



A DOCÊNCIA EM ARTES NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Gustavo Cunha de Araújo*
gustavocaraujo@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir a docência em Artes na educação, por meio da pesquisa teórica em consonância com a experiência com essa disciplina realizada enquanto docente na cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais. As informações obtidas *in loco* foram analisadas qualitativamente, à luz das teorias que fundamentam este estudo. As teorias apontaram neste trabalho uma docência em Artes na história da educação brasileira implicada em questões de formação docente precária, pautada na falta de cursos suficientes para a formação continuada desses profissionais e de problemas relacionados à polivalência, colocando a disciplina de Artes como “saber subsidiário” em relação às demais disciplinas do currículo escolar. As experiências na educação básica desvelaram que a avaliação em Artes e a leitura de imagens são questões que precisam ser baseadas nos objetivos e conteúdos propostos nas atividades e projetos a serem realizados com os alunos e a escola. Problematicá-las em cursos de formação docente é de suma importância para o desenvolvimento de um bom trabalho do professor de Artes. A partir dessa perspectiva, elenco neste trabalho a formação e profissionalização docente, visando contribuir para o debate educacional sobre a temática apresentada, tencionando produzir e socializar conhecimento resultando o processo interpretativo, reflexivo e construtivo, presentes na pesquisa qualitativa em educação.

Palavras-Chave: Docência em Artes. Formação e Profissionalização Docente. Ensino de Artes.

1 INTRODUÇÃO

A arte produz uma forma peculiar de conhecimento, pois ela conta a história das transformações humanas.

Sonia Carbonell Alvares (2012)

Esta pesquisa materializa o interesse em discutir a docência em Artes na educação, por meio da pesquisa teórica em consonância com a experiência dessa disciplina enquanto docente da rede estadual e municipal da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais. As informações obtidas *in loco* foram analisadas qualitativamente, à luz das teorias que fundamentam este estudo. A partir dessa perspectiva, busca-se problematizar a docência em Artes na história da educação brasileira relacionando-a com a formação e profissionalização docente nos dias atuais.

Parto do pressuposto de que a pesquisa em educação surge de experiências e práticas pedagógicas produzidas no contexto educacional. Desse modo, entende-se que a pesquisa com

* Mestrando em Educação (UFMT). Graduado em Artes Visuais (UFU).

ênfase na docência e profissionalização docente se caracteriza por perguntas e reflexões produzidas ao longo das práticas e saberes dos professores.

Para fazer essa discussão é utilizado o auxílio teórico de Barbosa (1988, 1991); Calado (1994); Gatti e Barreto (2009); Iavelberg (2012, 2003); Lélis (2004); Nóvoa (2012, 2008, 1998, 1992); Osinski (2001); Penin (2009); Saviani (2009); Sousa (2006); Tardif (2002); Tinoco (2010), na construção de reflexões neste manuscrito.

Este trabalho tem referência na pesquisa qualitativa de caráter interpretativo (BOGDAN e BIKLEN, 1999) no intento de produzir reflexões sobre a temática abordada, visto 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).

O texto está dividido em três blocos de análise, a saber: no primeiro, busco apresentar uma breve discussão histórica sobre a formação da docência em Artes na educação, iniciada na década de 1940, por meio de dados teóricos, que trouxe apontamentos para se compreender como foi se desenhando a docência em Artes na história da educação brasileira.

Em seguida, são expostas algumas discussões sobre a formação e profissionalização docente, com reflexões importantes de autores da literatura educacional para a problematização da docência em Artes na educação brasileira.

Na terceira parte, são discutidas algumas experiências na educação básica da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, como professor de Artes, das quais ressalto a avaliação em Artes e o trabalho com a leitura de imagens como relevantes e “desafiadoras” práticas pedagógicas do professor dessa área, sendo analisadas à luz dos referenciais teóricos que fundamentam este trabalho.

Finalmente, são apresentadas algumas considerações sobre as reflexões construídas neste manuscrito, relacionados à docência em Artes e a formação e profissionalização docente, porém, sem esgotar as possibilidades de novas discussões e interpretações sobre a temática enfatizada neste estudo.

Ao discutir a formação e profissionalização docente em Artes, este trabalho objetiva contribuir para o debate educacional sobre a temática apresentada, em que se tenciona em produzir e socializar conhecimento resultando o processo interpretativo, reflexivo e construtivo, presentes na pesquisa qualitativa em educação.

2 A DOCÊNCIA EM ARTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da disciplina de Artes na educação brasileira informa que a docência em Artes começou a ser esboçada a partir da década de 1940, por meio de estudos do filósofo inglês Herbert Read e do filósofo norte-americano Viktor Lowenfeld, que pesquisaram a educação estética e a arte como objeto do conhecimento, além do desenvolvimento da capacidade criadora e estética dos indivíduos, respectivamente (OSINSKI, 2001).

Nessa mesma época surgiu no Brasil a “Escolinha de Arte”, criada pelo educador Augusto Rodrigues, que propôs um ensino de arte¹ pautado na expressão e liberdade criadora, defendida anteriormente por Herbert Read (SOUSA, 2006 e LÉLIS, 2004). Nessa perspectiva, me parece que essa modalidade de ensinar Arte influenciou a prática teórico-metodológica do professor de Artes, além de propor uma renovação no contexto educacional desse ensino nas escolas brasileiras.

Após ser promulgada a Lei n. 4.024 em 1961, reformulando a educação básica no país, criou-se um departamento de Arte e Educação na Universidade de Brasília, federalizada nessa época, com a intenção de preparar melhor os professores dessa área durante suas práticas educativas e a produzir pesquisas sobre Arte e Educação (LELIS, 2004).

Consequente, com a criação da Lei n. 5.692/71, também com o objetivo de reformular a educação brasileira, ocorre, enfim, a obrigatoriedade da Educação em Arte nas escolas, denominado de “Educação Artística”, tão discutida desde a década de 20 (LELIS, 2004), porém, ainda considerada como “atividade” e não disciplina na educação.

Na década de 1980 surgiram organizações de encontros e reuniões entre professores de Artes (SOUSA, 2006; 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 originou no Brasil, posteriormente, o movimento denominado de “Arte-Educação”².

¹ De acordo com os dados teóricos, as nomenclaturas “Educação Artística”, “Ensino de Arte”, “Arte-Educação” e “Arte/Educação” assumiram diferentes nomenclaturas nos últimos anos devido às mudanças conceituais e teórico-metodológicas ocorridas na história do ensino da Arte no Brasil.

² No ano de 1989 foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia um projeto de Arte-Educação, oficializando pela primeira vez o ensino de arte na rede municipal dessa cidade (SOUSA, 2006; LÉLIS, 2004).

Alguns anos depois, em 1996, é promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 que, além de reformular a educação básica brasileira, em seu artigo 26, colocou 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. Com essas informações, é possível afirmar que é a partir desse momento que discussões sobre questões teórico-metodológicas e conceituais passam a permear a docência em Arte no pensamento pedagógico brasileiro.

Com o ensino de arte, e não mais “Educação Artística” como sendo obrigatório³ na educação básica, implicando em novos e mais cursos de formação para a docência em Artes, se propôs uma renovação teórico-metodológica desse ensino, mas pautada, principalmente, nas experiências e contribuições da metodologia denominada Proposta Triangular⁴, da professora e pesquisadora em Arte/Educação Ana Mae Barbosa, se consolidando como principal proposta voltada para a melhoria da qualidade do ensino de arte oferecido nas escolas brasileiras e para que pudesse atender, efetivamente, as reais necessidades dos alunos em aprender e conhecer arte.

Essa nova concepção de ensino de arte ocorrida durante os anos de 1990 fez com que essa área do conhecimento obteve seu reconhecimento e importância efetivamente enquanto disciplina obrigatória no currículo das escolas brasileiras com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998, conhecidos também como PCN, pelo Ministério da Educação.

Vale ressaltar que as reformas educacionais ocorridas nos últimos anos no Brasil, voltadas para a democratização e universalização do ensino, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais têm revelado tentativas de melhoria na qualidade da educação e na prática pedagógica docente, não sendo diferente no ensino de arte, buscando repensar a atuação do professor no espaço escolar, reconhecendo que é preciso propostas e mudanças significativas para uma educação com qualidade.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

³ Segundo a pesquisadora em Arte/Educação Ana Mae Barbosa, a LDB n. 9.394/96 não deixou claro a obrigatoriedade do ensino da Arte em todas as séries na educação básica.

⁴ No que diz respeito a uma proposta de ensino da arte no Brasil, tem-se na pesquisadora Ana Mae Barbosa (1988; 1991) uma proposta inédita sistematizada no final da década de 1980 e colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período de 1987 a 1993. Segundo essa teórica, um currículo que

Historicamente falando, a questão da preparação de professores no Brasil se inicia pela primeira vez em 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, quando os professores eram obrigados a se instruírem no método do ensino mútuo para lecionarem e que, posteriormente, se estendeu às Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

No entanto, os primeiros cursos de formação de professores no Brasil foram criados no final do século 19, 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 efetivação da profissionalização docente no Brasil, a mesma ocorreu com a criação da Universidade de São Paulo em 1931, com o surgimento de cursos de formação docente para o ensino primário, em nível secundário. Seis décadas depois, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, foi proposto uma formação em nível superior (PENIN, 2009).

Ao enfatizar essa profissionalização, a atenção dada aos conhecimentos e saberes do professor se mostra relevante em sua prática pedagógica, ao entender que ambos se relacionam com o seu processo de profissionalização durante toda a sua trajetória profissional, e que precisam ser repensadas, avaliadas e questionadas sempre, principalmente no contexto educativo, lugar o qual sua prática se desenvolve efetivamente.

Tardif (2002), ao abordar em seus estudos os saberes dos professores, sua formação e profissão durante suas práticas pedagógicas, afirma o saber se manifestar não apenas individualmente, mas também coletivamente, nas relações entre professores e alunos no âmbito escolar. À luz do pensamento desse mesmo autor, não apenas os cursos de formação continuada, mas também as escolas são importantes espaços de formação e desenvolvimento profissional, de constantes pesquisas e produção de novos conhecimentos e saberes.

Na esteira do pensamento de Nóvoa (1998), tais mudanças devem abranger toda a historicidade da profissão docente e não são apenas responsabilidades do Estado, mas também da educação escolar, ao oferecer um espaço de intenso e contínuo processo coletivo de contextualização e formação do professor. Diante desse exposto, 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

atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar o fazer arte, a análise ou decodificação (leitura) da obra de arte e contexto ou informação (História da Arte).

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).

Além de compreender a profissionalização como um processo de formação de um sujeito numa profissão (PENIN, 2009), é importante ressaltar que as transformações ocorridas no campo educacional são construídas a partir de mudanças nas próprias práticas dos professores e das escolas que “acolhem” esses sujeitos.

Diante das reflexões sobre a docência em Arte e a profissionalização docente, é importante refletir a escola enquanto espaço de produção de saberes e conhecimento. É o campo no qual o professor irá organizar, analisar, planejar e refletir sobre a sua prática pedagógica e profissão na educação, 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).

4 A DOCÊNCIA EM ARTES: RELATOS DE UM PROFESSOR

Por meio da produção científica⁵ sobre a docência e a arte na educação, e a experiência enquanto docente da educação básica é possível constatar nesse novo milênio o ensino de arte trazendo novas propostas de livre expressão e processos de criação, instigando novas e relevantes pesquisas⁶ focando a formação docente, as quais trazem apontamentos relevantes para a construção de reflexões neste trabalho.

Ao direcionar o olhar para a experiência na educação básica, me deparei com algumas questões que entendo serem pertinentes ao trabalho do professor, neste caso, específicas do professor de Artes, a saber: o da avaliação em Artes que, de acordo com a reflexão construída à luz do pensamento de Tinoco (2010, p. 14) é

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

⁵ Refiro-me as teorias que trouxeram apontamentos para as reflexões produzidas neste trabalho, encontradas nas referências finais deste estudo.

⁶ Ver referências finais.

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.

Sobre essa avaliação, tenho percebido muitos professores tendo dificuldades em avaliar em Artes, pois ao contrário das outras disciplinas do currículo escolar, tal avaliação, que pode ser por nota ou conceito, está relacionada, na maioria das vezes, aos processos, e não aos produtos, ou seja, se avalia mais o processo criativo durante o desenvolvimento do trabalho em arte - fazer artístico, e não apenas o seu resultado final.

Dessa forma, suponho que essa “complexidade” de se avaliar em Artes possa ser devido à diversidade de materiais artísticos existentes diferentes como lápis, pincéis, papéis, suportes dentre outros e a diferentes produções artísticas feitas/criadas pelos alunos nas aulas de Artes, que necessitam de um “olhar” estético e conhecimento por parte do professor.

Outra questão que partilho neste trabalho se refere à leitura de imagens em sala de aula, na qual entendo a relevância de estudos sobre o alfabetismo visual⁷, para as imagens/obras/trabalhos artísticos produzidos no contexto escolar possam ser mais bem compreendidos e utilizados de forma adequada pelo professor ao trabalhar com imagens no processo educativo. Ao falar em alfabetismo, me refiro à capacidade de compreender e se expressar por meio de uma representação escrita ou visual (CALADO, 1994).

A questão da importância da leitura imagética vem ocorrer principalmente numa época em que a sua disseminação ocorre de forma cada vez mais intensa e rápida, devido ao avanço tecnológico dos meios de informação, comunicação e o surgimento de novos processos criativos, como a arte computacional, nos inserindo no “mundo das imagens”, o que de fato, faz pensar na necessidade de se alfabetizar visualmente e, o que não é diferente no ensino de Artes, por ter na imagem um de seus principais objetos de estudo.

Imagens são polissêmicas, ambíguas, provocam emoções diferentes que nos fazem ver-saber acionando repertórios. Frequentemente aparecem vinculadas a palavras (textos). Por isso, estabelecer perguntas pedagógicas para pensar a relação da pedagogia das imagens na cultura escolar é tão prioritário ao professor quanto saber usar as imagens (LAMPERT, 2009, p. 156).

⁷ Para melhor compreensão, ver: ARAÚJO, Gustavo Cunha e OLIVEIRA, Ana Arlinda. Leitura de imagens e alfabetismo visual: revendo alguns conceitos. **Domínios da Imagem**, Londrina. v. 5, n. 10, p. 89-96, jan./mai., 2012.

É preciso considerar, pois, nessas reflexões, o professor de Artes, durante a sua prática pedagógica, deve articular teoria e prática nos processos criativos, para que as aulas tenham qualidade e cumpram seu papel curricular na escola (IAVELBERG, 2012). Para isso, entendo que as vivências e experiências em arte do docente sejam fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Arte é uma forma de conhecimento e expressão. Seu ensino tem como objetivo garantir aos alunos acesso ao patrimônio cultural e histórico e possibilitar atos de criação e conhecimento em diferentes linguagens da arte. Fazendo e conhecendo arte na escola o aluno se reconhecerá como leitor competente das obras dos artistas e valorizará o papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos (IAVELBERG, 2012, p. 06).

Em diálogo com Bosco (2011) concordo que o ensino de arte contemporâneo vem mostrando a relevância de ler uma obra de arte e interpretá-la, mas não puramente formal, de qualquer maneira, entendendo a obra de arte como um conglomerado de cores e formas, mas sim de uma forma na qual se busque crescimento e conhecimento estético, produzindo novos significados e, conseqüentemente, novas interpretações da realidade, levando o indivíduo a adquirir um bom entendimento da produção artística.

Todavia, outra questão em que me deparo na trajetória enquanto docente em Artes se refere à polivalência. Na prática pedagógica do professor de Artes é possível se deparar frequentemente com outros professores lecionando Artes sem mesmo terem uma formação específica para essa disciplina, o que de fato, pode trazer problemas para a formação do aluno, como por exemplo, o professor que não tem formação em artes lecionar algum conteúdo ou matéria dessa disciplina aos seus alunos de forma equivocada.

Sobre esse assunto, a autora Magalhães (2002) contribui dizendo que a polivalência no ensino de Artes motivou diversos debates e discussões dos professores dessa área que buscavam, por meio de reuniões e encontros entre professores, soluções para o problema existente em suas formações enquanto docentes e no contexto educacional em que se encontrava essa disciplina: considerada 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, p. 162-163).

Nessa perspectiva as autoras Gatti e Barreto (2009) fazem uma importante reflexão: a polivalência tem resquícios históricos a partir da década de 1930, uma década antes da docência em Artes a ser esboçada na educação brasileira, quando, para atenderem a demanda de professores nas escolas daquela época, o governo adicionou um ano com disciplinas de licenciatura na formação de bacharéis, com o intento de formar professores para o ensino secundário.

No que toca a formação do professor de Artes, no lócus da pesquisa, neste caso, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, é possível encontrar cursos voltados para a formação continuada oferecidos pelas secretarias estadual e municipal de educação, além de eventos científicos como o “Encontro e Reflexões no Ensino de Arte”, promovido pelo Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, pelo Museu Universitário de Arte - MUNA e pela Prefeitura Municipal dessa mesma cidade, além do Programa de Formação Continuada para professores da Educação Básica, oferecido anualmente pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia - PROEX/UFU, atendendo docentes da rede municipal e estadual de ensino.

A respeito dessa formação docente, o estado de Minas Gerais oferece o PROCAP - Programa de Capacitação de Professores, criado pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com as superintendências regionais de ensino, prefeituras e universidades, como sendo um exemplo de programa para a formação continuada para professores da educação básica.

Nesse sentido, foram constatados em alguns cursos de formação continuada em Uberlândia, tanto o promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, quanto pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, poucos trabalhos voltados para a avaliação em Artes e leitura de imagens. Diante dessa informação, é importante que tais cursos possam problematizar esses trabalhos, visando capacitar o docente para o trabalho com leitura de imagens em sala de aula e sobre o processo de avaliação em Artes, pois ambos são relevantes para as Artes.

Contudo, mesmo oferecida geralmente em poucas aulas nas escolas brasileiras⁸e, considerando a experiência da docência em Artes na educação, é possível afirmar que o ensino de

⁸ Cada turma de ambas as escolas tinham em média uma aula de Artes por semana (4horas/aula).

arte contribui relevantemente para a formação, o conhecimento e o desenvolvimento artístico e estético dos alunos, “tornando-os capazes de inserir-se na realidade de maneira crítica e criativa” (DAL’MASO, 2011, p. 56).

Considerando essas reflexões, é importante compreender a arte como linguagem, manifestação cultural e artística, imprescindível no processo de formação do ser humano, pois a própria história da humanidade informa por meio de pinturas rupestres, ser a arte a primeira forma de comunicação e expressão humana da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se na esfera educacional que a docência em Artes compreende processos e práticas de produção, organização, socialização e apropriação de conhecimentos e saberes que se desenvolvem em espaços educativos, relacionados ao contexto social e histórico em que foi construído.

As teorias utilizadas neste estudo desvelaram uma docência em Artes na história da educação brasileira implicada em questões de formação docente precária, pautada na falta de cursos suficientes para a formação continuada desses profissionais, e de problemas relacionados à polivalência, o que se mostra ainda presente nos dias atuais.

No que se refere à importância dada a essa disciplina no currículo das escolas, entende-se que a mesma é tida como “saber subsidiário”, ou seja, como mera atividade complementar (IAVELBERG, 2003), o que de fato, é um assunto que precisa ser profundamente debatido no bojo educacional, enfatizando a sua importância e as contribuições que possa trazer para a formação plena do aluno.

Nas reflexões sobre formação e profissionalização docente, foi possível constatar que essa área não envolve apenas um processo de organização, planejamento, observação, análise e reflexão, mas também necessita de condições adequadas oferecidas pela própria escola ao trabalho do professor, principalmente nas aulas de Artes, no qual geralmente se tem pouco espaço para se trabalhar com os alunos materiais e procedimentos artísticos, o que de fato, implica numa investigação constante da pesquisa sobre a profissão-professor e suas práticas na educação.

No que toca às experiências na educação, essas desvelaram para este estudo que a avaliação em Artes e a leitura de imagens são questões que precisam ser baseadas nos objetivos e conteúdos propostos nas atividades e projetos a serem realizados com os alunos e a escola. Problematicá-las em cursos de formação docente é de suma importância para o desenvolvimento de um bom trabalho do professor de Artes.

Em adição, é preciso pontuar a relevância de compreender o professor como um sujeito histórico-social, que media os conhecimentos e saberes aos seus alunos.

Finalizo este trabalho, mas não o debate educacional por ele provocado, destacando que o raciocínio desenvolvido nesta pesquisa pode conduzir a novas interpretações e reflexões voltadas para a docência em Artes e profissionalização docente no bojo educacional, contribuindo para o debate educacional e para que outros estudos possam problematizar este tema, visando contribuir para uma educação com qualidade, fundamental para o desenvolvimento de uma nação.

ARTS IN TEACHING IN BASIC EDUCATION: TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONALIZATION

ABSTRACT

The scientific paper aims to discuss the teaching of Arts in education, through theoretical research in line with experience with this discipline while teaching in the city of Uberlândia, Minas Gerais state. Information obtained in situ was qualitatively analyzed in the light of theories behind this study. The theories in this study showed one in teaching arts in the history of Brazilian education issues involved in teacher training precarious, based on the lack of sufficient courses for continuing education of these professionals, and problems related to versatility, placing the discipline of Arts as "knowing subsidiary" in relation to other subjects in the school curriculum. The experiences in basic education unveiled that the evaluation of Arts and reading images are issues that need to be based on the objectives and contents proposed activities and projects to be implemented with the students and the school. To discuss them into teacher training courses is of paramount importance for the development of good work from Arts teacher. From this perspective, this work cast the training and professionalization, aiming to contribute to the educational debate about the issue presented in this work, intending to produce and socialize knowledge resulting in the interpretive process, reflective and constructive gifts in qualitative research in education.

Keywords: Arts in Teaching. Teacher Education and Professionalization. Art Education.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sônia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2012.



ARAÚJO, Gustavo Cunha e OLIVEIRA, Ana Arlinda. Leitura de imagens e alfabetismo visual: revendo alguns conceitos. **Revista Domínios da Imagem**, Londrina. v. 5, n. 10, p. 89-96, jan./mai., 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1999.

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da arte contemporânea**. 118f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes – ECA: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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.

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

DAL'MASO, Eunice Maria. **Ensino da Arte sob a ótica de professoras e alunos do ensino médio**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

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

IAVELBERG, Rosa. Ensino de artes deve articular teoria e prática. **Portal do Professor: Jornal do professor**. 66. ed. janeiro de 2012. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=77&idCategoria=8>>. Acesso em: 20 de set. de 2012.

_____. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAMPERT, Jociele. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. 170f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes - ECA: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

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

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, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop, v. 2, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2012.

NÓVOA, António. 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: RJ: Vozes, p. 217-233, 2008.

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

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

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. 14, outubro de 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOUSA, Márcia Maria. **Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos**. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Avaliação em Artes: saberes e práticas educativas de professores no ensino fundamental**. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

Recebido em 08 de fevereiro de 2013. Aprovado em 24 de maio de 2013.