



A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Daniel Momoli*

Olga Egas**

Resumo – O texto apresenta uma análise geral do trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap) desde julho de 2012. Inicialmente, fazem-se reflexões sobre a formação do pedagogo. Em seguida, há uma descrição da construção da pesquisa a partir dos recortes feitos em um cenário extremamente amplo, constituído de 99 instituições de ensino superior (IES) públicas municipais, estaduais ou federais no território nacional, e analisam-se os cursos de Pedagogia das IES pesquisadas e o componente curricular de Arte. Desse universo, foram validados 56 formulários que contemplavam todas as informações tomadas como relevantes para que pudéssemos compreender e analisar a presença da Arte nos cursos de Pedagogia. Na segunda seção do texto, apresenta-se uma reflexão em torno da Arte no curso de Pedagogia entre o ensino de um saber específico ou de uma dimensão estética para a formação de novos docentes. Essa análise faz parte de um trabalho de maior abrangência sobre a arte na formação do pedagogo que traça paralelos entre os nomes dados ao componente curricular de Arte nos cursos de Pedagogia, as referências contidas nas ementas, a etapa do curso em que o componente é ofertado e sua carga horária, considerando nossas inquietações sobre o conhecimento artístico e suas possibilidades na educação para além dos limites da relação proposta de ensino de arte.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte. Pedagogia. Ensino de arte. Arte na escola.

SOBRE O PONTO DE PARTIDA

A aprovação da Resolução n. 1 do Conselho Nacional da Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia, propondo-o como licenciatura. Segundo Bernardete Gatti (2010, p. 1.357), atribuiu-se a esses cursos "a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Professor de História da Arte e Ensino de Arte da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp) e membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap). *E-mail:* danielmomoli@hotmail.com

** Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora de Ensino de Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e membro do Gpap. *E-mail:* olga.egas@ufjf.edu.br

do ensino fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, onde fosse necessário, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores". De acordo com a autora, a amplitude dessas atribuições exige do curso complexidade curricular com conteúdos formativos dos campos da educação, filosofia, história, antropologia, psicologia, linguística, sociologia, política, economia e da cultura; habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, elaboração de projetos, avaliação; a produção e difusão de conhecimento científico tecnológico do campo educacional e contextos escolares e não escolares e ainda o cumprimento do estágio curricular. Assim, comenta Gatti (2010) que, considerando o tempo de duração do curso, a carga horária e as classes noturnas nas quais se concentra a maior oferta dos cursos, não será difícil constatar a fragmentação, os impasses e as tensões na formação do pedagogo.

As primeiras manifestações reivindicando a presença da arte nos processos educativos desde a infância surgem na década de 1980, como ressonância da movimentação política dos arte-educadores, como nos mostra o artigo de abertura deste dossiê. Em 2006, instaurada a modalidade licenciatura na graduação em Pedagogia, a arte é incorporada como um campo de saber, em que a(s) disciplina(s) de fundamentos da Arte-Educação inserem as dimensões estéticas, culturais e artísticas e o ensino de Arte na formação do pedagogo. Segundo as DCN, as matrizes curriculares dos cursos foram redefinidas ou deveriam ter sido, contemplando princípios, condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino.

No entanto, cabe perguntar:

- Como a imposição de instrumentos legais, desde 2006, efetivou as mudanças curriculares?
- Quais foram essas mudanças?
- E de que modo, efetivamente, a arte está inserida nos cursos de graduação em Pedagogia? Está?

UMA PESQUISA NACIONAL

Com o propósito de contribuir com um novo desenho curricular que potencialize verdadeiramente a formação estética, cultural e artística dos futuros pedagogos, foi iniciada a pesquisa sobre a situação atual da presença da arte nos cursos de graduação em Pedagogia. Essa pesquisa nos tem exigido fôlego, muitas horas de navegação na *web*, intensa troca de *e-mails*, conferências virtuais e encontros mensais para trocas e discussões sobre a presença ou não da arte nos cursos de Pedagogia. Em 16 de maio de 2014, no 3º Encontro

Nacional de Arte na Pedagogia, realizado no Centro Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em São Paulo, mais uma vez nos deparamos com a complexidade de nossa empreitada.

Nesse evento, separamos por regiões geográficas os cursos de Pedagogia pesquisados nas IES federais, estaduais e municipais. Como já citado, a pesquisa nacional nos revelou uma intrincada estrutura educacional com variáveis muito distintas sobre a presença da arte na Pedagogia: carga horária, duração do curso, inserção ou não de disciplinas relacionadas à arte e às suas linguagens, período em que é ofertada, ementas, conteúdos e bibliografias.

As DCN de 2006, com o reconhecimento da arte como área de conhecimento essencial para a formação de pedagogos, têm oficialmente nove anos. De certa forma, a efetiva inclusão da arte nos processos educativos dos estudantes dos cursos de Pedagogia está apenas engatinhando. Esse é/será o nosso desafio como professores de Arte que lecionam nesses cursos.

Colaborativamente idealizamos a pesquisa com o intuito de abarcar todas as 99 IES federais, estaduais e municipais do território nacional. Elaboramos um formulário padrão para ser preenchido por cada pesquisador com três focos distintos e complementares: 1. dados gerais sobre a instituição; 2. sobre as disciplinas de Arte-Educação oferecidas: ementas, bibliografia básica e complementar; 3. considerações sobre: cumprimento às DCNs, carga horária dedicada à arte; polivalência, linguagens específicas, interdisciplinaridade, predominância de linguagem; relações entre ementa, conteúdo e bibliografia; formação estética e cultural de professores e alunos.

Analisamos 180 formulários obtidos, em sua grande maioria, nos *sites* das 99 IES e uma pequena parcela mediante contatos telefônicos e presenciais. Desse total, descartamos um número significativo de formulários que não apresentavam os dados completos, isto é, sem a disciplina de Arte no curso, sem ementa e/ou bibliografia ou ainda que apresentavam disciplinas relacionadas à arte como optativas, o que, em nosso entendimento, não garante a oferta sistemática. Por fim, consideramos válidos 56 formulários das disciplinas obrigatórias – lócus desta análise.

Sabemos que, por diferentes motivos, os dados publicados nos *sites* institucionais até agosto de 2014 podem estar incorretos e/ou desatualizados e não fazer jus ao que efetivamente acontece nas disciplinas relacionadas ao ensino de arte e à organização do curso propriamente dito.

UM RECORTE, MUITOS CAMINHOS

Na Figura 1, exibimos as IES pesquisadas: 14 da Região Norte, 25 do Nordeste, oito do Centro-Oeste, 33 do Sudeste e 19 do Sul. Em seguida, apresentaremos um recorte da pesquisa, focando a análise das ementas e bibliografias.

Essa "miopia" burocrática que menospreza a importância da convivência com a arte e a cultura nos cursos de graduação em Pedagogia compromete a educação estética desse futuro professor e, por consequência, também a de milhares de crianças, adolescentes e jovens. Concordamos com a afirmação de Santana (2012, p. 7) de que as dificuldades para a implementação na Pedagogia de uma formação no campo das artes vão além da transposição dos saberes artísticos, pois

[...] parece ser muito complexa a possibilidade de capacitar o docente em regime de emergência nos cursos de pedagogia, onde a vivência curricular geralmente se limita a duas disciplinas, ou melhor, sem propiciar um processo lento e gradativo que envolva recepção, produção, mediação, contextualização e outras ambiências referentes ao ensino das Artes.

Quando mapeamos, em agosto de 2014, que ainda existem IES públicas sem nenhuma disciplina relacionada à arte, reconhecemos que será grande o desafio de "transformar em um currículo vivo as palavras idealmente dispostas nos PPPs dos cursos, atingindo o objetivo de formar educadores capazes de incluir a dimensão poética em suas ações pedagógicas", como almejávamos no texto "Arte na Pedagogia: cartografia de inquietações e esperanças", apresentado pelo Gpap no XXIII ConFaeb (MARTINS, 2013).

EMENTA, EMENTÁRIOS, *EMENTUM*, IDEIAS E PENSAMENTOS...

Com o objetivo de definir o termo *ementa*, consultamos especialistas na área de didática e história da educação sobre possíveis indicações de autores ou legislação sobre o tema. Nenhum deles soube sugerir uma referência bibliográfica, mas todos definiram a palavra *ementa* empiricamente. Também não encontramos registros na literatura acadêmica sobre a definição e o uso frequente do termo. Além disso, não há nenhum artigo disponível sobre essa temática no *site* da Scientific Electronic Library Online (SciELO) ou nas publicações universitárias. Curioso como nem tudo o que nos é familiar academicamente está definido de fato. Talvez isso explique as divergências encontradas ao longo da pesquisa.

Entretanto, ao efetuarmos a busca com a palavra *ementa*, o *site* Google aponta aproximadamente 3.350.000 resultados. Entre eles, está a definição da Wikipédia:

Uma ementa universitária, em geral, apresenta muito sucintamente as ideias gerais que serão abordadas ao longo da disciplina, como forma de um fichamento (frases soltas, de forma bem sintética). A apresentação mais detalhada dos assuntos que serão estudados, ponto a ponto, é dada no programa de curso¹.

1 - Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ementa>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

Arte, Educação e Corpo; A criança e as Artes; Ensino de Arte; Arte na Prática Pedagógica; Educação e Corporeidade; Linguagem, Saberes e Processos de Arte-educação; Construção do Conhecimento em Arte; Arte, Ludicidade e Movimento; Metodologia e Prática do Ensino de Arte; Artes Visuais e Ensino; Teatro e Ensino; Música e Ensino; Práticas Educativas: Artes; Artes Visuais e Educação; Artes Visuais; Jogos Teatrais e Educação; Educação e Teatro; Educação e Música.

Encontramos duas disciplinas que incluem a denominação "Educação Infantil" e outras duas com "Educação Fundamental", além da disciplina "A Criança e as Artes", citada anteriormente, faixas etárias preponderantes da atuação dos pedagogos. Esse panorama dispar nos inquieta quando refletimos sobre um currículo responsável pela formação inicial em Arte dos pedagogos.

As palavras "arte", "arte-educação", "ensino" e "educação" ganham destaque, enquanto "experimentação", "fundamentação", "saberes artísticos", "referenciais curriculares" e "fazer artístico" quase desaparecem. Como se pode notar entre os termos encontrados nas ementas, há o predomínio de aspectos teóricos, em detrimento das práticas associadas a esses aspectos técnicos, num jogo desigual entre conhecimentos específicos da área e a formação artística docente. Constatamos também a presença marcante das artes visuais e a presença tímida das outras linguagens: música, dança e teatro.

Entre as 27 disciplinas que utilizam as palavras "arte" e "educação", duas invertem a ordem das palavras e se denominam "educação e arte", 18 se denominam "arte e educação", quatro utilizam o hífen "arte-educação", e apenas uma utiliza a barra "arte/educação". Constatamos a presença de disciplina Arte e Educação I e II, sem clareza se o segundo tópico é obrigatório ou uma oferta disciplinar opcional. Mesmo entre as 18 disciplinas de mesmo nome, não há unidade entre as ementas. Selecionamos, a título de exemplo, algumas ementas atribuídas à disciplina de mesmo nome:

- Disciplina Arte e Educação 1: Concepção de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar.
- Disciplina Arte e Educação 2: Possibilidades educacionais do fazer teatral. Estudo do movimento e história de vida. Exercícios com textos poéticos, expressão corporal com música, dramatização, montagem de cenas, cenários. Utilização de efeitos sonoros e visuais, leitura de texto, narrativas, construção de personagens, jogos e improvisação.
- Disciplina Arte e Educação 3: Concepção de arte. História da Arte. Cultura, arte e educação. Formas de expressão artística: música, cinema, artes plásticas, teatro etc. Indústria cultural e mercantilização da arte. Produção artística regional.
- Disciplina Arte e Educação 4: A história da Arte e seu significado na escola. A arte como manifestação do humano. As linguagens artísticas e os aspectos teórico-metodológicos do ensino da Arte na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nota-se que, sob o guarda-chuva "Arte e Educação", há uma infinidade de conteúdos para a disciplina. Como aponta Gil (2006), encontramos, em nossa pesquisa, objetivos, conteúdos e justificativas no lugar das ementas. Muitas delas utilizam frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos, apresentam referenciais teóricos fragmentados e insuficientes para a ação docente ou, ainda, pressupõem aprofundamento tal qual um curso de especialização ou pós-graduação, apartando a teoria da prática.

Uma outra possibilidade de análise das ementas foi proposta pelos pesquisadores Thaise Nardim e Daniel Momoli que levantaram quatro categorias:

1. As artes como conhecimento histórico

Ementas que ressaltam o compromisso de ensinar os conteúdos das artes como processo e produto histórico. Entretanto, as bibliografias apontam que essa perspectiva em geral vem acompanhada de ideia de "obra" e de "gênio". Sugerem esse tipo de abordagem passagens de ementas com trechos como: "Fundamentos filosóficos e conceituais da apreciação artística". Preocupa-nos essa situação pois uma abordagem aurática distancia a Arte da experiência estética, o que é especialmente preocupante se tomados em conta os contextos em que os cursos analisados estão inseridos, em que o acesso físico/real às obras canônicas é restrito ou nulo.

2. Arte como criação, artes e estética

Ementas que se aproximam da questão da "formação artístico-cultural ou estética do futuro professor". Destacam o interesse pela criação, pelo fazer artístico e pela experiência estética, seja por meio do fazer, seja por meio do apreciar. Algumas disciplinas com esse caráter, entretanto, distanciam-se totalmente do interesse didático e pedagógico da arte enquanto saber especializado, que por sua natureza tem metodologias de ensino diversas de outros conteúdos. Acreditamos que tais conteúdos e objetivos são imprescindíveis, mas nos questionamos sobre sua efetiva chegada às salas de aula do ensino básico se os mesmos não chegam ao estudante de pedagogia articulados a conteúdos de metodologias e didáticas das artes.

3. Estratégias de ensino das artes

Ementas que se referem às abordagens didático-metodológicas possíveis ao ensino das artes, sendo que poucas trazem alguma abordagem ou metodologia em específico. Acreditamos que, assim como os conteúdos de criação e formação estética, os conteúdos dessa categoria são indispensáveis, mas reiteramos a ideia de que eles não apareçam isolados um do outro, pois com isso perdem seu sentido – especialmente os dessa categoria.

4. Arte como estratégia de ensino

Ementas em que a arte aparece como um saber prático que favoreceria o ensino de outros conteúdos, como se ela por si mesma não fosse suficientemente importante. Parece estar a serviço de outros interesses/conteúdos. São recorrentes nas ementas expressões como

Essa nuvem demonstra a amplitude das datas das publicações utilizadas nas referências bibliográficas das ementas analisadas. Livros publicados em 1964 convivem com títulos de 2011 – 47 anos depois. Há que se considerar que, apesar da maior oferta de publicações atualmente, os destaques da Figura 3 evidenciam títulos do início dos anos 2000.

Quando estabelecemos a relação entre ementa e bibliografia, constatamos possíveis inconsistências, como o exemplo apresentado a seguir:

Ementa: disciplina Arte-Educação

Estudo sobre as formas artísticas e as técnicas utilizadas na Arte-Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e para a educação estética.

Bibliografia utilizada:

BARBOSA, A. M. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

LOWELFELD, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

NUNES, B. *A introdução à filosofia da arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

Reconhecemos que a referida ementa aponta para uma abordagem descritiva e tradicional da arte como criação e educação estética, menos preocupada em relacionar a teoria às práticas de ensino e aprendizagem de Arte. De qualquer forma, a bibliografia apontada não dá conta da abordagem pretendida.



Figura 4 Nuvem com os autores presentes nas bibliografias básicas das ementas coletadas

Fonte: Ggap (2014).

A Figura 4 aponta Ana Mae Barbosa como a autora mais citada nas bibliografias fundamentais, entre outros autores e pesquisadores da Arte-Educação no Brasil, como Ferraz-Fusari, Pillar, lavelberg, Duarte Jr., Buoro, Penna, Martins, que há tempos educam gerações de especialistas em Arte – professores nos cursos de Pedagogia.

Entre os demais autores, encontramos alguns publicados no país desde os anos 1960; há autores conhecedores das especificidades das linguagens artísticas; outros, com alcance

ensino fundamental, ampliando a articulação entre arte e educação para além dos domínios do ensino do saber específico da arte.

Quando se pensa no ensino da arte para as crianças, serão básicos os conceitos específicos das histórias da arte, concepções estéticas, ou a biografia de artistas? Ou se abrem possibilidades para que as crianças conheçam as linguagens artísticas, tenham contato com os materiais, explorem as potencialidades que os materiais artísticos oferecem de modo a construir um repertório artístico e ao mesmo tempo produzir um olhar mais sensível à observação e distanciado de formas estereotipadas? Além do conhecimento do saber específico da arte, pedagogos em formação precisam ter acesso à experiência artística de maneira a promover a formação estética? Essas são questões a serem aprofundadas.

O interesse pela dimensão estética se faz em um horizonte muito mais amplo, em que se articula uma relação entre arte e docência. Segundo Loponte (2013a, p. 34-35), essa relação pode trazer, para nosso modo de pensar e problematizar a docência em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento, espaços para a criação, que também passa a "significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação de docentes".

Esse tensionamento de pensar a formação do pedagogo entre os saberes específicos e a dimensão estética transgride a noção de que os professores vão apenas transmitir informações sobre a arte e os artistas para as crianças.

A relevância dessa discussão está em acordo com Nunes (2013, p. 29): a formação do professor que vai ensinar arte pressupõe a apropriação de elementos específicos do universo artístico, tais como a criação, a poética, a fruição e o exercício artístico em especial. Em acordo com o que dizem Loponte (2013a) e Nunes (2013), podemos pensar que a colocação de um componente curricular que se interessa pela "teoria e prática do ensino de arte" não é suficiente para a complexa atividade de ensinar arte, a produção de sentidos e a construção de saberes estéticos e culturais que fazem parte do contexto da formação dos alunos na educação básica.

Tampouco os componentes curriculares com 30, 40 ou 60 horas em um ou dois semestres são suficientes para dar conta desse aspecto da formação do pedagogo. Pensar a arte na formação do pedagogo é pensar em processos formativos que possam desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola de forma cintilante a partir de lentes que se utilizam de "Tarsilas e Van Goghs" e que resumem a dimensão estética da arte na educação a meros exercícios de repetição e reprodução de forma que são de fácil aceitação.

A desnaturalização do olhar de professores busca, conforme Cunha (2012, p. 116), desconstruir os modos como nos relacionamos com a arte a partir do que foi constituído ao longo das histórias das artes visuais e os modos de ver. E produzir aberturas no olhar dos professores em formação para processos educativos que tensionam a vida contemporânea, as formas de saber e poder e as linguagens artísticas no contexto da escola, formulando diferentes modos de pensar e não tornando a aprendizagem um processo único e engessado.

O trabalho do pedagogo deve, segundo as DCN (BRASIL, 2006), fundamentar-se em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Fica entendido que a perspectiva das DCN pressupõe a atuação unidocente para as duas primeiras etapas da educação básica. Por isso, existe a recomendação, na formação do pedagogo, de que a produção de sentidos deve estar voltada para os conhecimentos culturais, os valores e a sensibilidade estética.

Quando se pensa a formação de docentes para além das possibilidades que já são conhecidas, cabe considerar que educar, em nosso tempo, exige muito mais que o conhecimento racional, a alfabetização verbal, o desenvolvimento de um raciocínio lógico.

Dessa forma, há que se considerar, na formação do pedagogo, a preparação para trabalhar com uma expressão pessoal e subjetiva, que é individual e própria do professor (pois assim será com seu aluno), alimentando modos mais estéticos e abertos quando se pensam processos formativos e se elaboram práticas docentes. Em acordo com as DCN, o processo pedagógico desenvolvido pelo futuro docente deve desenvolver-se na "articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo" (BRASIL, 2006).

Para essa articulação, que deve ser inerente aos processos de aprendizagem, a arte na formação do pedagogo não pode ser parte apenas de um componente curricular interessado no ensino especializado do conteúdo. É importante propor a essa formação uma dimensão estética, de modo a permitir a produção de sentidos e a experiência estética ao longo do percurso formativo em que os alunos se elaboram para a docência; deve-se mostrar, a partir dessa vivência, que os processos de ensino e aprendizagem na educação básica também podem se alimentar dos saberes culturais e da experiência estética.

Pode-se perceber essa dimensão na análise da ementa do componente "Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Arte e Educação" presente em um dos cursos analisados: "Fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados)" (material empírico – instituição 3).

Esse tópico aponta para um aprendizado muito importante na formação do pedagogo, que é a experiência poética como forma de conhecimento das linguagens articuladas com a significação dos materiais. Isso pode ser uma experiência significativa na formação de um professor que vai atuar nas primeiras etapas da educação básica, pois permite a ele o conhecimento da materialidade artística, oferecendo-lhe possibilidades de propor à educação da infância a vivência e o conhecimento de diferentes materiais e suportes no ensino da arte, ao mesmo tempo que oferece, na formação do pedagogo, espaços para vivências poéticas.

Outro aspecto presente no artigo 6º, parágrafo I, letra E das DCN (BRASIL, 2006) é que os cursos devem oferecer ao professor em formação um núcleo de estudos básicos que, sem

perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, se interligue a modos de pensar a educação que contemplem mais os conhecimentos a partir da arte e de vivências com as diferentes linguagens artísticas ou mesmo pensamentos a partir da arte, rompendo com a forma linear que tem predominado. A linearidade de pensamento em relação ao trabalho na educação, segundo Loponte (2013b, p. 6), "manifesta-se nos modos mais comuns de pensar as aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e avaliação", modos resistentes que, segundo a autora, são reféns de manuais prescritivos, que tendem a rejeitar qualquer possibilidade de ousadias, inovações e pensamento inusitado que rompam com o que já é esperado.

É na dimensão estética da arte que reside uma potência² que pode afetar os modos de ser docente dos alunos durante a formação inicial para a docência. Trata-se da fricção entre educação e arte como possibilidade para processos formativos menos engessados e mais poéticos, pois, segundo Hermann (2005, p. 41), "a obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual".

A experiência estética, produzida a partir da apreciação da imagem e da obra de arte, permite um modo de compreendermo-nos, confronta-nos com nós mesmos e desvela algo. Aproximar a arte da formação de professores é perseguir a experiência estética como uma mola propulsora dos processos formativos para a docência. Para Hermann (2012, p. 32), "o efeito de uma experiência estética é produzir sentido" e, nessa medida, é uma experiência formativa, que amplia nossa interpretação do mundo, força nossa sensibilidade e nosso intelecto na criação de novas identidades, e permite a elaboração de outros modos de ser docente.

O que significa, de fato, ensinar arte é um assunto problematizado por autores como Loponte (2012), sobre que tipo de formação em arte desejamos a nossos alunos e alunas. Os apontamentos da autora passam pela formação docente que seja capaz de "inserir processos de criação e de experimentação no exercício da docência, que ultrapassam os caminhos já trilhados e as soluções mágicas" (LOPONTE, 2012, p. 52).

Quando pensamos nas possibilidades da arte na educação, reconhecemos que a arte pode oferecer outros modos de pensar a formação do pedagogo no movimento de aprender a olhar, com novos pontos de vista, a escola, a arte e a infância. Consideramos que a arte pode ampliar e potencializar o repertório estético e cultural dos futuros pedagogos, possibilitando que a educação possa vir a ser um processo mais poético na compreensão das pluralidades de nosso tempo.

2 - O uso que fazemos aqui da palavra *potência* está baseado no entendimento obtido por meio da leitura de duas obras de Nietzsche (2001, 2007). Para o filósofo, potência seria uma vontade afirmativa, capaz de impulsionar e dar movimento, pois a vontade é criadora, liberta, é vital e inesgotável. Pensamos e fazemos o uso do termo potência para descrever as intensidades que os movimentos formativos podem ter a partir da experiência estética.

The aesthetic dimension in teacher education

Abstract – The paper presents a general analysis of the work carried out by the Research Group on Art Education (Grap) since July 2012. Initially, the text reflects on the formation of the pedagogue, followed by the description of the research building from the cutouts made in an extremely scenario wide consisting of 99 higher education institutions (HEI) public, state or federal nationally, analyzing the teaching courses of HEI researched and curriculum component of Art. This universe were validated 56 forms that contemplated all information taken as relevant for us to understand and analyze the presence of art in teaching courses. In the second section of the text presents a reflection on art in the course of Pedagogy of the teaching of a specific knowledge or an aesthetic dimension to the training of new teachers. This analysis is part of a more comprehensive work on the art in the formation of the pedagogue, drawing parallels between the names given to the curricular component of art in teaching courses, the references in the menus, travel the step in which the component is offered and their workload considering our concerns about the artistic knowledge and its possibilities in education beyond the art teaching proposal regarding limits. In this research highlight the contradictory aspects of the art in Pedagogy and the emergence of a new scenario for art in the formation of the pedagogue, considering the power of creation and aesthetics in teaching. It is proposed that you can feed these perspectives from other theoretical and conceptual movements that use more contemporary approaches and trends in art education.

Keywords: Teacher education. Art. Pedagogy. Teaching Art. Art in the school.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

CUNHA, S. R. V. da. Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de Arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Cultura das imagens: desafios para a Arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2005.

HERMANN, N. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, P. A. et al. *Biopolítica, a arte de viver e educação*. Campinas: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPONTE, L. G. "Saiba o que ensinar em Arte agora, pergunte-me como" ou dos caminhos possíveis a seguir. In: ICLE, G. (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

LOPONTE, L. G. Arte da docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 20-31, 2013a.

LOPONTE, L. G. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 21, p. 1-22, 2013b.

MARTINS, M. C. Arte na pedagogia: cartografia de inquietações e esperanças. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 23., 2013, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: UFPE, 2013.

NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zarathustra*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

NUNES, A. L. R. (Org.). *Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

SANTANA, A. P. A formação de professores e o ensino de arte e nas séries iniciais: redimensionando a questão. 2012. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas/arao_paranagua_de_santana.pdf>. Acesso em: 4 set. 2014.