



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais

*Initial teachers' formation of arts: reflections about academics insert in professional areas*

**Maria José Dozza**

Pesquisadora Sênior do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR - Brasil, e-mail: mjsubtil@hotmail.com; mjsubtil@gmail.com

---

## Resumo

Este trabalho objetiva refletir sobre a inserção dos acadêmicos de artes pelo Estágio Curricular no universo da cultura mais ampla e da docência na escola, analisando o Eixo *Docência em arte* no currículo integrado de duas Licenciaturas – Música e Artes Visuais, implantadas em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Apresenta-se uma reflexão teórica quanto às reformas curriculares e proposições legais para a formação dos professores de artes tendo por base fundamentos teóricos e históricos do materialismo dialético, em particular na compreensão do estágio como *práxis teórica*. Autores como Vázquez, Vieira Pinto e Pimenta informaram essa análise. Os dados empíricos foram coletados através de entrevistas, questionários, conversas informais com alunos, professores, coordenadores, além do estudo do Regulamento de Estágio e de transcrições de excertos dos

relatórios dos alunos do terceiro ano das Licenciaturas em questão, realizados no final de 2005. Os estudos revelaram as dificuldades do trabalho com arte na escola por causa da falta de formação e compreensão dos sujeitos quanto à especificidade do conhecimento artístico. Por outro lado, o esforço teórico prático de todos os envolvidos, decorrente de planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos, promoveu mudanças de concepções e ações tanto na escola quanto nas Licenciaturas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Licenciatura em Artes. Currículo. Formação de professores. Práticas artísticas.

### ***Abstract***

*This work aims at contemplating the academics of arts insert for the Initial Teacher Training (called Estágio Curricular) in the universe of the widest culture and of the teaching in the school, analyzing the Teaching Axis in art in the integrated curriculum of two areas - Music and Visual Arts, implanted at Universidade Estadual de Ponta Grossa in 2003. It presents a theoretical reflection about the curriculum reforms and legal propositions for the teachers of arts training, having for the theoretical support and historical foundations the dialectical and historical materialism, mainly under the understanding of the training as a theoretical praxis. Authors as Vazquez, Vieira Pinto and Pimenta informed that analysis. We collected the empiric through interviews, questionnaires, informal conversations with students-teachers, coordinators, besides the study of the Regulation of the Training and of excerpts transcriptions of the students from the third year degree of Music and Visual Arts subjects accomplished at the 2005-year-end. The studies revealed the difficulties of the work with art in the school due to the subjects' formation lack and understanding relating to the specificity of the artistic knowledge. On the other hand, the practical theoretical effort of all involved, due to planning, attendance and systematic evaluation, promoted changes of conceptions and actions in the school as much as in the major at issue.*

**Keywords:** Education politics. Bachelor degree in arts. Curriculum. Teachers initial Formation. Artistic practices.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a formação de professores de Artes tendo como ponto de referência a proposta de inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais do campo artístico, num currículo integrado de duas Licenciaturas – Música e Artes Visuais, implantadas em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa.<sup>1</sup> Tal currículo foi organizado em Eixos Temáticos, denominados *Pesquisa em Arte, Produções Artísticas, Reflexivo-pedagógico, Docência em arte, Estudos Independentes*, em lugar das tradicionais listagens de disciplinas, propondo articulação não só entre as duas áreas artísticas mas também entre os conhecimentos específicos de cada Licenciatura. Pretendia-se enfocar os diferentes aspectos da formação do professor de artes ultrapassando a visão fragmentada do currículo.

Desde a concepção até a implantação das Licenciaturas havia clareza de que não se podia incorrer no equívoco histórico da *polivalência* proposta pela Lei 5.692/71 para o ensino de arte.<sup>2</sup> A proposta preconizava alguns pontos de tangenciamento entre as duas áreas artísticas, tendo em vista a afirmação de Canclini (1984, p. 9):

[...] como é possível que os alunos de música ignorem durante toda a sua carreira aquilo que os alunos de artes-visuais estudam, e estes, a música, em meio a um desenvolvimento cada vez mais impressionante dos meios audiovisuais?

Nessa perspectiva, apareciam enfocados transversalmente elementos básicos das artes cênicas, dança, música e artes visuais, no transcorrer das duas licenciaturas e efetivamente no primeiro ano quando os alunos das duas licenciaturas cursavam, juntos, praticamente todos os conteúdos dos Eixos.<sup>3</sup>

Neste texto pretende-se enfocar um dos eixos temáticos propostos no currículo em questão - *Docência em arte* com os Núcleos Temáticos: *Prática I* (1º ano)

---

<sup>1</sup> A presente análise reporta-se ao Currículo implantado e em vigor até o ano de 2007. A partir dessa data houve reformulação e modificações na proposta inicial.

<sup>2</sup> A referida lei tornou obrigatória a Educação Artística no Ensino de 1º Grau com um professor “polivalente” que atuasse com teatro, música e artes plásticas. Isso fragmentou não só a formação dos professores como enfraqueceu o trabalho com artes nas escolas, diluindo os saberes específicos de cada área. A lei 9.394/96, após mais de uma década de discussão e reivindicações, restabeleceu essa especificidade em seu art. 26, par. 2 quando dispôs: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Na sequência foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), onde surgem quatro áreas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

<sup>3</sup> Os alunos da Licenciatura em Artes Visuais cursavam em separado o Núcleo de Conhecimento Desenho Artístico e os alunos da Licenciatura em Música, o Núcleo de Conhecimento Instrumentalização do Fazer Musical.

*Prática II* (2º ano) *Estágio Supervisionado I* (3º ano), tematizando nos três anos cursados até 2005 a relação do curso com o campo profissional da arte e do ensino de arte.

As considerações aqui apresentadas resultam de reflexões efetivadas tanto na construção do projeto pedagógico e na formulação dos projetos específicos do *Eixo* em questão, quanto na relação com alunos, professores e coordenadores em diferentes momentos e espaços. A coleta de dados em geral foi realizada através de entrevistas, questionários e conversas informais com os sujeitos. Os dados sobre o Estágio foram retirados dos Relatórios dos alunos do terceiro ano das Licenciaturas de Música e Artes Visuais elaborados no final de 2005.

Para melhor fundamentar o olhar sobre essas licenciaturas, apresenta-se uma reflexão teórica quanto às propostas de reformulação e encaminhamento das reformas curriculares dos cursos formadores dos professores em geral e particularmente de artes, desde a década de 80.

## **Formação profissional nas licenciaturas: debates sobre a relação teoria e prática**

### **Um panorama geral ...**

O processo de revisão das licenciaturas iniciado na década de 80 trouxe para o debate a questão pouco resolvida da relação conteúdos específicos/ conteúdos pedagógicos na formação de professores e foi acrescido da discussão sobre o papel social desses cursos numa sociedade desigual e excludente como a brasileira. Formar que professores para quais demandas?

Foi amplamente discutida a formação 3 + 1, que caracterizava os cursos de formação dos professores em todas as áreas de conhecimento, ou seja, 3 anos teóricos equivalentes aos conhecimentos do bacharelado e 1 ano prático com as matérias pedagógicas para dar conta das demandas do ato de ensinar. Hoje há clareza de que a formação docente não se constitui em receituário colado aos conhecimentos específicos de cada área, havendo uma epistemologia relativa à “forma/conteúdo” que supõe integração, articulação e ampliação tanto dos conhecimentos das áreas quanto do pedagógico. O conceito de *práxis* como fazer humano transformador da realidade e informado pela consciência histórica e social (VÁZQUEZ, 1978), inseriu no debate outra visão de formação docente.

Vieira Pinto (1969, p. 45) afirma:

[...] o pensamento teórico, o mundo das idéias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, e portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o

mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas.

As idéias sobre a relação teoria/prática foram incorporadas pelas determinações legais, acompanhadas pelo debate sobre os imperativos econômicos e políticos da sociedade capitalista, promotores de uma acentuada desigualdade que a escola deveria auxiliar a transpor. Nessa dimensão, a formação do professor assume uma função não só técnica mas também política como condição indispensável ao exercício da profissão, tendo em vista o contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Com a LDB n. 9.394/96 e as resoluções decorrentes, foram alavancadas reformulações das Licenciaturas e criados novos cursos que, pelo menos no currículo prescrito, enfatizam a prática e o campo profissional com todas as suas determinações.<sup>4</sup>

A Resolução CNE/CP n. 02/2002 determina que os cursos de licenciatura deverão apresentar 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (BRASIL, 2002). A Resolução CNE/CP n. 1/2002 afirma que “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.” (Art., 13, §1º, p. 6).

Cabe questionar, particularmente nas Licenciaturas em Artes, em que medida as propostas curriculares contemplam a prática social mais ampla e como se referem ao contexto profissional, cultural e estético no qual (sobrevivem) e atuam os licenciandos. A tarefa essencial dos cursos formadores é promover a inserção efetiva desses profissionais na realidade escolar e na prática social tendo em vista outros imperativos que não somente os econômicos.

### **...e um olhar sobre os cursos formadores dos professores de artes**

*O I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil/ CEEARTES* realizado em Salvador em 1997 reuniu especialistas das diferentes áreas artísticas para debater as mudanças curriculares nos respectivos cursos. Em relação às licenciaturas parece que a unanimidade era fortalecer os conhecimentos

---

<sup>4</sup> Autores como Freitas (2003) questionam os aportes da ideologia neoliberal predominante na década de 90, cuja concepção privatista e economicista em algumas propostas reduziu a formação do professor ao caráter meramente técnico e instrumental. No entanto, quanto à inserção da prática, desde os primeiros anos das Licenciaturas foi possível vislumbrar alguns avanços.

específicos – práticas artísticas em música, teatro, dança, artes visuais – próprios dos bacharelados sem descurar os saberes pedagógicos, acrescidos ainda de uma “competência social (conhecimento de fundamentos da psicologia e sociologia)” (SOUZA, 1997, p. 17).

A ideia que aparece com força é a do equilíbrio entre a formação do artista – teoria e prática artística, e a do professor – teoria e prática da docência. Teoriza-se sobre a necessidade de que “[...] as duas áreas não se vejam como antagônicas, mas sim complementares [...]” (CABRAL, 1997, p. 26). A resolução CNE/CP n. 2, sinalizou claramente para o enfoque da *prática* – o exercício da profissão docente – como encaminhadora das questões teórico-metodológicas.

A proposta de sistematização das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes Visuais (BRASIL, 1999, p. 3) – previa Estágios e Atividades Complementares (articulação teoria-prática) em 3 níveis: 1 – instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da sua área/curso; 2 – instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; 3 – instrumento de iniciação profissional. Confirmando essa tendência, as Diretrizes preliminares para música (OLIVEIRA; HENTSCHEKE; PASCOAL, 1999) propunham como um dos eixos *a integração* dos saberes da formação ao campo profissional.

Nesse contexto, os debates remetem ao fato de que a docência deve adquirir maior visibilidade no interior do campo da arte e da cultura. Autores falam em “ensino invisível”, “não explícito”, que acontecem em “centros comunitários, associações, agremiações, clubes, igrejas, hospitais, abrigos, empresas, instituições não escolares e as escolares (de dança, de formação de atores, etc.), e são espaços de práticas sociais e culturais, de ensino e aprendizagem, troca, educação” (SANTOS, 2001, p. 42). Em decorrência, a identificação da “Educação Artística” (BRASIL, 1971) como “Ensino de Arte” (BRASIL, 1996) com conteúdos específicos ligados não só à atividade educativa mas à cultura estética trouxe a urgência de repensar o pedagógico tanto nos conteúdos teóricos quanto práticos, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura. Vale a pena trazer outra reflexão:

Para atingir dimensão estética, a educação tem que estar integrada de forma íntima e inseparável à cultura pois, as relações entre os homens são marcadas por linhas que se cruzam em todas as direções onde podem ser lidos fatos antigos ou atuais, ou ainda, os inesperados compromissos com o passado – do homem, o mito; do mundo, a história (SANTIAGO, 1997, p. 68).

Essas linhas assumem uma dimensão vertical diacrônica, estabelecendo relações com o passado, com os conhecimentos historicamente construídos e uma dimensão horizontal ou sincrônica pela aproximação com os

outros conhecimentos que simultaneamente vão surgindo em todas as áreas (SANTIAGO, 1997). Nesse sentido, também se reforça a importância dos estudos sobre o cotidiano onde acontecem as práticas musicas, visuais e cinestésicas. (SOUZA, 2000; SUBTIL, 2006).

Percebe-se nas discussões a ausência do significado de valor de troca historicamente assumido pelos objetos artísticos na sociedade capitalista – anterior à discussão sobre *ensino de arte* – e sobre a subsunção dessa prática aos imperativos do modo de produção vigente. (VÁZQUEZ, 1986; CANCLINI, 1984). Também está ausente o debate sobre as possibilidades da formação dos sentidos humanos históricos e sociais como função precípua da arte (MARX, 1986; PEIXOTO, 2003). Nessa perspectiva, caberia redefinir o campo teórico da formação dos professores de arte. Esse é um caminho ainda a ser percorrido.

## **Reflexões sobre o eixo temático - docência em arte num currículo de Licenciaturas**

Neste item pretende-se refletir sobre a temática em questão a partir da análise do planejado e do vivenciado nos três anos de formação da primeira turma de licenciados em Artes Visuais e Música dos cursos já mencionados. Importa acrescentar que o acompanhamento dessa proposta aconteceu pela pesquisa e registro de projetos, reuniões, entrevistas, questionários, relatórios e análise documental tanto das determinações legais externas quanto internas à Universidade.

É importante destacar como Pimenta (1995, p. 89), que “a atividade humana de conhecer e a teleológica, enquanto atividade da consciência, é uma *atividade teórica* – isto é, por si não leva à transformação da realidade (material e social)” não é portanto práxis entendida como “[...] uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos” (PIMENTA, 1995, p. 89). Nesse sentido, a práxis acadêmica é entendida como preparação para a atuação na prática social

O Eixo *Docência em Arte* que atravessa o curso é considerado atividade teórica essencial na formação de um profissional que se pretende interferir na realidade do ensino de arte nas escolas. Isso significa que, mesmo com a característica de inserção nessa realidade o objeto é a *formação teórico/prática* inerente ao *aprender a docência* na universidade. Desse modo, o planejamento, a reflexão, a avaliação acompanham e permeiam os olhares e ações propostas no Eixo explicitado abaixo:

1º ano – Prática I (3 aulas semanais); 2º ano – Prática II (3 aulas semanais); 3º ano – Estágio Supervisionado I (204 horas); 4º ano – Estágio Supervisionado II (204 horas).

Como já mencionado anteriormente, as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002 preveem, além de 400 horas efetivas de trabalho na escola (Estágio Supervisionado), a consideração de 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso, planejadas para a articulação com as demais disciplinas e atividades do curso. Particularmente no que se refere à área da música, a resolução CNE n. 2, de 8 de março de 2004 considera como essencial “[...] conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte/música e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado [...]” (BRASIL, 2002b, Art. 5º, item III). Isso posto, passamos a detalhar o Eixo Temático aqui enfocado – Docência em Arte: Prática e Estágio.

### **A prática como espaço de inserção dos acadêmicos no universo cultural e profissional do campo da arte na sociedade**

Com as *Práticas I e II* colocadas no curso para integrar os saberes acadêmicos com a realidade das diversas áreas da arte e da atuação dos alunos fora da universidade (alguns já atuando como profissionais da arte – músicos e artistas plásticos), buscou-se promover a inserção dos sujeitos no universo da arte e da cultura no entorno social e profissional: instituições de ensino regular, escolas de arte, ateliês, eventos artístico-culturais, etc.

As atividades propostas se relacionaram com o Eixo *Pesquisa em Arte* através da formulação de protocolos de observação, coleta de dados e relatórios que remetessem a uma reflexão mais abalizada. Propunha-se com isso não só fundamentar teoricamente as discussões, mas também ampliar as possibilidades de escolha de objetos de análise e pesquisa para um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com maior significado social.

No primeiro ano propôs-se a assistência, observação e a fruição de atividades artísticas: exposições, espetáculos, shows, recitais, apresentações recreativas e artísticas, visitas e observação em entidades profissionais ligadas à arte, para conhecimento, análise, crítica e reflexão sobre esses objetos culturais. No segundo ano buscou-se uma atuação mais efetiva de observação e pesquisa nos espaços da educação formal com algumas propostas de intervenção: oficinas e apresentações em escolas. Entendia-se que, conhecer a realidade educacional em sua complexidade e contradições é essencial para intervir e transformar dentro dos limites do possível e do desejável, e condição para o exercício da prática docente.

Importa considerar que, na visão dos alunos, essas *Práticas* proporcionaram um conhecimento mais amplo da arte e do ensino de arte na

sociedade. Anote-se no entanto a dificuldade de organização e acompanhamento das propostas tendo em vista os empecilhos burocráticos inerentes à organização administrativa da universidade e à falta de professores específicos de teatro, música, dança e artes visuais nos primórdios do curso. Também não se pode negar que a carência de fundamentos teóricos mais consistentes dos envolvidos dificultou uma aproximação mais adequada da relação teoria/prática. No entanto, a ricas discussões e os debates que sempre se fizeram presentes nas *Práticas*, permitiram algum fortalecimento conceitual sobre a relação arte/ensino de arte/sociedade.

### **O estágio curricular: reflexões sobre qual teoria? Qual prática?**

Pimenta (1995, p. 122) afirma que o estágio pode servir às demais disciplinas constituindo-se numa atividade articuladora do curso. “E, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professores. Instrumentalizadora da práxis (teoria e prática educacional). De transformação da realidade existente.”

Sem perder de vista essa perspectiva, o planejamento do estágio previa um total de 408 horas de permanência dos alunos nos espaços escolares nos dois últimos anos do curso, como estratégia para proporcionar um conhecimento mais abalizado pela observação e intervenção na realidade. Afinal de que realidade escolar se está falando quando em discussão o Ensino de Arte? Algumas respostas, mesmo que parciais, foram obtidas pelos alunos, professores e pesquisadora durante o processo.

### **O currículo prescrito<sup>5</sup> ...**

O Estágio Supervisionado do 3º ano dos alunos de Música e Artes Visuais em 2005 foi concentrado numa escola de Ensino Fundamental (CAIC Reitor Álvaro A. Cunha Rocha)<sup>6</sup> e se embasou na concepção de prática como instância de

---

<sup>5</sup> Sacristán (2000) apresenta a ideia de *currículo prescrito* e *currículo em ação*. O primeiro supõe uma cultura comum, o que é minimamente estabelecido, um organizador da escolaridade obrigatória em qualquer nível. O segundo é a potencialização (ou não) do primeiro, pois, como afirma o autor “[...] enfim, é na prática que toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

<sup>6</sup> As formulações desse item referem-se ao Estágio Curricular I do terceiro ano das Licenciaturas em Música e Artes visuais realizados no CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que atende desde a Educação Infantil até a 8ª série.

reflexão e visão de conjunto da realidade cultural e educacional. Os níveis de atuação propostos nas Licenciaturas em Artes Visuais e Música partem de algumas diretrizes:

Momentos alternados de ação/reflexão/ação, desempenho pedagógico e de intervenção caracterizam a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado, como modo de apreensão e compreensão dos fenômenos relevantes da sala de aula e do processo de 'ensinagem' nos diferentes espaços educacionais, num movimento dialético de construção e reconstrução, de criação e recriação na busca da consolidação do desempenho profissional desejado (UEPG. Projeto Pedagógico, 2002).

O regulamento apresenta como objetivos:

Proporcionar ao acadêmico a oportunidade de inserção no cotidiano da escola e da sala de aula, referendado nos conhecimentos teóricos/práticos adquiridos no decorrer do Curso; – propiciar ao acadêmico condições de planejar, intervir e avaliar sua ação na realidade, relacionando teoria e prática; – propor vivências teórico/práticas aos acadêmicos, de modo a possibilitar a criação de alternativas metodológicas para o ensino de artes nos diferentes níveis de ensino; – propor alternativas de atuação profissional docente que considerem os diferentes espaços culturais da comunidade como complementos indispensáveis à formação do professor de artes (UEPG. Regulamento de Estágio, 2005).

As 204 horas do estágio na 3ª série foram distribuídas de modo a contemplar um tempo para reuniões com a supervisão de estágio na universidade, planejamento de atividades com os supervisores de estágio e supervisores técnicos e com coordenação pedagógica da escola, além de participação das atividades gerais do CAIC. A maior concentração do tempo e dos esforços foi na observação, participação e direção de classe nos diferentes níveis da escola: Educação Infantil, 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Ao final de atuação em cada nível era realizado um relatório descritivo e analítico.

Coerente com a perspectiva de integração de conhecimentos e práticas das duas licenciaturas, os estágios foram realizados em duplas, um licenciando de música e outro de artes visuais. O planejamento, observação, intervenção, análise e relatos realizaram-se em conjunto embora a atuação de cada um fosse na área de formação.

A permanência do estagiário por um período maior na escola, preconizado pela legislação já citada, pressupunha observação e participação nos diferentes momentos e tempos escolares, de forma a inserir-se nesse cotidiano como totalidade, seja atuando junto aos professores, seja propondo tarefas e projetos de docência e prática em música e/ou artes visuais.

## ...e o currículo em ação

Ao iniciar o estágio, a primeira constatação relatada foi a da utopia do planejamento realizado devido ao desconhecimento da realidade escolar. A maioria dos licenciandos afirmou que os conteúdos de Artes trabalhados no curso não são suficientes. Enfatizam a necessidade de procurar conteúdos e metodologias que dêem conta das diferenças de idades, segmentos escolares e interesses dos alunos. Segundo relatado nas entrevistas, o trabalho de Artes com os adolescentes de 5ª a 8ª séries, particularmente em música, não é pacífico e requer maior conhecimentos psicológicos e sociológicos dessa faixa etária. Uma das estagiárias se expressou assim: *Aprendemos como devemos proceder e também o que deve ser evitado* (Estagiária de Artes visuais).

Os estagiários evidenciaram a importância do estágio para a formação:

*A teoria é muito importante, mas aliada à prática ela gera auto-reflexão ainda maior, (...) foram muito importantes todas essas horas para minha formação como arte-educador, pois não possuía nenhuma experiência na escola, pude aprender muito com os professores da UEPG e também com as do CAIC.* (Estagiária de Música).

Um problema enfocado pelos estagiários foi a falta de conhecimento dos sujeitos da escola sobre a prática artística e seus fundamentos. A falta de professores qualificados para lidar com isso e a histórica situação marginal dessa prática nas escolas leva a uma visão distorcida do que seja o trabalho do professor de Artes. Os licenciandos muitas vezes sentiram-se como *tarefeiros* conforme o relato: *Ficou bastante claro que arte é pouco explorada, usada apenas como passatempo, ou momentos para produção de enfeites, calendários, pintura de desenhos mimeografados e lembranças para datas comemorativas, em especial de 1ª a 4ª séries* (Estagiário de Artes Visuais). Nessa prática, as Artes Visuais são mais requeridas nas escolas pela... *Visibilidade e "utilidade": cartões, cartazes e objetos para enfeites são constantemente solicitados* (Estagiária de Música).

A ideia recorrente da arte como pretexto para outras áreas leva a uma reflexão importante:

*O simples questionamento do porquê se faz, para que serve ou servirá, poderia interromper uma série de produções em andamento nas escolas. Parece que estamos fazendo um trabalho de terapia ocupacional, produzir sem questionar, sem contextualizar, sem refletir. Somos uma verdadeira fábrica de produtos inúteis, presentes massificados para o dia dos pais, das mães etc.* (Estagiária de Artes Visuais).

Outra descoberta dos alunos é a de que existe uma visão muito forte na escola da arte como *talento e dom* e em decorrência disso os alunos com mais facilidade são bastante valorizados.

Quanto à música – uma área praticamente ausente de 5ª a 8ª séries na escola em questão (CAIC) dada a falta de docente habilitado – houve uma preocupação visível dos estagiários em procurar alternativas para trabalhar com os adolescentes. Há consciência da demanda nessa faixa etária pelo consumo midiático de produtos musicais. Segundo os licenciandos *houve uma significativa troca de experiências entre estagiários e alunos no que se refere ao conhecimento de CDs, músicas de bandas e cantores até desconhecidos dos acadêmicos*. (Estagiários de música).

Um dado interessante dos relatórios é a variedade e riqueza das possibilidades de busca e pesquisa tanto de conteúdos quanto de metodologias seja na internet, seja nas produções bibliográficas disponíveis, usadas abundantemente pelos acadêmicos. Essa é uma consideração que merece ser levada em conta porque redefine o conteúdo específico dos cursos formadores. O que deve ser priorizado na formação do professor de artes com tantas informações e instrumentos de busca disponíveis para pesquisa?

Houve unanimidade de aprovação ao trabalho realizado em duplas das duas áreas artísticas. Embora os estagiários de cada área tenham clareza dos saberes específicos que os instituem, aparece a compreensão da necessidade de transitar pelas outras áreas. Uma fala em particular revela isso: *Essa é uma questão de sobrevivência profissional pois a demanda das escolas é por um profissional que tenha também alguns conhecimentos das outras linguagens, particularmente teatro e visuais*. (Acadêmica de Música). Uma demanda de conteúdo própria dos adolescentes enfatiza essa relação entre áreas:

*Senti necessidade de compreender melhor e observar esses alunos, o que ouvem o que vestem e por isso achei importante trabalhar com a colega de artes visuais que me deu suporte nos aspectos visuais do HIP HOP, os grafiti* (Acadêmico de música).<sup>7</sup>

A partir da avaliação do estágio realizado ao final do ano de 2005, o professor coordenador de estágio de Artes Visuais e Música, da área de educação assumiu a orientação direta dos alunos em 2006, juntamente com uma professora específica de artes. Assim, nesse ano, mudanças significativas foram implementadas. Segundo ele:

---

<sup>7</sup> A terceira turma de estagiários em 2007 não adotou o sistema de duplas, em decorrência principalmente da não concordância dos professores que assumiram a responsabilidade do estágio tanto de Artes Visuais quanto em Música.

---

*No final do ano letivo de 2005, concluímos que a escola não possuía um currículo de Artes claro e explícito (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). A partir disso, procuramos construir uma proposta curricular, com a participação dos coordenadores pedagógicos da escola, que serviu de base para os estágios de 2006. Assim no ano seguinte, estagiários e professores do Caic tiveram a oportunidade conhecer e trabalhar com essa proposta.*

O professor afirma que a proposta curricular elaborada,

Foi devidamente contextualizada com base em concepções críticas de educação entendendo a apropriação do conhecimento como direito de todos, incluindo o acesso ao conhecimento artístico. Foi também indicada a importância de se estabelecer situações de ensino mais explícitas e comprometidas com a apropriação dos elementos formais de cada área.

Para isso houve um esforço coletivo na aquisição de bibliografia atualizada e com fundamentação consistente.

O acompanhamento sistemático dos estágios e estagiários no campo, pelos professores supervisores da Universidade garantiu que as práticas fossem embasadas em fundamentos consistentes de modo a que as atividades dos estagiários não ficassem restritas às contingências alheias ao saber artístico e às demandas imediatas das festividades da escola, como foi relatado em 2005. Isso ocorreu pela relação mais estreita tanto no planejamento quanto na avaliação entre os professores coordenadores da UEPG e a equipe pedagógica da escola. A estratégia foi a realização de assembleias semanais com todos os envolvidos, como objetivo de discutir as atividades dos estagiários e, paralelamente, instrumentalizar os professores para a compreensão da proposta curricular de Artes que fora construída com a participação de todos.

Nessa perspectiva, o estágio foi entendido como uma via de mão dupla: o estagiário serve-se do campo de estágio e, por outro lado, busca oferecer algo relevante para a escola. É possível inferir também que os estagiários de Artes interferiram positivamente na escola. Em avaliação realizada com a equipe técnico-pedagógica isso foi reafirmado pois, pela primeira vez houve um trabalho sistemático e organizado de Arte nesta escola. O depoimento de uma professora diz: *Nós aprendemos com os estagiários, eles fizeram diferença [...] e a contribuição foi valiosa tendo em vista a organização de um currículo para a área que não existia anteriormente* (Professora da segunda série do CAIC).

Essa talvez seja uma lição importante que permaneceu da experiência realizada em 2006 para as Licenciaturas de Artes.

## Algumas considerações a título de conclusão do trabalho

As determinações legais existentes desde a década passada para as mudanças nos currículos encaminharam reflexões e propostas de atendimento à algumas demandas reais no campo da educação e da arte presentes na sociedade, de modo a ultrapassar o caráter formal e propedêutico dos cursos formadores existentes. Cabe também ressaltar que a falta de professores habilitados na região dos Campos Gerais levou a Universidade Estadual de Ponta Grossa a criar duas licenciaturas em artes, mesmo sem tradição nessa área, o que se constitui ainda hoje em desafio a ser enfrentado.

As dificuldades dizem respeito especialmente às demandas de um currículo em construção que exigiu do corpo docente abertura para o novo, para os desafios teórico-práticos e principalmente para a pesquisa. Nessa dimensão o que se propunha era a formação não só dos acadêmicos mas também dos professores e de todos os envolvidos na proposta.

Quanto ao objeto deste texto: reflexões e relatos sobre o Eixo *Docência em Arte* que propôs uma análise sobre a inserção dos licenciandos na realidade da prática profissional importa retomar alguns aspectos desse debate.

As experiências e os estudos realizados sobre a formação do educador em todas as licenciaturas permitem afirmar a importância de inserir os acadêmicos em qualquer área de formação docente no contexto profissional onde irá atuar enquanto educador. Essa é uma tarefa que requer a lida não só com os conteúdos próprios das áreas em relação com o fazer metodológico e didático mas supõe também o aporte da ação/reflexão/ação com diferentes sujeitos, em vivências compartilhadas nos diferentes campos da cultura artística e da docência nas instituições de ensino onde se faz tão necessário e urgente o trabalho dos profissionais das artes. Essa é razão da ampliação dos espaços de estágio das Licenciaturas para além da 5ª a 8ª séries.<sup>8</sup>

Observou-se que, no primeiro confronto com a prática escolar em 2005, a reação dos alunos foi de questionamento ao curso que não os ensinou a lidar com a realidade das escolas. Depois, aos poucos, prevaleceu o que denominamos “saber tácito” (todos sem exceção fomos sujeitos da escolarização) que é uma espécie de *habitus* professoral, na tentativa de condução do fazer pedagógico na sala de aula. O desafio na formação do professor é transpor as práticas habituais em direção a um fazer criativo e significativo em arte e que possa formar esteticamente os alunos da Educação Básica. Esse parece ter sido um foco de debates entre os licenciandos.

<sup>8</sup> No quarto ano dos cursos em questão as propostas de estágios são realizadas no Ensino Médio e em instituições de Educação Especial e serão analisadas oportunamente.

A ideia firmada na manifestação de uma acadêmica de Artes Visuais de que é fundamental saber *o que se ensina, porque se ensina e como os alunos aprendem*, mostra a essência dos Fundamentos da Metodologia de Ensino e da Didática, e o desafio dessas Licenciaturas em processo de implantação. Importa acrescentar também que a isso se somam os conhecimentos filosóficos, políticos e sociológicos que devem embasar qualquer discussão e/ou prática educacional muito em particular no que se refere ao ensino de arte.

Em síntese, a relação dos estagiários com os espaços profissionais tanto da cultura artística na sociedade quanto nos espaços educacionais mostrou que a realidade é maior e mais complexa, do que o planejado e o idealizado. A consciência das contradições que permeiam o campo da arte como um todo e o campo da escola com suas características e demandas próprias foi o ganho mais significativo de todo o processo de formação desses acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996. Art. 68. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares de Artes Visuais. **Proposta de Diretrizes Curriculares**, 1999. (Documento em estudos).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/ 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 8 mar. 2002a. Seção 1, p. 8).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Diretrizes Curriculares de Música. Resolução CNE/CES 4/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2004, Seção 1, p. 24.

CABRAL, B. A. V. A relação Bacharelado-Licenciatura e a natureza da prática pedagógica em artes. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: CEEARTES, 1997. p. 25-31.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

FREIRE, V. L. B. Ensino superior de música: dilemas e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ABEM, 1998. p. 9-26.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

OLIVEIRA, A.; HENTSCHKE, L.; PASCOAL, M. L. **Diretrizes curriculares para os cursos de música**. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. Brasília - DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, S. Ensino de artes: um exercício conjunto da razão e do sonho. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: CEEARTES, 1997. p. 67-72.

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 41-65.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: CEEARTES, 1997. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SUBTIL, M. J. D. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2006.

---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – Divisão de ensino. **Projeto Pedagógico:** licenciatura em música. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto da disciplina Estágio Supervisionado:** licenciatura em artes visuais e licenciatura em música. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2005.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido: 05/12/2008

*Received:* 12/05/2008

Aprovado: 10/01/2009

*Approved:* 01/10/2009

Revisado: 21/07/2009

*Reviewed:* 07/21/2009