

A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações

The formation of art teachers in Brazil: a history open to interpretations |
La formación de profesores de arte en Brasil: una historia abierta a interpretaciones

REJANE GALVÃO COUTINHO | rejane.coutinho@unesp.br
UNIVERSIDADE ESTUDUAL PAULISTA «JULIO DE MESQUITA FILHO» | BRASIL

Recebido · Received · Recibido: 12/02/2022 | Aceito · Accepted · Aceptado: 09/06/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i07.03>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Como citar este artigo · Cómo citar este artículo · How to cite this article:

Galvão-Coutinho, R. (2022). A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 7, 28-35.

Resumo:

O texto trata da formação de professores de Artes Visuais revendo alguns marcos dos processos formativos no contexto brasileiro a partir de uma perspectiva da colonialidade, com foco nos processos de criação, propondo uma reescrita dessa história que se abre a interpretações; finalizando com comentários sobre exercícios propostos em processos formativos na contemporaneidade.

Palabras-chave: Formação. Professores de artes. Histórias do ensino de artes. Arte/educação. Brasil.

Abstract:

The text deals with the training of Visual Arts teachers by reviewing some frameworks of the training processes in the Brazilian context from a perspective of coloniality, focusing on the processes of creation, proposing a rewriting of this history that is open to interpretation; concluding with comments on exercises proposed in contemporary training processes.

Keywords: Training. Art teachers. Histories of art education. Art/education. Brazil.

Resumen:

El texto trata sobre la formación de profesores de artes visuales revisando algunos marcos de los procesos de formación en el contexto brasileño desde una perspectiva de la colonialidad, enfocándose en los procesos de creación, proponiendo una reescritura de esta historia que se abre a interpretaciones; finalizando con comentarios sobre ejercicios propuestos en los procesos de formación contemporáneos.

Palabras claves: Formación. Profesores de arte. Historias de educación artística. Arte/educación. Brasil.

• • •

1. Introdução: aprender a equivocarse

Formar professoras e professores para ensinar artes, especialmente no campo das Artes Visuais, tem sido o foco e movimento de minha atuação docente. Ao retomar este texto elaborado para o *Colóquio - Criação e criatividade: entre formação e pesquisa*, realizado em Paris em 2017, percebo o quanto os movimentos de investigação têm se ampliado de forma mais complexa diante das demandas da contemporaneidade nas quais estamos, eu e as/os estudantes inseridas/os. Portanto, a retomada deste texto se faz afetada pelos movimentos.

Para começar vamos fazer uso de um espelho retrovisor, pois, como refletir sobre o que estamos vivendo hoje, sem compreender como chegamos até aqui. Sobretudo quando estamos nos dispondo a compartilhar essas reflexões com leitoras e leitores que habitam outros contextos e territórios e carregam experiências distintas e quiçá distantes. Propomos inicialmente rever, ainda que de relance, algumas experiências que marcaram o terreno da formação de professores de artes no Brasil, procurando refletir com a perspectiva da colonialidade sobre alguns indícios que entrevemos, buscando entender como a questão da criação e da criatividade deixa rastros ou ausências. Ao final comentamos como tentamos impregnar as/os estudantes em formação em suas próprias histórias e nas de nossas/nossos antepassados.

2. Revendo histórias...

O primeiro evento que merece destaque, pois institucionaliza e marca o processo de formação no campo das artes plásticas/visuais foi a criação da primeira Academia Imperial de Belas Artes que passou a funcionar em 1826 na cidade do Rio de Janeiro. Uma escola constituída por egressos do Instituto de França e que impôs o neoclassicismo como norma (Barbosa, 1978). Até meados do século XX outras escolas de belas artes passaram a funcionar em outras cidades do país seguindo o modelo da Capital. Os artistas formados nessas instituições de cunho neoclassicista passaram a ser os primeiros professores de artes com formação em território brasileiro. Importante contextualizar que a origem dessa institucionalização se deu por imposição da coroa portuguesa que buscou no modelo francês uma atualização artística para sua colônia além da praticada em seu próprio território. Então, sob uma dupla colonização, a imposição do neoclássico traz como reforço as marcas da hegemonia greco-romana sob uma estética civilizatória. Não sem conflitos, esse modelo vai se impondo como norma nas salas e salões das gentes que se queriam de bem, colocando nas margens práticas artísticas que

vinham há três séculos se amalgamando nos processos de colonização e expropriação conduzidos no campo artístico, sobretudo pelos Jesuítas, sob a mão de obra de africanos e indígenas escravizados, que esteticamente produziam o que vem a ser posteriormente reconhecido e nominado como barroco brasileiro. Assim se engendra o ensino artístico no Brasil reservando o direito à criação a uma exclusiva elite que mimetizava a metrópoles e repartindo com os demais produtores processos criativos reprodutivos de modelos impostos.

Precisamos evidenciar nesta narrativa que circunscreve o período colonial, que os povos originários que habitavam e habitam este Continente, assim como aqueles que aqui foram trazidos como escravizados do continente Africano mantiveram e continuam mantendo como forma de resistência processos criativos imbrincados nas práticas culturais. Muitos desses processos foram hibridizados para se manterem ativos como forças identitárias de resistência, as vezes invisibilizadas em guetos e rituais, outras vezes cooptadas pela capilaridade da colonialidade capitalista e viva em carnavais.

Um segundo evento importante a pontuar nessa narrativa acontece em finais do século XIX e início do século XX, quando, correndo atrás para se alinhar com a revolução industrial, o meio educacional brasileiro importa o modelo inglês, praticado também nos Estados Unidos da América do Norte, e introduz uma disciplina de Desenho nos programas de ensino primário e secundário (Barbosa, 1978). Nessa disciplina, sob a já comentada concepção neoclássica, aqui voltada ao desenho, os educadores da época passaram a *reproduzir* e *aplicar* um ensino de desenho técnico e instrumental com o propósito de formação de uma mão de obra mais especializada e voltada a uma indústria nascente. Importante reiterar que não fazia parte dos propósitos da disciplina Desenho o estímulo à criação ou a processos criativos.

É necessário contextualizar que o Brasil foi um dos últimos países a abolir oficialmente o sistema escravocrata em 1888, não oferecendo na ocasião reparação nem condições para que as pessoas nessa situação pudessem estabelecer uma vida produtiva e se inserir socialmente, menos ainda frequentar escolas. Então, essa *educação para o trabalho* na qual a disciplina de Desenho estava inserida era ofertada em meios urbanos em fase de industrialização e para uma classe social que conseguia aceder à educação, majoritariamente pessoas *consideradas* brancas, sobretudo as levas de emigrantes europeus e depois asiáticos que acorreram ao chamamento e acolhida do governo brasileiro através de uma insidiosa campanha de branqueamento da população.

Diante da demanda por professores qualificados para assumir esta função, como professores de Desenho, a partir da década de 1940 foram criados cursos de Licenciatura em Desenho e Plástica ou cursos de “professorado de desenho” (Peres, 2019) como eram popularmente conhecidos. A criação desses cursos surgiu como resposta a críticas de que os artistas formados nas Escolas Belas Artes pouco entendiam sobre ensino, não tendo acesso a conhecimentos sobre psicologia e processos de aprendizagem, por exemplo. Vale lembrar que na primeira metade do século XX os conhecimentos sobre a infância e suas fases de desenvolvimento cognitivo, sobre a expressão gráfica das crianças e seu desenvolvimento, assim como, ideias sobre uma educação nova que levava em conta a experiência de aprendizagem da criança estavam em pauta nos meios educacionais progressistas. Mas, os cursos de professorado de desenho não vão se deixar impregnar pelo ideário do que nomeamos aqui no Brasil como Movimento Escola Nova (Ferraz e Fusari, 1992), a grande maioria dos professores serão formados tendo o domínio do Desenho Geométrico como finalidade e os cânones neoclássicos

como parâmetro estético, portanto a ênfase recaía mais na *reprodução* do que em processos criativos. Percebemos mais uma vez como os processos produtivos e reprodutivos instalados pela dinâmica da colonialidade são processos distantes e mesmo contrários aos impulsos de criação e a estímulos a processos criativos.

Felizmente, na década de 1950 e início da década de 1960 educadoras e educadores abriram espaço no contexto educacional que se deixou impulsionar pelo fervor criativo dos campos artísticos, culturais e sociais, no rescaldo do pós-segunda guerra mundial que vibrou do hemisfério norte para o sul (movimento sempre de mão única), acolhendo as ideias de uma *educação pela arte* que tem como centro justamente o estímulo aos processos de criação. A partir de uma experiência intensa e singular, brotou, inicialmente no Rio de Janeiro, o Movimento Escolinhas de Arte (INEP, 1980) que a partir de 1961 criou um Curso Intensivo de Artes na Educação, o CIAE (Lima, 2020), voltado a educadoras e educadores que desejavam se especializar e aprofundar no que veio a ser nomeado no contexto brasileiro como Arte/Educação (Barbosa, 2008), tradução literal do termo inglês. Esse período foi particularmente fértil para as artes e para a educação em nosso território, com algumas significativas tentativas de reversão dos movimentos de imposição e importação eurocêntricos. Basta lembrar que é nesse período que Paulo Freire realiza suas primeiras experiências com a educação libertadora que leva a formulação de uma de suas obras de referência a Pedagogia do Oprimido¹.

Apesar da importação do termo Arte/Educação colado as ideias da *educação pela arte* com inspiração em Herbert Read e fundamentação em Viktor Lowenfeld, ou seja, com acentuada origem anglo-saxônica, o curso de especialização, CIAE, possibilitou também trânsitos internos ao contexto brasileiro e latino-americano, impulsionando um movimento de formação de educadores mais autóctone, de reconhecimento e busca de outras representatividades. Essa experiência e esse movimento, com todas as suas contradições e ambiguidades, reforçam a luta pela inserção das artes no contexto da educação formal, tendo a liberdade de expressão e criação como bandeira.

Entretanto, é importante situar que a força desse movimento se alimentava de resistência, pois desde 1964 o Brasil vivia sob estado de exceção com a instalação do golpe civil-militar que recrudescer durante vinte anos. Em meio a esse regime de exceção, na década de 1970, sob a ingerência de uma concepção tecnicista, foram propostas mudanças na legislação educacional brasileira e para amenizar o caráter impositivo dessas mudanças, os tecnocratas que a conduziam cooptaram as demandas do movimento que defendia a inserção das artes no currículo da educação básica e introduziram a *obrigatoriedade* da Educação Artística em todas as escolas. Importante dizer que a Educação Artísticas se impôs nas escolas brasileiras como uma *atividade* curricular e não como uma área de conhecimento, tendo ainda a incumbência de dar conta das linguagens das artes plásticas, música e artes cênicas sem ter professores preparados para este desafio. A *obrigatoriedade* tornou-se um embuste a esvaziar qualquer potencial criador que porventura aquelas e aqueles que lidavam com a Educação Artística desejavam realizar.

¹ Paulo Freire desenvolveu experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963 que deu origem ao livro *Pedagogia do Oprimido* publicado pela primeira vez em 1968.

Como consequência, nesta década, foram criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas para formar professoras/es polivalentes. Importante também salientar que a implantação da Educação Artística aconteceu num período de grande expansão das redes de ensino básico e também do ensino superior e se apropriou das concepções modernistas de livre-expressão e criatividade, concepções que já estavam sendo experimentadas e difundidas pelo Movimento Escolinhas de Artes. Entretanto, na forma como a Educação Artística se alastrou pelo país, as concepções de livre-expressão e criatividade foram esvaziadas de sentido e de densidade em consonância com a ideologia tecnicista e reprodutiva que orientava o programa político educacional.

Ao final da última década do século XX, fruto do movimento de redemocratização do país e da luta das/dos próprias/os professoras/es de artes que se organizaram em associações, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reconhece as artes como área de conhecimento e assim nomeia uma disciplina no currículo da educação básica como Arte, derrubando a Educação Artística. Para efetivar este ensino e como tentativa de desconstruir a ideia da polivalência, instituiu que a formação de professores acontecesse em licenciaturas específicas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Há, a partir daqui, uma tentativa de especializar e aprofundar a formação das/dos professoras/es nas diferentes subáreas do conhecimento artístico. Reconhece-se a partir de então um movimento de qualificação do campo epistemológico da Arte/Educação que acompanha também a expansão de pesquisas em cursos de pós-graduação. Um movimento iniciado nos anos 1980 por Ana Mae Barbosa quando instituiu a primeira linha de pesquisa no curso de pós-graduação sobre ensino de artes na Universidade de São Paulo e passou a formar mestres e doutores que multiplicaram esta iniciativa em outras instituições de ensino superior.

É neste contexto que nos situamos hoje, neste início do século XXI, quando o ensino de artes no Brasil vem produzindo pesquisas em sintonia com as questões da contemporaneidade dos campos artísticos, culturais e sociais; com o desvelamento dos processos coloniais que insistem em nos atravessar; com a desconstrução das grandes narrativas hegemônicas.

Mas continuamos em estado de alerta, pois as conquistas estão sendo cotidianamente ameaçadas e carregamos vestígios e atravessamentos desse passado em nossas escolas e cursos superiores de formação de professores no campo das artes.

3. Fazendo histórias...

Atuando com a formação de professores, a questão que move minha contribuição no processo de formação dessas e desses sujeitos pode ser assim resumida:

Como formar professoras/es no campo das artes visuais para que atuem de forma (minimamente) competente e compromissada com o campo de conhecimento; conscientes da importância de seu papel na formação das/dos estudantes; e criando de forma autoral suas metodologias de trabalho?

Sabemos que mesmo cuidando dos propósitos dos processos formativos não podemos controlar os percursos de formação, mas podemos criar situações que abram possibilidades para que elas e eles se movimentem e algo possa acontecer em direção aos propósitos. Temos

alguns pressupostos que nos orientam e um deles (talvez o mais importante para mim) seja uma certa perspectiva histórica — das histórias de ensino de artes — em seus movimentos e atravessamentos de reconhecimento da colonialidade do poder: pelo viés da diacronia à sincronia; do conceitual ao metodológico; das histórias pessoais às histórias coletivas. Esses movimentos têm a capacidade de nos fazer entender como fomos formados e conformados; são movimentos que engendram exercícios de imaginação e de interpretação de passados plausíveis; podem ainda nos dar recursos para imaginar futuros possíveis e em escala pessoal são movimentos de autoconhecimento.

Para contribuir com o campo da formação, relato brevemente dois exercícios propostos aos estudantes (futuros professores) pela via das histórias, exercícios que podem adubar o terreno das criações. O primeiro foi criado pensando nas dificuldades de envolver as/os jovens com uma perspectiva historiográfica, sobretudo com a ideia de que as histórias nos atravessam. Então, propomos que elas/eles procurem conversar com pessoas mais experientes (com mais de 50 anos de idade) que tenham alguma atuação no campo das artes, procurando entender como essas pessoas se formaram, sob quais perspectivas e concepções essas formações aconteceram, usando a técnica de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio ou vídeo para ser posteriormente editada e compartilhada com o grupo.

A ideia é tecer histórias situando-as nos contextos onde elas acontecem.

É um exercício experimental e imprevisível, mas os resultados são produtivos e prazerosos, pois as narrativas são compartilhadas como *histórias vivas*. Os estudantes se mobilizam para ouvir os relatos das/dos mais velhos; há um trabalho posterior de escuta, de interpretação, de seleção de conteúdos e de edição do material para posterior compartilhamento com o coletivo. Interessante observar as escolhas. Muitas/os estão procurando suas antigas professoras de escola; outras/os buscam docentes mais velhos da Universidade, suas/seus atuais professores; há também um grande interesse por conversar com artistas renomados. As escolhas denotam o que se projeta como um futuro profissional para cada uma e cada um.

As conversas em sala de aula são instigantes. O que leva alguém a querer ser artista? Arte se ensina? Arte se aprende? O que leva alguém a querer ser professor/a de artes? Como essas histórias são tecidas e justificadas? Quais concepções permeiam essas narrativas?

Este primeiro exercício é, em parte, uma preparação para um segundo, para o exercício de construção das suas histórias de vida com as artes, que acontece na sequência, quando as/os estudantes são convidadas/os a refletir sobre suas histórias pessoais com as artes. A ideia é instalar um processo reflexivo de busca de entendimento de sua própria história com as artes e com o complexo campo de referências. A ideia é também identificar as crenças e valores alheios e impostos para que esses valores não se projetem e guiem as futuras ações educativas em direção à reproduções sob uma colonialidade perniciososa. Pensar sobre *como* e *onde* nos apropriamos de nossas crenças e valores relativas à arte; refletir sobre a qualidade de nossas experiências de aprendizagem no campo da arte e da cultura em geral em processos educativos; entender como se dão os processos de subjetivação nesse campo, são parte dos propósitos do exercício.

Trata-se de um exercício arriscado, que se abre à imprevisibilidade do ato educacional, que demanda comprometimento e solidariedade de todas e todos envolvidas/os, pois atravessa as fronteiras dos afetos e considera que os erros de encaixe entre o fora dos *currículos* e o dentro

das identidades conflitivas e plenas de matizes produzem possibilidades para a agência e o câmbio político (Ellsworth, 2005).

É necessário preparar o terreno. Na preparação é importante que as/os estudantes envolvidas/os entrem em contato com as autoras e autores que dão sustentação a essa abordagem, entendendo o sentido de uma formação transitiva e pronominal, buscando se aproximar do exercício de *formar-se* sugerido por António Nóvoa (1995), para compreender em profundidade como é que temos as ideias que temos sobre arte, como pergunta Marie-Christine Josso (2004).

Como uma prática que se efetiva em grupo, este exercício abre espaço para que as angústias do individualismo capitalista e consumista dessa contemporaneidade sejam compartilhadas e possam encontrar significação no ser coletivo. Como pondera Ivor Goodson (2007), parte do propósito pedagógico das histórias de vida está em reconstruir as trajetórias individuais das pessoas com as possibilidades de compromisso social. E como todo exercício coletivo, é necessário preparar e sensibilizar os integrantes do grupo para enfrentar as diferenças, estabelecendo um pacto de respeito e acolhimento ao outro, buscando exercer a capacidade de suspensão dos juízos que nos conformam e nos aprisionam em visões monológicas da vida. Trata-se de retomar a potência da *heteroformação*, o que não é tarefa fácil diante de um sistema educacional que vem paulatinamente esvaziando de sentido as práticas coletivas. Exercer a possibilidade de *formar-se com os outros* é sair dos lugares predefinidos e se permitir experimentar as experiências do outro.

Iniciamos com alguns exercícios coletivos para aquecer o processo e logo tem início uma sequência de apresentações das histórias pessoais. Ao final do semestre cada estudante elabora um texto reflexivo sobre o seu envolvimento com o processo. Em síntese, a ideia da metodologia é situar e contextualizar os encontros e desencontros com a arte vivenciados no ensino formal, não-formal e em aprendizagens informais, compreendendo a qualidade das relações e imposições que atravessam essas vivências para justificar circunstancialmente o lugar de cada sujeita/o no campo de conhecimento. Tem se consubstanciado em uma prática fértil que perpassa territórios e cruza fronteiras disciplinares, tocando aspectos relevantes dos processos de subjetivação.

Nessa breve apresentação de uma possível metodologia que versa sobre histórias num simpósio sobre criação e criatividade, importante remarcar que os processos de criação estão sempre atrelados aos repertórios experienciais.

E mais, diante das fissuras abertas pelas viradas e quebras de paradigmas da contemporaneidade, onde enfrentamos toda sorte de paradoxos e sutilezas que acabam complexificando as nossas consciências pessoais, e que, conseqüentemente, implicam na compreensão que podemos ter das/dos outras/os, o trabalho com as histórias de vida tem ajudado a explorar e expandir essas dificuldades, ajudando também a compreender o poder dos atos educativos e a diversidade de posicionamentos das pessoas – professoras/es e estudantes - diante de uma metodologia que tem como pressuposto a emancipação.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. M. (1978). *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2008). *Ensino da arte: memórias e história*. Editora Perspectiva.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogia y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal.
- Fusari, M. F. R. & Ferraz, M. H. C. T. (1992). *Arte na educação escolar*. Cortez.
- Goodson, I. (2007). *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Goiânia: Programa de Pós-graduação em Cultura Visual. Coleção Desenredos.
- INEP (1980). *Escolinha de Arte do Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Editora Cortez.
- Lima, S. P. F. (2020). *O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)*. São Paulo: Tese doutorado: Programa de Pós-graduação em Artes, UNESP.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Peres, J. R. P. (2019). Imagens e história: análise das fotografias do Curso de Especialização em Desenho e Artes para professores primários do Instituto de educação do Distrito Federal (1932-1939). En S. Peterson & G. Augustowsky (Eds.), *Instantes-já da formação docente em Artes*. Editora Terracota.