é preconizado que os cursos de formação de professores deverão em suas propostas oportunizar aos alunos vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor.

Uma vez que os professores que irão atuar na Escola Básica não somente na sala de aula, mais deverão participar da vida da escola de modo geral, o que implica em sua atuação nas atividades relacionadas com a elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, elaboração e excursão de planos de trabalho em consonância com o PPP elaborado, zelo pela aprendizagem do aluno, participação nas reuniões de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, nesta perspectiva, contemplam a área de arte, dando-lhe maior abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas das redes pública e privada em todos os níveis de

ensino.

A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançamos com os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins.

Nessa perspectiva, considerando o disposto na legislação vigente ao oficializar um perfil de profissional para a educação básica, coloca para a Universidade a responsabilidade da construção de uma política de formação inicial de professores que leve em consideração a ampliação do espaço de atuação do profissional a ser formado, o que implica novo enfoque na formação do professor de Arte.

Diante deste cenário a polivalência tenderá a ser finalmente extinta do processo formativo desses professores? Situando a especificidade das linguagens artísticas como eixo norteador das novas propostas e visualizando uma prática pedagógica social transformadora, surge um novo debate, em si tratando da formação dos professores de educação básica que são polivalentes e segundo o próprio texto legal, o ensino de arte é obrigatório para os alunos do referido nível de educação, o que nos direciona a uma reflexão sobre a continuidade da prática de professores polivalentes lecionando arte sem a formação específica?

O que sugere a continuidade das mesmas estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram o ensino de arte ao longo dos processos educativos da disciplina no sistema educacional brasileiro, além de questionamentos como: para qual mercado de trabalho serão preparados esses profissionais especialistas nas linguagem específicas? Um aspecto importante a ser verificado no momento pelos professores formadores e arte-educadores é quais são os objetivos da arte educação dentro do contexto das reformas propostas para a disciplina como uma das principais prioridades das políticas de mudanças propostas pela categoria.

No ensino de arte a reforma proposta está enquadrada em um contexto maior, transcende o regional ao acompanhar o processo de mudanças que vem ocorrendo de forma global no ensino de arte em outros países que vem influenciando com novas idéias o que se reflete nas estruturas que lhe dá conteúdos.

Um trabalho artístico passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pelos ouvidos, pela garganta, pelas mãos; que pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala, toca e experimenta. É um processo que desenvolve um campo de conhecimento tão importante quanto inatingíveis pela linguagem lógica e científica, tão presentes nos currículos escolares, que ainda são embasados por uma visão positivista, com ênfase no aspecto técnico, importando-se apenas com a mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Portanto, o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usado como um instrumento para relaxar. O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de arte.

Um dos aspectos que diferencia as propostas contemporâneas do ensino de arte das concepções anteriores é o compromisso com a cultura e a história. A arte erudita sempre figurou na história como fonte de prazer estético, a arte em essência, enquanto a arte popular era ignorada ou vista como arte menor por grande parte dos estudiosos da área, e a cultura de massa era condenada na sua totalidade. Os anos 60 rompem com esta hierarquia rígida, focalizando o caráter ideológico dos padrões usados para definir qualidade estética o que propicia o surgimento do multiculturalismo, como fenômeno que defende a valorização e o intercâmbio entre grupos culturais diferentes.

Outro aspecto das novas propostas de educação através da arte é a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação de obras de arte. A fruição da obra de arte

requer atitudes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, tais como: a flexibilidade para lidar com o desconhecido, estimular a sensibilidade, conhecer as linguagens artísticas, conhecimento de história, um repertório de experiências artísticas, e o exercício contínuo da reflexão. A visão da arte dentro de um contexto mais amplo tem impacto no modo de entender a experiência estética, que se amplia a diversas funções e benefícios psicológicos que a arte propicia ao aluno através do lúdico, da socialização e o desenvolvimento pessoal, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Um outro aspecto presente nas propostas atuais é a ampliação do conceito de criatividade, que vem gerando novos enfoques sobre o processo criativo em arte, onde a (re) apropriação, através da releitura que permite a transposição entre os conteúdos vinculados para novas situações relacionadas com aspectos artísticos ou com outras áreas do saber. Possibilitando ainda a visão da obra de arte como detentora de múltiplos significados que leva a uma preocupação em desenvolver a criatividade também na apreciação de obras de arte.

Os aspectos apontados acima representam os novos paradigmas para o ensino da arte. A visão da arte em uma perspectiva cultural, a valorização dos saberes do educando, a ênfase no respeito a diversidade, o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e atenta de obras de arte que ampliam e favorecem novas leituras de mundo.

Tudo isto exige um professor atualizado que repensem suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber e com a cultura, e traga para a sala de aula questões válidas para enfrentamento de soluções no mundo contemporâneo.

Esta formação busca enfocar a Arte como área do conhecimento, com epistemologia e conteúdos próprios, que também pode estabelecer liames e interfaces no contexto escolar com as outras áreas do saber necessárias às finalidades da práxis educativa da atualidade.

A construção da identidade do professor de Arte na Paraíba encontra-se num verdadeiro clima de transformação, buscando garantir a autonomia e o reconhecimento desse profissional.

Pensamos que o ritmo das mudanças do século XXI pede mais ambição, criatividade e ousadia de seus educadores. A educação como todo organismo social, se

encontra mergulhada em um contexto que vai além do local e do sistema. Este é o desafio que nos conduz a uma mudança de postura prática, frente aos fazeres pedagógicos tradicionais. Para que isto ocorra será preciso reinventar, ter coragem para ir deixando de lado para sempre a estagnação, o comodismo, o conservadorismo e mudar.

Pensando na otimização de suas ações docentes, os professores, protagonistas do ensino de arte na UFPB, lutam em prol da educação em arte, visando à implementação das novas concepções estéticas da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e, conseqüentemente, a formação do professor de arte. Para nós, que fizemos parte desta história, são gestos considerados louváveis.

Com a perspectiva dos novos horizontes os atores do processo de ensino aprendizagem em Arte na UFPB decidiram enfrentar o desafio e “Renovar”, iniciando novos tempos, novas demandas, que exigem uma reflexão das velhas práticas, velhas posturas. Este é o paradoxo que enfrentamos no contexto educativo, onde as informações e mudanças se processam na velocidade da luz, provocando a perda de referências, noções de limite, respeito, e valores. Convivemos com tatuagens, plásticas, piercings, chats, realityshows, as transgressões dos jovens, a realidade virtual, uma metalinguagem que integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana sabendo como é difícil uma nova idéia para começar um novo tempo respeitando a diversidade étnica cultural e social, tão presentes no curso de Educação Artística.

A preocupação com a formação do professor de arte na UFPB vem mobilizando a comunidade acadêmica desses cursos, os quais vêm procurando fundamentar e intervir no processo formativo desses professores na perspectiva de propostas que refletem uma formação baseada nos mais recentes parâmetros formativos em arte, calcados nas necessidades de mudanças na formação desses educadores, tendo em vista a melhoria da sua prática educativa ao mesmo tempo em que contemplam as disposições legais em vigor.

Conseqüentemente, isto se refletirá na melhoria da qualidade do ensino, que promoverá uma melhor qualidade na escolarização dos nossos alunos, atendendo as suas necessidades psicológicas e sociais, proporcionando a vivência do processo ensino-aprendizagem a partir da própria arte, enquanto sistema de conhecimento do mundo, que propiciará a produção, fruição e reflexão do conhecimento da produção artística/estética da humanidade.

Motivada pelo dinamismo que as próprias inovações criam, a comunidade desse Curso julgou que se justificava a sua transformação em novos Cursos de Arte, para pôr em prática as mudanças preconizadas, uma vez que sem teoria não há prática, mas sem prática a teoria fica no discurso. Novas formas de ensino e pesquisa estão sendo estudadas, refletidas para serem introduzidas e sistematizadas, sem, entretanto, abandonar inteiramente o ensino tradicional.

Na trajetória da educação, o ensino de arte mudara, como muda a das pessoas ou a do observador de um fenômeno. O novo tempo está começando, os atores formadores do professor de arte estão em uma nova situação, em que estão sendo desafiado a mostrar sua competência. Como todo processo de renovação, este processo vem permeado de desafios, onde o medo do fracasso e as incertezas do novo misturam-se à necessidade de jogar fora o velho e recomeçar. Para iniciar a trilha de um novo caminhar com segurança é preciso ter os pés firmes no chão e olhar para o horizonte que aparece lá na frente.

Jogar fora o velho para ficar só com o novo, é, tentar resolver falsamente esta ansiedade. É não se assumir integralmente. Mas também há um momento em que nos estruturamos para romper com o velho. É nesse momento de rompimento, que, ao se assumir o novo, faz com que surjam perguntas reflexivas:
 O que não quero mais? (do velho)
 O que ainda quero do velho?
 O que quero? (do novo)
 O resto está em nós, na nossa coragem de CRIAR
 (MADALENA FREIRE, 1983)

No processo de conhecimento, essa descoberta é a mola propulsora para a transformação da nossa prática pedagógica, é a metamorfose, sabemos que não só as larvas se transformam em belas borboletas, até mesmo as pedras passam por silenciosas metamorfoses, enfim, somos sujeitos de mudanças, enquanto educadores vivemos em constante processo de metamorfose na busca de um novo recomeçar.

A construção do Projeto Político Pedagógico dos novos cursos ¹⁹reflete o esforço e a responsabilidade dos professores formadores, funcionários e alunos dos Cursos de Artes Visuais, Cênicas e Educação Musical. Mas, para que sua ação tenha real significação como mediação do processo de formação, é necessário que esse processo educativo seja visto

¹⁹ A elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP), dos novos cursos encontram-se em fase de construção. No momento atual o PPP do Curso de Educação Musical encontra-se em fase de conclusão.

como mediação universal da existência histórica do aluno, visto que o homem é um ser de relações que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática e de sua ação histórica na trilogia: universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, que se realiza como práxis humana para a construção da cidadania.

Os professores dos novos Cursos de Arte da UFPB são unânimes em afirmar que a competência do professor de Arte perpassa necessariamente pela experimentação e exercício da linguagem artística escolhida, assim como do conhecimento dos referenciais teóricos que embasam a arte e sua prática no contexto escolar.

Buscando atender a esse perfil, bem como atender as normatizações legais que regem o sistema educacional brasileiro foi que houve a extinção, como já nos referimos, do Curso de Educação Artística, seguida da criação dos novos cursos, objetivando a formação do professor de Arte para subsidiar a prática de ensino de arte no sistema escolar paraibano. Trata-se de numa perspectiva contextualizada, que amplia o conhecimento teórico sobre a natureza, o valor e o significado da Arte na educação, focalizando a produção artística com uma proposta de reflexão crítica e a pesquisa, valorizando a diversidade cultural no contexto histórico social dos alunos ampliando-se para contextos mais amplos, rompendo barreiras geográficas.

Com essa perspectiva, busca-se oferecer uma formação profissional e acadêmica que atenda às necessidades de maior qualificação dos professores de arte, uma vez que cabe aos profissionais da educação se atualizarem. Como diz Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1979), procura-se também, identificar como se formam em quais lugares se formam e como reproduzem seus saberes culturais e memórias.

Investir no processo de criação dos novos Departamentos, que se traduz em novos cursos significa investir na transformação das discussões teóricas em práticas efetivas face ao cenário educativo nacional que ora se configura. Assim, os novos Departamentos estarão dando um salto de qualidade na condução do processo formativo dos professores de arte na Paraíba. Como salienta Rodrigues, J. M. C. (2003 p. 170)

Buscar um modelo formativo baseado em tendências pedagógicas coletivamente assumidas, com uma base de sustentação teórico-metodológica que forme o professor, dotando-o de saberes, de autonomia, é vislumbrar o trabalho do ensino com profissionalismo.

Portanto, fica o questionamento. Será que tais mudanças vêm percorrendo os caminhos necessários para que cada novo curso seja elaborado com a efetiva participação do seu corpo docente, discente, técnicos e demais seguimentos universitários, para verdadeiras mudanças e não apenas remendos adaptadores sem efeitos qualitativos inovadores?

Sabemos que as necessidades de mudanças surgiram das propostas mais recentes na concepção de ensino de arte, mas percebemos no discurso de alguns professores um direcionamento muito significativo para a vertente do bacharelado em arte nas linguagens cênicas e artes visuais. Isto deverá suscitar um amplo debate e reflexões profundas pelos responsáveis pela condução desse processo, onde serão relevantes as reflexões e as questões curriculares, tanto do bacharelado como para as licenciaturas, levando em consideração o que está postulado na legislação, as especificidades da área de arte e a atuação docente do arte-educador.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar sensível na trilha da formação do professor de Educação Artística na UFPB: o antes, o agora e o depois. Neste estudo analisamos o processo formativo do professor de Arte, procurando contextualizar o percurso percorrido neste processo formativo conhecendo a opinião dos atores coadjuvantes do fazer educativo na formação docente em arte na UFPB, sobre si, e sobre sua atividade profissional.

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

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

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

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

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

de educador, que deve ser o de profissional comprometido, reflexivo, competente na sua disciplina para desenvolver uma prática interdisciplinar e contextualizada.

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

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

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

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

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

A reestruturação dos currículos para os cursos de formação de professores de arte apontam para a necessidade de reflexões e debates sobre todas as questões levantadas, visando o equilíbrio entre a carga horária para a formação docente e a formação na linguagem artística específica de cada curso, a carga horária da prática de ensino, a inclusão do estágio supervisionado e a busca de alternativas para sanar a fragmentação do currículo, ampliando as oportunidades de maior aproximação do futuro professor com a escola e a comunidade, para uma construção profissional concomitante com o desvelar do cotidiano escolar, onde, conhecendo a realidade sócio-cultural da clientela das escolas, possa aplicar os conhecimentos construídos na universidade de forma contextualizada, respeitando a cultura, a origem e as experiências de seus alunos. Diante dessa realidade, continua aberto um importante debate a respeito do modelo teórico/prático das mudanças implementadas no ensino de arte que devem sustentar as reformas agilizando a proposta legal.

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

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

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

Devemos salientar que muitos dos autores consultados em nossa pesquisa focalizam em seus estudos alguns aspectos sobre a formação do professor de arte sem priorizar o aspecto formativo do licenciado em arte, o que propicia um vasto campo para estudos e

pesquisas na área. Este trabalho não dá respostas definitivas, seu objetivo maior é iniciar um debate sobre a formação do professor de Arte, sem a intenção de, com isso, encerrá-lo.

Ficarei satisfeita se este trabalho despertar o interesse de pesquisadores quanto aos processos formativos dos professores de arte, uma vez que, a formação é ela mesma multiplicidade, um devir segundo o qual cada indivíduo nunca está completamente desenvolvido. Por esta razão venho procurando inserir olhares específicos sobre os movimentos formativos do estar-sendo-professor de arte na contemporaneidade, buscando caminhos para ampliar a discussão e o debate das práticas formativas desses professores.



6 REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MORIN Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa D. Quixote; 1993.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, LUIZ Dias. "Como se conceitua Educação popular". In RICHTER, Ivone Mendes, **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TACUSSEL, PATRICK. “**Comunidade e Sociedade: a partilha intersubjetiva do sentido**.” In GERAES Revista de Comunicação Social, Belo Horizonte, nº 49, p.3-12, maio de 1998.

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

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

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

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

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

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

Imagens: de **JIM WARREN**. Disponíveis no Google Imagens; no site: www.AllPosters.es e jimwarren.com

Imagem: of the world by **SALVADOR DALI** 400 x 508 – 17k-jpg www.surrealists.co.uk

ANEXOS

ANEXO A - Quadro docente dos Novos Departamentos: Artes Visuais, Artes Cênicas e Educação Musical.

ANEXO B - Produção Acadêmica e artística do Departamento de Artes.

ANEXO C - Primeiro corpo docente do Curso de Educação Artística.

ANEXO A

QUADRO DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE ARTES NOS SEUS VINTE E SETE ANOS:

ARTES PLÁSTICAS:

Archidy Picado (in memória)
Alberto de Lucena B. Junior
Alba Valéria Vieira da Silva
Ana Cláudia Lopes de Assunção (substituta)
Antonio Barbosa Guimarães Filho
Arnaldo José de Siqueira Junior (substituto)
Breno Andrade Mattos
Celene Sintonio
Daniela Isabel Kuhn
Dinélia de Souza Lima Echternacht
Eliane Brasileiro Quirino (substituta)
Erinaldo Alves do Nascimento
Eunice Braz (substituta)
Fábio Bezerra Cavalcanti
Fernando José Torres Barbosa
Fernando Pereira da Silva
Francisco Pereira da Silva Junior
Gabriel Bechara Filho
Gislene Gentil Nery Dantas
Jomard José Muniz de Brito
José Alberto Silva (substituto)
José Euclides dos Santos
José Nilton da Silva

Laura Conde
Liana de Miranda Chaves
Lívia Marques Carvalho
Lívia Pontes (substituta)
Lúcia Gomes Serpa (substituta)
Lucienio de Macedo Teixeira
Luis Ricardo Silva Queiroz
Luiz Alfonso Dias Bernal
Hermano José
Madalena de Fátima Zaccara Pekala (substituta)
Maria de Fátima Almeida de Miranda Freire (substituta)
Maria Helena Magalhães Pacheco
Maria do Socorro Tomaz Palito Santos (substituta)
Maria Lucia de Camillis (substituta)
Norma Maria de Lima (substituta)
Rosilda Maria de Sá Gonçalves de Medeiros
Silvino Pedrosa Espinola
Sylvia de Souza e Silva Ribeiro Coutinho

A grayscale background image showing a modern building with large windows and a dark car parked in front of it. A large tree is on the left side of the frame.

MÚSICA:

Agmar Dias Pinto Filho
Agostinho Jorge de Lima (substituto)
Alice Lume Satomi
Antonio Carlos Batista Pinto Coelho
Antonio Fernandes Farias
Catarina Abreu
Carlos Alberto Farias Galvão
Eduardo de Oliveira Nóbrega
Jahiel Jacqueline Catão Lucena (substituta)
João de Arimatéia Farias de Melo
José Guilherme do Amaral Nogueira (substituto)
Luiz Fernando Navarro Costa
Maria Sirena Alves de Matos Gurgel
Maura Lúcia Fernandes Pena
Maurílio José Albino Rafael
Pedro Quirino Ferreira Neto
Pedro Santos (In Memória)
Reginaldo Salvador de Alcântara
Samuel Mello Araújo Junior
Vanildo Mousinho Marinho

ARTES CÊNICAS:

Altimar Pimentel
Antonio Cadengue
Bárbara Simonetti
Carlos José Cartaxo
Elvira Maria Aguiar D'Amorim
Eleonora Montenegro de Souza
Edinaldo do Egito (In memória)
Elpídio da Silva Navarro
Fernando Antonio Teixeira
Guilherme Schulze
Florismar Gomes de Melo
José Everaldo de Oliveira Vasconcelos
José Alberto Silva (Substituto)
Laís Fontoura Aderne Faria Neves
Lúcia Serpa(Substituta)
Luis Carlos Vasconcelos (substituto)
Margarida Cardoso (In memória)
Maria das Graças Madruga Santiago
Marcos Aurélio Bulhões Martins
Paulo Tarcisio Andretti Michelotto
Paulo Vieira
Terezinha Lins Fialho
Yara Rosas Ribeiro Peregrino

ANEXO B

PRODUÇÃO ARTÍSTICA E ACADÊMICA DO DEPARTAMENTO DE ARTES NOS SEUS VINTE E SETE ANOS NAS ÁREAS DE EXTENSÃO E PESQUISA:

Além das habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, o Departamento de Artes oferecia os Cursos de pós-graduação:

Coordenados pela prof^a Elvira D'Amorim

Lato-sensu – “Especialização em Direção Teatral – 1978

Lato-sensu – “Especialização em Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica no Ensino de Artes – 1996 – 1999, I e II

Stricto Sensu – Mestrado em Teatro – Convênio com a UFBA (Universidade Federal da Bahia) – 1999 – (05 mestrandos).

Com a divisão do Departamento de Artes em outubro de 2004, as atividades de pós-graduação passam a ser coordenadas pelo Departamento de Artes Cênica, tendo como coordenador o professor Paulo Vieira de Melo e a professora Daniela Isabel Kuhn como vice. Neste momento é criado o Curso de Especialização em Representação Teatral.

Nos seus vinte e sete anos de existência, foram publicados na área de Educação Artística e/ou Artes, em coletâneas, revistas especializadas e anais de congressos, artigos e textos como: PENNA, Maura (coord.) **Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte**, 1988^a. (Cadernos de Textos do CCHLA, nº 15). PENNA, Maura (coord.) **A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa**. DARTE/UFPB, 2000 Relatório de pesquisa. PENNA, Maura (coord.) **A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa – 2^a**. DARTE/UFPB, 2001 Relatório de pesquisa. além de artigos: PENNA, Maura **Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor**. *Expressão* – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria/RS, ano 3, v2, n.2, p. 83-87, jun-dez 1999. PENNA, Maura. **Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música**. *Ensino de Arte* – Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, [S.1], v. II, n. III, p.14-17, [1999]. PENNA, Maura **As**

artes na escola: analisando as (im)possibilidades de concretização da proposta dos parâmetros curriculares nacionais. *Expressão* – Revista do Centro da Artes e Letras da UFSM, Santa Maria/RS, ano 4, n.1, p. 14-21, jan./jun. 2000. PINTO FILHO, Agmar Dias. **Música – Popular! Erudita! – Brasileira!?** *Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.* – Vol. 1, nº. 1, p. 115-116, (fev. 1991). Brasília(DF). PENNA, Maura, **Ensino de arte: um momento de transição:** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais II.** Águas de Lindóia: [S.n.], 1998. v. 1, p. 89-100. PENNA, Maura. **Discutindo o ensino de música: os PCNs para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1998, Recife. **Anais...** [S. 1]: ABEM, [1999]. P. 61-72. Dentre os livros editados destacamos: **“Reavaliações e buscas em musicalização”**, PENNA, Maura, 1990; **“Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura”**, PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) 1995; **“É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.”**, PENNA, Maura 2001; **“O que Faz Ser Nordestino”**, PENNA, Maura 1992; **“Brinquedos Populares”**, SILVA, José Nilton 1982. **“Brinquedos Populares na Paraíba”** Silva, José Nilton. In: PELLEGINI FILHO, Américo(org.), 1983 -**“Cartilha Paraibana”** – SILVA, José Nilton 1985(Co-autor). **“Gravura-Estampa da Arte”**, CHAVES, Liana 2003; **“O ensino das Artes Cênicas na escola fundamenta e média”**, CARTAXO, Carlos José. 2001; **“Surrealismo na Arquitetura”**, B.JUNIOR, Alberto Lucena. 1995; **“Do Lundu ao Samba”**, CAVALCANTI, Elvira Maria Aguiar D’Amorim, 2003. **“Plínio Marcos: a flor e o mal”**, VIEIRA, Paulo, 1994. **“Paulo Pontes: a arte das coisas sabidas”** VIEIRA, Paulo, 1996. **“O touco da abelha”**, VIEIRA, Paulo, 2002.

A produção artística/científica do Departamento de Artes é vasta diversificada e distribuída por área, constituindo-se em um patrimônio artístico cultural onde o trabalho por artista/docente/discente se faz presente em toda sua produção.

Entre os projetos desenvolvidos pelo Departamento de Artes destacaram-se, na área de

cênica: Projeto de Monitoria com o Banco Cênico: Teatro, Dança, Ópera e Folguedos Populares, contando com 8 alunos bolsistas coordenados pela prof^a Elvira Maria Aguiar D’Amorim Cavalcanti no ano de 1996; a Preparação de Materiais Didáticos Pedagógicos para o Ensino do Folclore em 1997 ,o projeto PROLICEN com 4 alunos bolsistas desenvolveram a proposta de Preparação de Materiais Didáticos Pedagógicos para o Ensino das Artes. Música, Plástica e Cênica, Cursos de Capacitação de Animadores Culturais na Organização de Eventos Folclóricos nos anos de 1992, 1998, 1999, 2000 e 2001, Projeto Integrado de Pesquisa – Arte e Transfiguração da Realidade. Teatro Dança e Folguedos Populares. Projetos de Montagens: Laboratório de Artes Cênicas(1988); Ciclo Molière; Ciclo Samuel Becket; criados pelo professor Paulo Michelotto; Oficina de Reciclagem do Ator, Mostra de Performance, no período de 1995-1997.

Entre as peças montadas temos: Pluft o fantasma, Luciana Dias; “A mais Forte”, direção Everaldo Vasconcelos, com Elvira D’Amorim e Valeska Picado, música de Eli-Eri Moura, participou de festivais nacionais de teatro ganhando diversos prêmios, apresentou-se em Blumenau/SC, Ceará, Guaramiranda, Recife, João Pessoa – Teatro Lima Penante, e Escolas da Rede Estadual da Paraíba. Anaíde e Noite Escura com direção de Paulo Vieira.

Leituras Dramáticas, projeto apresentado em 3 ciclos, coordenado pela prof^a . Elvira Maria Aguiar D’Amorim Cavalcanti,

I Ciclo foram apresentados textos clássicos e universais como:

Bodas de Sangue – autor: Frederico Garcia Lorca- Direção: Torquato Filho; **A Mandrágora** – autor: Nicolau Maquiavel – Direção: Zezita Matos; **Longa Jornada – Noite Adentro** – autor: Eugene O’Neill – Direção: Paulo Vieira, **O Arquiteto e o Imperador da Assíria** – autor: Fernando Arrabal – Direção: Fernando Teixeira; **O rinoceronte** – autor: Eugene Ionesco – Direção: Guilherme Schulze; no período de 04/11/1999 a 10/02/2000

II Ciclo foram apresentados textos de autores brasileiros: **O Juiz de Paz da Roça** – autor: Martins Pena – Direção: Fernando Teixeira,(substituído por:Luciana Dias); **O Bilontra** – autor: Artur Azevedo – Direção: Edilson Alves; **O Juiz de Paz da Roça** – autor: Martins Pena – Direção:

Fernando Teixeira; **A Morta** – autor: Osvald de Andrade – Direção: Paulo Vieira; **Rasga coração** – autor: Oduvaldo Viana – Direção: Ângelo Guimarães; **Pedreira das Almas** - autor: Jorge de Andrade – Direção: Duílio Cunha; **A Morta** – autor: Osvald de Andrade – Direção: Paulo Vieira; **Abajur Lilás** – autor: Plínio Marcos – Direção: Luciana Dias; foi apresentado no período de 17/11/2000 a 22/03/2001.

III Ciclo foram apresentados autores paraibanos: **O que vai fazer, chamar a polícia?** – autor: Fernando Teixeira – Direção: Daniela Guimarães; **Por que a noiva botou o noivo na justiça?** - autora: Lourdes Ramalho – Direção: Jacinta de Lourdes e José Maciel; **O Peregrino** – autor: Paulo Vieira – Direção: Paulo Vieira; **O Velório** – autor: Elpídio Navarro – Direção: José Maciel; Filme Debate: **Por trás do Pano** – Luis Vilaça; **Gota d'água** - autores: Paulo Pontes e Chico Buarque - Direção: Guilherme Schulze; **Mesmo sem Mistura** – autor: Altimar Pimentel – Direção: Sânzia Márcia.

O Encontro das Artes evento promovida conjuntamente pela Coordenação de Educação Artística e Departamento de Artes, onde alunos e professores apresentaram no Teatro Paulo Pontes trabalhos na área de teatro, espetáculo de música, e a exposição de artes plásticas no rol do teatro com o objetivo de mostrar a comunidade paraibana as suas produções artístico culturais(1993);

Festival de Música (1992-1997), coordenado pelos professores: Agmar Dias Pinto Filho e João de Arimatéia Farias de Melo, aconteciam anualmente na UFPB, Departamento de Artes e eram abertos a participação da comunidade universitária, bem como a comunidade em geral

Assessoria as Escolas da região através do Projeto Arte na Escola, implantado desde 1995, através de convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba e a Fundação IOCHPE. Conta com um acervo de vídeos, livros, material instrucional, monografias, jogos pedagógicos, sobre arte contemporânea, arte brasileira e paraibana. Promovendo cursos, palestras, eventos na área de Artes Plásticas, visando apoiar os professores(as) de Artes em suas atividades didático-pedagógicas, tem com atual Coordenador o professor Carlos José Cartaxo e na Coordenação Pedagógica o professor Robson Xavier da Costa.

Na área de Artes Plástica a produção individual dos(as) professores(as)/artistas tem divulgado o Departamento de Artes a nível nacional e internacional através de exposições e amostras como alguns trabalhos abaixo relacionados:

Professora Rosilda Maria de Sá Gonçalves de Medeiros, 1995 Maison Lê Hors-lá; Marseille, França/Frankreich; 12º Salão Paranaense de Cerâmica, Curitiba; 1994 France/Bresil au Café Parisien, Marseille- França/Frankreich; 1993 Cerâmica, Museu do Estado de Pernambuco – Recife; 1993 Le Hors-lá Mostra itinerante em Aracajú, Belém, Brasília, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Natal, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Luiz; 1992 Cerâmicas, Galeria Gamela –João pessoa/Pb; 1992 Le Hors-lá Tour du Roi René, Marseille França/Frankreich; 1991 Cuba 9I, Centro Provincial de Artes Plásticas Y Deseño, Havana – Cuba. Professora Liana de Miranda Chaves, 2002 Reciclar: A arte do recriar, Núcleo de Arte Contemporânea da UFPB-João Pessoa/PB; 2004 Gravura Estampa da Arte, Núcleo de Arte Contemporânea da UFPB-João Pessoa/PB; 2004.

LABORATÓRIOS EM ARTES PLÁSTICAS:

Laboratório de Cerâmica – Cerâmica para iniciantes, Cerâmica para Idosos.

Laboratório de Gravura – Estamparia em Tecido e Batik, Xilogravura e Gravura em Metal.

Laboratório de Artes Plásticas – Introdução à Pintura, Pintura I, Pintura II Pintura III

Laboratório de Teoria e Historia da Arte.III.

O projeto “Artes Visuais”, no Centro Cultural de São Francisco, com exposições de artes, além de debates, palestras, cursos e encontros com artistas locais, nacionais e internacionais.

Projeto “Oficina de Arte da Casa do Pequeno Davi”, Coordenado pela professora Livia Marques Carvalho, com estágios, pesquisas, produção de textos, publicações, apresentações em simpósios, congressos nacionais e internacionais. Foi homenageado em 1999, com o prêmio “Elo Cidadão”, concedido pela Universidade Federal da Paraíba.

Implantação de oficinas de Artes Plásticas no Hospital Juliano Moreira, NEDESP/ UFPB, 1992/1993 e Abrigo do Amém, pela professora Norma Maria de Lima quando professora substituta

do DA.

A presença do Departamento de Artes na cultura popular se faz através da confecção de bonecos em grande escala física, construídos a partir de técnicas escultóricas tradicionais, que incorporam personagens que marcam a tradição do carnaval nordestino, bem como projetos e elaboração de alegorias carnavalesca e folclóricas que trazem a assinatura do professor Breno Matos.

A Pinacoteca do Departamento de Artes-UFPB, teve como idealizador o professor Hermano José, sendo regulamentada em 23 de março de 1987, está localizada provisoriamente no 2º andar da Biblioteca Central, guardando um rico acervo de obras de arte, além de contar com um serviço de catalogação de obras de artes, realização de exposições coletivas, individuais e mostras de artistas paraibanos. Estas atividades têm ajudado a formar um grande número de docentes com atuação destacada na formação e atualização de professores da rede de ensino da região polarizada por João Pessoa.

O Quinteto Itacoatiara, do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba é um conjunto instrumental de formação erudita, que tem a finalidade de produzir trabalhos ligados às raízes culturais nordestinas, enriquecendo o patrimônio cultural paraibano, divulgando a criatividade de compositores da região e procurando observar e preservar, paralelamente, as tradições do nosso folclore. Assim, vem realizando estudos e pesquisas nas fontes da cultura paraibana, desenvolvendo trabalhos de composição, adaptação e orquestração, motivando a valorização de seus bens culturais.

O Itacoatiara foi criado em 1976 pelo então reitor da UFPB, Profº Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, e por inspiração do escritor e teatrólogo paraibano Ariano Suassuna. A denominação “ITACOATIARA” foi uma homenagem à “Pedra Lavrada”, do Município do Ingá – Paraíba.

Desde sua fundação, vem desenvolvendo trabalhos de pesquisas, instrumentações e composições, com a participação de jovens compositores, caracterizando-se como laboratório

criativo, alternativo e singular no desenvolvimento da música erudita brasileira, buscando, como fonte de inspiração, os elementos fundamentais da música popular (folclórica) brasileira e em particular da nordestina.

Com a finalidade de experimentar novos timbres, rompem-se barreiras entre o erudito e o popular, realizando uma música mais próxima da realidade cultural brasileira.

Durante os 27 anos de existência do grupo foram feitas inovações na formação instrumental sem fugir da filosofia do Movimento Armorial que representa as raízes nordestinas, através do resgate cultural da musical e seus instrumentos de característica popular como: a rabeca, o pífano, a viola etc.

O Movimento Armorial procura resgatar em termos musicais a essência do nordestino e nacional. Torna o popular erudito, utilizando o som dos aboios, das cantorias, dos caboclinhos e do maracatu.

A música do Quinteto Itacoatiara tem um tratamento harmônico e contrapontístico, respeitando os elementos essenciais do universo sonoro brasileiro, utilizando o conhecimento das técnicas de composição ensinadas nas escolas tradicionais de música .

A composição inicial do grupo contava com: Carlos Mahon (compositor, violinista e coordenador do grupo), Agmar Dias Pinto Filho (violino), Fernando Pintassilgo (flauta), João de Arimatéia (violoncelo) e Reginaldo Salvador de Alcântara (viola nordestina).

Outros músicos deram sua contribuição ao grupo como: Marcus Aurélio Fonseca, Antônio Carlos – Tom K, Pedro Osmar, José Augusto Maropo e Samuel Araújo

Os componentes do Quinteto Itacoatiara são docentes da Universidade Federal da Paraíba, do Departamento de Artes; a atual constituição do grupo consolidou-se em 1994.

Agmar Dias Pinto Filho – violinista

Antonio Fernando Fernandes Farias – flautista

Eduardo de Oliveira Nóbrega – fagotista

Luiz Fernando Navarro Costa – violonista

Reginaldo Salvador de Alcântara – violonista e compositor

Em sua trajetória o grupo compôs a trilha sonora do documentário “Paraíba Minha Gente” produzida conjuntamente pela Embrafilme e Pb-Tur, e da mensagem de Natal 1981, do Governo do Estado da Paraíba. Teve participação no disco “Autores e Intérpretes” MEC/SEAC/FUNARTE/UFPB/PRAC, com a composição coletiva “Poema Concreto”.

Dentre os programas e projetos realizados, destacam-se: A confecção de instrumentos populares na Paraíba, O instrumento popular paraibano, Música nas escolas, Música nos Bairros, Música nos Municípios. O quinteto vem realizando inúmeras apresentações educativas em escolas, bairros da capital e municípios do Estado da Paraíba, contextualizando e analisando o processo criativo musical do repertório apresentado.

O Quinteto também fez exhibições nos Estados de Pernambuco, São Paulo, Sergipe e Rio Grande do Norte.

Apresentou-se no programa “Som Brasil” – TV Globo, TV Cultura – São Paulo, USP – São Paulo, além de um vasto currículo de apresentações em Festivais, eventos, encontros, seminários, palestras etc. promovidos pela UFPB e outros órgãos e Estados da Federação.

Lançou o seu 1º CD, “Visões Sertanejas” em 2003, estando com seu 2º CD em ritmo de gravação.

Coral Do Departamento De Artes criado em julho de 1995 através de um projeto de extensão, dos professores Eduardo de Oliveira Nóbrega e João de Arimatéia Farias de Melo, junto ao SINTESPB (Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior do Estado da Paraíba). Em 1999 passou a funcionar no Departamento de Artes com o nome de: Coral D’ARTES.

Tendo como objetivo difundir o canto coral, criar uma atividade permanente para os(as) funcionários(as), professores(as), estudantes e comunidade em geral.

Em sua trajetória o Coral D’ARTES tem cumprido sua proposta, difundido sua produção artística e o nome da UFPB, através de composições e arranjos de músicos locais em várias tournées, festivais nacionais e internacionais.

O grupo tem se apresentado em eventos na UFPB, em João Pessoa e através do projeto “CANTAR É EDUCAR” em diversas cidades do Estado.

Apresentou-se na abertura do XXI Simpósio Nacional de Cerâmica realizado no Teatro Paulo Pontes. (Espaço Cultural – João Pessoa), em Campina Grande no Encontro Nacional de Coros de Campina Grande. Foi Classificado para participar do Centro em Cena, Festival Nacional de Artes, realizado em João Pessoa,

Ultrapassando as fronteiras da Paraíba apresentou-se em Recife, no encontro Internacional de Pediatria, em Aracajú no XVIII E XIX Festival Nacional de Coros de Sergipe realizado em outubro de 2001 e 2003, em São Luiz no XII Festival Nacional de coros do Maranhão, em Pernambuco no II Encontro Nacional de coros de Recife, participou do 15º Festival Internacional de Coros de Maceió em Outubro de 2003.

Sob a Direção Musical do professor Antônio Carlos Batista Pinto Coelho, Maestro e Compositor, e a professora Maria Eleonora Montenegro como diretora geral, o Grupo segue sua trilha para novas conquistas¹ criando o Laboratório Performático de Canto Coral, nascido da intenção de musicar os poemas de Hidelberto Barbosa Filho (escritor, Poeta e professor do Departamento de Comunicação da UFPB) que teve como marco inicial desse novo momento à montagem Cênica, composição e arranjo do poema O ORATÓRIO DO RIO.

O Coral do Departamento de Artes amplia suas ações sem perder de vista o objetivo de divulgar um trabalho sério e comunicativo, levando a um público cada vez maior a sua proposta de experimentação, de ampliação de horizontes e o prazer de cantar.

LABORATÓRIOS DE MÚSICA:

Laboratório Performático em Canto-Coral

Laboratório de Música Instrumental

Laboratório de Arranjos Musicais

¹ Unidos aos professores Eduardo Nóbrega e João de Arimatéia, o professor Antonio Carlos Batista Pinto Coelho e a professora Eleonora Montenegro consolidam a proposta do Coral ampliando as suas conquistas.

ANEXO C

O primeiro corpo docente apresentava os seguintes professores responsáveis pelo ensino das disciplinas do currículo pleno de Educação Artística:

Professor:	Disciplina:
Aluisio José Maria de Sousa	Metodologia da Ciência
Ana Lúcia Altino Garcia	Prática Instrumental
	Linguagem e Instrumentação Musical
Bárbara Simonette	Encenação
	Metodologia Ensino das Artes Cênicas
Carlos Alberto Farias Galvão	Regência
	Metodologia Ensino da Música
	Linguagem e Estruturação Musicais
Carlos Moreira	Prática Instrumental
Cláudia Marina Vasques Bravo Villalba	Oficina de Desenho
Corinta Jardim Lima	Educação Física
Edson Leite Ribeiro	Técnica e Representação Gráfica
Elpídio da Silva Navarro	Prática do Ensino das Artes Cênicas
	Evolução do Teatro e da Dança
Elvira Maria D’Amorim Cavalcanti	Expressão Corporal e Vocal
	Técnica do Teatro e da dança
Fernando Antonio Machado Cavalcanti	Oficina Básica de Arte
	Fundamentos da Linguagem Visual
	Prática de Ensino das Artes Plásticas
Fernando Pereira da Silva	Evolução das Artes Visuais
	Estética e História da Arte
Florismá Gomes de Melo	Cenografia

Oficina Básica de Arte

Francisca de Alencar Soares Leite	Redação em Língua Portuguesa
Francisco de Assis Gonçalves da Silva	Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráficas
Francisco Pontes da Silva	Evolução das Técnicas de Representação Gráfica Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráficas
Gabriel Alves de Oliveira	Língua Francesa
Gabriel Bechara Filho	Estética História da Arte
Geralda Soares Lucena	Língua Portuguesa
Ilza Maria Costa Nogueira	Evolução da Música
Ivan Cavalcanti	Estudo de Problemas Brasileiros
Ivanilda Marques	Língua Portuguesa
Jorge Ricardo Freund	Oficina de Plástica
José Luiz Warren Jardim Gomes Braga	Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais
Laura de Paula Conde	Técnica de Expressão Vocal Prática do Ensino da Música
Laís Fontoura Aderne Faria Neves	Fundamentos de Arte e Educação Oficina Básica de Arte Metodologia do Ensino das Artes Plásticas

Luiz Antônio Costa Bronzeado	Fotografia
	Oficina Básica de Fotografia e
	Cinema
Luiz Dias Rodrigues	Psicologia da Educação
Maria Alice Magalhães D’Amorim	Psicologia da Forma
	Psicologia da Criatividade
Maria das Graças Madruga Paiva Santiago	Fundamentos da Comunicação e
	Expressão Humana
Maria Gláucia de Vasconcellos Costa	Língua Inglesa
Marcos Alberto Ribeiro de Barros	Prática de Ensino
Marcos Marinho da Costa	Técnicas Industriais
Marilda Leone de França	Didática
Nancy Vinagre Fonseca de Almeida	Introdução à Psicologia
Nelci Tinem	Oficina Plástica
Neusa Galvão	Análise e Exercício de Técnicas
	de Materiais Expressivos
Nilo Martinez	Sistema Estruturais
Osvaldo Meira Trigueiro	Folk – Comunicação
	Folclore Brasileiro e Nordeste
Paulo Albuquerque Melo	Cinema
Paulo Ramos Coelho Filho	Estrutura e Funcionamento do
	Ensino de 1º Grau
	Estrutura e Funcionamento do
	Ensino de 2º Grau
Paulo Tarcísio Andretti Michelotto	Fundamentos Científicos da
	Comunicação

Pedro Abrahão Dieb	Introdução ao Desenho Industrial
Roseli Accioly Gomes de Oliveira	Sociologia Geral
	Sociologia da Arte
	Cultura Brasileira
Sandra Maria Craveiro de Albuquerque	História da Cultura e dos Meios da
	Comunicação
Tereza Carolina Frota de Abreu	Evolução das Artes Visuais
	Fundamentos da Linguagem Visual
	Metodologia do Ensino do Desenho.

Roteiro de entrevista para os professores do Curso de Educação Artística

1 – Por que você escolheu ser professor? _____

2 -- O que significa “ser professor” para você? _____

3 - Qual seu conceito de educação? _____

4 — Que significado teve ou tem sua formação docente? _____

5 – Quais as competências que o curso de Artes prioriza na formação desses(as) professores(as) ?

6 – Quais as bases metodológicas da sua prática docente?

7 - Quais os saberes contemplados no processo de formação do professor em artes?

8 - Quais os saberes construídos no processo de formação do professor em artes?

9 – Quais as bases teóricas do plano político Pedagógico do curso de Educação Artística?

10 – Na sua opinião, o que poderá fazer o Curso de Licenciatura da UFPB para melhorar e auxiliar os professores de Artes do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para uma ação pedagógica socializadora da arte?

COORDENADORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Laís Fontoura Aderne Faria Neves – Pró-Tempore 1977

Laís Fontoura Aderne Faria Neves – 1979

Almira Oliveira de Sá Ferreira – 1980

Lauro Vasconcelos Nascimento - 1981

Bárbara Simonete – 1985

Silvano Alves B. Da Silva - 1986

José Nilton da Silva - 1987

Elvira Maria Aguiar D’Amorim – Pró-Tempore - 1988

-1989

-1990

-1991

-1992

-1993

Carlos Galvão - 1994

Agmar Dias Pinto Filho - 1995

Elvira Maria Aguiar D’Amorim – 1996

Agmar Dias Pinto Filho – Pró-Tempore 1997

Agmar Dias Pinto Filho – 1997

Liana de Miranda Chaves – 1998

Vanildo Mousinho Marinho - 1999

Iara Rosas Peregrino – 2000

Eduardo Nóbrega -