

Campo de Saberes da História da Educação no Brasil

Atena Editora



Atena Editora

**CAMPO DE SABERES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NO BRASIL**

Atena Editora
2017

2017 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C198

Campo de saberes da história da educação no Brasil / Editora chefe Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.
202 p. : 625 kbytes

Formato: PDF
ISBN 978-85-93243-42-4
DOI 10.22533/at.ed.424171010
Inclui bibliografia

1. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDD-370.981

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

Capítulo I

A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POR VIÃO FRAGO

Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti.....05

Capítulo II

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE DIAMANTINA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: 1928 A 1938

Gabriela Marques de Sousa e Juliano Guerra Rocha.....13

Capítulo III

AÇÕES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO “ESPORTE PARA TODOS” NO BRASIL (1973-1990)

Sérgio Teixeira.....26

Capítulo IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben e Milena Regina Duarte Corrêa.....36

Capítulo V

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ENTRE O IDEÁRIO E O REAL

Júlio Resende Costa.....46

Capítulo VI

EDUCAÇÃO E ICONOGRAFIA: O USO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E METODOLÓGICA

Graciene Reis de Sousa, Antonio Guanacuy Almeida Moura, Jocyleia Santana dos Santos e Braz Batista Vas.....57

Capítulo VII

ENSINO PROFISSIONAL FEMININO: POBREZA E MARGINALIDADE NA NOVA CAPITAL MINEIRA (1909 a 1927)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araujo e Elizabeth Farias da Silva.....67

Capítulo VIII

ENSINO PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL: DEBATES E TENSÕES (1932-1961)

Bruno Borges.....88

Capítulo IX

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E SENSIBILIDADES DOCENTES, SUAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

Regina Celi Frechiani Bitte.....99

Capítulo X

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges.....110

Capítulo XI

INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MARIANA

Priscilla Samantha Barbosa Verona.....122

Capítulo XII

O IMPÉRIO, A REPÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA MODERNIDADE POR MEIO DA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DE UBERABA (1881-1905)

Mariana Silva Santos.....133

Capítulo XIII

O PONTO DE VISTA DO INTERVENTOR JÚLIO STRUBING MÜLLER SOBRE O ENSINO EM MATO GROSSO

Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro.....146

Capítulo XIV

O PROCESSO HISTÓRICO-POLÍTICO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rachel Benta Messias Bastos.....158

Capítulo XV

OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sarah Maria Freitas Machado Silva e José Luis Sanfelice.....174

Capítulo XVI

UM BREVE DEBATE EPISTEMOLÓGICO SOBRE HISTÓRIA GERAL E HISTÓRIA LOCAL: QUAL CAMINHO ESCOLHER?

Willian Douglas Guilherme e Magalis Besser Dorneles Schneider.....187

Sobre os Autores.....197

CAPÍTULO IV

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

**Jéssica Maria Freisleben
Milena Regina Duarte Corrêa**

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO ESCOLAR DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Jéssica Maria Freisleben

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Visuais
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Milena Regina Duarte Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Visuais
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar apontamentos sobre a história da formação docente, com maior ênfase na formação do professor de artes, as competências deste profissional, o currículo escolar e os desafios encontrados no decorrer da história e na atualidade. Enfatiza-se nesta escrita a importância deste profissional da educação diante tantos percalços impostos pela sociedade e política vigente em nosso país. Estudos apontam que a trajetória profissional do educador em arte vem desde a chegada da Missão Artística Francesa em 1816. Porém, apenas no ano de 1971, com a Lei nº 5.692/71, ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas. Percebe-se então que a formação do profissional de artes no Brasil ainda é recente, tornando sua discussão atualizada. Aspectos que permeiam a profissionalização docente, seus desafios e trajetórias, precisam de grande atenção devido à sua relevância. No campo específico sobre a formação do professor para o ensino de artes, uma diversificada linha de atuação vem se formando através de estudos realizados sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação, o que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no Brasil. Finalizando a escrita, é traçada uma relação entre dois campos conceituais: na década de 70, Ana Mae Barbosa e seus estudos na Arte/Educação e, na contemporaneidade, a busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina de artes visuais; currículo escolar; formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Não é atual a necessidade de uma completa formação docente. Já no século XIX, pós Revolução Francesa, decorre o processo de criação de Escolas Normais como instituições instruídas para preparar o profissional professor. Enquanto no Brasil, a questão aparece de forma mais evidente após a Independência, onde supõe-se uma organização da instrução popular. Diante de tantas mudanças na sociedade brasileira, nos últimos dois séculos distinguem-se seis períodos importantes da formação docente. Alguns que visam a instrução do método de ensino mútuo, outros com Escola Normal e Escola Modelo, organização dos Institutos de Educação, implantação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

habilitação específica do curso do magistério, entre outros. Posteriormente, nos últimos trinta anos do século XX, mesmo com a ditadura militar, houve uma modernização no que diz respeito ao abandono de uma política conservadora para uma visão libertária da educação, evidentemente baseada nas ideias de Paulo Freire. Com a chegada do milênio e a sociedade imersa num cotidiano de alta velocidade, a escola estava carente por inovações. Nessa condição os professores deveriam se mostrar dominantes da tecnologia, ávidos por informações, cobrados e responsáveis por qualquer “fracasso” dos estudantes. Dessa forma, o que era para ser a formação de um docente crítico, pesquisador e reflexivo, se tornou uma busca por um profissional com múltiplas inteligências e capacidades.

2. RETOMADA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Em 1816 inicia a trajetória profissional do educador em Arte. Trazidos por D. João VI, artistas franceses compunham a Missão Artística Francesa e fundaram no Rio de Janeiro a Academia Imperial de Belas Artes. Onde o ensino era centrado na reprodução e cópia fiel de modelos europeus, a teoria e prática não tinham alguma relação e a valorização dizia respeito à técnica. Já com o movimento de Arte Moderna e o surgimento da Pedagogia Nova a arte foi tida como livre-expressão do aluno através de seus processos mentais estudados pela psicanálise de Freud. Algumas de suas referências nesses estudos são Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados na filosofia de John Dewey. Há também nessa construção, forte influência de Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim, que em 1948 fundaram a Escolinha de Arte no Brasil – EAB, no Rio de Janeiro, que, posteriormente, se transformou em um movimento com 140 escolinhas espalhadas por todo território nacional, Paraguaio, Português e Argentino. Com o objetivo de educar através da arte. No início da década de 1960 e, durante todo o período de ditadura militar, o Brasil adota como pedagogia oficial o tecnicismo, onde a educação primava pela eficiência e produtividade com o objetivo de preparar o aluno para o mundo do trabalho. Em 1971 com a lei nº 5.692/71 ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, dança, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, no entanto, a figura de um professor único que domina todas as linguagens de forma competente não aconteceria com uma formação de curta duração. Outro estudo importante e que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no país são os fundamentos da Arte/Educação, onde desde os anos 70 uma forte referência que vem se dedicando a essas pesquisas é Ana Mae Barbosa.

2.1. Tendências e Concepções de Ensino da Arte

Como pautado anteriormente, sabe-se que nosso país tem passado por diferentes tendências e concepções de ensino. Mais especificamente no que diz

respeito a arte apontamos três como as principais tendências conceituais: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós Modernista. Cada qual com suas concepções singulares. O que é evidente é que o Modernismo, não só na arte, mas também no ensino de Arte é um momento de ruptura e de mudanças. Ana Mae atribui claramente as renovações metodológicas no campo da Arte-Educação ao Movimento de Arte Moderna de 1922. (BARBOSA,1975, p.44). Em suma, a concepção de Ensino de Arte como técnica está atrelada à Tendência Pré-modernista. Concepção ligada à vinda dos jesuítas ao Brasil em 1549. A intenção dos jesuítas era de catequizar os povos através de processos informais como oficinas de artesões, sendo este entendido como o primeiro ensino de arte na educação brasileira. Na educação formal apresenta-se como marco inicial a Chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816. Marcada por um modelo neoclássico, pautada no exercício de desenhos de modelo vivo, do retrato e na cópia de estamparias, sempre seguindo regras completamente rígidas e direcionadas ao mesmo ideal. Passados quatro séculos, atravessando os ideais do regime militar e até nossa tendência pós-modernista, o ensino da arte no Brasil ainda estava/está apoiado na concepção de arte como técnica.

Como forma de aperfeiçoamento e influenciados pela pedagogia experimental, em 1914 começa a despontar outra proposta de ensino de arte, esta, pautada no desenvolvimento da expressão e da criatividade, que tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento de Arte (MEA). O reconhecimento, por exemplo, de um desenho infantil como forma de expressão da criança. Segundo Varela (1986), por mais de duas décadas, o MEA foi responsável pela formação inicial e continuada de arte/educadores do país. Porém, há indícios de que a Tendência Modernista no Ensino da Arte no Brasil tenha iniciado antes mesmo da criação deste. Entretanto, é a partir de 1914 que se dá de forma mais incisiva a adoção desta nova tendência.

Em 1930, chega ao Brasil um movimento de renovação educacional – “Escola Nova”, inspirado nos ideais do filósofo americano John Dewey. Neste contexto, que em 1948 foi fundada a primeira Escolinha de Arte no Brasil, posteriormente denominada EAB. Nessa tendência, o educador deveria influenciar o mínimo possível, a arte adulta não deveria ser apresentada à criança porque poderia contaminar suas criações servindo de modelo. A prioridade era a busca pela democratização da arte e a dessacralização da obra de arte, a prioridade era a livre-expressão. Estende-se de 1914 até 1971, mas deixou marcas profundas na maneira de ensinar na escola. As atividades não tinham planejamento e objetividade, o professor intervinha o mínimo possível e o produto resultante pouco importava, a ênfase estava no processo. Arte como auto expressão e lazer, infelizmente ainda vista na contemporaneidade.

Em 1971 institui-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 5.692 de 1971), a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. A terminologia adotada e já ultrapassada para a época foi “Educação artística”, onde a arte dentro do currículo escolar foi

entendida como atividade, desempenhando assim, o desenvolvimento de práticas e procedimentos. Atividades meramente feitas para cumprir as formalidades e ocupar os horários, justamente porque eram aplicadas por professores de outras áreas. Ainda hoje, na falta de profissional específico, qualquer educador da escola desempenha a função de professor nessa disciplina, o que não vemos em outras áreas do conhecimento. Atividades como decorar e cantar hinos ou músicas de rotina escolar, apresentações e confecção de painéis de datas comemorativas, decoração da escola, essas e outras são características herdadas deste período.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Brasileira e seguidamente as discussões sobre a LDBN. Em três versões anteriores a obrigatoriedade do ensino e arte na escola não constava. Iniciando-se um movimento por parte dos arte-educadores, buscando além da obrigatoriedade a organização da disciplina com todas as especificidades que as demais disciplinas tinham: objetivos, conteúdos de estudos, metodologia e avaliação. Chega-se então a terceira tendência: a Pós-Modernista. Em 20 de dezembro de 1996 a nova LDBN é promulgada, nº 9.394/96 que obriga o ensino da arte enquanto disciplina do currículo escolar. Artigo 22, parágrafo 2º “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Entretanto, para os arte/educadores e especialmente Ana Mae Barbosa, não é somente a escrita de uma nova lei que mudará as concepções que até então vigoravam. Em suas palavras:

(...)precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a arte não seja apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas mera atividade. (BARBOSA, 1991, p. 6).

Retomando as principais características das três tendências que perpassam os ideais históricos da educação no país e acompanham suas prioridades, entendemos que na primeira – arte como técnica – o importante era seu produto final, a segunda – arte como expressão – o foco estava no processo e não no produto, e a última – arte como conhecimento – a arte se faz processo de aprendizagem e conhecimento específico e valoriza o produto.

2.2. Educar através da Arte por Ana Mae Barbosa

No início da década de 1980 a professora Ana Mae Barbosa, realizou o Primeiro Curso de Formação Continuada em Campos do Jordão/SP em parceria com diferentes instituições culturais, na perspectiva de abordagem pós-modernista de educação. Um curso que formou 6.500 professores de arte. Desde então, diferentes iniciativas vêm se intensificando em âmbito nacional no que se refere a necessidade de formação de professores para o ensino da arte.

A proposta de Ana Mae está pautada em pressupostos da metodologia norte-americana, ambas pautadas na construção do conhecimento em artes. E tanto a proposta americana, quanto a brasileira incluem o estudo e a leitura de obras de arte nas atividades curriculares. A autora aponta também, que ensinar artes no Brasil, pressupõe que se dialogue com uma diversidade rica de culturas, religiões, etnias e artefatos de consumo. Justamente por essa vasta gama de possibilidades e multiculturalismo que a arte deve ser interdisciplinar consigo mesma através de diferentes linguagens e áreas do conhecimento humano, tendo que vista que inter-relação não quer dizer polivalência, e sim, uma relação de colaboração e reciprocidade.

O segundo princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna, diz respeito a aprendizagem estar inter-relacionada ao fazer, o ler e o contextualizar arte. Dessa forma o que Ana Mae e suas colaboradoras, na década de 1980, chamaram de Proposta ou Metodologia Triangular de Ensino de Arte, uma abordagem pós-colonialista.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influencia, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p.35)

A proposta está dentro de uma concepção de ensino da arte como área de conhecimento, defendendo suas ideias com ênfase na própria arte. Eisner (apud BARBOSA, 2003, p.64) denomina essa proposta de “essencialismo” no ensino da arte. De acordo com Barbosa, a corrente essencialista acredita ser a arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. O que se pretende com a proposta é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno. Valoriza-se assim o produto artístico tanto como os processos desencadeados no ensino da arte. Na contemporaneidade, a arte como conhecimento se mostra como a orientação mais adequada para o desenvolvimento desse ensino na educação escolar.

Conhecer a história da disciplina e suas tendências deve ser entendida como algo primordial aos educadores. E deve-se ter em conta que a simples adoção de métodos não dá conta do ensino-aprendizagem, como a própria Ana Mae enfatiza em seu livro Tópicos Utópicos, que uma perspectiva didática conceitual não pode virar receita de bolo. Como, em parte aconteceu com a Metodologia Triangular, é necessária reflexão e embasamento teórico em nossas escolhas didáticas, não a mera reprodução de algo que deu certo em um determinado local e período.

2.3. Outras possibilidades no Ensino da Arte

Não tem como desvincular o método de ensino da concepção epistemológica que o embasa. A própria nomenclatura da disciplina de Artes passou por mudanças sendo chamada de Desenho, Artes Aplicadas, Educação Artística, Artes Plásticas, Arte-educação. Quando se escolhe uma nomenclatura, também se faz uma escolha metodológica. A atual denominação adotada pelos parâmetros brasileiros distingue-se dos ideais de representação do Belo, se afasta de expressões clássicas canonizadas para priorizar a importância da visão e aquilo com que ela se ocupa: Artes Visuais. Ao se definir o campo e a denominação visual, percebe-se a importância que as imagens têm em nosso contexto social. Desde os anos sessenta tem se chamado o contexto de “civilização de imagens” pela profusão que configuram as paisagens contemporâneas e por isso se faz fundamental na educação escolar. Educação num mundo proliferado de imagens é uma estratégia, não mais uma conquista como anteriormente, é aceita e considerada um amplo campo dentro das políticas educacionais.

Dessa forma, torna-se indispensável apresentar um nome que vem contribuindo para as pesquisas de ensino da arte na contemporaneidade, o professor e pesquisador espanhol Fernando Hernández. Este, desenvolve suas pesquisas junto aos Estudos Culturais e preocupa-se com subjetividade das imagens no mundo contemporâneo. A “Cultura Visual”, de Hernández não se restringe a espaços escolares, mas na sociedade como um todo. Ela está presente em todos os lugares, mas é na escola onde deve-se formalizar o estudo das imagens. O caráter investigativo está fortemente presente nesta metodologia de trabalho, o professor pesquisa junto aos seus alunos, o projeto não é traçado e definido pelo professor, mas em conjunto. A pedagogia de projetos, de Hernández, tem como principal característica a sua abertura e incompletude, nesta, o docente é um pesquisador, aquele que formula problemas e constitui desafios. O professor é aquele que, dentro da dinâmica de um projeto em andamento, cria a “infra-estrutura epistemológica” para a interpretação dos fenômenos (HERNANDEZ, 2000, p. 57).. Os estudos da cultura visual ampliam e centram-se em toda e qualquer imagem, não esta sendo apenas uma obra de arte legitimada. Toda imagem é subjetiva. O que vale ressaltar para os projetos de ensino em artes é a centralidade dessas imagens. Independentemente de sua procedência – arte enciclopédica, arte das ruas – o que importa é a decodificação de seus elementos. A apreciação dessas não é uma atitude pré-estabelecida, mas uma observação que permite olhar o que sempre é visto, mas pouco percebido. Um ambiente de descobertas. O processo avaliativo também ganha um novo olhar, Hernández (2000) propõe que a avaliação seja por meio do que denomina portfólios, documentos onde os alunos registram suas considerações prévias e posteriores ao trabalho, seus anseios, expectativas, frustrações. O processo de cada um é avaliado, assim como seus primeiros estágios e condições iniciais para análise de seu processo de aprendizagem.

Essa pedagogia, mesmo que baseada em métodos e com eixos “previamente

determinados”, não tem uma ação investigativa pronta e formada para ser reproduzida. Exige do professor a mudança de planos, aceitar as interferências do acaso. Uma perspectiva que leva professores e alunos a buscar juntos soluções, produzir novos conhecimentos e traçar caminhos desconhecidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que culturalmente o ensino da arte seja desprovido de importância comparado a outras disciplinas, no século XXI já se alcançou patamares de legitimação como antes nunca havia acontecido. Entretanto, para que a realidade se mantenha em mutação, os primeiros a acreditarem na arte não como ferramenta, mas como dispositivo de potência para o ensino, são os educadores desta. A complexidade da área requer profissionais devidamente formados em arte/educação, capazes de construir propostas plurais e dinâmicas que integrem os conteúdos escolares com a arte de forma multidisciplinar. A transmissão do conteúdo já não é mais suficiente, a exigência tanto da academia, quanto de seus estudantes, é que os professores estejam disponíveis para um constante aprendizado e renovação de suas pesquisas. “Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado” (DEMO, 1994, p. 27). Além da difícil tarefa, mas especialmente necessária, de “descobrir quais são os interesses, vivências e linguagens, modos de conhecimento em arte e práticas de vida dos alunos” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73). Uma associação precisa entre os conhecimentos próprios da arte e as experiências do aluno, para tornar assim uma troca de estudos acessível e legítima.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v.14, 2009.

SILVA, B. e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)**. 2004.191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, E. M. A. e ARAÚJO, C. M. de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. Educação e Arte/ nº 01. Anais 30ª Anped.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Lomondad, 1986.

ZORDAN, P. B. M. B. **Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das artes visuais**. V. 06, nº 02. Santa Catarina:Linhas, 2005.

ABSTRACT: This paper aims to present notes on the history of teacher education, with a greater emphasis on teacher training, the skills of this professional, the school curriculum and the challenges encountered in the course of history and at present. This writing emphasizes the importance of this education professional in the face of so many obstacles imposed by the society and politics in force in our country. Studies show that the professional trajectory of the educator in art comes from the arrival of the French Artistic Mission in 1816. However, only in the year 1971, with Law No. 5692/71, it was determined that the discipline of Art Education deal with music, Theater, dance and visual arts. It can be seen that the training of the arts professional in Brazil is still recent, making their discussion current. Aspects that permeate teacher professionalism, its challenges and trajectories, need great attention due to their relevance. In the specific field on teacher education for arts education, a diversified line of action has been formed through studies on the history and foundations of Art / Education, which has allowed a theoretical and conceptual basis for the formation of these Teachers in Brazil. At the end of writing, a relation is drawn between two conceptual fields: in the 70's, Ana Mae Barbosa and her studies in Art / Education and, in the contemporaneity, the search for knowledge related to the learning of artistic knowledge, from the

interrelationship between doing, reading and contextualizing art.

KEYWORDS: Discipline of visual arts; school curriculum; teacher training.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-42-4

