

Reitor Paulo Afonso Burmann
 Vice-Reitor Paulo Bayard Gonçalves
 Diretor da Editora Daniel Arruda Coronel
 Conselho editorial Antonio Guilherme Schmitz Filho
 Daniel Arruda Coronel (Presidente)
 Darci Roberto Fidler
 Fabiano Geremia
 Félix Farret
 Lawrence Flores Pereira
 Lilliana Essi
 Luciano Miranda Silva
 Marcos Piccin
 Marcus Vinicius Ties
 Marilda Oliveira de Oliveira
 Patrícia de Moraes Costa
 Rogério Ferrer Koff
 Roni Blume
 Shani Carvalho Ceretta
 Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues
 Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues
 Capa e arte inicial de capítulos Fábio Purper Machado
 Projeto graf. e diagramação Gilberto de Moraes Jr

F723 A formação do professor e o ensino das artes visuais /
 Marilda Oliveira de Oliveira e Fernando
 Hernández (organizadores). -- 2. ed. rev. e ampl. --
 Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
 296 p. : il., 23 cm.
 ISBN 978-85-7391-333-3
 1. Arte 2. Artes visuais 3. Educação 4. Ensino
 5. Formação de professores I. Oliveira, Marilda
 Oliveira de II. Hernández, Fernando
 CDU 72/77:37

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737
 Biblioteca Central - UFSM



Direitos reservados à
 Editora da Universidade Federal de Santa Maria
 Prédio da Reitoria - Campus Universitário
 Camobi - CEP 97105-900 Santa Maria - RS
 Fone/Fax: (51) 3220-8610/2115
 editoria@ufs.br | www.ufsm.br/editora

Prólogo da 1ª edição 7

Prólogo da 2ª edição 9

1. A construção da subjetividade docente
 como base para uma proposta de formação
 inicial de professores de Artes Visuais 15
 Fernando Hernández

2. A formação do professor de Artes Visuais
 em uma perspectiva internacional: implicações
 para o ensino de arte no Brasil 37
 Ivone Mendes Richter

3. Diário de aula: disparador de problematizações
 e de possibilidades para pensar a formação
 de professores de artes visuais 51
 Vivien Kelling Cardonetti e Marilda Oliveira de Oliveira

4. Perguntas que conversam
 sobre educação visual e currículo 75
 Irene Tourinho

5. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura
 visual: implicações para a formação de professores 89
 Raimundo Martins

6. Tessituras sobre Arte e Arte Educação, ou:
 sobre deambulações no ensino da arte 103
 Jociele Lampert

7. Para uma formação de professoras baseada
 no cosmopolitismo: currículo derivativo e possibilidades
 de exploração indireta da subjetividade 119
 Laura Trafi-Prats

OLIVEIRA, M.; HERNÁNDEZ, F. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

RIFÁ, M.; HERNÁNDEZ, F.; RICART, M. *La construcción de una identidad docente en los procesos de formación inicial del profesorado de secundaria*. In: ANPED, Caxambú, Brasil, set., 1999.

SALGUEIRO, A. M. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendiendo de las Innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro, 1998.

SARASON, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.

SUGRUE, C. Studing teachers' lay theories: implications for professional development. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Ed.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer, 1996. p. 154-177.

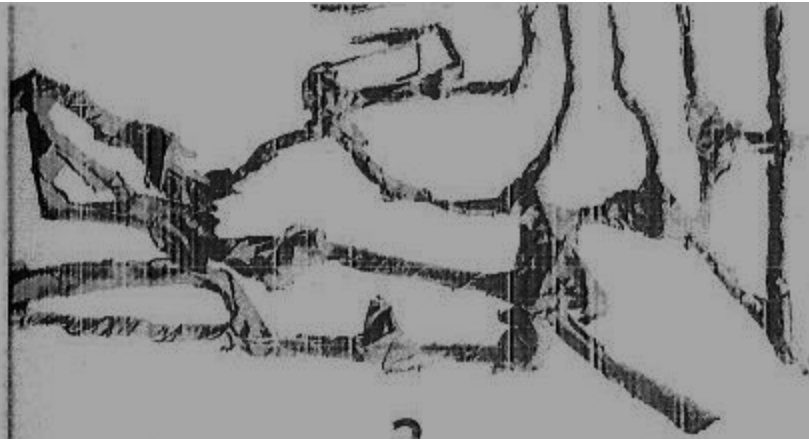
THOMAS, D. Treasonable or trustworthy text: reflections on teacher narrative studies. In: Thomas, D. (ed.). *Teachers' stories*. Buckingham (Philadelphia): Open University Press, 1995. p. 1-23.

VV.AA. Tele-guidance to develop reflective practice: experiences in four teacher education programmes across europe. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, v. 8, n.1, p. 71-88, 1999.

WEBER, S.; MITCHELL, C. Using drawings to interrogat professional identity and the popular culture of teaching. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (ed.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer, 1996. p. 109-126.

WOODS, P. Managing marginality: teacher development through grounded life history. *British Educational Research Journal*, v. 19, n. 5, p. 447-465, 1993.

Z Aidan, S.; Diniz, J. E. La construcción de la subjetividad en la formación inicial del profesorado. *Kikirikí - Cooperación Educativa*, n. 51, p. 55-59, 1998-1999.



2

A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil

Ivone Mendes Richter

O Brasil vem passando, nas duas últimas décadas, por um processo cada vez mais intenso de discussões e reflexões sobre a formação do professor para o ensino das artes. Os processos de avaliação do ensino superior que vêm sendo implantados pelo governo federal, nos últimos dez anos, têm provocado também muitas preocupações, especialmente no que concerne às especificidades da arte e de seu ensino.

A maioria das universidades brasileiras já realizou ou está realizando modificações em seus programas. Essas ocorreram baseadas principalmente na tradição histórica da própria instituição. Dessa forma, universidades que possuem cursos de bacharelado em Artes Visuais têm apresentado a tendência de estabelecer licenciaturas vinculadas à formação do artista. Já as universidades que iniciaram seus cursos de licenciatura em Educação Artística a partir da Lei 5692/71 tendem à reformulação do currículo, mantendo conexão com aquela estrutura. Alguns consensos têm sido buscados, especialmente no sentido de eliminação das distorções geradas pelos antigos cursos de formação do professor de Educação Artística, cujas consequências ainda são notadas. Busca-se que as transformações desses cursos em licenciaturas em Artes Visuais venham acompanhadas de mudanças paradigmáticas e uma profunda reflexão sobre o ensino da arte e o perfil do educador em artes.

Essa preocupação com a formação do professor de artes não acontece apenas no Brasil. Já nos anos 90, a *Revista InSEA News*, editada pela International Society for Education Through Art, refletia sobre os desdobramentos deste problema. Grauer (1994, p. 3), no editorial dessa revista, salienta que "na última década, um novo olhar crítico tem sido voltado para a formação do professor. Reformas na educação e artigos e pesquisas na área demonstram que o assunto tem-se transformado em um dos enfoques de maior crescimento, quando a educação do educador tem sido ardentemente contestada em todas as partes do mundo". Ressalta ainda que os professores de arte não têm somente estado envolvidos com o assunto, mas, em muitos casos, eles estão liderando o caminho através do desenvolvimento de pesquisa crítica e conceitualização sobre a função do professor para melhor atender à demanda de qualidade do ensino da arte em um contexto social em mudança.

Os assuntos mais debatidos atualmente sobre o ensino das Artes Visuais, internacionalmente, têm a ver com problemas sociais e econômicos enfrentados hoje pela Europa e América do Norte. Desta forma, o problema do multiculturalismo crescente, tanto nos países da Europa

como nos Estados Unidos e Canadá, têm levado os professores de arte a debater o assunto. Questões sobre identidade cultural, estética do cotidiano, eurocentrismo e a importância da diversidade cultural têm sido uma constante nos encontros e nas pesquisas da área.

Nota-se também um crescente interesse dos países industrializados pela elaboração de currículos nacionais e propostas de avaliação da educação nacional. Em países como a Inglaterra, Holanda, Austrália e alguns países da Ásia, os currículos nacionais existem há pelo menos duas décadas, inclusive em artes. Esta tendência, presente também no Brasil, afeta diretamente a formação do professor.

Questões econômicas levaram também os Estados Unidos a repensarem sua educação básica e, por intermédio do Council for Basic Education, propuseram *standards* nacionais para o ensino, na elaboração do Projeto de Lei "Goals 2000: Educate American Act". Na área de artes, a proposta de *standards* nacionais foi elaborada a partir da colaboração entre aquele Conselho e um Consórcio das Associações Nacionais de Arte-Educação representantes dos profissionais em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro na Educação. A proposta apolou-se fortemente na atual tendência para o ensino das Artes Visuais chamada, nos Estados Unidos, de Discipline-based Art Education (DBAE).

O presente artigo busca caminhos para a melhoria da qualidade do ensino na formação do professor de Artes Visuais no Brasil, à luz das novas tendências surgidas internacionalmente, analisadas criticamente e, principalmente, à luz de nossa realidade social e cultural, tão rica e tão particular. Para isto, foram selecionados três países que vêm demonstrando uma maior definição sobre o assunto. Os países escolhidos para o trabalho foram Canadá, Inglaterra e Alemanha.

O Canadá vem apresentando, na formação do professor, uma preocupação com aspectos multiculturais, especialmente de grupos minoritários (MULLEN, 2002). O ensino naquele país sofre a influência americana, mas adota também uma postura crítica sobre esta influência.

A Inglaterra vem desenvolvendo, ao longo das duas últimas décadas, uma proposta de currículo nacional que tem orientado a formação do professor. O processo de avaliação que resulta deste currículo tem servido de referencial para outros países, especialmente os países do leste europeu. O enfoque de arte e design é também característico do ensino inglês, o que o torna de grande interesse para o ensino da arte neste novo milênio.

Na Alemanha, o ensino é relativo a cada estado (Lände). A formação do professor envolve, no mínimo, dois e geralmente três campos do saber. Como exemplo, o professor pode ser licenciado em Matemática, Física e Música, ou Literatura, História e Artes Visuais, ou quaisquer outras combinações à sua escolha e de acordo com sua competência. Isso permite que o professor de ensino básico permaneça mais tempo com seu aluno em sala de aula e desenvolva uma abordagem interdisciplinar de ensino. O enfoque fortemente estético dado ao ensino da Arte naquele país torna-se também importante para análise.

Questões filosóficas do ensino da Arte

As abordagens filosóficas presentes no ensino das artes não têm sido usualmente tratadas com a devida importância na preparação do professor. Geahigan (1998) é um dos autores que discute o papel da filosofia educacional na preparação dos futuros professores de arte. O autor destaca que a filosofia educacional deve ser considerada não somente útil, mas essencial para a educação de um professor de arte. Esse autor apresenta dois tipos de abordagem filosófica para o ensino da arte que têm dominado a filosofia educacional anglo-americana: a filosofia normativa e a filosofia analítica.

A filosofia normativa é vista por ele como uma teoria voltada para as situações educacionais. Esta filosofia refere-se a questões de valor e busca responder a preocupações da educação, como o que fazer em contextos educacionais específicos. Um importante aspecto desta abordagem filosófica é, segundo o autor, a formulação de fundamentos para empreendimentos educacionais. Colocado de outra forma, uma filosofia normativa da educação realiza tentativas sistemáticas de formular políticas educacionais. O autor salienta que se pode ver facilmente a necessidade deste enfoque no ensino da arte se considerarmos as questões que mais preocupam os professores de arte:

- a) Como deve ser a arte ensinada na escola?
- b) O ensino deve ser centrado em atelier ou nos aspectos teóricos da arte, como história, crítica e estética?
- c) A que espécie de obras de arte os alunos devem ser expostos? Devem eles estudar obras de arte tradicionais das Artes Visuais? Devem eles estudar as artes populares? É válida a releitura?

Estas questões são demonstrativas do que está no cerne das preocupações dos educadores em artes. Na opinião de Geahigan (1998), é por

melo de uma filosofia normativa do ensino da arte que se tem condições de responder a estas questões, com o apoio de áreas afins à educação. Assim, História, Psicologia, Antropologia, Política, etc. podem auxiliar na determinação dos objetivos educacionais. Investigações sobre essas questões de valor, quando conduzidas de forma sistemática, constituem a espécie de teorização que caracteriza a filosofia normativa. A construção de uma teoria normativa para o ensino de arte envolve, portanto, uma abordagem interdisciplinar. Geahigan (1998) cita Dewey como um dos autores que mais contribuíram para esta teoria.

Uma segunda perspectiva em filosofia educacional é apresentada por Geahigan (1998), que contrasta com a anterior: uma perspectiva que coloca ênfase na clareza e precisão de expressão, no rigor da argumentação e na evidência das afirmativas. Esta perspectiva é definida pelo autor como filosofia analítica da educação. Enquanto a teoria normativa se preocupa com as situações educacionais, a teoria analítica se preocupa com a análise do discurso.

O autor ressalta que, muitas vezes, a teorização normativa é combinada com a análise, e que os resultados da análise são regularmente utilizados como data para a avaliação dos méritos de uma teoria normativa. Segundo esta combinação, respostas às questões levantadas anteriormente pelo autor podem ser alcançadas pela análise dos problemas conceituais e estruturais presentes nestas questões. O autor salienta a imprecisão dos termos utilizados nas políticas propostas para o ensino de arte e aponta a necessidade de uma análise estrutural e conceitual das teorias da arte-educação.

Tendências do ensino das Artes Visuais na Alemanha, Canadá e Inglaterra

Petrovich-Mwaniki (1995, p.68), analisando o ensino das Artes Visuais na Alemanha de pós-guerra, diz que este foi inicialmente vinculado aos princípios da Bauhaus. O conhecido arte-educador alemão Gunter Otto desenvolveu, no início dos anos 60, novos fundamentos para o ensino da arte baseados na educação estética, que tiveram uma repercussão muito grande e permanecem ainda hoje influenciando fortemente o ensino da arte na Alemanha. Enquanto os seguidores da Bauhaus na Alemanha e do design na Inglaterra definem as Artes Visuais de acordo com os elementos e princípios tradicionais do design, a proposta de Otto salienta uma nova série de princípios dinâmicos, orientados mais para o processo

do que para o produto final. Esta proposta considera que cada elemento do design, princípio, técnica e melo na arte contemporânea alcança uma autonomia que requer uma nova forma de ver.

O ensino das Artes Visuais, de acordo com a proposta de Otto, deve ser centrado em três características dominantes: a arte contemporânea, a pesquisa psicológica e o pensamento pictórico. Suas ideias deram forma ao desenvolvimento de um conceito que visa à função social e cultural do ensino da arte e o papel da arte contemporânea na educação.

Outra abordagem estética que ainda possui forte influência no ensino da arte na Alemanha é relacionada com as proposições de Stiner, que são mantidas vivas através das Escolas Waldorf.

Seguindo a mesma linha de Otto, mas com um enfoque ainda mais contemporâneo, e neste ponto coincidente com a abordagem pós-moderna apresentada por Wilson (1997), o conhecido pedagogo alemão Fichtner (2001) propõe uma nova concepção para o ensino da arte apoiada em três correntes educacionais:

a) na concepção de Vygotsky (1971) sobre o potencial da arte para a aprendizagem;

b) na Teoria da Atividade, desenvolvida a partir da escola histórico-cultural soviética (DAVIDOV, 1977; LOMPSCHER, 2001) e da visão dialética da filosofia clássica germânica;

c) na Teoria da Aprendizagem Expansiva desenvolvida por Y. Engeström (1990) e apoiada nos enfoques anteriores.

Baseado nessas correntes educacionais, Fichtner (2001) propõe o ensino da arte voltado para o ensino da metáfora. Para ele, compreender o processo metafórico da arte permite ao aluno não só compreender a arte, como ser capaz de ele próprio produzir arte.

Na Inglaterra, o ensino de arte e design é apresentado por Ashwin (1995) como sendo regido, historicamente, por três considerações. A primeira delas é econômica. As primeiras escolas de arte e design surgiram, no século XIX, a partir da preocupação das indústrias com a produção de bens de consumo. Este enfoque, no dizer do autor, nunca esteve ausente do ensino inglês e, atualmente, volta com grande força. A segunda vem a ser a preservação da cultura artística, que é considerada não só por seu valor intrínseco, no sentido de melhorar a qualidade de vida, mas também com a ideia de desenvolver a conscientização para o design e, conseqüentemente o fortalecimento econômico. A terceira consideração é política, e é resultado de uma postura de pós-guerra de que todos deveriam ter acesso à arte e à cultura.

Na metade do século XX, especialmente nas escolas elementares, inicia-se uma consideração mais séria para o ensino da arte como uma forma de promover o indivíduo, fundamentada nos conceitos de autoexpressão e autodescoberta através da atividade artística. Com a implantação de um currículo nacional, fortemente influenciado pelo governo, o ensino da arte nas escolas passa a ser avaliado. Fortalece-se o enfoque do design em prejuízo do ensino expressivo. Paralelamente, cresce a preocupação com o ensino multicultural, que atenda às diferentes etnias e culturas fortemente presentes na Inglaterra de hoje.

Discorrendo sobre o ensino das Artes Visuais no Canadá, Irwin (2001) identifica três posições tomadas pelos professores de arte naquele país, cada uma delas derivando em algum tipo de currículo. A primeira posição, chamada por ela de transmissão, é baseada em conteúdos tradicionais sendo ensinados por métodos tradicionais. Currículos orientados nesta direção contêm orientações detalhadas sobre conteúdos e métodos para o ensino das Artes Visuais, permitindo uma continuidade de conteúdo.

A segunda posição dos professores de arte canadenses é chamada pela autora de transação. Existe uma constante interação entre o estudante e o meio intelectual estimulante. Dewey, proponente deste enfoque, foi um crítico da primeira posição. Neste enfoque, alguns psicólogos, como Howard Gardner (1993), estão primeiramente preocupados com a mente e as inteligências da mente. Gardner (1993) identifica sete tipos de inteligência, mas Irwin (2001) ressalta que não existe no ensino um equilíbrio entre estas formas de conhecimento. De acordo com a posição transacionista, a mente não recebe passivamente informações, mas gera significado através da experiência e reflexão.

A terceira posição é a de transformação. Nesta posição, os professores de Artes Visuais trabalham com um enfoque holístico, e o aluno não é visto somente do modo cognitivo, mas em termos de sua estética, moral, necessidades físicas e espirituais. Assim, o currículo e a criança não interagem apenas em um nível cognitivo (posição de transação), mas se interconectam de uma maneira holística. Essa postura tende a ser a mais apropriada para trabalhos multiculturais.

É dentro desse enfoque que Mullen (2002) vem trabalhando no Canadá, propondo pesquisas sobre valores estéticos do cotidiano em diferentes etnias como forma de auxiliar o professor de artes a abordar o tema do multiculturalismo.

A formação do professor de Artes Visuais

A preparação do professor de Artes Visuais deve contemplar um maior aprofundamento das questões relativas à filosofia educacional. Geahigan (1998), ao discutir o papel das filosofias normativa e analítica na formação do professor, considera que o conhecimento da filosofia normativa permitirá ao futuro professor uma compreensão maior das tendências do ensino da arte. O autor salienta que o enfoque da formação do professor centrado em estudo prepara-o apenas para o fazer arte, com pouca ou nenhuma base teórica.

Geahigan (1998, p. 39) diz que, no momento em que é forte a tendência de implantar-se o modelo de *discipline-based* para o ensino da arte em nível internacional, a necessidade de uma reflexão crítica é ainda maior. Embora seja importante que os professores estejam abertos para novas ideias, não é desejável que eles simplesmente aceitem sem crítica o que seja apresentado simplesmente porque é novo. É somente um professor crítico-reflexivo que estará em posição de fazer determinações e sugerir alternativas sobre este novo enfoque para o ensino das Artes Visuais. Dessa forma, o autor propugna que a formação do professor permita que este seja capaz de utilizar a filosofia educacional para compreender e qualificar sua prática educativa.

Lanier (1995), conhecido arte-educador norte-americano, apresenta o princípio que norteia sua visão: a defesa da estética no ensino da arte como elemento essencial deste ensino. Apresenta também seu conceito de estética apolado naquele proposto por Dewey, que considera a estética como uma reação humana básica, impregnando a vida. Dewey diz que todos os objetos com os quais lidamos são potencialmente objetos estéticos. Como estética, na opinião desse autor, envolve uma perspectiva crítica, ensiná-la deve envolver estudos em História da Arte, crítica da arte e especialmente sociologia da arte. Lanier (1995, p. 57) salienta que simplesmente fazer as crianças produzirem objetos artísticos não as introduz no conhecimento da estética: "Fazer arte nos ensina a fazer arte, não nos ensina a compreender arte ou a conhecer nossas próprias respostas estéticas". Em sua opinião, o ensino da arte deve ser realizado por dois tipos de professor, com credenciais e preparação consideravelmente diferenciadas:

* a) Um professor de arte "geral", com profundo conhecimento de estética, História da Arte, crítica de arte e sociologia da arte, com conhecimento da produção artística em um amplo leque de possibilidades de mídia. No entanto, Lanier (1995) considera que, para este professor, ser um artista atuante não seria particularmente desejável;

* b) Um professor de arte de atelier, com um enorme interesse em fazer arte e em ensinar outros a fazer arte.

Wilson (1997) discute a questão da responsabilidade do ensino da arte e da formação do professor de arte para o século XXI em um período pós-modernista. O autor diz que o ensino da arte está ainda fortemente calcado no modernismo e salienta a necessidade de "determinar as consequências da nova era no novo ensino da arte" (p. 99), propondo uma mudança paradigmática no ensino. Os professores de arte são educados no atelier, um atelier "anti-histórico" (p. 103) no qual a tradição do passado – temáticas, símbolos, alegorias, estilos, fontes literárias e místicas – presentes nas Artes Visuais não são levadas em consideração. Existe apenas o ensino da História da Arte, mas à margem da prática educacional em arte.

Wilson (1997) aponta que o discurso do pós-modernismo é totalmente diferente daquele apresentado pelo ensino da arte modernista – a arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística – na qual os elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos temas, ideias, aspectos sociais, políticos, literatura e narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáforas são levantadas.

Para um novo ensino de arte, Wilson (1997, p. 106-107) propõe um enfoque pós-modernista, em que a ênfase seja colocada na herança cultural e que a qualificação do professor de Artes Visuais seja centrada na "interpretação da obra de arte". Essa interpretação, proposta por ele, compreende interpretar a obra através dos processos de criação artística (atelier), da crítica de arte e da compreensão das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de arte. Esses conceitos de Wilson têm sido erroneamente interpretados, no Brasil, pela ênfase na releitura da obra de arte, como se esta, por um passe de mágica, fosse capaz de introjetar a compreensão da obra no aluno.

A preocupação com o ensino da mídia surgiu na Grã-Bretanha, nos anos 60 e 70, com a consciência de que o currículo não estava lidando com a multiplicidade de textos visuais que estavam surgindo. Cinema, televisão, a imprensa, vistos como objetos legitimados de estudos devido à sua influência na cultura e, especialmente, sobre os estudantes, precisavam ser abordados. Ao mesmo tempo, segundo MacDonald (1997), através da interação com artistas contemporâneos, pode-se focar o tipo de criatividade crítica cultural e social tão necessária para a atuação na sociedade nos dias de hoje.

Como vimos em visita a escolas na Inglaterra e Escócia, esses princípios estão já em ação nas escolas, especialmente as de nível secundário, nas quais professores de arte especializados em mídia tornam-se cada vez mais atuantes. No entanto, o ensino centrado em desenvolver a expressão artística permanece vivo não só pelas modernas tecnologias, mas também e principalmente por meio das técnicas tradicionais das Artes Visuais.

Currículos nacionais, parâmetros, standards e avaliações

Na última década, tem havido uma explosão de interesse nos países industrializados pela elaboração de currículos nacionais e propostas de avaliações nacionais da educação, sempre derivadas de motivações políticas e econômicas. O professor de arte australiano, Doug Boughton (1995), levanta a questão dos mitos que envolvem as propostas de currículos nacionais, parâmetros, standards e avaliações em arte-educação, citando países como a Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, países da Ásia e Estados Unidos. Na opinião desse autor, são usualmente seis as justificativas apresentadas pelos governos para propor currículos e avaliações nacionais: benefício para o aluno; benefício para o país, tornando-o mais competitivo; definição de níveis de competência para cada adiantamento escolar; definição de estruturas comuns ao ensino das artes; e implementação da reforma por processo de consulta democrática.

Boughton (1995) qualifica essas argumentações como mitos e contra-argumenta cada uma delas, demonstrando que todo o processo de reformulação curricular deriva inteiramente de motivações políticas, e não educacionais, e que o conceito de educação promovido por estas reformas é inapropriado para o desenvolvimento de programas de arte de qualidade. Swift (1995), professor de arte britânico, identifica preocupações muito semelhantes sobre os propósitos da educação vinculados à economia ortodoxa do capitalismo. Esses autores sugerem que o movimento para um currículo nacional é reducionista em intenção e tem a ver com a relação de poder do estado com o indivíduo. Swift (1995) compara o sistema educacional inglês com a espécie de experiência proposta por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e salienta que esta mera comparação revela o enfoque profundamente conservador que o governo britânico adotou, voltado muito mais para a história da educação na Grã-Bretanha do que para uma educação mais igualitária e voltada para uma sociedade do futuro.

Implicações para a formação do professor de Artes Visuais no Brasil

O Brasil encontra-se atualmente perante o desafio de traçar novos rumos mais condizentes com a virada do século e com os caminhos indicados pela pós-modernidade. Pela análise de Boughton (1995), pode-se constatar que as motivações políticas e econômicas têm estado presentes também no País, exercendo forte influência nas diretrizes educacionais.

Pode-se também verificar, nos países enfocados, a presença de diferentes correntes para o ensino das Artes Visuais e de muitas discussões sobre o assunto. Consideramos que as tendências moderna e pós-moderna do ensino da arte podem e devem coexistir na formação do professor, pois somente ele poderá decidir, com seu conhecimento, o que será mais apropriado a cada circunstância de ensino.

Consideramos importante a visão de Lanier (1995) quando preconiza a estética como elemento essencial no ensino da arte. Não concordamos, no entanto, com sua proposição de dois tipos diferenciados de professor. Em nossa opinião, é indispensável que o fazer arte e o refletir sobre esse fazer, através do conhecimento da arte produzida pela humanidade, devem ser conduzidos não só paralelamente, como de maneira coerente por um mesmo professor.

Em nossos estudos sobre multiculturalismo, que vimos desenvolvendo com Rachel Mason e, ainda, sobre o potencial da arte para a aprendizagem expansiva, com Bernd Fichtner, torna-se cada vez mais evidente que a formação do professor deve ser múltipla, e que será somente através de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais que ele estará apto a bem desempenhar seu papel de agente cultural de mudança, bem como de propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser criativo, crítico e culturalmente atuante que todos desejamos.

Brigham, nos Estados Unidos, já, em 2001, mostrava-se bastante céptico com os rumos da reforma no ensino das artes na educação básica americana. Fazemos nossa a preocupação levantada por Brigham (2001, p. 13) sobre essas propostas:

Eu estou convencido de que, embora eles pensem de outra maneira, estes bem intencionados reformadores transformarão a arte em alguma coisa que ela não é. Ironicamente, então,

se minhas preocupações estão corretas, estes reformadores e agências de reforma estarão não intencionalmente reduzindo ou eliminando a qualidade essencial da arte enquanto tentam vivificá-la, fortalecê-la e estendê-la às nossas escolas... Se não forem corrigidos, os esforços de reforma poderão ser bem-sucedidos em 'fortalecer' a posição da 'arte' nas escolas eliminando-a em favor de algo que carece de sua qualidade e natureza essencial (Tradução minha).

Referências

- ASHWIN, C. The British Colleges of Art and Design: The End of an Experiment. In: THE HISTORY OF ART EDUCATION. Pennsylvania: National Art Education Association, 1995. *Proceedings from the Penn State Conference.*
- BOUGHTON, D. Six myths of national curriculum reforms in Art Education. *Journal of Art and Design Education*. Corsham: The National Society for Education Through Art, v. 14, n. 2, 1995.
- BRIGHAM, D. L. *Focus on fine arts: visual arts*. Washington: National Education Association, 2001.
- DAVIDOV, V. V. Problem of activity as a mode of human existence and the principle of monism. In: LEKTORSKY, V. A. (Ed.). *Activity theories, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsh Press, 1977.
- ENGSTRÖM, Y. *Learning, working and imagining: twelve studies on activity theory*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy, 1999.
- FICHTNER, B. Metapher und Lerntätigkeit. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON ACTIVITY THEORY, 2., 2001, Finlândia. *Proceedings...* Finlândia, 2001.
- _____. O potencial da Arte para a aprendizagem expansiva. Florianópolis, 1996. Palestra apresentada no Congresso Internacional de Educação "Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky 100 Anos".
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2. ed. New York: Harper Collins, 1993.
- GEAHIGAN, G. Educating Future teachers of Art: the role of Educational Philosophy. In: *The Future: challenge of change*. Reston: National Art Education Association, 1998.
- GRAUER, K. *Editorial InSEA News*, Vancouver, v. 1, n. 3, 1994.

IRWIN, R. Translating the essence of the Arts through three curriculum perspectives. *Journal of the Ontario Society of Education Through Art*, London, v. 20, 2001.

LANIER, V. *The world of Art Education*. Reston: National Art Education Association, 1995.

LOMPSCHER, J. Concept(s) of learning activity. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON ACTIVITY THEORY. 2., 2001, Finlândia. *Proceedings...* Finlândia, 2001.

MACDONALD, S. W. Remembering the future: Art & design and midla education in Scotland. *Journal of Art and Design Education*, v. 16. n. 1, 1997.

MASON, R. Reflections on Teacher Education reform in the UK. *InSEA News*, Vancouver, v. 1, n. 3, 1994.

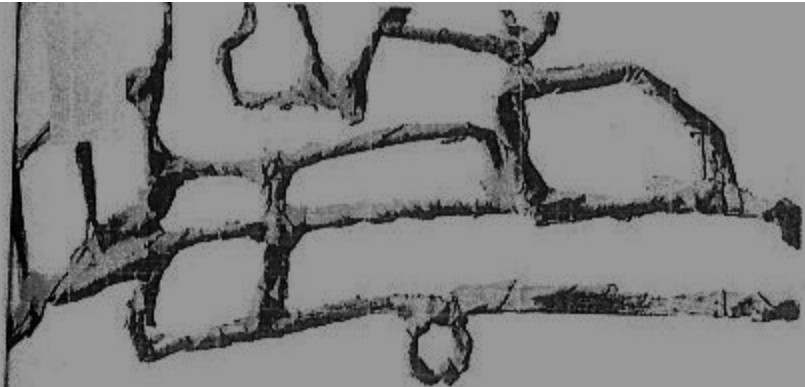
MULLEN, K. Cultural and social contexts of aesthetic values and practices. *Journal of Multi-Cultural and Cross Cultural Research in Art Education*, Columbia, v. 4, n. 2, 2002.

PETROVICH-MWANIKI, L. The development of Kunstunterricht in West Germany Art Education. THE HISTORY OF ART EDUCATION. Pennsylvania: National Art Education Association, 1995. *Proceedings from the Penn State Conference*

SWIFT, J. Controlling the Masses: the Reinvention of a National Curriculum. *Journal of Art and Design Education*, v. 15, n. 1, 1995.

YOGOTSKY, L. S. *The psychology of art*. Cambridge Mass, 1971.

WILSON, B. Postmodernism and the Challenge of Content: Teaching Teachers of Art for the Twenty First Century. In: *The Future: challenge of change*. Reston: National Art Education Association, 1997.



3

Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais

Vivien Kelling Cardonetti
Marilda Oliveira de Oliveira