

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: SISTEMATIZAÇÕES DO PERCURSO

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva | Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade Estadual de Santa Catarina*

O Observatório da Formação de Professores de Artes na América Latina é resultado de um processo de construção de uma rede de educadores de artes no Brasil e na Argentina que tem como objeto de estudo as licenciaturas que preparam professores de Artes Visuais para a docência em escolas públicas e demais campos de trabalho. Busca-se a consolidação de uma rede de pesquisa a partir de um estudo comparado entre os dois países. A investigação encontra-se em processo, pois modifica-se a partir da contribuição de educadores de outras realidades. Atualmente estamos implementando um espaço de encontro por meio de um ambiente virtual que possibilitará a discussão de uma agenda de trabalhos para esse contexto. O presente artigo pretende apresentar o Observatório, seus principais desafios e as contribuições possíveis de sistematização decorridos os dois primeiros anos do projeto.

Situando o Observatório: os estudos iniciais

O projeto bilateral intitulado *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG)*, foi financiado entre os anos de 2011 e 2013 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, no Brasil e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia– MINCYT, na Argentina. Embora esse financiamento tenha um período estabelecido, o Observatório continuará atuando dentro desta problemática e buscando novos financiamentos.

A proposta de observatório enfatiza uma análise sistemática do objeto em questão, particularmente no âmbito da pesquisa qualitativa, pois os fenômenos apresentados nesse contexto produzem modificações cotidianas, embora não descartemos completamente a hipótese de utilização de métodos quanti-qualitativos para pesquisas de amplo alcance com o caso em questão.

A proposta deste Observatório articula-se em torno do objeto formação de professores de Artes, como também na sistematização de produções e atuações dispersas de professores pesquisadores e artistas que dedicam-se ao tema.

Considerado um projeto em rede, o OFPEA/BRARG reúne na Argentina o professor doutor Federico Buján e a professora Marina Burré, do Instituto Universitário Del Arte – IUNA, sob a coordenação da professora doutora Mercedes Reitano, docente da Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidad Nacional de La Plata – UNLP. No Brasil participam a professora doutora Maria Christina de Souza Rizzi, da Universidade de São Paulo – USP e a professora doutora Isabela Nascimento Frade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sob a coordenação da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Cada universidade tem, também, equipes locais coordenadas pelos seus docentes com a participação de estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

O Observatório OFPEA/BRARG tem como objetivo principal investigar o estado da arte da formação de professores no âmbito do Ensino de Arte. Como escopo inicial, comparamos os cursos de graduação em Artes entre Brasil e Argentina, bem como a inserção da Pós-Graduação nas duas realidades. Tendo em foco o tema das inovações no processo de formação de pesquisadores, nossa intenção é construir e manter alimentada uma rede de pesquisas articuladas pelo Observatório, considerando a formação de professores para o ensino de arte na escola e nos demais espaços de sua atuação (museus, centros culturais, projetos comunitários, entidades não-governamentais, entre outros). Para tal fim, a pesquisa desenvolve-se estrategicamente na observação da formação de professores no âmbito da graduação em suas relações com o fortalecimento da pós-graduação.

Para construir e alimentar a rede de pesquisadores na América Latina desenvolvemos um conjunto de eventos a fim de dar visibilidade a estudos de pós-graduação cujo objeto fosse a formação de professores de Artes. O primeiro dos simpósios organizados pela equipe do OFPEA/BRARG foi intitulado de *Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos* e aconteceu junto ao 21º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro –

UERJ, em 2012. Conforme as normas da ANPAP, foram aceitos 15 trabalhos apresentados em três mesas: Mesa 01 – *Contribuições para a formação docente no contexto das licenciaturas*; Mesa 02 – *Contribuições para a formação docente no contexto das produções poéticas*; Mesa 03 – *Contribuições para a formação docente em múltiplos contextos*. Cada mesa foi organizada com a intenção de contribuir para o debate de um tema específico relativo à formação de professores de Artes Visuais.

Assim, a primeira mesa focou sua análise nos estudos que tomaram a graduação em Artes Visuais como foco de estudo. Na segunda mesa, o eixo centrou-se nos processos de produção artística como abordagem de formação docente e na terceira mesa discutiu-se o campo de atuação fora do contexto da escola, reunindo os estudos que investigam os múltiplos espaços de atuação dos profissionais formados nas licenciaturas em Artes Visuais.

O segundo simpósio aconteceu durante a realização do *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas*, na cidade de Santiago do Chile, entre os dias 7 e 10 de janeiro de 2013, onde propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formación Docente em Artes: Temas atuais e desafios na América Latina*, mirando no futuro da América Latina e do Caribe. Neste evento, contamos com a participação de 77 trabalhos inscritos. Destes foram selecionados 16 trabalhos da Argentina, 25 do Brasil, 3 do Chile e 1 da Venezuela, totalizando 45 aprovados e 40 apresentados. Na cidade de Bogotá, em maio de 2013, propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos*, que aconteceu junto ao *II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Cono Sur (II ECHTEC)*. Nesta oportunidade, o evento contou com a participação de 05 países: Argentina com 14 trabalhos, Colômbia com 4, Chile com 3, Brasil com 69 e El Salvador com 2 trabalhos. No total tivemos 92 trabalhos inscritos e 67 deles aprovados.

Para fechar esse primeiro ciclo de eventos, propusemos ao *22º Encontro Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas* o simpósio intitulado *Contexto de Formação dos Professores de Artes Visuais: a Pesquisa nas Licenciaturas*. Neste evento foram aprovados 19 trabalhos divididos em 4 mesas. Na Mesa I – *Arte, tecnologias e políticas da formação*, o grupo de trabalho buscou, a partir dos temas Arte, Tecnologias e Políticas, pensar a formação de professores de artes no contexto das licenciaturas. Já na Mesa II, *Produção de arte, histórias de vida e pro-*

cessos de formação, buscou-se indagar a formação de professores a partir de sua trajetória de articulação com a poética e a história de vida, de si e de educadores que marcaram o Ensino de Arte em contextos específicos. E na Mesa III, *Contextos, mediações e meios da formação*, abordou-se os trabalhos constituídos por diferentes experiências, principalmente em contextos externos ao currículo normalizante. Finalmente, a mesa IV, *Trabalho, experiência e políticas da formação*, debateu o campo das políticas públicas com foco na formação e nas mudanças do trabalho do professor de Arte.

A organização dos eventos possibilitou identificar as pesquisas que investigam, na atualidade, a formação de professores de Artes Visuais, estimular o debate e consolidar as bases do que já foi mapeado no contexto da formação de professores de Artes Visuais no Brasil e na América Latina, em especial a Argentina.

Concomitantemente aos eventos foi analisado o estudo de Hillesheim (2013) entre os anos de (2000–2011), que confirmou nossa hipótese de que há carência de estudos consolidados sobre formação de professores de Artes Visuais no Brasil. Como exemplo, temos publicados nos últimos anos três livros que tomam a licenciatura como foco de análise. São eles: Biassoli (1999), Pimentel (1999) e Rosa (2005). Outras produções existentes apresentam estudos parciais em forma de capítulo de livro ou coletânea, não abarcando, no entanto, as necessidades de sistematização de investigações que se debruçam sobre o tema da formação em Artes Visuais.

Hillesheim (2013), ao realizar novos levantamentos no banco de dados da CAPES, identificou que havia poucas teses e dissertações sobre o tema da formação de professores de Artes Visuais disponíveis com o foco na licenciatura. A autora aponta que no primeiro levantamento foram identificados 558 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), compostos por 453 dissertações e 103 teses. Para a busca considerou-se diversas palavras-chave, entre elas, formação de professores de Arte. Hillesheim (2013) agrupou os temas que emergiam das dissertações analisadas após a leitura dos resumos:

- a. Narrativas de vida relacionadas à docência em Artes: 13.
- b. Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar: 38.
- c. Pesquisas em linguagens artísticas, exceto Artes Visuais: 67.
- d. Pesquisas sobre educação (abordagem geral): 125.
- e. Áreas totalmente estranhas à educação: 19.
- f. Pesquisas sobre Artes Visuais, sem foco na formação inicial de professores: 166.
- g. Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte: 25.

Ainda segundo a autora, entre as 25 dissertações, 5 foram excluídas por terem sido elaboradas anteriormente a 2000; 7 referiam-se a grupos ou situações de caráter muito específico; 1 delas estabelecia diálogo único com os PCNs; 2 dissertações referiam-se à influência da arte em outros cursos; 1 pesquisa tratava da formação numa perspectiva autobiográfica. As 9 dissertações restantes, com foco nas licenciaturas em Artes Visuais, compõem o estudo desenvolvido por Hillesheim (2013). Ressalva-se que a qualidade de construção dos resumos dificultou o trabalho de seleção, pois muitos dos estudos acadêmicos não apresentavam de forma clara os objetivos do estudo, as fontes teóricas, a metodologia e um apanhado de resultados.

Analisando as teses de doutorado, a pesquisadora pôde concluir que sobre a formação de professores de Artes foram levantadas 103 teses nas seguintes temáticas:

- a. Narrativas de vida relacionadas à docência em artes: 4.
- b. Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar: 10.
- c. Pesquisas em linguagens artísticas, exceto artes visuais: 16.
- d. Pesquisas sobre educação (abordagem geral): 41.
- e. Áreas totalmente estranhas à educação: 03.
- f. Pesquisas sobre artes visuais, mas sem foco na formação inicial de professores: 23.
- g. Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte: 6.

Hillesheim (2013) analisou o universo das 6 teses que abordavam a formação inicial de professores de Artes. Dentre estas, uma foi excluída por focar em outros públicos docentes e uma por tratar de formação continuada, tema que foge ao escopo do projeto. Assim, restaram 4 teses para aprofundamento.

A escassez de estudos sobre as licenciaturas em Artes Visuais nos impulsionou a desenvolver uma estratégia que desse visibilidade aos estudos que abordassem a formação de professores de Artes Visuais. A partir da realização dos eventos acima identificados, pudemos ampliar nosso escopo de análise, ampliando consideravelmente estudos sobre o tema em questão.

Analisando os estudos apresentados no *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas*, na cidade de Santiago do Chile, onde propusemos o *Simpósio Latinoamericano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios na América Latina*, Fonseca da Silva e Burré (2013) apresentaram uma agenda de discussão referente aos temas em debate nos artigos enviados ao Simpósio. Entre esses temas destacamos:

- a. Considerações de normativas vigentes.
- b. Revisão crítica das próprias biografias de formação.
- c. Propostas de renovação de práticas.
- d. Reflexão sobre experiências de integração com novas tecnologias.
- e. Experiências de práticas inclusivas não formais.
- f. Revisão de noções, categorias e concepções significativas para o campo de formação docente em artes (contradições entre teoria e prática).
- g. Observação da atuação do docente formador em classe.
- h. Necessidade de sistematizar os aspectos históricos da formação docente em artes na América Latina.
- i. Preocupações vinculadas com a dimensão epistemológica das práticas docentes.
- j. Construção de práticas anti-hegemônicas (revisão de paradigmas formativos de docentes/investigadores).
- k. Necessidade de revisar os mecanismos, categorias da avaliação de docentes e de práticas e seus usos por parte dos gestores.

Uma primeira análise dos temas presentes no texto síntese de Fonseca da Silva e Burré (2013) nos apresentou uma demanda que impulsionou uma rede de debates, encontros, pesquisa e análise de muitas realidades, diferentes sujeitos e novas formas de fazer pesquisa. Escolhemos um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – para dar continuidade ao debate em rede.

Considerando a agenda de debates e sua análise, podemos sintetizá-la em três grandes problemáticas. A primeira, que possibilite refletir os aspectos políticos, referindo-se aos projetos governamentais, aos antecedentes históricos e filosóficos da docência em Artes. A segunda problemática a ser debatida aborda o campo do saber docente e de suas práticas, a produção de conteúdos, as inovações tecnológicas, a revisão das metodologias de aprender e ensinar arte, bem como os desafios de lidar com os excluídos no campo social, considerando o processo de fruição e ação a partir das artes. Já a terceira aborda o debate a formação crítico-reflexiva nos cursos de formação de professores de artes numa perspectiva emancipatória, bem como as trajetórias de formação tendo a pesquisa como fio condutor.

Mesmo não existindo até o presente momento uma concepção fechada sobre esses três grandes tópicos de discussão, há no conteúdo veiculado pelos artigos apresentados uma considerável contribuição sobre o tema a partir da realidade de formação nos cursos de graduação e pós-graduação, nas atividades de extensão, projetos sociais que se vinculam a espaços sociais das cidades, bem como um conjunto de estudos que tomam como foco de análise a prática docente e sua reflexão nos cursos de graduação. Ressalta-se também a realização desse conjunto de estudos em diferentes países da América Latina, muitos problemas singulares e muitos outros comuns às diferentes realidades. Fica em destaque um desejo de mudança das práticas formativas, um olhar mais apurado para a sociedade, seus matizes culturais, bem como a intenção de sistematizar uma concepção mais densa de formação artista/educador/reflexão e pesquisa.

Os temas que perpassam os estudos sobre formação

Tanto do ponto de vista dos artigos científicos publicados em periódicos analisados no *OFPEA/BRARG*, quanto das teses, observamos a apresentação de um conjunto amplo de temas. Entre eles destacamos uma categoria denominada de inovações. São elas as discussões de gênero, inclusão social, educação interétnica, educação especial, ecologia, tecnologias, entre outros mais específicos e menos abordados no entrelaçamento dos campos da formação de professores de artes. Esses temas são considerados inovadores porque abordam o currículo escolar de uma forma diferenciada de como esse currículo se constrói hoje, revitalizando os temas e propondo uma problematização a partir dos elementos sociais.

O tema das tecnologias é um dos que mais nos estimulam à análise por conta do alto impacto de mudança cultural que as tecnologias têm provocado nos professores e nas salas de aula atualmente. Podemos afirmar que o professor de Artes também se insere neste contexto e, mesmo que timidamente, participa dos processos de acesso e disseminação das tecnologias em relação com os conhecimentos produzidos na área de Artes.

Dados analisados por Nunes (2009) apontavam o crescimento deste tema nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Segundo a autora, no ano de 2004 foram apresentados 21 artigos sobre tecnologias, em 2005 houve uma queda com apenas 10, mas no ano seguinte aumentou para 32, em 2007 para 33 e no ano de 2008 somavam-se 49 artigos. Salienta-se que o objetivo da autora era identificar os artigos publicados que abordavam o tema das tecnologias em interação com a inclusão. Nesse sentido a autora identificou que no âmbito das relações entre Arte e Tecnologia para pessoas com deficiência são escassos os trabalhos, de onde se conclui que a maioria trata dos processos educativos com tecnologias de forma mais ampla. Nunes (2009) ressalta, no entanto, que muitos dos trabalhos realizados com arte e tecnologia acabam por ampliar as possibilidades de acesso à arte e isto por si só já pode ser entendido dentro de um processo de inclusão.

Podemos afirmar que o processo de inserção das tecnologias na escola iniciou com a

popularização do acesso aos computadores no âmbito pessoal, os computadores utilizados no âmbito da casa e, mais recentemente, com a Internet. **Esse processo, que encontra-se em movimento, vem modificando o modo de professores e estudantes interagirem com essa nova linguagem, ou como ferramentas, em alguns casos.** Podemos dizer que tanto na inserção da TV na década de 1950, quanto dos computadores na década de 1990, poucos recursos foram utilizados na sala de aula, pois muitas vezes são vistos com desconfiança pelos professores. Outras realidades nos apresentam dados semelhantes. Uma experiência de pintura digital desenvolvida pela Universidade do Minho (PT) com professores e estudantes é reveladora:

Percebemos que, frequentemente, a primeira utilização do computador não era mais do que uma tentativa de transpor para o mundo digital um conjunto de atividades, técnicas e metodologias do mundo dito analógico. Essa transposição directa da tecnologia talvez não fosse confortável, mas parecia oferecer segurança e parecia poder constituir também o ponto de contacto que procurávamos entre o analógico e o digital. (VALENTE, OSÓRIO E DIAS, 2008, p.144).

No entanto, com o processo de investimento em formação continuada, principalmente nos grandes centros com acesso adequado à Internet, os professores foram se apropriando desses equipamentos para sua vida diária, na sua casa, na educação de seus filhos, para seu manuseio próprio e depois foram aos poucos introduzindo esses equipamentos nas salas de aula. Esse aspecto é, de fato, a grande mudança esperada, o uso pedagógico das possibilidades geradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC`s).

Podemos dizer que o Programa Um Computador por Aluno – ProUCA – proporcionou uma maior sistematização de procedimentos para utilizar os equipamentos na sala de aula. Ressalta-se que num primeiro momento o professor utiliza os equipamentos em sua vida pessoal. Entre as ações realizadas pode-se dizer que o professor se apropria do e-mail, do telefone, das redes sociais, como lazer. Já o computador, quando acessado, auxilia também na organização de suas aulas e na pesquisa de temas e/ou materiais.

É o uso intenso desses equipamentos na vida diária e uma política efetiva de intro-

dução das TIC's na escola que possibilitam ao professor uma mudança da cultura do uso pessoal para o uso pedagógico. Quando estimulados ao uso das tecnologias na sala de aula, alguns professores tendem a utilizar os novos recursos com as estratégias já incorporadas na rotina escolar, do mesmo modo como eram utilizados os equipamentos tradicionais, como exemplifica a experiência portuguesa desenvolvida por Valente, Osório e Dias (2008). Existe também um grupo menor de docentes reflexivos que utilizam-se destes recursos reinventando as metodologias de ensino, ampliando os horizontes da sala de aula e reconstruindo o processo educativo a partir de novos caminhos.

O OFPEA/BRARG destaca um de seus estudos voltados para o tema da tecnologia na escola a partir do processo de formação continuada de professores. Alvarenga (20013a) analisa a construção do processo investigativo de professores de arte no Rio de Janeiro a partir do Núcleo Copacabana. Subjaz nesta proposta uma concepção de professor autor. Nesta experiência a autora nos revela os espaços de aprendizagem dos professores de artes diante das normativas que introduziam o uso das tecnologias na sala de aula, revelando as condições e os processos desenvolvidos pelos professores de artes em sua ação conjunta.

Em outra produção, Alvarenga (2013b) destaca, assim como Nunes (2009), a escassez de estudos publicados em periódicos da área que se dedicam a investigar as relações entre arte e tecnologia na formação de professores de artes visuais. Segundo a autora:

A partir do levantamento de periódicos científicos iniciado em 2012 pelo “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” é possível verificar que poucas são as propostas nas formações de docentes em artes que ativem positivamente os sujeitos para pensar e atuar no âmbito da questão Arte Educação & Tecnologia, além de se evidenciar a escassez de disciplinas que abordem as TICs, seus agenciamentos e suas implicações no campo da Arte e da Educação. (ALVARENGA, 2013b, p. 02).

Considerando que os professores universitários, em sua maioria, situam-se no grupo que domina as tecnologias para uso próprio, é compreensível a dificuldade de identificar

processos de formação em Artes nas licenciaturas do ponto de vista curricular, isto é, do oferecimento de disciplinas que apontem mais diretamente para o tema da inserção das tecnologias. Por outro lado, a produção artística disponível oferece um arsenal contundente de propostas artísticas possíveis de utilizar-se tanto na formação dos estudantes, quanto dos licenciados em artes em formação nos cursos de graduação.

A concepção de formação de professores de Artes, as concepções de pesquisa e do modelo de pesquisador estimulado na graduação, podem ampliar a busca por diferentes processos de aprender, bem como de pesquisar sobre sua prática e também sobre os temas relevantes das artes e tecnologias. Destaca-se que embora o tema da metodologia da pesquisa não convencional seja alvo de intenso debate no meio acadêmico de Artes, poucos são os estudos que tomam por foco a pesquisa como método de formação. A concepção de formação reflexiva como metodologia de proposição da ação docente tem encontrado pouco espaço nas teses e dissertações no campo das artes. Hissa (2013, p. 17) ressalta uma nota de pesquisa:

A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor, estudioso, pesquisador, professor, tradutor, cientista, artista. Aprende-se, ao fazer, com o outro. O primeiro passo: aprender a ouvir. O último: não há o fim das coisas. O mundo é feito de aberturas que se dão para outras. Entre o primeiro e o último: uma infinidade de passos, tropeços, mobilidades, esquecimentos, abandonos, prazeres sem medida ou sem sentido de tão inexplicáveis. A pesquisa é o movimento que deveremos fazer na direção da construção da consciência de ignorâncias nossas. A paciência, talvez, possa se aproximar da lentidão de quem desconhece a existência da pressa. Além de fazer com que recuperemos o sentido do mundo em nossas pesquisas.

A experiência de formação de professores pesquisadores no campo da arte significa tomar a prática como objeto do olhar, do ouvir, do expressar, do criar artístico e do criar de novas possibilidades de trabalho. Esse movimento de pesquisa, de formar pesquisando, da rela-

ção intrínseca que necessitamos constituir entre docência e pesquisa da arte e sobre a arte, poderia viabilizar outros modelos de formação nas licenciaturas em artes, outros fazeres docentes mais próximos ao contexto das escolas, que impulse mudanças e que estabeleça condições de consciência da realidade sócio-histórica. Consolidar uma abordagem metodológica de formação de professores de Artes em uma perspectiva contemporânea, reflexiva e emancipada tem na pesquisa um espaço de práxis criadora (VASQUEZ, 1977). O próximo tópico tem como objetivo abordar essa especificidade na formação em Artes Visuais.

Aspectos da formação de professores de Artes Visuais no Brasil

Podemos dizer que os estudos teóricos desenvolvidos pelo Observatório nos apontaram ao longo destes dois anos aspectos que pareciam estar adormecidos ou mesmo já resolvidos pela trajetória de mudanças no Ensino de Arte brasileiro, mas que surgem muitas vezes nas entrelinhas dos trabalhos acadêmicos. No entanto, a realidade em sua complexidade permite diferentes variantes, distintos modos de fazer e construir a prática escolar.

Esses modelos, que muitas vezes divergem entre si, encontram-se presentes tanto no ideário pedagógico dos docentes de Artes Visuais, quanto na prática pedagógica cotidiana. Exemplo disso são as premissas identificadas por Hillesheim (2013), que surgem como pano de fundo das teses e dissertações sistematizadas: 1) Precisamos provar que a arte é importante; 2) Um bom ensino de Arte não deve legitimar os interesses da classe dominante; 3) É necessário cautela diante das políticas públicas; 4) É preciso optar: ou você ensina Arte, ou você pesquisa sobre Ensino da Arte.

Analisando essas premissas podemos dizer que, ao mesmo tempo em que parecem questões superadas pelo tempo e pelas conquistas da área, vivemos ameaças veladas que nos colocam na defensiva sempre que surge uma mudança no processo organizacional do ensino brasileiro. **As políticas públicas não são neutras, não há equilíbrio entre as disciplinas no currículo, nem mesmo formação de professores adequada para as necessidades dos postos de trabalho.**

Analisamos um conjunto de estudos como os de Sobreira (2008), Gatti e Barreto (2009) e mais recentemente o estudo sobre uso de tecnologias de CGI.Br (2011) que se debruçaram sobre a formação de professores. Observamos a escassez de dados sobre os professores de Artes, em nenhum deles fomos foco de análise, na maioria, os estudos tomam os professores das disciplinas de Português e Matemática como foco. **A área também necessita responder a essa necessidade: Quem somos? Quantos somos? Como estamos atuando no Ensino de Arte brasileiro? Que formação apresentam os professores de Arte que estão atuando em sala de aula? Necessitamos um estudo longitudinal sobre formação docente, um estudo que pode se consolidar a partir de um trabalho em rede. Neste caso o Observatório é uma das possibilidades.**

O tema das relações entre Arte e Educação é de grande complexidade, pois lida com uma expansão dos programas de Pós-Graduação na área de Artes, como também nas demais áreas da CAPES. Temos hoje 44 programas e um crescimento notável das linhas de pesquisa que abarcam os temas relativos ao Ensino de Artes. Por outro lado observa-se, segundo o estudo de Hillesheim (2013), que os docentes que orientam dissertações e teses com problemáticas no tema do Ensino de Arte nos Programas de Pós-Graduação em Educação não possuem, em sua maioria, uma formação na área de Artes, fato este que poderia caracterizar um distanciamento dos pressupostos da área, ou mesmo dificuldade de orientar nos temas específicos das Artes.

Abordar a reflexão sobre a formação do pesquisador na pós-graduação torna-se prioritário porque é na pós-graduação que tem se consolidado de forma mais visível a formação do professor de Arte pesquisador. Quando aborda-se uma concepção de pesquisador como sujeito autônomo, capaz de intervir no seu processo de ensino-aprendizagem, na sua realidade sócio-educacional, pressupõe-se que esse sujeito participou de uma formação criadora e que, portanto, possui características de autoria. Vazquez (1977), ao analisar as concepções marxistas no contexto de uma práxis criativa e emancipadora, destaca que a práxis criadora se materializa na resolução de um problema do processo social. Ou seja, cria para solucionar necessidades, no restante do tempo reproduz práticas já satisfatórias para problemas cotidianos, a chamada práxis reiterativa.

Refletir sobre a concepção de problema como destaca Saviani (1989), nos faz investigar o sentido de problema para além da ideia de questão. Ao mesmo tempo, possibilita compreender mais profundamente a concepção de práxis criadora como problema que emerge da prática social. Assim, o problema é algo que eu não sei, não tenho conhecimento, mas que é fundamental para compreender a realidade em que estou inserido, ou mesmo vivenciar um processo dentro dela.

Diferente de uma visão funcional, a atividade criadora se dá também no contexto das emoções. Toassa (2011) apresenta as contribuições de Vygotsky para a compreensão do conceito de emoções e vivências. E retoma a produção criadora como estratégia para responder a necessidades. Para esse estudo, a autora analisa dois textos específicos de Vygotsky que nos interessam mais especificamente, *Psicologia da Arte* (2001) e *Imaginação e a criação na Infância* (2009).

Por meio de sua semiótica específica – palavras, notas musicais, cores formas etc. –, a arte resgata nossas comoções de sua falta de direção interna; consome energia e acarreta algum poder do homem sobre suas necessidades insatisfeitas. Para Vygotsky, a positividade ética da reação estética dependeria de seu emprego e, a despeito da existência potencial de alguns subprodutos negativos, não seria necessário submeter a vivência artística e as intensas forças psíquicas que a arte mobilizava a constrições moralizantes. **A explicação da arte não deveria matar a inquietação por ela produzida**, constitutiva de nossa vida inconsciente, embora resgatável pela consciência. (TOASSA, 2011, p. 62). Grifo nosso.

A perspectiva de uma consciência emocional não descarta a necessidade de racionalização no processo criador. De fato, os dois elementos – a emoção e a razão – fazem parte do processo de elaboração criativa. A pesquisa artística torna-se, deste modo, uma estratégia de desenvolvimento de um processo formativo onde, ao mesmo tempo em que o professor de artes elabora suas vivências artísticas e estéticas, ele também contribui para a construção de um processo reflexivo sobre a produção artística da humanidade para com seus alunos. Assim, voltando às premissas abordadas por Hillesheim (2013), constitui-se em

falsa polêmica a divisão entre ensinar e pesquisar, pensar e fazer, ou mesmo a dicotomia entre atividade educativa e artística.

Tanto Marx (2000) já apontava nessa direção no texto *A Ideologia Alemã*, quanto Gramsci desenvolveu sua teoria no texto *Os Intelectuais e a Organização da Cultura* (1982). Para ambos, homens e mulheres poderiam desenvolver atividade intelectual e prática. Ser filósofo, no dizer de Marx, e atuar como intelectual de sua própria classe social, como concebia Gramsci.

Propomos pensar a atividade criadora como conceito central da formação docente em Artes numa perspectiva emancipatória, com um vínculo social que possibilite às classes populares o acesso à arte institucionalizada e seu intrincado universo ideológico, como direito ao acesso aos bens historicamente sistematizados, utilizando um método de ensino que não naturalize o modo como os dominantes contaram e sistematizaram a História da Arte, naturalizando-a como a História da Arte da humanidade.

Consideramos as contribuições de Saviani (2011) no sentido de resgatar a formação de professores do ponto de vista do conhecimento filosófico e científico e não somente nos aspectos técnicos, ou seja, os conhecimentos relativos ao como fazer. Segundo Saviani (2011), o professor necessita dominar os conteúdos científicos, bem como os histórico-filosóficos, para a partir de um método educativo diferenciado, a pedagogia histórico-crítica, construir processos técnicos (de ensinar e aprender) numa perspectiva emancipatória, desconstruindo as ideologias e propiciando o acesso às classes populares de conhecimentos outrora tidos somente pelas classes dominantes. Conhecimentos esses que são a chave para a compreensão de mundo, de sujeito, de diferentes realidades sociais e para a construção de uma contra-hegemonia, uma mudança de posição entre quem domina e quem é dominado.

No processo de apreciação da arte, podemos demarcar essa diferença entre os que acessam os conteúdos-chave para a compreensão daquilo que a humanidade historicamente determinou como arte e os demais que vivem dos subprodutos da mídia e da indústria cultural, cujo objetivo é exclusivamente o aumento do consumo e a alienação cultural. **O professor de Artes formado num processo reflexivo de práxis docente pode vislumbrar, em seu processo pedagógico, estratégias de socialização dos saberes do campo da arte, tanto da arte produzida e sistematizada pelas elites, quanto da arte produzida nos contex-**

tos populares, rompendo com os modelos impostos pelas políticas públicas e pela indústria cultural, possibilitando um olhar histórico-crítico para esses fenômenos sociais.

Embora as políticas públicas tenham entrado com toda força no cenário da formação docente no que diz respeito à formação a distância, a formação ao longo da licenciatura como os programas institucionais de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID e Prodocência, e no aumento da relação da universidade com a sociedade, como o Programa Novos Talentos¹², a área de Artes não apresenta até este momento um percurso de análise e problematização destes programas governamentais e como eles podem influir no modo de ensinar artes nas escolas.

No senso comum, observa-se que muitos educadores delegam à área de educação pensar sobre este tema, o que de fato influencia no modelo docente nas licenciaturas, pois há um distanciamento do professor de artes dos problemas afeitos à escola. Grande parte desses professores não se sentem à vontade no ambiente escolar.

Por outro lado, com o engajamento dos cursos de graduação e pós-graduação nos programas institucionais do governo federal, esta realidade começa a mudar. É crescente, tanto nos eventos internacionais que coordenamos junto ao Observatório da Formação de Professores, como nos eventos nacionais (ANPAP e CONFAEB), a presença de comunicações sobre este tema.

A última das premissas apontadas por Hillesheim (2013) diz respeito às relações entre o domínio da técnica, da atividade educativa e do ser pesquisador. Talvez esse aspecto remonte às questões da autonomia da arte, do modo de sobrevivência do artista nas sociedades capitalistas e a influência destas questões no ensino de Artes e talvez a pergunta fosse: Quanto de romantismo temos nessa premissa? É possível separar completamente a atividade do artista, do professor e do pesquisador? Acreditamos que nos dias de hoje, com o movimento educativo, investigativo e docente, essa pode ser considerada uma falsa premissa, ou ainda, que ela exista mais no ideário pedagógico do que propriamente

12 Todos os três projetos (PIBID, Prodocência e Novos Talentos), são oriundos da CAPES Educação Básica.

no modo como os profissionais se constituem no mercado de trabalho, do ponto de vista daquilo que almejamos como qualidade no ensino de Arte.

Observamos um movimento maior de busca dos professores pela pós-graduação, estimulados pelas políticas públicas governamentais que implementam programas de especialização *latu sensu* por meio da plataforma Paulo Freire. Várias dessas experiências são desenvolvidas no ambiente virtual PROINFO. Embora a maioria desses cursos não aborde os temas específicos no campo das artes, contribuem para ampliar a capacidade de investigação sobre a própria prática pedagógica e para a formação do professor pesquisador. Além da tradicional pós-graduação com mestrados e doutorados acadêmicos, temos também o crescimento dos mestrados profissionais¹³. Embora todo esse investimento público não dê conta de preparar o enorme contingente de docentes pesquisadores com domínio dos processos artísticos e pedagógicos, atinge uma parcela significativa, necessária e em constante crescimento principalmente na área de formação em Artes, por sua trajetória de tão poucas décadas na escola. Essa relação da formação artística com a formação pedagógica é um dos aspectos a equacionar no processo de formação de professores direcionando nossas investigações para outros modos de fazer.

Os projetos de curadoria pedagógica nas bienais nos oferecem algumas alternativas. Tomemos a Bienal do Mercosul como um marco de articulação entre arte e educação, ou melhor, entre **artista, pesquisador, educador**. Hoff (2011) relata o processo de curadoria educativa na Bienal do Mercosul. Para tanto, aborda as dificuldades da Arte de conviver como disciplina na escola, destaca as dificuldades de sobrevivência e do aprisionamento da Arte na organização escolar. Igualmente analisa o grande investimento realizado pela Bienal do Mercosul no campo da mediação pedagógica desde sua primeira edição. Registra dois momentos como impulsionadores de grandes mudanças. O primeiro deles surgido na 4ª Bienal, que propôs a continuidade do projeto pedagógico após o término da exposição, influenciando as Bienais posteriores. O segundo momento ressaltado

¹³ A criação de mestrados profissionais para a formação docente é um tema bastante controverso, pois em uma primeira análise pode se constituir num programa de aligeiramento da formação. Necessitaríamos de um artigo específico para abordar esse tema.

por Hoff (2011) diz respeito ao movimento ocorrido entre 2006 e 2007 no cenário da 6ª Bienal do Mercosul. Dois aspectos foram ressaltados nestes momentos de ruptura com o que já estava implementado: um deles foi a criação do curador pedagógico e o outro foi a solidificação do projeto educativo de forma que o processo pedagógico de relação com a comunidade fosse contínuo e considerasse a contribuição de artistas e ateliês da comunidade, além de um envolvimento constante de artistas e educadores pensando o processo arte/educação.

A dimensão do social e o transbordamento das ações possibilitaram esse entrecruzamento de um conhecimento de artista, de educador e da pesquisa como possibilidade de descoberta, propondo projetos que desafiassem a realidade. Talvez pudéssemos perguntar: Será que Porto Alegre sediou a Bienal do Mercosul porque existia na cidade, na rede municipal, uma ambiência favorável à fruição da arte? Até que ponto podemos definir quem contribuiu para esse processo? A cidade para a Bienal, ou a Bienal para a cidade? Talvez possamos descobrir que esse debate não apresenta nenhum valor, assim como o argumento de Hoff (2011) de que o Ensino de Arte nas escolas vai aos “trancos e barrancos”. Talvez possamos dizer que não nos cabe mais falar de que a Arte não cabe nas fronteiras da Educação, ou mesmo que a Arte é revolucionária e a Educação conservadora. Talvez não sejam relevantes os binômios ou os maniqueísmos, talvez sejam tempos de “Pedagogia no campo expandido” ou da Arte como práxis histórica, da Arte como produto humano, de processo de pesquisa, de educação do educador.

As contribuições do projeto educativo da Bienal do Mercosul para a rede escolar gaúcha, e mesmo suas reverberações para outras realidades, está calcada num investimento financeiro considerável, o que de fato viabiliza os projetos dos artistas educadores, diferentemente da realidade das escolas. Ao mesmo tempo a Bienal proporciona um caldo cultural a partir do encontro de muitos grupos de artistas trabalhando com concepções que derrubam as hierarquias curriculares trazendo o tema da América Latina mais próximo da sala de aula e da formação de professores de Artes.

Cabe destacar que estudos como os de Fonseca da Silva e Azevedo (2013) apontam as dificuldades de três universidades brasileiras efetivarem – na matriz curricular de forma-

ção de professores de Artes – temas como a produção artística da América Latina. Esse tema é ainda marginal nos currículos dominados pela arte europeia, sendo na maioria dos casos ministrado como disciplina eletiva, do interesse do professor que ministra aulas de História da Arte no currículo, ou mesmo por projetos de pesquisa ou eventos pontuais. As abordagens criadas pela equipe curatorial pedagógica da Bienal contribuem para a formação de professores de Artes e mesmo para repensar as relações entre artistas e professores nas licenciaturas e aponta para a superação da premissa exclamada por Hoff (2011) de que a Arte não cabe na realidade da escola.

Considerações finais

Cumprir dizer, inicialmente, que essas breves considerações finais não dão conta de sistematizar os dados coletados pelo Observatório até o presente momento. Vimos elaborando um conjunto de artigos apresentados em eventos e revistas com o objetivo de apresentar os vários enfoques dos pesquisadores e também pretendemos apresentar os dados de forma conjunta em forma de livro.

Ao mesmo tempo, nos interessa articular as questões postas no presente texto considerando a necessidade de continuidade do Observatório da Formação de Professores de Artes, a ampliação de parcerias com outras universidades que desejem partilhar dos estudos sobre formação de professores no âmbito das licenciaturas e da necessidade de disponibilizar dados sobre a formação de professores de Artes para fundamentar os estudos da área. Cabe um destaque à importância de considerar os estudos quanti-qualitativos para uma visão ampla da área. Retomamos também a necessidade de superação das premissas levantada por Hillesheim (2013), à medida que a área consegue se fortalecer como produtora de pesquisa e como movimento político por meio das entidades da área como FAEB, ANPAP e associações estaduais como a Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC. Essas entidades têm priorizado em seus eventos o debate científico, aspecto bastante válido no sentido de considerar a necessidade da área de sistematizar seus conhecimentos e dar visibilidades para estudos estratégicos. No entanto, é necessário situar uma agenda política

que articule uma agenda de debates como a proposta por Fonseca da Silva e Burré (2013).

Alguns desafios necessitam ser enfrentados pelas universidades formadoras já na formação inicial de graduação, como o tema das tecnologias, das inovações, da docência criativa, no que diz respeito à inserção dos temas da América Latina no currículo dos professores, criando um equilíbrio entre diferentes realidades do campo da arte e da sociedade.

Ressalta-se o desafio de identificar que os estudantes de graduação que chagam nos cursos de licenciatura em Artes Visuais mudaram seu perfil, assim como os próprios docentes formadores, que também sofrem pressões do trabalho docente, do aumento da exploração do tempo de lazer e do aumento das tarefas burocráticas, assim como as pressões de diversos tipos de avaliação, pouco formativas e de modo geral punitivas. Estes novos cenários exigem diferentes modelos de formação, estudos diagnósticos e ampliação da compreensão das especificidades de formação em Artes. Finalmente as atividades do Observatório continuam em andamento, novos problemas são ressaltados na realidade de formação em Artes, de modo que novas necessidades de estudos são problematizadas cotidianamente. Buscaremos, no final de 2013, disponibilizar um portal digital do Observatório da Formação Docente em Artes com a intenção de sistematizar os dados coletados a fim de que outros pesquisadores possam fazer uso do material, otimizando os esforços e a ampliação do estado da arte das pesquisas que tomam a formação de professores de Artes Visuais como objeto de reflexão.

REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, A. M.. **Redes de criação e compartilhamento entre docentes artistas**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGAV – UERJ, 2013a.

ALVARENGA, A. M.. Para redimensionar a formação nas licenciaturas em artes: o professor como artista em trânsitos informacionais. In: **Encontro Da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 21. 2013, Pará. Anais... Pará: ANPAP, 2013b. [Recurso eletrônico, 1 CD-ROM.].

CETIC.BR. COMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa TIC Educação** 2011. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2011/apresentacao-tic-educacao-2011.pdf>> acesso em: 29 jul. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

HILLESHEIM, G. B. D.. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer**. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: PPGAV – UDESC, 2013.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOFF, M.. Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa na Bienal do Mercosul. In: HELGUERA, P. E HOFF, M. (Orgs.). **Pedagogia do campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

FONSECA DA SILVA, M. C.; BURRÉ, M.. Cuestiones contemporáneas en la formación de profesores de artes en el contexto de América Latina: estudio de los trabajos presentados en el marco del Simposio Latinoamericano de Formación Docente en Artes. In: **Congreso Internacional Ciências, Tecnologías e Culturas**, 3. Santiago do Chile: Editora da USAC, 2013.

FONSECA DA SILVA, M.C.R.; AZEVEDO, I.G. Multiculturalismo e formação docente: reflexões acerca das graduações em Artes Visuais no Brasil. In.: **Encuentro de Las Ciencias Humanas Y Tecnológicas para la Integración en El Conosur**, 2. Bogotá: Editora Universidad Sergio Aboleda, 2013.

FREDERICO, C; MARX, Lukacs. **A arte na perspectiva ontológica**. Natal, RN: Edufren, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NUNES, A. L. R.. Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão. In: FONSECA DA SILVA, M. C. R.; MENDES, G. M. L.. **Educação, Arte e Inclusão**: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

ROSA, M. C. da. **Formação de Professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Poésis Pedagógica, v. 9, n.1, p. 07–19, 2011.

SOBREIRA, H. G. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotsky**. Campinas, SP.: Papyrus, 2011.

VALENTE, L.; DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.. Pintura digital online: cursos e recursos para professores. In: DIAS, P. e OSÓRIO, A. J.. (Orgs.). **Ambientes educativos emergentes**. Lisboa: UnMinho, 2008.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ.: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: ÁTICA, 2009.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.