

O ENSINO DE ARTE EM UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gustavo Cunha Araujo

Ana Arlinda Oliveira

RESUMO: Esta pesquisa tem, como finalidade, analisar os desafios da profissão docente em artes, tendo como procedimento investigativo as observações realizadas em duas escolas da rede estadual de ensino, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Para tal, foi feita uma análise de pesquisas inseridas no bojo da história da educação brasileira, que abordam a formação e profissionalização docente, e a docência no ensino de Arte, para que a pesquisa pudesse se fundamentar teoricamente na produção de reflexões e interpretações sobre a problemática ora apresentada. Dentre alguns resultados, constatou-se que a avaliação em arte e o trabalho com leitura de imagens em sala de aula são pertinentes desafios com que o docente desta área do conhecimento se depara em sua prática educativa, além da importância da formação continuada para essa prática. Neste sentido, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, corrobora a relevância de estudos sobre a docência em artes, ao socializar e disseminar conhecimento para a pesquisa em educação e as interpretações produzidas sobre este tema, referente aos desafios que permeiam essa profissão no âmbito educacional.

Palavras-Chave: Docência em Arte. Desafios Docentes. Formação Docente. Ensino de Arte.

ART TEACHING IN UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: TEACHERS' CHALLENGES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This study aims to analyze the challenges of the teaching profession in the arts, with the investigative procedure of the observations made in two schools in the state schools, the city of Uberlândia, Minas Gerais. To this end, an analysis of studies included in the core of the history of Brazilian education, addressing the training and professionalization, and teaching of Art, so that research could be based on theoretically producing reflections and interpretations on the issue presented here. Among some of the results, it was found that the assessment in art and working with image reading in the classroom are relevant challenges that teachers in this area of knowledge comes across in their educational practice and the importance of continued education for their educational

practice. In this sense, this research adopted a qualitative approach, confirms the relevance of studies on the arts of teaching, the sharing and disseminating of knowledge for educational research and the interpretations made on this subject, referring to the challenges that pervade the profession in the educational field.

Keywords: Teaching in Art. Challenges Teachers. Teacher Training. Teaching Art.

Introdução

Esta pesquisa materializa nosso interesse em investigar a docência em Arteⁱ e os desafios que permeiam a sua prática educativa na educação básica, por meio de observações realizadas em duas escolas estaduais do ensino fundamental, localizadas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, lócus de pesquisa que nos motivou a entender os desafios nesta área do conhecimento, presentes na prática educativa do professor de Artes, instigando-nos, ainda, a compreender de que forma poderiam estar relacionados à formação deste docente nos dias atuais. O estudo parte do pressuposto de que a pesquisa em educação surge de experiências e práticas produzidas no contexto educativo, além de questionamentos e produção de saberes que permeiam toda a esfera educacional.

Assim, entendemos que a pesquisa se caracteriza por diversas perguntas e reflexões, produzidas ao longo das práticas e saberes dos professores (SOUSA, 2006). Desse modo, para esta pesquisa, foi perguntado: quais são os desafios que os professores de Arte enfrentam em sua prática educativa? E qual a relação desses desafios com a sua formação docente nos dias atuais? Para responder a estas perguntas, procuramos um método que pudesse nos fazer compreender a relevância da produção de conhecimento e saberes relacionados aos desafios docentes em Arte, lembrando que, “[...] como pesquisadores em educação [...] temos o desafio de integrar teorias e criar novos conhecimentos sem, no entanto, esgotar suas possibilidades interpretativas” (SOUSA, 2006, p. 70). Seguindo esta linha de pensamento, a pesquisa qualitativa tem como princípio norteador o pesquisador como sujeito de pensamento e o teórico como o centro da produção científica (REY, 2002).

Dessa forma, as tentativas de obtenção de respostas a essas perguntas nos levam a possíveis interpretações e reflexões produzidas nesta pesquisa. Por este caminho, foi possível apontar alguns desafios e problemas enfrentados pelo docente em Arte e, conseqüentemente, alguns desafios da própria docência, em geral. Desse modo, com reflexões e interpretações a respeito deste tema, esta pesquisa soma-se às contribuições de pesquisadores relevantes para a área da educação e de artes, dentre os quais destacamos: (GATTI e BARRETO, 2009; LELIS, 2004; NÓVOA, 1992, 1998, 2008; PENIN, 2009; SOUSA, 2006; TINOCO, 2010 e TARDIF, 2002).

Com o objetivo de analisar e entender os desafios da docência em Arte, em relação à formação e profissionalização docente, na educação básica, a coleta de dados se deu por meio de anotações de campo e observações feitas em duas escolas da rede estadual de ensino localizadas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, para que as informações sistematizadas no meio escolar fossem analisadas, interpretadas e relacionadas ao problema do estudo, tendo como aporte teórico fundamentações produzidas sobre a literatura educacional docente e o ensino de Arte.

A formação docente na esfera educacional: a educação em Arte

Historicamente falando, os primeiros cursos de formação de professores no Brasil foram criados no final do século XIX, denominados de Escolas Normais, que formavam os docentes para atuarem no nível secundário ou nas “primeiras letras” (GATTI e BARRETO, 2009). No que diz respeito à profissionalização docente no Brasil, esta só se efetivou com a criação da Universidade de São Paulo, em 1931, quando cursos de formação de professores para o ensino primário começaram a surgir no país, em nível secundário, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394/96, nos anos 90, que determinou que a formação fosse realizada em nível superior (PENIN, 2009).

No que se diz respeito à Educação em Arteⁱⁱ, esta começa a assumir maior relevância na cultura escolar brasileira nas décadas de 1930 e 1940, por meio de estudos de teóricos como o filósofo inglês Herbert Read e o filósofo norte-americano Viktor Lowenfeld, que vão investigar a Arte como educação estética para a vida e como objeto do conhecimento, e o desenvolvimento da capacidade criadora e estética dos indivíduos, respectivamente (OSINSKI, 2001). Ambos os teóricos fundamentaram parte de seus estudos na psicologia. Ao mesmo tempo, afirmando a Arte enquanto objeto de conhecimento, é importante ressaltar que

[...] tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana [...] A relação entre arte e ciência apresenta-se de diferentes maneiras, do início do mundo ocidental até os dias de hoje [...]. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, pp. 26-27).

Segundo Sousa (2006) e Lélis (2004), nessa mesma época, surge no Brasil a “Escolinha de Arte”, criada pelo educador Augusto Rodrigues, que propunha um ensino de Arte pautado na expressão e liberdade criadora, defendida por Herbert Read. Assim, entendemos que essa modalidade de ensinar Arte influenciou a prática teórico-metodológica do professor de Arte, além de propor, também, uma renovação no contexto educacional deste ensino nas escolas brasileiras.

Já no início da década de 1960, surgiu o DBAEⁱⁱⁱ, conhecido como *Disciplined Based Art Education*, que vai ficar conhecido entre nós por “Arte Educação como Disciplina”, que propõe trabalhar diversas formas de se pensar Arte por meio do conhecimento e que, ao lado do movimento desenvolvido em Arte-Educação no México, conhecido como *Escuelas Al Aire Libre*^{iv}, constitui os movimentos de Arte-Educação mais bem desenvolvidos e sucedidos do continente norte e sul americano (OSINSKI, 2001) e, que mais tarde, influenciariam a proposta triangular^v, de Ana Mae Barbosa, pioneira pesquisadora e estudiosa em Arte-Educação, no Brasil.

Além disso, identificamos que, até o final da década de 1960, eram poucos os cursos de formação de professores de Arte, o que não era diferente na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Esse fato se traduz na presença de professores de outras áreas do conhecimento para lecionar o conteúdo de Arte nas escolas, resultando na questão problemática da polivalência, tão discutida no debate educacional. Neste contexto, após ser promulgada a Lei N.º 4.024/61, que reformulou a educação básica no país, houve relativas mudanças na cultura social e educacional brasileira. Neste período foi criado um departamento de Arte e Educação na recém criada Universidade de Brasília, no qual se fez perceber a necessidade de preparar melhor os professores dessa área para as práticas educativas e para produzir pesquisas sobre a Educação em Arte (LELIS, 2004).

Posteriormente, com a criação da Lei N.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), cujo objetivo era reformular o sistema educacional brasileiro, ocorre a obrigatoriedade da Educação em Arte na escola, denominada “Educação Artística”, tão discutida desde a década de 1920 (LELIS, 2004). Porém, é importante ressaltar que nessa proposta a Arte era considerada como “atividade” e não como disciplina na educação básica.

Por meio desta linha de pensamento, é importante afirmar que o ensino de Arte foi se fundamentando, ao longo desses anos, em dois principais momentos: no primeiro, que seria prático e não teórico, artes é fazer; no segundo, a Arte se torna conhecimento, deixando de ser apenas esse “fazer”. Assim como ocorreu a ainda ocorre em outros países, e também mostrado neste trabalho, a pesquisa sobre o ensino de Arte tem chamado a atenção de diversos pesquisadores, docentes, discentes e artistas para a necessidade de compreender e intervir com novas idéias nas práticas educativas e na docência em Arte.

No que diz respeito à formação do professor de Arte, segundo Sousa (2006), apenas na década de 1970 é que se tem conhecimento do primeiro curso universitário para preparar docentes de Arte (que, na época,

era conhecida como “Educação Artística”), criado pelo então governo federal no período.

No entanto, não poderíamos deixar de mencionar a questão da polivalência, bastante presente no âmbito escolar dessa época em Uberlândia, e também nos dias de hoje em algumas escolas. Diante disso, entendemos que a polivalência motivou debates e discussões dos professores de Arte no sistema educacional, posto que buscavam, em reuniões e encontros de professores, soluções para problemas quanto à formação enquanto educadores de Arte e no contexto educacional em que se encontrava o ensino da Arte nas escolas, considerado um saber subsidiário e isolado do currículo escolar.

A polivalência - conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas - enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2002, pp. 162-163).

Por outro lado, a escola, enquanto espaço escolar de produção de saberes e de conhecimento é o campo no qual o professor vai organizar, analisar, planejar e refletir sobre a sua prática e profissão na educação, mas também, com a colaboração dos alunos e da própria instituição, um espaço que permite ao professor redefinir seu papel de sujeito no processo de produção de conhecimento, lembrando que “os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’” (NÓVOA, 2008, p. 229).

Tardif (2002), ao abordar em seus estudos os saberes dos professores em sua formação e profissão durante suas práticas educativas, nos fala que o saber se manifesta não apenas individualmente, mas também coletivamente nas relações entre professores e alunos no âmbito escolar. Assim, segundo este autor, não apenas os cursos de formação continuada, mas também as escolas passam a ser espaços de formação e de desenvolvimento profissional, de constantes pesquisas e de produção de novos conhecimentos e saberes.

Ao enfatizar a profissionalização, a atenção dada aos conhecimentos e saberes do professor mostra-se relevante na prática educativa, ao entendermos que ambos se relacionam com o processo de profissionalização durante toda a trajetória profissional do docente, e que precisam ser repensados, avaliados e questionados sempre, principalmente

no contexto educativo, que é o lugar no qual a prática se desenvolve efetivamente.

Na década de 1980, começam a surgir organizações de encontros e reuniões entre professores de Arte (SOUSA, 2006 e LELIS, 2004), com propostas de mudanças e renovações na educação em Arte na escola, tão problematizada ao longo dos anos na esfera educativa, o que fez originar no Brasil, posteriormente, o movimento denominado de “Arte-Educação”.^{vi}

Nesse período já existiam indícios de uma possível crise na formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011), na qual a docência em Arte também estava inserida, visto que a literatura educacional começava a enfatizar discussões e debates sobre os problemas e desafios pertinentes à profissão-professor na educação brasileira. Percebemos, também, que a expansão do ensino básico e superior, na década de 1990, assim como a democratização de acesso à educação nesses níveis de ensino, não foi seguida pela qualidade de ensino e tampouco pela preparação do docente de Artes em cursos de formação para atenderem à demanda educacional.

Nessa mesma década, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, além de reformular o sistema educacional brasileiro, em seu Artigo 26, colocava o ensino de Arte como componente obrigatório nas escolas de educação básica, e segundo Sousa (2006), foi o momento de encerramento das discussões em torno do ensino obrigatório de Arte nas escolas. É a partir deste momento que outras discussões passaram a permear o pensamento pedagógico brasileiro sobre a educação em Arte, mas, agora, ressaltando as questões teórico-metodológicas e conceituais relacionadas às Artes Visuais.

A obrigatoriedade do ensino de Arte - e não mais “Educação Artística”- em toda a educação básica implicou a criação de cursos de formação para a docência em Arte e passou-se a propor uma renovação teórico-metodológica desse ensino, pautada, principalmente, nas experiências e contribuições da metodologia denominada Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, que vinha se firmando cada vez mais nas aulas de Artes.

Dando continuidade a essa nova concepção de ensino de Arte, que ocorreu durante os anos de 1990, entendemos que essa área do conhecimento passou a ter reconhecimento e importância enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/98 (BRASIL, 1998), pelo Ministério da Educação.

Cabe mencionar que as reformas educacionais ocorridas nos últimos anos no Brasil e voltadas para a democratização e universalização do ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, têm revelado tentativas de melhoria na qualidade da educação e na prática educativa, o que não é diferente no ensino de Arte. O objetivo é repensar a profissão docente, reconhecendo que são necessárias propostas e mudanças significativas. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (1998), ao ressaltar em seu estudo que tais

mudanças devem abranger toda a historicidade da profissão, visto que não são apenas responsabilidades do Estado, mas, sim, da própria educação escolar, que deverá oferecer um espaço de intenso e contínuo processo coletivo de contextualização e formação docente.

Porém, em relação a este novo milênio, concordamos com Lelis (2004) quando afirma que o ensino de Arte traz novas propostas de livre expressão e interpretação da obra, enfatizando que todas as pessoas podem e devem compreender e conhecer a Arte, em suas diferentes linguagens.

Em relação aos professores da área, observa-se um interesse cada vez maior em qualificar-se e melhor preparar-se para as práticas educativas e produzir novas e relevantes pesquisas, focando o ensino de Arte e a formação docente, além da participação em cursos de formação continuada e de capacitação, oferecidos pelas secretarias estadual e municipal de educação. Isso pode ser observado na cidade de Uberlândia, nas reuniões com grupos de pesquisa como o NUPEA^{vii} e o NUPAV^{viii} e nas participações em encontros entre professores de Arte da cidade de Uberlândia, da região do Triângulo Mineiro e de outras localidades, em eventos científicos, como é o caso do *Encontro e Reflexões no Ensino de Arte*, evento este promovido pela Universidade Federal de Uberlândia e pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, que congrega pesquisadores em Artes Visuais e em Arte-Educação e que tem periodicidade anual.

A respeito da formação docente, temos conhecimento de que, no Estado de Minas Gerais, existe o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), implementado pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as superintendências regionais de ensino, prefeituras e universidades, como um exemplo de programa para a formação continuada para professores da educação básica. Especificamente na cidade de Uberlândia, temos o Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, que é oferecido anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Porém, a nível nacional, temos a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada pelo Ministério da Educação no ano de 2005 (GATTI e BARRETO, 2009), com o objetivo de se integrar cada vez mais no aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos e saberes dos professores em suas profissões docentes.

Tecendo reflexões sobre alguns desafios da docência no ensino de Arte em Uberlândia, Minas Gerais

A docência, em seus diversos campos de estudos e atuações, vem desvelando diversos desafios e questões relacionadas à formação e profissionalização docente. No que se refere às Artes, essa área vem se mostrando, ao longo dos anos, uma progressão considerável em pesquisas, envolvendo práticas docentes em Artes e de profissionais atuantes dessa área na educação básica, como reflexo da importância que o ensino de Arte tem para o processo de ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para a educação em geral.

Além de compreendermos a profissionalização como um processo de formação de um sujeito numa profissão (PENIN, 2009), entendemos que as mudanças ocorridas no campo educacional são construídas a partir de mudanças nas próprias práticas dos professores e das escolas. Diante deste raciocínio, acreditamos que a própria formação continuada e a inicial irão fazer parte diretamente da formação do professor, assim

[...] a profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como os diversos tipos de ação que o profissional realiza. Neste sentido, compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado e, ainda, as relações recíprocas entre ambas. Condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações que estabelece, no caso do professor, especialmente com os alunos (PENIN, 2009, p. 04).

Por meio das observações realizadas nas escolas pesquisadas, temos percebido um desafio, talvez o mais pertinente nesta área, seria o da avaliação em Arte. Segundo Tinoco (2010, p. 14), por ser

[...] assunto pouco estudado, tanto por questões históricas [...] quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Artes Visuais é um terreno de muitas controvérsias. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes Visuais, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam a dificuldade de se avaliar em Artes, pois avaliar Arte já não é tarefa fácil. As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo, do inusual e do criativo, dão a dimensão do problema.

Temos verificado que muitos professores têm dificuldades em avaliar em Arte, pois, ao contrário das outras disciplinas do currículo escolar, esta avaliação está relacionada, na maioria das vezes, aos processos, e não aos produtos (TINOCO, 2010). Ao ressaltarmos essa “complexidade” em se avaliar a Arte nas escolas, compreendemos que

[...] é provocada pela diversidade de padrões de execução das produções, isso principalmente quando pode ser oferecida aos alunos uma variedade de materiais para que eles escolham com quais vão trabalhar as especificidades dos métodos de avaliação, como a leitura de imagens; também são considerados outros fatores de complexidade, uma vez que a sua utilização depende de conhecimentos prévios que não dizem respeito apenas à avaliação (TINOCO, 2010, 18).

A avaliação em Arte é também bastante questionada por professores, no que se refere ao conceito a ser dado, isto é: na educação básica, Artes vale nota? Neste sentido, mesmo tendo o conhecimento de

que Artes pode ser avaliada por meio de nota ou conceito^{ix} nas escolas, observamos nas duas instituições públicas estaduais pesquisadas que, em uma dessas, a avaliação em Arte era dada por nota, existindo a possibilidade de recuperação e reprovação do aluno, enquanto na outra a avaliação era dada por conceito, não existindo essa possibilidade de reprovação do discente.

Identificamos, também, que a área docente envolve um processo de organização, planejamento, observação, análise e reflexão por parte do docente no contexto de sua prática; necessita de condições da própria escola para que o trabalho do docente seja desenvolvido plenamente (principalmente nas aulas de Arte, nas quais se tem pouco espaço ou nenhum para se trabalhar com projetos educativos dessa área); exige uma relação de afetividade entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem; implica uma investigação e disseminação constante da pesquisa sobre a profissão-professor e suas práticas por meio de estudos dos próprios professores que envolvam a comunidade escolar. Assim, enfatizando esta profissão, é importante salientar que

[...] não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada (NÓVOA, 2008, p. 231).

Uma questão importante que entendemos ser outro desafio para o professor de Arte refere-se à leitura de imagens em sala de aula e à necessidade de se ressaltar a importância da alfabetização visual de imagens/obras/trabalhos artísticos produzidos no contexto escolar. Assim, quando falamos em alfabetização, estamos nos referindo à capacidade de o indivíduo compreender e expressar-se por meio de uma representação escrita ou visual (CALADO, 1994). Seguindo este raciocínio, temos o conhecimento do que representou o surgimento da imprensa após a Revolução Industrial, quando a necessidade de se alfabetizar visualmente passou a assumir uma importância cada vez maior em nossa sociedade, principalmente em âmbito educativo e acadêmico, no qual predomina a cultura visual e a proliferação das imagens.

Evidenciamos, na prática educativa, que o professor está exercendo sua profissão sem ter uma formação específica na disciplina que leciona e, mesmo quando tem essa formação, é carente de formação em disciplinas didáticas e pedagógicas, tanto na graduação como na pós-graduação. Nas escolas em que as observações foram realizadas, constatamos que em ambas havia professores ministrando aulas de Arte para o ensino infantil, fundamental e médio, sem mesmo ter formação acadêmica em Artes, caindo na questão da polivalência, já explanada neste estudo.

Desse modo, concordamos com Gatti e Barreto (2009), quando afirmam que a polivalência tem resquícios históricos da década de 1930, coincidentemente o período em que a Educação em Arte começava a tomar forma na cultura escolar. Para atender a demanda de professores nas

escolas daquela época, o governo resolveu adicionar um ano com disciplinas de licenciatura na formação de bacharéis, para formar professores para o ensino secundário, formação essa que ficou conhecida no sistema educacional brasileiro como “3+1”. Conseqüentemente, esse ‘modelo’ vai chegar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, segundo o qual professores formados tinham o direito de lecionar outras disciplinas no ensino secundário e, neste caso, artes. Desse modo, entendemos que, “a diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries do ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias [...]” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 38).

Mesmo oferecido em poucas aulas nas escolas pesquisadas, o ensino de Arte tem contribuído não apenas para a formação e desenvolvimento integral do aluno, mas também envolve profissionais de outras áreas^x, que têm contribuído com estudos e interpretações sobre a Educação em Arte e a leitura de imagens, com base em seu contexto histórico. Considerando este raciocínio, é importante enfatizarmos a importância de se realizar pesquisas^{xi} e estudos voltados para a docência em Arte e para práticas educativas envolvendo a produção artística, que possam contribuir efetivamente para a construção e socialização de conhecimento para a educação e para novas e profícuas práticas em Arte na sala de aula.

Em adição a esta pesquisa, temos constatado que o espaço escolar é um lugar de dedicação e desenvolvimento profissional do educador, no qual afirmamos se configurar a necessidade e relevância cada vez maior deste profissional investir em formação continuada, para que possa refletir e repensar a sua prática pedagógica enquanto profissional da educação e saber lidar melhor com os desafios que existem ou possam permear a sua trajetória profissional.

Considerações Finais

Temos observado, na esfera educacional, que os intensos debates sobre a docência em Arte e a sua profissionalização na educação instigam questões relacionadas à prática educativa e aos diversos desafios enfrentados pelo professor durante sua profissão. Desta forma, a discussão proposta neste artigo procedeu de observações realizadas no lócus de pesquisa, neste caso, na sala de aula durante aulas de Artes, produzidas no contexto educativo, em duas escolas da rede estadual de ensino básico da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Sendo assim, além de compreendermos o trabalho docente como processos e práticas de produção, organização, socialização e apropriação de conhecimentos e saberes que se desenvolvem em espaços escolares e acadêmicos, relacionados ao contexto social e histórico em que foi construído, é necessário pontuar também a relevância de se compreender o professor como um sujeito histórico-social, que media seus conhecimentos

e saberes aos seus alunos, constituindo como o principal responsável para o desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem do discente, no contexto educativo, e durante todo o seu desenvolvimento acadêmico.

Não obstante, a avaliação em Arte, entendida como um desafio complexo para o professor desta área, precisa ser baseada nos objetivos e conteúdos propostos nas atividades e projetos a serem realizados com os alunos e a escola, voltados para a Educação em Arte, respeitando a diversidade de aprendizado de cada aluno em sala de aula, pois, o aprendizado é diferente em cada aluno, ou seja, é necessário que o docente saiba lidar com as diversidades de aprendizagem e características dos alunos e os diversos outros desafios que permeiam a sua prática educativa e profissional. Ser flexível frente às necessidades que surgirem, criativo e dinâmico com seus discentes, conhecer o aluno, propor inovações didático-pedagógicas, também são fatores que o professor precisa levar em conta durante o exercício de suas práticas educativas, durante toda a sua trajetória profissional.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos ressaltar também a necessidade de conhecer a alfabetização visual por parte de professores e alunos para que entendam as informações contidas nas imagens, decodificando-as, produzindo interpretações e significados que podem ser diferentes de acordo com o contexto em que são utilizadas. É importante frisar, ainda, a relevância e a contribuição da imagem enquanto recurso didático-pedagógico em sala de aula, para o desenvolvimento de atividades escolares e, também para a expressão verbal, posto que ambas se complementam, evidenciando a relação imagem e texto, importantes no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Os desafios concernentes à docência em arte estão relacionados, em sua maioria, à própria formação de professores em geral. Neste sentido, enfatizamos a importância de programas de formação continuada^{xii} e cursos de pós-graduação que focam a prática e a formação de professores, no intuito de tornar este profissional melhor preparado para enfrentar os desafios diários de sua profissão, e fazê-lo repensar, reavaliar e refletir sobre suas práticas educativas. Cabe mencionar que o raciocínio desenvolvido nesta pesquisa pode nos conduzir a novas interpretações e reflexões a respeito do propósito explicitado neste estudo.

Desse modo, as reflexões e interpretações produzidas constituem nesta pesquisa uma forma de compreender como se dão e quais são os desafios pertinentes à profissão docente em Arte, na educação básica, relacionada à formação docente deste profissional da educação, além de propormos contribuir para outros estudos que abordam estes temas no âmbito educacional, tratando-se de pesquisas em Arte e em Educação.

Neste sentido podemos concluir este artigo, afirmando que encontramos um rico material teórico sobre o tema deste estudo que, somados às análises dos dados investigativos, revelou a existência de intensos debates sobre a formação docente e a sua profissionalização na educação básica, instigando questões relacionadas à prática educativa e aos diversos desafios enfrentados pelo professor, ressaltando, principalmente,

o docente de Artes e sua prática educativa. Assim, buscamos produzir e socializar conhecimento, tendo como resultado um processo interpretativo, reflexivo e construtivo, presentes na pesquisa de caráter qualitativo em educação.

NOTAS

i Segundo Tinoco (2010, p. 12), “Artes é o nome da disciplina em vigor [...] por meio da resolução CEB n.º 1, de 1 de janeiro de 2006”.

ii Conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/98, a educação em arte, além de ampliar a sensibilidade, a percepção e a imaginação no aluno, ajuda a desenvolver no mesmo o pensamento artístico e o conhecimento em arte, importantes e necessários para o seu processo de ensino e aprendizagem.

iii O DBAE abordava alguns pontos relacionados ao ensino de arte, como a crítica de arte, a produção de arte, estética e história da arte (OSINSKI, 2001).

iv Segundo Osinski (2001), esse movimento mexicano voltado para o ensino de arte local, visava recuperar a consciência cultural, social e política deste país, além de interrelacionar arte como expressão e cultura e, que influenciaria, tempos depois, a Proposta Triangular de Ensino de Arte brasileiro.

v No que diz respeito a uma proposta de ensino de arte no Brasil, temos na pesquisadora em Arte-Educação, Ana Mae Barbosa, uma proposta sistematizada no final da década de 1980, e colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, mais precisamente no período de 1987 a 1993. Segundo essa teórica, um currículo que atendesse às reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar o fazer arte, a análise (leitura) da obra de arte e contexto (História da Arte).

vi Concomitante a esse momento, mais precisamente no ano de 1989, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação, um projeto de Arte-Educação, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, oficializando pela primeira vez o ensino de arte na rede municipal desta cidade (SILVEIRA, 2007).

vii Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte do Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq.

viii Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq.

ix Geralmente, os conceitos utilizados para a avaliação em Artes nas escolas de educação básica (as que utilizam desta forma de avaliação) em Uberlândia, Minas Gerais são: A, B, C e D.

x Algumas áreas, dentre outras, que observamos trabalhar frequentemente com imagens e produções artísticas são: a Propaganda e o *Design*, ambas pertencentes à Comunicação Social.

xi Dentre as diversas pesquisas sobre Arte-Educação, pode-se destacar a valorização dos estudos que almejam dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando o que se passa no interior das escolas. A ênfase dada às análises sistêmicas tem cedido lugar às reflexões que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos que envolvem as representações, as práticas, os sujeitos e os processos escolares.

xii Sobre este tema, é importante destacarmos a importância do curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Básico, oferecido anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, no qual participam professores da rede pública de ensino, de diferentes áreas do conhecimento.

Referências

BRASIL: LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 5. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte – 1º a 4º série* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte – 5º a 8º série* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: ensino de 1º grau e 2º grau*. Brasília: MEC, 1971.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Coleção Mundo de Saberes 8. Porto: Porto Editora, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N. 230. v. 92, jan/abril, 2011, p. 34-51.

FERRAZ, Maria H. C T. e FUSARI, Maria. F. R. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de Campinas, 2004.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.º 17, maio/jun/jul/ago. 2001, p. 40-49.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Histoire e Comparaison (Essais Sur l'Éducation)*. Lisbonne: Educa, 1998.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 217-233.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PENIN, Sônia Terezinha de Sousa. Salto para o futuro. *Edição Especial Profissão Docente*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX. n.º 14, outubro de 2009.

REY, Fernando L. Gonzalez. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUSA, Márcia Maria. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. *Avaliação em artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

Sobre os autores:

Gustavo Cunha Araujo é Mestrando em Educação na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso; *Ana Arlinda Oliveira* é Professora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Enviado em: 29-04-2012

Aceito para publicação em: 08-08-2013