



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA CABRAL RODRIGUES DE FRANÇA

**ARTES VISUAIS E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (2004-2010)**

BELÉM- PARÁ
2013

RITA DE CÁSSIA CABRAL RODRIGUES DE FRANÇA

ARTES VISUAIS E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (2004-2010)

Dissertação direcionada à Linha de Interesse Educação: Currículo, Epistemologia e História apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

BELÉM- PARÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

França, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de, 1962-

Artes Visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010) / Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França. - 2013.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Arte - Estudo e ensino - Pará. 2.
Professores de arte - Formação - Pará. 3.
Prática de ensino - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 707.08115

RITA DE CÁSSIA CABRAL RODRIGUES DE FRANÇA

ARTES VISUAIS E ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (2004-2010)

Dissertação direcionada à Linha de Interesse Educação:
Currículo, Epistemologia e História apresentada ao
Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em
Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da
Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de
exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação. Orientadora: Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía
Coelho

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará - ICED/UFPA

Examinadora: Prof^ª. Dra. Marisa de Oliveira Mokarzel
Universidade da Amazônia – UNAMA

Examinadora: Prof^ª. Dra. Marilena Loureiro da Silva
Universidade Federal do Pará - ICED/UFPA

Aprovada em 28/03/2013

Conceito: EXCELENTE

BELÉM- PARÁ
2013

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Raimundo Alves Rodrigues (*in memoriam*) e minha mãe Josefa Cabral Rodrigues pela coragem de sonhar com uma vida melhor com educação para os dez filhos, saindo da pacata e segura cidadezinha do Município de Peixe-Boi para as incertezas da cidade grande.

À Elizabeth querida como mãe e irmã, pelo exemplo de determinação e trabalho em busca de uma vida melhor para si e aos irmãos.

Ao meu querido esposo José Dourado, pela força, paciência e companheirismo, em todas as horas da nossa convivência, em especial nos momentos que foi trocado pela “coisa preta”: o computador.

Ao filho amado Leonardo Rodrigues por me amar com tanto carinho, respeito e zelo.

Aos meus irmãos, todos muito queridos, em especial ao Wanderlei que sempre expressou palavras de admiração e respeito pelos irmãos, em especial a mim, fato que sem ele saber estimulava-me todo o esforço para ser merecedora de sua admiração. SAUDADES!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde e coragem para enfrentar e vencer os obstáculos, em busca das oportunidades que transformaram a minha vida. Além da vontade e da humildade de estar sempre aprendendo. Digno de toda honra.

Em Isaias (Cap. 45, v. 2-3):

Eu irei adiante de ti, endireitarei os caminhos tortuosos, quebrarei as portas de bronze e despedaçarei as trancas de ferro. Dar-te-ei os tesouros escondidos e as riquezas encobertas, para que saibas que eu sou o senhor, o Deus de Israel, que te chama pelo teu nome.

À Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, minha orientadora, que deu credibilidade ao potencial de meu projeto de pesquisa quando aceitou orientar-me neste estudo. Ajudou, auxiliou, esclareceu, norteou, dispensou atenção e me incentivou com carinho durante a minha trajetória acadêmica. Meu profundo respeito, carinho e admiração por ter me acompanhado e possibilitado que eu chegasse até aqui.

À Prof^a. Dr^a. Mariza Mokarzel, pela forma atenciosa com que aceitou participar como examinadora deste trabalho e pelas suas relevantes contribuições;

À Prof^a. Dr^a. Marilena Loureiro, pela atenção, dedicação, respeito para com essa produção, pela sua profícua participação com suas contribuições, orientações e incentivo que foram de grande relevância para a construção deste trabalho;

Aos meus familiares, em especial a cada um dos meus queridos irmãos: Elizabeth, Renata, Lizete, Wanderlei (*in memoriam*), Epitácio, Linderlei, Jocelene, Paulo e Ângelo, por todo carinho e incentivo para que eu vencesse mais esta peleja.

Aos meus sobrinhos, todos queridos, mas em especial a Lorena, Felipe, Elizabeth e Mariana pelos poucos momentos de ajuda, mas de grande contribuição;

Ao GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, lugar de construção de conhecimento. Obrigada pelos ensinamentos, por tudo que aprendemos juntos e pela nossa luta em prol de uma sociedade mais justa;

Às amigas queridas Raquel e Rosângela pelos constantes momentos de incentivos nos momentos difíceis e diálogos tecidos na construção do conhecimento, obrigada pelos momentos partilhados, vocês estarão para sempre em meu coração;

À amiga Ana Del Tabor, pelos momentos de elucubrações profícuas sobre o Ensino de Arte no Pará. Com sublime gratidão pelo apoio no momento da produção deste trabalho, pela

amizade, respeito pelo ser humano que acredita na importância do Ensino de Arte com compromisso.

Às estimadas professoras de Arte Benedita, Giselda, Mirian e Nélia, pelos profícuos diálogos tecidos e apoio com importantes contribuições.

Aos professores do Mestrado da Pós-Graduação em Educação da UFPA, dignos do meu carinho e apreço por todos os conhecimentos que nos transmitiram.

À E.M EIF Des. Maroja Neto, na pessoa da diretora Prof^a. Ângela e colegas pelo apoio e estímulo para concorrer ao mestrado.

À amiga especial Sílvia Cleide por acreditar em mim e pela atenção dedicada, correções e sugestões na preparação do projeto para concorrer a uma vaga no mestrado.

À E. E. E. F.M. Prof^a M^a. Araújo de Figueiredo, na pessoa da diretora Prof^a Socorro Pires e colegas pelo apoio incondicional. Ensejando o meu retorno à sala de aula, o ponto de partida da minha caminhada.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação de 2011: Rogério, Welington, Débora, Vanessa, Cássia, Pâmela, Patrícia, Bárbara, Ricardo, Márcia, Cristiane, Damiana, Keite, pelas contribuições nas discussões das disciplinas e do objeto de pesquisa, além do companheirismo, novo grupo de amizades.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação de Educação na pessoa de Ivanilda, por toda disponibilidade e excelente atendimento, não se limitando às obrigações funcionais, tornando-se uma pessoa do nosso convívio com laços de amizade.

A todas e todos, meu muito OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo constituiu-se numa análise das Representações de Professores de Artes Visuais acerca de suas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio. Tendo como objetivo geral analisar as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica. A análise foi produzida a partir do conceito de Representações na perspectiva de Roger Chartier (1990; 1991;1994): sobre prática pedagógica com Veiga (2011; 2010): sobre formação de professores: Pimenta (2009) e Coelho (2009; 2010): em Arte com Barbosa (2009; 2010) e Fusari & Ferraz (2001; 2009). Utilizamos como caminho metodológico a Análise de Conteúdo de Bardin (2010). O estudo é uma pesquisa do tipo analítico- descritiva. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: documentos oficiais e questionário, do qual participaram 15 professores de Arte efetivos da Rede Pública Estadual do Ensino Médio. Os resultados do estudo revelaram, que acerca da prática pedagógica, os professores, em sua maioria, apesar de terem um bom tempo de serviço, demonstraram a representação de uma triangulação apresentada em três vértices: leitura, baseada no senso comum, sem fundamentação Teórica/Ideal; o fazer, a prática no improviso, predominando o lado Prático/Real, e a contextualização superficial por falta de fundamentação, de unidade teórica/prática. Ressaltamos como aproximações conclusivas a vulnerabilidade na formação de professores de Arte. Essa formação é deficiente no que tange à capacidade de desenvolver a prática pedagógica com qualidade nas escolas públicas estaduais. Inferimos que urge a necessidade de (re)avaliar a formação de professores de Artes Visuais inicial e continuada, forjando um profissional com compromisso reflexivo-crítico com a sua prática social na educação.

Palavras-chave: Representações de Professores. Artes Visuais. Prática Pedagógica. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study consisted of an analysis of representations of Teachers of Visual Arts about their teaching practices in the context of high school. Aiming at analyzing Representations of Teachers of Visual Arts High School on Teaching Practice. The analysis was produced from the concept of representations from the perspective of Roger Chartier (1990, 1991, 1994): on pedagogical practice with Veiga (2011, 2010): on teacher: Pimenta (2009) and Coelho (2009, 2010): Art in with Barbosa (2009, 2010) and Fusari & Ferraz (2001, 2009). Use as methodological way content analysis of Bardin (2010). The study is a descriptive-analytical type. Used as instrument for data collection: official documents and a questionnaire, which was attended by 15 teachers of Art of Effective Networking State Public High School. The results of the study revealed that about teaching practice, teachers mostly, despite having a good time of service, demonstrated the representation of a triangulation presented in three vertices: reading, based on common sense, without substantiation Theoretical/ideal; doing so, the practice in improvisation, predominantly hand practical/Real, and the contextualization of superficial reasons for lack of drive theory/practical. We emphasize approaches as conclusive vulnerability in teacher Art. This training is deficient regarding the ability to develop pedagogical quality in public schools. We infer that there is an urgent need to (re)assess the training of teachers of Visual Arts start and continuing commitment to forging a professional-reflective critical to their social practice in education.

Keywords: Representations of Teachers. Visual Arts. Pedagogical Practice. High School.

LISTA DE SIGLAS

AAEPA – Associação dos Arte/Educadores do Pará

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OAERER – Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC-PA – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – Número de trabalhos por ano de publicação e tipo de fonte documental – 2004-2010.....	41
QUADRO Nº 2 – Artigos sobre o Ensino de Artes Visuais – Período entre 2004-2010.....	42
QUADRO Nº 3 – Artigos sobre Formação de Professor – Período entre 2004-2010.....	49
QUADRO Nº 4 – Artigos sobre Prática Pedagógica – 2004-2010.....	55
QUADRO Nº 5 – Dissertações Ensino de Arte – 2004-2010.....	61
QUADRO Nº 6 – Dissertações – 2004-2010.....	67
QUADRO Nº 7 – Dados do IDEB da Região Norte do Ensino Médio Rede Estadual.....	115
QUADRO Nº 8 – Reformulação curricular SEDUC-PA, 2003.....	120
QUADRO Nº 9 – Quantitativo de Professores de Artes Visuais no Ensino Médio.....	128
QUADRO Nº 10 - As Falas dos Agentes sobre Prática Pedagógica.....	143
QUADRO Nº 11 – Distribuição Percentual dos Eixos Temáticos.....	151
QUADRO Nº 12 – Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico.....	155
QUADRO Nº13 – Utilização dos PCNEM e DCNEM na Elaboração do Planejamento de Arte.....	161
QUADRO Nº 14 – Utilização de Outros Pressupostos Teóricos além das Diretrizes.....	165
QUADRO Nº 15 – Avaliação dos agentes sobre as suas Práticas Pedagógicas.....	168
QUADRO Nº 16 – Avaliação dos Agentes sobre as DCNEM e PCNEM.....	178
QUADRO Nº 17 – Significações de Professores sobre Concepções Pedagógicas de Arte....	182
QUADRO Nº 18 – Professor utiliza o Livro Didático.....	186
QUADRO Nº 19 – Professor Trabalhar uma linha teórica Específica?.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 1 – Os três Polos Reflexivos Metodológicos de Chartier	31
GRÁFICO Nº 2 – Metodologia de Chartier X Abordagem Triangular de Barbosa.....	32
GRÁFICO Nº 3 – Perfil dos Agentes Colaboradores com a pesquisa.....	35
GRÁFICO Nº 4 - Número de matrículas no Ensino Médio Brasil, 2007-2010.....	118
GRÁFICO Nº 5 – Processo de Análise de Representações de Professores Artes Visuais do Ensino Médio sobre Prática Pedagógica.....	137
GRÁFICO Nº 6 Triangulação na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE: sociedade contemporânea, novas realidades sociais, o que dizem as pesquisas em Arte?	40
CAPÍTULO 2 – PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	73
2.1 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: caminhos traçados sob a influência da tendência idealista – liberal	75
2.2 – ARTE E SEU ENSINO: na perspectiva da tendência Realista Progressista.....	93
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM NÍVEL MÉDIO NO PARÁ.....	99
3.1 – POR QUE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PARAENSES?.....	102
3.2 – DADOS RELATIVOS AO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PARAENSES.....	113
3.3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS PARAENSES.....	123
CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	136
4.1 – PROFESSOR: Perfil identitário, acadêmico e profissional.....	138
4.2– CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ARTE NO ENSINO MÉDIO ACERCA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	140
4.3 – O ENSINO DE ARTE: uma Abordagem Triangular na prática pedagógica.....	172
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	193
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE.....	209

INTRODUÇÃO

Entendemos que a obra de arte é de alguma forma criada duas vezes. Pelo criador e pelo consumidor, ou melhor, pela sociedade a qual pertence o espectador. (BOURDIEU, 1986). Buscamos em Pierre Bourdieu, sustentação teórica para afirmar que os traços e cores são elementos da sintaxe da linguagem visual que precisam ser lidos e interpretados. O pensamento de Bourdieu esclarece sobre a dimensão da arte, sua interpretação e compreensão.

A leitura do texto iconográfico pelo espectador faz com que se aproprie de elementos da história de uma determinada sociedade e de representações impostas por determinados grupos dominantes. A arte é, dessa forma, o espelho da sociedade. O artista narra suas percepções do mundo e apresenta a tomada de posições culturais em um campo. Portanto, da “estrutura desses campos, é também das posições relativas desses campos na hierarquia que se estabelece entre eles no momento considerado, determinando todas as espécies de efeito de dominação simbólica” (BOURDIEU, 2010, p. 227).

Assim para Bourdieu, são nas estruturas dos campos com as disputas de poder nas relações, que são proferidos os discursos e impostos de acordo com o poder de dominação de quem os utiliza. Dessa forma, estudar o campo da educação e da Arte nos provoca o interesse em analisar as representações forjadas que têm permeado a prática pedagógica de Arte.

Este estudo, portanto, apresenta como tema *Artes Visuais e Educação*, tendo por objeto de pesquisa as *Representações de professores de artes visuais do ensino médio sobre a prática pedagógica*. O objeto foi analisado a partir do conceito de representações com base em Roger Chartier (1990, 1991, 1994) e Artes Visuais com Ana Mae Barbosa (2002, 2008, 2009, 2010). A partir desses autores é que nos propomos a analisar as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre Prática Pedagógica.

Para a prática pedagógica, dialogamos com Selma Garrido Pimenta (2006, 2009); Iria Brzezinski (2002); Ilma Passos A. Veiga (2011) e Mello (2000). Para a formação de professores, Severino (2006) que, acreditando na educação como mediação da cidadania, afirma: “Toda sociedade precisa muito de muita educação” (2006, p. 63). Sendo assim, a sociedade precisa de educação, os professores também precisam de formação, de professores qualificados. É o que defendem em perspectivas diferentes as autoras Veiga (2011, 1994), Terezinha Rios (2007) e Coelho (2009, 2010). Esses autores fundamentaram a discussão neste estudo sobre a formação de professores de Artes Visuais do Ensino Médio.

Sobre o Ensino Médio, o referencial utilizado foi o de Kuenzer (2009), Dayrell (2009) e os documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); Exame Nacional do Ensino Médio (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010). O diálogo com os autores em conformidade com a legislação contribuiu para a reflexão acerca do conceito de representações de prática pedagógica no Ensino Médio.

Para este estudo apresentamos definições teóricas sobre conceitos que empregamos ao longo da pesquisa, como as representações. Para Chartier (1994), as representações são consideradas como “[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p.104).

As representações, dessa forma, são construções de verdades assimiladas pelos indivíduos como naturalizadas, impondo as classificações, divisões e valores, entre outras coisas, pelos grupos que as determinam. São as representações do mundo social, porém, em um campo que não é neutro, ao contrário, de concorrência e competições. “As representações são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (CHARTIER, 1994, p. 17).

A partir dessa compreensão, percebemos neste estudo que a prática de professores de Artes Visuais no Ensino Médio é determinada por representações do mundo social, de percepções pedagógicas dos grupos que formam o *corpus* da escola, aluno¹, trabalho docente, técnicos, direção e pais que, por conseguinte, influenciam as imagens criadas expressas por meio de ações e práticas sociais.

Ainda nesse sentido, entendemos que as representações espelham as imagens criadas e modeladas de acordo com os interesses de grupos dominantes em uma prática social, logo, num campo de disputas, “num jogo de poder”. Expressam mensagens eivadas de verdades que são adotadas como naturais pelos grupos considerados inferiores. O resultado produzido é sempre imposto a todos, transmitindo a falsa ideia que se originasse de todos de (um grupo social) e a todos atendessem. Justificam e explicam o comportamento dos agentes guiando um conjunto de ideias, valores, sentimentos e significados consolidados nas práticas sociais.

¹ Apesar de se reconhecer a importância da discussão sobre gênero, principalmente em textos acadêmicos, optamos por não fazer distinção entre os gêneros, com o objetivo de tornar o texto mais fluente.

Destarte, por meio das representações de Chartier (1994), analisamos as imagens que são representadas nas práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio, pois são práticas que entre os agentes com as suas idiossincrasias constroem significações para o grupo social. Como afirma Veiga (2011, p. 17), a prática pedagógica é “... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...”. Dessa forma, entendemos que, mesmo sem perceber, na prática pedagógica pelos agentes são traçados discursos revestidos de ideologia, filosofia, ética e cultura, isso porque nas práticas pedagógicas se dão as relações sociais entre aluno e professor, professor e aluno, aluno e aluno, professor e aluno e direção.

Nessa prática social, os agentes apresentam contradições ideológicas, sociais e culturais predominantes nas “micro sociedades” que são as escolas. As contradições provocam desafios para a comunidade escolar, principalmente para o professor promover na prática pedagógica o exercício de democracia e cidadania, de aprendizagem constante, do debate e da construção de conhecimentos.

Os conceitos de representações (CHARTIER, 1991) e de prática pedagógica (VEIGA, 2011) se coadunam com o terceiro conceito apresentado contribuindo para a fundamentação do objeto deste estudo, o de Artes Visuais. Para Barbosa (2008), as Artes Visuais são interpretadas como uma linguagem visual, com a sintaxe própria dessa linguagem, com linhas, cores, texturas, figuras e outras. A imagem é a matéria-prima, é o texto para ser interpretado pelo espectador, ou seja, pelo aluno na arte-educação. Entretanto, da mesma forma que as representações de Chartier (1991) e a prática pedagógica na perspectiva de Veiga (2011) são inseridas e produzidas numa prática social, também as imagens, ou seja, os textos imagéticos estão eivados de mensagens significativas que expressam verdades forjadas em um contexto social.

A partir dos conceitos estruturantes para a pesquisa, o estudo das representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio torna-se relevante, pois revela em certa medida as imagens que estão sendo refletidas na prática pedagógica dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio, para compreendermos o que está naturalizado e “ausente” de nossa percepção e como esse professor desenvolve a sua prática pedagógica nas escolas públicas, a partir do recorte privilegiado, sobretudo, para preencher uma lacuna no que tange a um conhecimento epistemológico no Ensino de Arte.

Assim, vemos a consolidação da posição da área de Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (9.394/96), com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999) e, conseqüentemente, o reconhecimento de sua relevância na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A Arte, expressão criadora e produtora de códigos de uma linguagem, necessita encaminhar a organização de currículos a partir da reflexão e discussão conjunta na unidade escolar, de modo a integrar outros projetos interdisciplinares, de acordo com os PCNEM² (BRASIL, 1999).

Entendemos o Ensino de Arte na educação formal em que o professor perceba a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento. Sobretudo, devido à proposição por área de conhecimento, como consta nos PCNEM, que passou a incorporar as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, de modo que os alunos, ao longo do curso, possam ter acesso fundamentando seus conhecimentos prévios dessas modalidades artísticas.

Vale esclarecer que não defendemos um retorno à polivalência, o que seria um retrocesso. Entre as várias linguagens artísticas que deverão ser ofertadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, como deve ocorrer com o ensino de Música, vemos com a interdisciplinaridade a soma dos elementos capazes de explicar os fenômenos das disciplinas de Artes Visuais e Música, mais imbricados e em sintonia, menos compartimentalizados e professores formados em Artes com habilitações por linguagem e mais instrumentalizados teórico/metodologicamente.

A proposta é que apenas profissionais habilitados³ nas modalidades ministrem as aulas. Ferraz e Fusari (2009, p. 32) citando Lanier (1984) que advoga: “Devolvamos a Arte à educação em Arte”. As autoras, concordando com o pensamento de Lanier e com a ideia de uma educação de Arte com compromisso e teoricamente fundamentada, replicam a seguinte orientação: “avaliemos, o mais objetivamente possível, tudo aquilo que fazemos na sala de

² Para facilitar as remissões aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, usaremos a sigla PCNEM, seguida da indicação da página na edição em volume único. Cabe ressaltar que existe também uma edição em 4 volumes (um sobre as bases legais e um para cada área de conhecimento do currículo).

³ Os autores Santos Filho e Almeida (2010) apresentam na pesquisa intitulada: A formação docente em arte na ação individual/coletiva entre dois territórios – simbólico e físico. 2010, a existência de professores sem formação em Arte ministrando aulas. Entendemos como professores habilitados os que possuem cursos específicos de nível superior em arte de acordo com a sua linguagem artística. Essa falta de formação educacional implica na carência de conhecimentos específicos no desenvolvimento da prática pedagógica.

aula e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte” (LANIER, 1984, p.7). É o conhecimento, a experiência, o saber do professor implicando na prática pedagógica no Ensino de Artes Visuais.

A aprendizagem em Arte nos cobra mais especificamente os elementos articuladores das práticas pedagógicas – objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da Arte na sociedade e da função da Arte na escola. “Numa perspectiva crítica, os professores acreditam na educação como uma prática social viva e transformadora, implica na articulação entre a educação, cultura e currículo” (BELÉM, 2003, p. 43).

A própria sociedade atual exige uma educação mais dinâmica, cobrando o debate de temas como o homossexualismo, drogas, discriminação, meio ambiente, etc. A realização da prática pedagógica, para Silva (2009, p. 128), “impõe, portanto, o abandono das certezas fundadas numa educação da mera transmissão, que não consegue mais se relacionar com a necessidade de problematização do tempo presente para a reconfiguração da educação enquanto formação humana integral”.

Essa formação integral nos é cobrada pela sociedade atual. No Ensino de Artes Visuais, por meio da leitura da imagem, podemos explorar temas pertinentes às questões sociais. A imagem tem sua importância pela significação das dimensões histórica e psicológica do processo perceptivo na sua interpretação. Para Francastel (1973), tais imagens não são reproduções de um mundo objetivo; outrossim, apresentam um traço da relação do agente com o mundo representado, cuja gênese situa-se na mediação entre as dimensões humanas psicológica, social e histórica.

Interpretar uma imagem é ler um texto comunicando as interpretações do artista ao espectador sobre a sociedade em certo contexto (ROSSI, 2009). Assim, entendemos que na prática pedagógica o professor contribuirá com o aluno para a apropriação de algumas questões socioeconômicas e culturais acerca da sociedade, e conceitos de Arte por meio de leituras de obras e textos imagéticos forjando um conhecimento estético, e o aluno possa conhecer, problematizar ou não e valorizar a Arte local-global (MOKARZEL, 2009).

Ensinar a Arte produzida no contexto local, mostrando seu valor artístico e estético, é o mesmo empreendimento de conhecimento teórico-metodológico necessário ao professor para explanar sobre a Arte regional, nacional e internacional. Ao apresentar fundamentos sobre a Arte, o conceito de instalação e que a Arte pode surgir a partir do cotidiano do bairro,

aguçamos a criatividade do aluno e o professor pode explorar, pela Abordagem Triangular de Barbosa (2009) a leitura, o fazer e o contextualizar.

Como exemplo, a leitura da obra de Jocats⁴ por Mocarzel (2009):

Trata-se de um território de vizinhança e afetos, de um local no qual o próprio artista se encontra, vive o dia a dia. O deslocamento de territórios, provocado pela troca de objetos com os dois profissionais e com a reconfiguração dos ambientes, expositivo de trabalho, o artista reelabora o valor simbólico dos instrumentos, do ato de uso e de troca. Com esse procedimento, a arte tangencia o campo social e da cultura. Situando-se no espaço micro de um bairro, o artista extrapola as cercanias urbanas e passa a se localizar na cidade, no país, inserindo-se no processo local-global (MOKARZEL, 2009, p. 69).

Conhecer a Arte local exige do professor competência para desenvolver o conhecimento do aluno de acordo com o preconizado pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, no que tange ao Ensino de Arte no seu §2º do Artigo 26, especialmente aquele voltado para a obrigatoriedade do Ensino de Arte com a nova redação, promulgada pela Lei nº 12.287, do dia 13 de julho de 2010 na qual “O Ensino da Arte, especialmente em suas *expressões regionais*, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento *cultural dos alunos*” (BRASIL, 2010).

O Ensino de Arte deve desenvolver no aluno o domínio dos códigos de sua cultura. Consideramos, assim, a necessidade de formação cultural do professor, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas – regional, nacional e internacional⁵(IAVELBERG, 2003). É o conhecimento da Arte e a sua elaboração que deverão mobilizar cotidianamente o nosso caminhar com a formação estética e artística junto às crianças e jovens na escola⁶ (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.32).

Para isso, requer uma formação contínua do professor de Arte Visuais, “o professor-pesquisador” (PIMENTA, 2009), buscando na produção da Arte local-regional, a criação e a

⁴ Com o projeto **Profissão, Arte e Vida**: dos pés à cabeça, o artista paraense Jocats, atento às paisagens da vida cotidiana pulsante do bairro do Guamá em 2008, transforma antigas profissões, hoje quase extintas, como a de sapateiro e barbeiro criando com os instrumentos de trabalho um ambiente artístico e estético. Ver em: MOKARZEL, Marisa. (Coord.); Janice de Souza Lima; Simone de Oliveira Moura. **Rios de Terras e Águas**: navegar e preciso. – Belém: Unama, 2009. 164p.

⁵ Conferir em IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e a formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

⁶ Ver em: FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32.

contextualização, abordando-as metodologicamente em sua prática pedagógica para que o aluno no Ensino Médio se aproprie dos códigos da cultura e de seu devido valor com ações inseridas no Projeto Político Pedagógico⁷.

Na prática pedagógica do Ensino de Artes Visuais, o professor tem uma linguagem a ser interpretada. As imagens utilizadas podem ser de Artes ou não. Para Ana Mae Barbosa, as Artes Visuais são compreendidas:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (2008, p. 99).

Com o Ensino de Artes Visuais, percebemos os significados transmitidos pelas imagens. Deste modo, interpretar o discurso produzido imagetivamente, contribui para que o aluno identifique o seu ambiente, sua história e os elementos históricos constituintes de sua identidade. Para Barbosa (2002, p. 18), lembrando Fanon: “Eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence”. Segundo a autora (2008, p. 100):

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Por meio do Ensino de Arte é possível ao aluno perceber influências sofridas em certos contextos do lugar e do momento histórico, contribuindo para desenvolver sua percepção crítica sobre a realidade histórico-social do seu meio ambiente, mas o aguçamento

⁷ Entende-se o Projeto Político Pedagógico segundo Veiga (2003) como uma construção social. Para maior aprofundamento ver: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** – 28ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. p. 11-35; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001, p. 45-68; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000. p. 183-219; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação Regulatória ou Emancipatória? **Cadernos. Cedes,** Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 nov. 2011.

da percepção de mundo pelo aluno depende de como se desenvolve o Ensino de Arte na prática pedagógica.

Nas últimas décadas, a prática pedagógica tem sido alvo de várias críticas negativas. Sobre essas questões Iria Brzezinski afirma:

O governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes, comprovado pela avaliação efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (SAEB/INEP) (BRZEZINSKI, 1999, p. 84).

A falta de credibilidade pela sociedade e governo à prática pedagógica provoca em Selma Garrido Pimenta (2009, p. 15) a seguinte questão: “Para que professores numa sociedade que, há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações?”. Pimenta (2009) em seu estudo acredita na relevância da formação de professores para atender a sociedade contemporânea. Discorda de concepções negativas que criticam discriminando profissionalmente o professor considerando-o como “simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor, bem como acredita na formação inicial e contínua dos professores como um dos pilares da escola de qualidade” (PIMENTA, 2009, p. 37).

Dessa forma, as discussões sobre a educação pública de qualidade que deve atender às camadas sociais principalmente as mais vulneráveis economicamente, trazem entre outras questões o tema concernente à formação de professores. Para Severino (2006, p. 63):

Exatamente por ser um fenômeno universal, capilarmente distribuído pelo tecido social, a educação corre o risco de ser pensada e praticada de forma espontaneísta. E, por isso mesmo, precisa ser pensada, organizada, conduzida e avaliada de forma sistemática, metódica. A sociedade precisa preparar profissionais que possam cuidar desse complexo processo.

Para uma educação de qualidade no Brasil há um consenso entre alguns autores que é mister investir na formação de professores, como pensam Pimenta (2009), Severino (2006), Coelho e Coelho (2010) e Veiga (2011). Essa formação deve possibilitar a construção de conhecimento, sendo o professor atuante e a pesquisa um elemento essencial à qualidade da prática pedagógica e à superação da alienação do agente. Nesse sentido, o agente adotaria a pesquisa como característica da formação contínua para a prática e como elemento de

motivação para a atitude investigativa entre eles, pois, Coelho e Coelho (2010), em pesquisa que desenvolveram em relação à formação de professores, apontam os resultados e duas questões são pertinentes e exigem a nossa atenção:

Primeiro, a formação para a docência não conseguiu inculcar nos professores uma atitude profissional diante dos problemas que o fazer da educação lhes colocam; em segundo lugar, a formação específica não desenvolveu neles o domínio conceitual necessário para que pudessem refletir sobre as questões enfrentadas pelo próprio conhecimento no qual são especialistas (COELHO e COELHO, 2010, p. 113-114).

Ainda nesse sentido, para Coelho e Coelho (2010), a ausência de “atitude profissional”, “domínios de conceitos” baseados em aporte teórico e domínio de “conteúdos específicos” reforça na teoria dos autores o corolário ‘improvisado’ em sala de aula. No caminho contrário, uma boa formação e o desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos que deem suporte às atitudes profissionais e a apropriação de conceitos concernentes à sua área específica de atuação são fatores impulsionadores da participação com criticidade nas atividades escolares no campo da prática pedagógica e da gestão da escola.

É no contexto escolar que são promovidas as reflexões sobre o desenvolvimento sustentável e no qual as demandas históricas e sociais atravessam o ensino-aprendizagem, por meio de suas várias relações e ramificações entre o saber popular e o conhecimento formal. Isso requer do agente uma mudança conceitual no pensamento e na prática pedagógica, pois, em se tratando dos alunos do Ensino Médio, não conseguirão analisar as questões sociais, econômicas e culturais se os agentes lhes oferecerem um saber fragmentado e sem fundamentação teórica.

O Ensino Médio, contexto deste estudo, tem como alunos “os jovens”, em sua maioria. A história da gênese da escola de Ensino Médio no Brasil não apresenta traços da antiguidade, ao contrário, data de 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação. Para Kuenzer: “Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2009, p. 27). No Brasil, um número muito significativo de jovens

abandona o Ensino Médio⁸ antes de sua conclusão, e o percentual daqueles acima da idade adequada é ainda muito alto no país, isso segundo pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (2011, p. 5).

Esses dados levantados pela UNESCO e apontados por diversos autores (KUENZER, 2009; DAYRELL, 2009; ABROMOVAY, 2008) são alguns elementos que ora nos instigam o interesse pela pesquisa sobre a prática pedagógica no Ensino de Arte no nível Médio, porque é na escola, como espaço-tempo de ensino e aprendizagem do conhecimento formal e sistemático, que os alunos têm oportunidade de se apropriarem de conhecimentos construídos e os sociais e culturais (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Outra relação com esse estudo que apresenta como tema *Artes Visuais e Educação*, é a nossa relação com essa área, se deu desde o início das nossas atividades docentes, mas só percebemos o grau desse envolvimento quando fizemos uma retrospectiva de nossa trajetória no campo da educação. A escolha deste assunto, as *Representações de professores de artes visuais do ensino médio, sobre a prática pedagógica*, como objeto principal da investigação, só se definiu no desenrolar das disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, a partir das conversas iniciais com a orientadora desta pesquisa e colegas professores de Arte.

Este trabalho sobre as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica apresenta uma relação pessoal, social e política que se configura na minha trajetória acadêmico-profissional, após o meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA)⁹. Esta instituição proporcionou-me uma formação polivalente¹⁰ em função das determinações da antiga Lei 5.692/1971, que fundamentou a criação dos cursos de licenciaturas em Educação Artística com as respectivas habilitações artísticas.

⁸ Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo Debates Educação. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO Nº1 – maio de 2011 ISSN 2236-2843 –.

⁹ A inserção na Universidade Federal do Pará (UFPA) aconteceu por meio do vestibular em 1985. Nessa década de acordo com a LDB nº 5.692/1971, a oferta era de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.

¹⁰ O aluno do curso de Educação Artística recebia em 2 anos uma formação superficial sobre várias linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Sobre a educação polivalente ver: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: Perspectiva com base na Prática de Ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 161-174.

Nesse contexto, as disciplinas de caráter polivalente foram evidenciadas na formação, como: artes cênicas, desenho, música e artes plásticas, todas relevantes, acerca da área de Arte, despertando-me o interesse pelas habilidades artísticas e estéticas e pela prática pedagógica em Arte. Mas essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação de professora e na prática pedagógica em Arte, pois a superficialidade no ensino polivalente impossibilitou-me o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a fundamentação de cada linguagem artística. A formatura foi um sonho realizado que desencadeou mil ideias.

Em 1986 comecei¹¹ a lecionar a disciplina Educação Artística na E. E. E. Fundamental e Médio Prof^a M^a Araújo de Figueiredo, em Ananindeua, Pará. Muitas ideias, planos e ações curriculares aconteciam na referida escola, porém, havia pouco material didático. Mas, em função da conotação de atividade e não disciplina no currículo subjacente à área de Arte na educação escolar, contribuiu para fragilizar conceitualmente e metodologicamente a prática pedagógica.

As cobranças advindas da direção e corpo técnico-administrativo contribuíram para gerar uma insatisfação sobre a atuação da autora na escola, em função das solicitações para aplicar na prática pedagógica os “desenhos”, acreditando que contribuíam para uma prática pedagógica em arte com criatividade. Traziam alguns modelos, cópias mimeografadas e, nos eventos pedagógicos e comemorativos, alguém propalava a seguinte frase que gerava uma certa angústia e discussão por parte dos professores de Arte ”os ‘enfeites’, os ‘brindes’, a ‘decoração da escola são obrigação do professor de Educação Artística’”, – isso, sem citar a desvalorização da aula pelos outros professores e outras situações.

Havia uma inquietação, necessidade de mudança, um anseio de sair da mesmice, mas também eu não sabia *a priori* o que buscava. Essa expectativa gerou a necessidade de novas experiências na sala de aula, como a busca de outras modalidades de ensino da educação. No decorrer da trajetória profissional, consegui em 2002 a aprovação no concurso público para docente do Ensino de Artes Visuais do Ensino Médio na Rede Pública Estadual; em 2008 surgiu a oportunidade para ministrar História da Arte no Ensino Superior e, em seguida,

¹¹ Em algumas partes do projeto optamos por construir o texto escrito na 1ª pessoa do singular, representando os momentos de reflexão e de produção individual; em outras, se apresenta na 1ª pessoa do plural, quando se tratar de produção a partir da reflexão e diálogo com a orientadora e os autores que trouxemos para fundamentar este estudo.

ingressar no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (GERA¹²- UFPA).

A partir da inserção nesse Núcleo aguçou-me o interesse pela pesquisa devido à participação em trabalhos científicos sobre a educação, despertando, assim, o interesse prioritário pela área de Currículo e Formação de Professores e as questões Étnico-Raciais. Nessa busca por conhecimento, o Núcleo GERA foi relevante, despertou-me a investidura pelo mestrado em Educação.

O interesse pelo objeto de estudo partiu da experiência pessoal como presidente da Associação dos Arte/Educadores do Pará (AAEPA- 2009-2012), gerado pelas discussões que ocorreram no ano de 2010 entre associados e representantes da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), primeiramente pela perda de carga horária do Ensino de Arte na modalidade Ensino Médio, pois entendo que com duas horas aulas por semana para desenvolver a prática pedagógica já é difícil para o professor de arte por conta do fator-tempo concluir as atividades.

Analisando as possibilidades de uma hora aula (45 minutos) por semana como determinou a princípio a SEDUC, considero que é improfícuo, isso devido ao tempo disponível para desenvolver e concluir certas atividades utilizando material de pintura, tinta, solventes, imagens audiovisuais, entre outros. Portanto, a AAEPA conseguiu após várias reuniões reverter esse problema de carga horária junto à SEDUC, o que deixou os professores fortalecidos e sonhadores, voltando o Ensino Médio para dois tempos de aulas de Arte.

A princípio, o que impulsionou a tentativa do diálogo da Associação com os representantes da SEDUC foi a busca por melhores condições de ensino e o aumento de carga horária do Ensino de Arte no Ensino Médio. Dessa forma, como presidente à frente da entidade, dei continuidade às reivindicações com as seguintes questões de pauta: aumento de carga horária; formação contínua, haja vista que, como professora de Ensino de Arte do Ensino Médio, não lembrava quando fora a última formação para os professores de Arte; uma proposta curricular do Ensino de Arte para a Rede Estadual do Pará baseada na LDB nº

¹² Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA, alocado na Universidade Federal do Pará, funciona desde 2006 sob a coordenação da Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho com objetivo de “aprofundar o conhecimento das relações étnico-raciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea”. Disponível em <<http://www.portalgera.com.br>> Acesso em: 02 fev./2011.

9.394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio-DCNEM.

A partir dessas discussões, foi criado o Grupo de Trabalho – GT de Arte na SEDUC-PA, cujo objetivo era propor/discutir a criação de um currículo de Arte que direcionasse os conteúdos ministrados nas escolas, mas isso não representou ausência de autonomia dos professores no contexto da prática. Porém, o GT de Arte, com três meses de sua criação, foi desfeito, o que desencadeou posicionamentos contrários dos professores de arte em relação ao ato da SEDUC.

A falta de abertura ao diálogo com a AAPEA, de certo modo, foi frustrante para os professores associados, pois entendo que o secretário que assumiu a Secretaria de Estado de Educação ¹³ não apresentou interesse pelos problemas de Ensino de Arte elencados pela AAPEA. Entretanto, diante da negação das reivindicações, refleti sobre a prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio de qualidade na rede pública, pois o que buscávamos como Associação refletiria de modo positivo na prática pedagógica, principalmente na Rede Pública Estadual.

Outro fator que contribuiu para o interesse pela pesquisa acerca da prática pedagógica foi a experiência como professora de Ensino de Artes Visuais do Ensino Médio, ou seja, o modo como o Ensino de Arte é ministrado no Ensino Médio, pois nas reuniões pela AAPEA, ficou claro que a prática pedagógica era pensada e praticada de forma espontaneísta¹⁴, que os professores não seguiam as orientações das DCNEM dos PCNEM, que foram analisados, mas ficaram engavetados ou nas prateleiras na biblioteca da escola.

Vieram à tona, algumas inquietações com as quais me deparei, surgidas na minha prática ou na prática de professores com quem trabalhei naquele momento, de matizes distintas, por exemplo, o espectro de dificuldades complexas elencadas como a carência na formação continuada sobre Arte e educação no Ensino Médio; outra questão, mesmo com a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica pela Lei nº 9.394/2003, não se

¹³ Em janeiro de 2011 assumiu como governador do Estado do Pará o Ilmo Srº Simão Jatene, que nomeia como Secretário de Educação o Prof. Dr. Deputado Estadual Nilson de Oliveira Pinto.

¹⁴ Prática pedagógica também chamada de “livre expressão” desenvolvida por professores de Arte em que não havia critérios para a produção artística e estética dos alunos. Sobre esse assunto ver: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011; BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 17. Ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

percebia avanços teórico-metodológicos sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de Arte no Ensino Médio.

Essa percepção empírica se deve ao fato de que, em nossas reuniões da AAPEA, procurava manter uma interlocução com os colegas do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a prática pedagógica e os referenciais teórico-metodológicos que fundamentavam essa prática pedagógica desenvolvidas por eles. As respostas eram evasivas, sem citação de qualquer referencial, e reclamações relacionadas à questão hora-aula (apenas uma) e à falta de material didático para o Ensino de Arte.

A partir dessas constatações, instigou-me a investigação acerca das concepções de professores de Ensino de Artes Visuais sobre a prática pedagógica em conformidade com a legislação segundo os PCN e as DCN do Ensino Médio.

A relevância social e acadêmica desse estudo contribuiu para a ampliação do debate sobre a prática pedagógica, bem como, serviu de reflexões acerca do Ensino de Arte no Ensino Médio e suas configurações no currículo escolar da Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal). Diante disso, esperamos que a principal contribuição desta pesquisa para o campo educacional, seja a possibilidade de ampliar as investigações e qualificar as discussões na área de formação de professores de Arte, desprovida de trabalhos acadêmicos em nossa cidade, mostrando possíveis discrepâncias no desenvolvimento da prática pedagógica e os conteúdos de Artes ministrados em sala de aula. Acreditamos que este estudo, somado a outras pesquisas da área ou de áreas afins já realizadas, possa trazer contribuições significativas para a formação e práticas pedagógicas dos professores de Arte.

Portanto, nesse ponto da pesquisa, continuaremos a discussão sobre as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio, aprofundando essa abordagem, na delimitação do nosso objeto de pesquisa. Pontuamos tal como alguns pesquisadores da área de Arte (BARBOSA, 2009; FERRAZ e FUSARI, 2009) que a produção acadêmica sobre o nosso objeto de pesquisa, ainda é ínfima se considerarmos a produção acadêmica no âmbito nacional.

Além disso, se focarmos nosso olhar pelo prisma da história sobre o Ensino de Arte no Brasil e considerarmos a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da Arte; as sistematizações de cursos ao nível de Pós-Graduação e os debates sobre conceitos e

metodologias do Ensino de Arte, realizados em caráter nacional e internacional, constatamos que as produções nesse campo de estudo somente ampliaram-se a partir dos anos 1980¹⁵.

A partir dessas constatações a escolha do nosso objeto de pesquisa justifica-se pela lacuna de estudos sobre *representações de professores de Artes Visuais sobre a Prática Pedagógica*; carência de estudos sobre o Ensino de Artes Visuais na modalidade Ensino Médio e a partir da nossa compreensão da relevância para respondermos ao problema central deste estudo: *Quais são as representações de professores de Artes Visuais sobre a Prática Pedagógica?* Outro fator determinante na opção deste objeto de pesquisa foi a escassez de trabalhos sobre a temática em nossa cidade de Belém-PA.

Nesta pesquisa, são as novas alterações na legislação educacional vigente que referendam o recorte temporal utilizado (2004 – 2010), a saber: a) as Diretrizes para Formação de Professores (2008); b) a Lei nº 11.645/2008¹⁶; c) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); d) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); f) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999)¹⁷.

De acordo com os resultados dos estudos perscrutados, sobre o Ensino de Artes Visuais, Formação de Professores e Prática Pedagógica, que caracterizam essa pesquisa em sua localidade temporal 2004-2010 surgiu o interesse de investigarmos as *Representações de Professores de Artes Visuais sobre a Prática Pedagógica*. Dessa forma, delimitamos o nosso objeto de pesquisa, fazendo a seguinte indagação: *Quais são as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica?*

Assim, ensejamos responder às hipóteses inicialmente levantadas por esta pesquisa. São indagações que se confirmaram ao final do estudo, quais sejam: partimos da proposição de que a prática pedagógica de professores de Artes Visuais veiculada no cotidiano da escola são representações voltadas para a ausência de aporte teórico-metodológico específico para lidar com as questões de Artes Visuais na sala de aula. Tal ausência poderá contribuir ou não para inviabilizar a formação consubstanciada de alunos para o mercado de trabalho e a

¹⁵ Ver em: FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 39; BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁶ A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da história e da cultura afrobrasileira e indígena nas três modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em todas as disciplinas, mais especificamente nas disciplinas Literatura, História e Ensino de Arte.

¹⁷ Vale esclarecer que, apesar dos dois últimos documentos não fazerem parte do recorte temporal, acreditamos ser relevante a sua análise por se tratarem das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio, logo, necessários para fundamentar o objeto.

formação para a cidadania como preconiza a LDB nº 9.394/96, além de fortalecer representações hegemônicas que privilegiam a arte europeia como a única matriz formadora do pensamento artístico nacional; talvez as representações dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica tenham sido introjetadas por meio da prática de *laissez-faire*, criando uma representação da disciplina como passa-tempo, improvisada, vista como matéria não séria; as representações do professor de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica talvez provenham da herança precária da formação inicial polivalente.

Foi a partir desses questionamentos que definimos como **objetivo geral** da pesquisa analisar as Representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica.

Para mudanças na educação é necessário envidar esforços, rever currículo, Projeto Político Pedagógico, planos de aula, conteúdos, envolver alunos. Se, com as dificuldades de ordem teórico-metodológicas enfrentadas pelos docentes de Artes Visuais no Ensino Médio, figuram uma prática pedagógica frágil, então, urge formação de professores de qualidade e contínua. A esse respeito Pimenta (2009, p. 36) “[...] acredita-se que uma política de democratização da escola pública, que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita, também, do professor de qualidade”.

A política de democratização e o ensino de qualidade nas ponderações de Pimenta (2009) nos remetem a formação inicial e continuada de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal inflexão aguçou o nosso olhar para as representações de professores do Ensino Médio, uma vez que entendemos que a formação de professores circunstanciada, entre outros aspectos, é basilar para qualidade do ensino.

Destarte, as representações tal como advoga Chartier (1990) “[...] não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas” (CHARTIER, 1990, P.17). Portanto, nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social (*idem*, 1990).

Assim, com o fito de perscrutarmos as concepções latentes de professores sobre o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, elaboramos os seguintes **objetivos específicos**: Identificar a produção acadêmica sobre o Ensino de Artes, Formação de Professores e Prática Pedagógica; Descrever o percurso histórico do Ensino de Arte no Brasil; Identificar o Ensino

de Artes Visuais do Ensino Médio nas escolas paraenses; Analisar as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica nas escolas paraenses.

Acreditamos na relevância deste estudo, sobretudo, por trazer à tona as concepções latentes, isto é, as representações de professores de Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio sobre a prática pedagógica. Assim sendo, na tentativa de atender ao escopo deste estudo nos apropriamos do seguinte referencial teórico-metodológico.

Referencial Teórico-Metodológico

A construção teórico-metodológica deste estudo apoia-se no conceito de representações (CHARTIER, 1990). Este campo de estudo se configura numa abordagem processual ou dinâmica, que envolve o estudo do processo e produção das representações acerca da realidade na educação no Ensino Médio. Também nos apoiamos em Ana Mae Barbosa (2009) no tocante a Abordagem Triangular.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter analítico-descritivo, por considerarmos ser a mais adequada ao objeto deste estudo; referimo-nos às representações de professores de Artes Visuais no Ensino Médio sobre a prática pedagógica. Desse modo, este objeto pode ser analisado por meio da pesquisa qualitativa por traduzir o sentido do fenômeno do mundo social, procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos na vida social.

Na pesquisa qualitativa há uma íntima relação entre o mundo real e o agente, ou seja, o objeto não é um dado inerte e neutro, mas cheio de significados, e o pesquisador é integrante e partícipe na construção do conhecimento na pesquisa (CHIZZOTTI, 1991). Pressupomos que a pesquisa qualitativa maleável no seu funcionamento, deve também ser maleável na utilização dos seus índices.

O referencial teórico-metodológico deste estudo centrou-se no conceito de Representação com base em Roger Chartier (1991) e Arte com Ana Mae Barbosa (2009). Para Chartier (1990) as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Sobre a metodologia desse trabalho, ainda segundo Chartier “[...] toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática

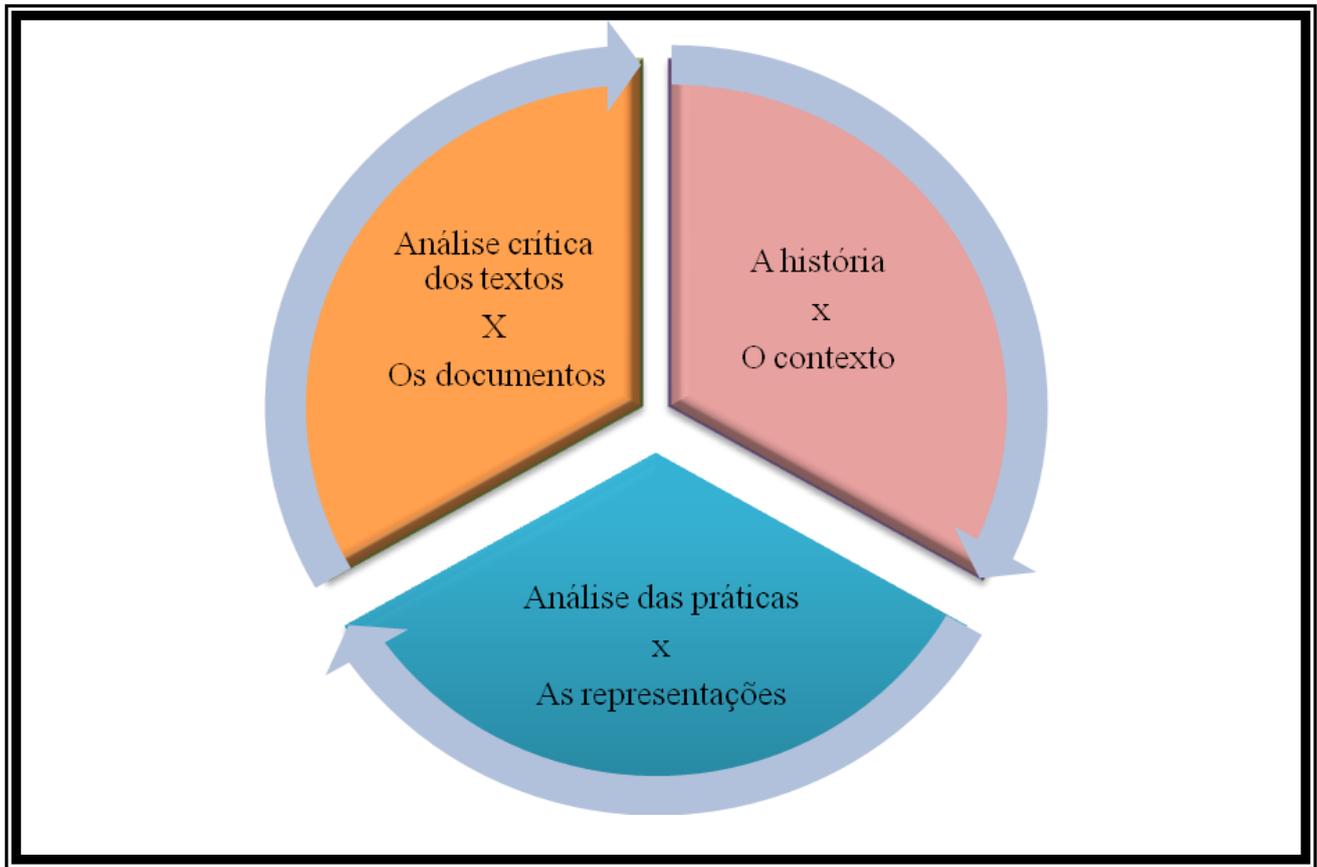
histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três polos” (CHARTIER, 1991, p. 178).

Deste modo, a reflexão metodológica deste estudo foi a partir da análise dos três polos de Chartier, quais sejam: primeiro, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; segundo, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas¹⁸.

Com base em Chartier (1990) nosso estudo para fins de análise apresenta os seguintes polos: a) análise crítica de texto *versus* análise dos documentos legais; b) a história *versus* o contexto; c) análise das práticas *versus* as representações. Sintetizamos a seguir os polos de análise que foram utilizados neste estudo conforme as formulações teórico-metodológicas de Chartier (1990), a qual contribuiu para a análise dos elementos estruturantes deste estudo.

¹⁸ Cf. em: CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n. 5, p. 173-191, 1991. p. 178.

Gráfico 1- Polos Metodológicos de Chartier



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Polos de análise apresentados por Chartier (1990) em 07/2011

Ainda para consubstanciar estruturalmente o referencial teórico-metodológico deste estudo, que tem por objeto as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica, utilizamos a teoria de Abordagem Triangular de Barbosa por apresentar pontos convergentes ao conceito de representações de Chartier (1990). Barbosa advoga (2009, p. XXXII).

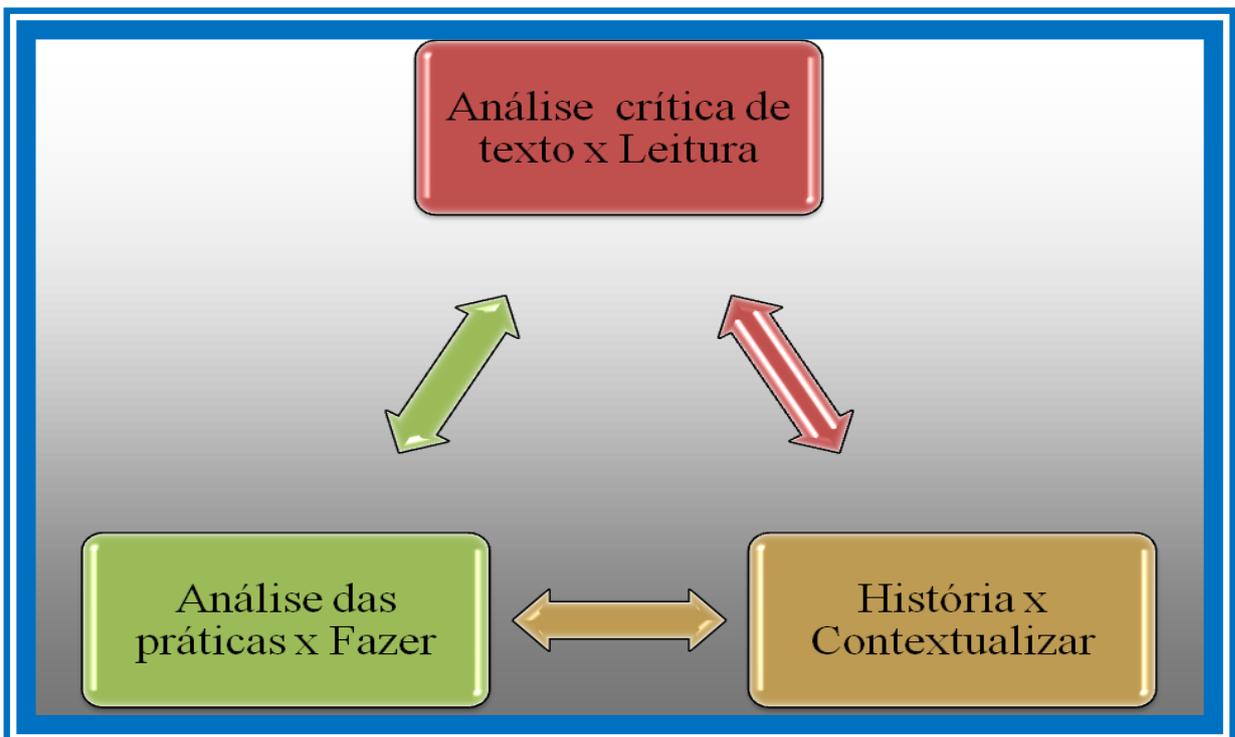
Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de Arte ou do campo de sentido da Arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, etc.

Segundo a autora, a Abordagem Triangular representa o *fazer*, o *ler* e *contextualizar* verbalizados no sentido da ação pedagógica e que devem ser explorados no Ensino de Arte de modo significativo. Isso porque essa proposta não se baseia em conteúdos, mas sim em ações. (BARBOSA, 2009).

Desse modo, transitamos teórico- metodologicamente em distintas abordagens no campo das representações e Arte. Assim sendo, a Abordagem Triangular de Barbosa (2009) converge ao conceito de Representações Chartier (1999) por meio dos três Vértices: *o fazer; a leitura e a contextualização*. A partir desses polos estabelecemos a relação para a compreensão das representações de professores de Artes Visuais no Ensino médio, quais sejam: a) Análise crítica do texto sobre Ensino de Artes Visuais, Formação de Professores e Prática Pedagógica, *versus* a interpretação dos códigos implícitos ou explícitos nesses textos; b) A história do Ensino de Artes no Brasil *versus* o contexto; c) Análise da representação de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica (o fazer).

Para melhor visualizarmos este estudo, apresentamos a seguir Gráfico 2.

Gráfico 2 – Metodologia de Chartier X Abordagem Triangular de Barbosa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos de Chartier (1990) e Barbosa (2009) (07/2011)

A partir dessa premissa, o presente trabalho fez a análise das representações de práticas pedagógicas de professores de Artes Visuais do Ensino Médio a partir da metodologia de Chartier (1991) e a Abordagem Triangular de Barbosa (2009). Assim, este estudo apresenta algumas nuances necessárias criando a “imagem”, a “pintura”, espelhadas pelas representações de professores de Artes Visuais no Ensino Médio. Segundo Chartier (1991) a palavra “representação” apresenta duas acepções que aparentemente se mostram contraditórias, porém se complementam:

A representação faz ver uma *ausência*, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma *presença*, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto “ausente” substituindo-lhe uma “*imagem*” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é (CHARTIER, 1991, p. 184).

Os dois significados de representação compõem a pintura, criando a imagem do que estava “ausente” e anunciando o que é presente, mas que passa à margem de nossa percepção. A análise das representações delineou a imagem espelhada neste estudo trazendo à tona informações, fundamentos sobre o que estava ausente e não conseguíamos ver em relação a prática pedagógica dos agentes de Ensino de Arte no Ensino Médio.

Os agentes da pesquisa

Procuramos, assim, desvendar de forma crítica o que está presente, mas opaco, na fala dos agentes deste estudo. Para analisarmos as representações de professores sobre a prática pedagógica, contamos com a colaboração nesta pesquisa de quinze (15) professores da disciplina Artes, que atuam e lecionam no Ensino Médio. Definimos os seguintes critérios para a delimitação dos agentes da pesquisa: 1) ser professor efetivo¹⁹ com Licenciatura Plena em Artes Visuais; 2) ser professor da Rede Estadual de Ensino Médio; 3) lecionar a disciplina de Arte em escolas públicas.

¹⁹ Professor efetivo é aquele que se contrapõe ao servidor em cargo de comissão, ou seja, é aquele concursado e não aquele indicado nos cargos de confiança. Servidor estável é outra coisa: trata-se do servidor, provido em cargo efetivo (ou seja, não em cargo de confiança), que já ultrapassou o estágio probatório, ou seja, ultrapassou o “período de experiência” e considerado apto a continuar no cargo público que, de modo geral, é vitalício, ou seja, não pode ser demitido sem “justa causa”.

Entendemos ser relevante elencar o perfil dos agentes²⁰ com informações pessoais e profissionais, destacando-se aqui a sua formação inicial e a sua prática. São elementos que se articulam e delineiam aspectos fundamentais na constituição das concepções e práticas pedagógicas que encontramos na realidade escolar no estado do Pará.

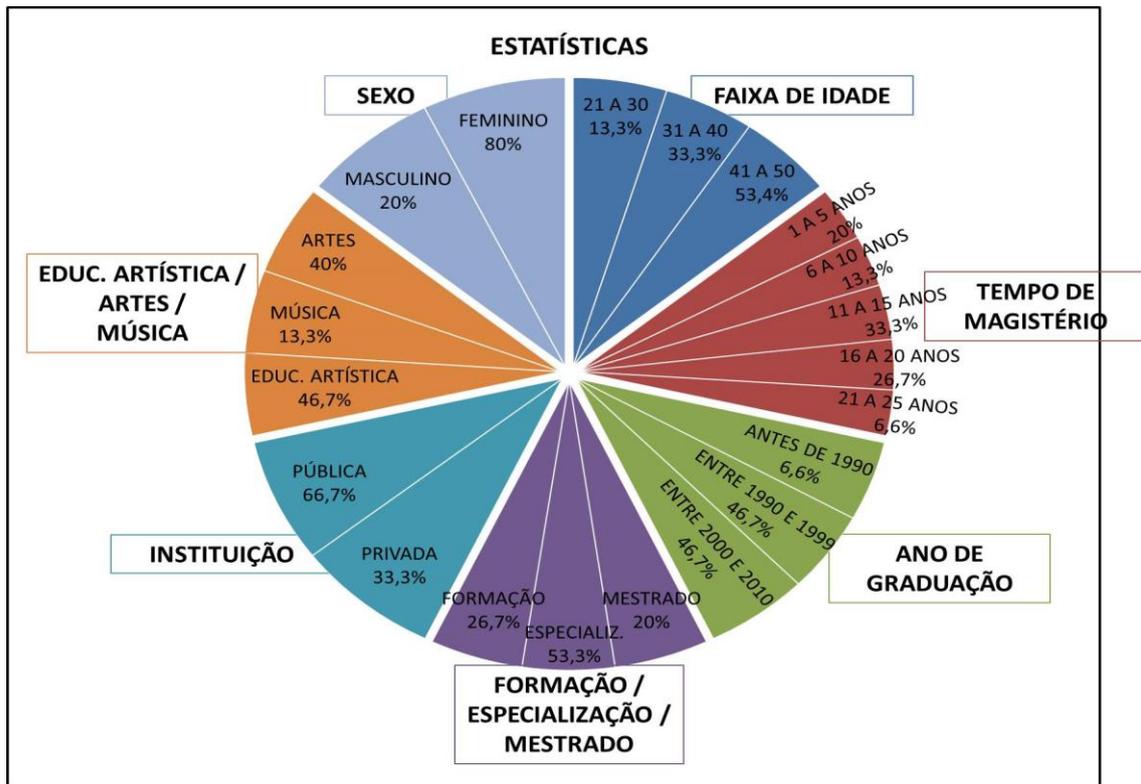
Esse levantamento de dados tem como objetivo de identificar quem são os agentes atuantes na prática pedagógica no Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio. Constituíram-se em 15 agentes (professores) da pesquisa de Artes de Escolas Públicas da modalidade Ensino Médio. Esse número de agentes justifica-se pelo fato de que existem 489 Escolas de Ensino Médio na região metropolitana de Belém-PA²¹. Ressaltamos, entretanto, que o número de questionários coletados não reduziu a importância dos dados e seus resultados.

Para melhor visualização, no gráfico nº 3 apresentamos o perfil dos agentes da pesquisa referentes aos dados pessoais, como: sexo, idade e profissionais quais sejam: graduação, ano de formação, tempo de serviço, instituição e habilitações.

²⁰ Sobre os agentes, vale ressaltar, todavia, a justificativa de que optamos por nomes fictícios na identificação das falas para manter a integridade dos agentes.

²¹ Conferir dados estatísticos acerca da educação no Estado do Pará em: **1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas**. Secretaria de Estado de Educação. SAEN/SEDUC- Belém-PA, 2008.

Gráfico nº3 – Perfil dos agentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário (06/2012).

Instrumento de coleta de dados

Dentro da investigação, os documentos oficiais utilizados neste estudo foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (LDBEN); Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1999), bem como as Diretrizes para Formação de Professores (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (2009) que contribuíram para fundamentar o objeto deste estudo.

Para a pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário. A escolha deu-se por abranger um maior número de pessoas, mesmo reconhecendo sua limitação e por ser um instrumento constituído de uma ordenada sequência de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (LAKATOS, 2011). Com questões abertas e fechadas, que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos agentes pesquisados, com vistas a conhecer o perfil socioeconômico e o que os agentes entendem sobre a prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio.

As questões foram pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos agentes pesquisados. As questões foram elaboradas de forma objetiva, provocando respostas igualmente objetivas, evitando dúvidas e ambiguidades. Portanto, construímos o questionário com questões abertas e fechadas seguindo a orientação de Severino (2007, p.125), “No primeiro caso, as respostas são escolhidas dentre as opções pré-definidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, partir de sua elaboração pessoal”.

Com o objetivo de conhecer também o perfil dos agentes participantes, optamos por um cabeçalho que colhesse informações quanto à titulação e às instituições de ensino onde os agentes realizaram seus cursos, ano de formação, tempo de magistério, resultando num quadro bastante informativo sobre esse público, (vide gráfico nº 3). Em seguida, foram tabulados e categorizados, a partir do confronto dos dados.

O percurso da análise do *corpus*

O *corpus* foi constituído da seguinte maneira: a) Conteúdo discursivo dos questionários; b) resposta dos questionários acerca das representações de professores de Artes Visuais sobre a prática pedagógica.

Já para orientação no processo de análise, utilizamos Bardin (2010, p.38) como referência principal, com a *análise de conteúdo*, o qual diz a autora ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Tais procedimentos são criteriosos, com muitos aspectos observáveis, mas que colaboram bastante no desvendar dos conteúdos de seus documentos. Para Severino (2007, p. 121):

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Para Bardin (2010, p. 44) *Análise de conteúdo* é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A linguagem, nesse sentido, não se restringe ao significado das palavras, mas à complexidade das significações construídas em nível social nas relações uns com os outros, nas práticas sociais, com o mundo de forma dialética e contextualizada, que nos permita fazer inferências e analisar criticamente o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2010). Esses dados, sob o enfoque da análise do conteúdo por meio das investigações escritas nos permitiram construir categorias de análise e estruturarmos a pesquisa conforme os temas divergentes e/ou convergentes, nos possibilitando melhor contornar os objetivos e discuti-los “*transformando os dados brutos do texto*”. (BARDIN, 2010, p.103).

As análises dos dados realizadas a partir da *Análise de Conteúdo*, permitiu discutir, problematizar e inferir as concepções, as compreensões, os saberes e as práticas vividas e relatadas pelos agentes, baseados em sua realidade na prática pedagógica. As falas expostas pelos agentes foram analisadas criticamente e confrontadas com os referenciais teóricos apontados neste estudo.

Deste modo, foram propostas categorizações, “*transformando os dados brutos do texto*” Bardin (2010, p.103), pois segundo a autora, é possível a composição por recorte, agregação e enumeração, que permitiu atingirmos uma categorização do conteúdo ou da sua expressão discursiva por meio das investigações escritas.

Com base no questionário aplicado em maio de 2012 aos agentes, o qual tornou-se o instrumento na constituição da análise do *corpus* deste estudo, apresentamos as seguintes categorias: Professor: Perfil socioacadêmico de professores de Arte do Ensino Médio; Primeira Dimensão: Prática Pedagógica refere-se à concepção de professores acerca dessa prática na Escola de Ensino Médio Segunda Dimensão Ensino de Arte.

Os resultados foram lapidados de maneira a serem significativos, expressando o que está presente na prática pedagógica, e válidos, por meio de operações estatísticas simples (percentagens) que de modo eficiente, permitiram elaborar os quadros e gráficos de resultados, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise para um maior rigor nesse estudo das representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica.

Portanto, o presente texto está dividido em introdução e quatro capítulos. Na introdução, apropriadamente deslindamos sobre como chegamos ao objeto de pesquisa; procuramos mostrar as relações existentes entre a nossa trajetória política como presidente da AAEPA e profissional docente com o objeto de estudo escolhido, pontuando as transformações ocorridas em nossa trajetória de Arte Educadora, por meio de políticas do Estado ou até o presente momento, em consequência da formação em Arte e seu Ensino.

Na sequência, no primeiro capítulo apresentamos um estudo sobre o Estado da Arte acerca de Arte. Na contemporaneidade com novas realidades sociais, identificamos o que dizem as pesquisas sobre prática pedagógica de Arte. Para tal intento, apresentamos um levantamento de artigos e dissertações produzidas entre 2004 e 2010. Tendo como descritores o Ensino de Arte; Formação de Professores e Prática Pedagógica.

No segundo capítulo descrevemos o percurso histórico do Ensino de Arte no Brasil; como esse ensino se configurou no cenário da educação brasileira sob a influência das tendências pedagógicas: Tendência Idealista – Liberal no Ensino de Arte, com as tendências, Tradicionais, Escola Nova e a Tecnicista, em seguida abordamos a Tendência Realista-Progressista no Ensino de Arte. São Tendências que nortearam as práticas pedagógicas no Ensino de Artes Visuais ao longo dos tempos. Agindo assim, compreendemos a situação atual do Ensino da Arte no contexto escolar.

Após a breve incursão histórica sobre o Ensino de Arte, no terceiro capítulo nos debruçamos acerca do Ensino de Artes Visuais em nível Médio no Estado do Pará, identificando o Ensino de Arte no nível Médio em nosso estado, buscamos referência teórica em Ana Mae Barbosa para fundamentar a importância do Ensino de Artes Visuais nas escolas públicas de Ensino Médio e a formação de Professores e Ensino de Artes Visuais nas Escolas Paraenses.

No quarto capítulo tratamos das representações de professores de Artes Visuais no Ensino Médio sobre a prática pedagógica, nos valendo dos aspectos teórico-metodológicos de Veiga (2011), Chartier (1991) e Coelho e Coelho (2010). Analisamos as concepções de professores de Arte Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica com base no questionário, aplicado em maio de 2012 aos agentes. Apresentamos as seguintes categorias: Professor: Perfil socioacadêmico de professores de Arte do Ensino Médio; Primeira Dimensão: Prática Pedagógica, que se refere à concepção de professores acerca dessa prática na Escola de Ensino Médio; Segunda Dimensão: Ensino de Arte.

Assim, partimos para o primeiro capítulo deste estudo que nos permitiu conhecer uma parte da história da educação brasileira sob a égide das principais tendências pedagógicas que influenciaram/influenciam a prática pedagógica de professores de Arte até a atualidade.

Para desenvolver este estudo, realizamos um levantamento exploratório da produção acadêmica que circula na área da educação entre 2004 e 2010. Pois, segundo Oliveira (2006, p. 26) “o homem não pensa sozinho, em um monólogo solitário, mas o faz socialmente, no interior de uma ‘comunidade de comunicação’ e ‘de argumentação’. Ele está, portanto, contido no espaço interno de um horizonte socialmente construído – o de sua própria sociedade e de sua comunidade profissional”. Para tanto, apresentamos o Estado da Arte no 1º capítulo em que pesquisamos e construímos diálogos com vários autores pesquisadores, com o objetivo de fazer um levantamento sobre a produção acadêmica no Ensino de Arte no período entre 2004 e 2010, o que veremos a seguir.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE: sociedade contemporânea, novas realidades sociais, o que dizem as pesquisas em Arte?

Tendo a educação escolar no contexto da sociedade contemporânea, pensamos na contribuição e ampliação dos horizontes que surgiram com o diálogo entre este trabalho e os estudos já produzidos no campo da pesquisa, ou seja, na comunidade acadêmica. Portanto, com o objetivo de identificar os trabalhos que os estudiosos vêm desenvolvendo sobre o Ensino de Arte, fizemos o levantamento das publicações selecionadas entre os anos 2004 e 2010 nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), Revista Brasileira de Educação de Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Além desse material, apresentamos outros artigos, selecionados por sua classificação no sistema da CAPES.

Para melhor ilustrar os estudos elencados sobre Ensino de Arte, formação de professores e prática pedagógica, produzidos entre 2004 e 2010, os distribuímos no quadro nº 01 identificando o número de trabalhos por ano de publicação e tipo de fonte documental.

Destarte, de acordo com o quadro nº 1, a seguir, podemos observar uma baixa produção das referências selecionadas no ano de 2004 (01; 2,9%), o que pode ser justificado devido à carência de Programas de Pós-Graduação e Anais que contemplassem a pesquisa na área de Arte. Entretanto, de modo geral, houve um aumento crescente considerável na produção das pesquisas elencadas segundo a fonte documental, mesmo que constatemos um decréscimo, pontualmente na produção em dois anos: em 2006 (02; 5,9%) e 2009 (06; 17,6%) de pesquisas com objetos de estudos que tivesse relação com os descritores deste estudo.

O aumento crescente se justifica por Arte/Educação²² adentrar como GT de pesquisa na ANPAP, contando com o Comitê de Educação em Artes Visuais, anteriormente denominado Comitê de Ensino-Aprendizagem de Arte, e que em 2009 teve 74 trabalhos apresentados. O GT 24 – Educação e Arte na ANPED teve o início de suas atividades efetivas em 2009, mantendo um bom número de trabalhos inscritos, relacionados às artes visuais, teatro, dança, música e literatura.

²²Em 1943, Herbert Read criou a expressão “educação através da arte”. Abreviada posteriormente para Arte/Educação. No Brasil, o termo Arte/Educação vem sendo empregado a partir da Lei nº 5.692/71. Na década de 1980, com os Programas de Pós-Graduação em Arte, o termo Arte/Educação é utilizado também como objeto de estudo no meio acadêmico. Ver: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte/educação?** 6ª. ed. – Campinas: Papirus, 1991; BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Quadro nº 01

Número de trabalhos por ano de publicação e tipo de fonte documental – 2004-2010

ANO	FONTES DOCUMENTAIS (QUANTIDADE/PERCENTUAL)					
	TESES E DISSERTAÇÕES		ARTIGOS		TOTAL	
2004	01	7,7%	0	0%	01	2,9%
2005	0	0%	04	19%	04	11,8%
2006	01	7,7%	01	4,8%	02	5,9%
2007	04	30,8%	03	14,3%	07	20,6%
2008	04	30,8%	03	14,3%	07	20,6%
2009	02	15,3%	04	19%	06	17,6%
2010	01	7,7%	06	28,6%	07	20,6%
TOTAL	13	100%	21	100%	34	100%

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES. Dados sistematizados pela autora em 04/2011

Para orientar a compilação dos textos, e com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção do conhecimento sobre o tema Artes Visuais e Educação e a possível analogia ou discrepância com o objeto de estudo, definimos os seguintes descritores: Artes Visuais, formação de professores e prática pedagógica.

Foram selecionados artigos da ANPAP²³, do ENDIPE, da ANPED e de outras revistas, por apresentarem correlação com o tema os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em Artes Visuais. Desse universo de artigos da ANPAP sistematizados, cinco (05)²⁴ abordam como objeto de estudo a formação de professor e o Ensino de Artes Visuais.

²³ Os artigos da ANPAP, ENDIPE e ANPED serão citados de acordo com a necessidade de serem referendados no corpo do texto.

²⁴ OLIVEIRA, R. A. de; WARKEN, C. J. G; SOUZA, M. I. P. de O; MOREIRA, M. C. G. de A; SILVA, V. T. da. Arte Contemporânea e Ensino de Arte na Escola Básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008. I CD ROM. p. 1402-1413; SANTOS FILHO, A. S. dos, ALMEIDA, R. C. M. A Formação Docente em Arte na Ação Individual/Coletiva entre dois Territórios – Simbólico e Físico. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”. 19., 2010, Cachoeira – Bahia. *Anais...*, Cachoeira: ANPAP/ EDUFBA, 2010. p. 1876-1889; FREITAS, S. C; NASCIMENTO E. A. do, PEREIRA, T. C; CARNEIRO, E. T: O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa-PB. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. 18., 2009, Salvador, Bahia. *Anais...*, Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. p. 3855-3869; VALENÇA, K. B. C.; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES

Para facilitar o estudo sobre a produção acadêmica entre 2004 e 2010, citamos conclusões e fazemos um comparativo naquilo que se aproximam ou não do objeto deste estudo, optamos por criar quadros²⁵ para cada descritor, destacando o ano, título do artigo, o autor, objeto e resumos da conclusão. O quadro nº 2 trata dos artigos sobre o Ensino de Artes Visuais. Com essa forma de abordagem, temos o intuito de apresentar insumos que serviram como parâmetros epistemológicos e metodológicos para subsidiar, do ponto de vista acadêmico, o nosso objeto de estudo.

Quadro nº 2 - Artigos sobre o Ensino de Artes Visuais – Período entre 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2007	Arte contemporânea, cultura visual e a formação do professor de Arte.	VALENÇA e MARTINS	Cultura visual e a formação do professor de Arte	Este estudo analisou a relação entre arte contemporânea - cultura visual, os deslocamentos perceptivos e conceituais que fundamentam a interpretação de imagens como prática social.
2007	O Ensino de Arte no Brasil	STORI e MOSANER JR.	As Concepções Pedagógicas de Arte	O estudo investigou as concepções pedagógicas no Ensino de Arte. Afirmam que até hoje, as correntes pedagógicas tradicional, a Escola Nova ou a tecnicista ainda influenciam práticas.
2008	Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re)significando o corpo.	DIEHL e ORMEZZANO	Significado da Educação Estética	A pesquisa abordou Significado da Educação Estética, as ações envolvendo a sensibilidade provocam e potenciam o valor do ensino da Arte para a construção da corporeidade.
2009	O Ensino de Arte diante das tecnologias contemporâneas	DUTRA e MAIO	O Ensino de Arte a distância	O estudo abordou o Ensino de Arte a distância. Questiona-se a prática e a curiosidade frente ao novo tempo tecnológico.
2009	O Ensino de Artes Visuais na educação básica de João Pessoa-PB	FREITAS et al.	O Ensino de Artes Visuais	A pesquisa discutiu significativas mudanças na estrutura escolar; no perfil do professor; nos fundamentos e ações que caracterizam as aulas de artes visuais.
2010	Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes?	LOPONTE	O Ensino de Arte.	O trabalho abordou o Ensino de Arte e os problemas levantados de ordem política, teórico-metodológica.
2010	Considerações preliminares sobre a Arte/Educação e a sua relação com o design na formação do professor	LOPES e COUTINHO	O design na formação de professores	O estudo discutiu a formação de professor e o design. Concluiu que um professor, cuja inteligência visual foi estimulada desde a sua formação, será o agente consciente em uma escola.

PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. p. 885-892; ORMEZZANO G, DIEHL, V. Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re) significando o corpo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2008. I CD ROM. p. 1518-1529.

²⁵ Esclarecemos que na descrição dos artigos sobre o Ensino de Artes Visuais, Formação de Professores e Prática Pedagógica não seguimos a ordem cronológica, mas optamos por descrevê-los de acordo com convergências ou não dos objetos de estudo.

	das licenciaturas			
--	-------------------	--	--	--

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

Diehl e Ormezzano (2008)²⁶ com o título: *Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re)significando o corpo*; o trabalho de Lopes & Coutinho (2010)²⁷ intitulado *Considerações preliminares sobre a Arte/Educação e a sua relação com o design na formação do professor das licenciaturas*; o estudo de Dutra e Maio (2009)²⁸ que tem como título *O Ensino de Arte diante das tecnologias contemporâneas*. Apresentam como objeto de estudo *O Ensino de Arte a Distância*. De acordo com os objetos de estudos respectivos das três pesquisas citadas, apresentam um distanciamento em relação ao objeto de estudo de nossa pesquisa, como veremos a seguir.

Dutra e Maio (2009) defenderam a pertinência de um ambiente virtual e a contribuição deste para o ensino/aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e para a formação continuada de professores de Arte da rede pública de ensino do município de Rio Grande. Para as autoras, o Ensino de Arte na contemporaneidade deve oferecer novas metodologias, acompanhando o desenvolvimento tecnológico da sociedade, pois defendem “a necessidade de pensar o Ensino de Arte associado às tecnologias contemporâneas” (DUTRA e MAIO, 2009, p. 62). Entretanto, para criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem de Artes Visuais (AVA-AV), enfrenta-se uma série de desafios a serem superados como, por exemplo, lidar com o Ensino de Arte a distância.

Diehl e Ormezzano (2008) apresentam um estudo da educação estética, como educação do sensível. Defendem uma prática pedagógica na perspectiva das Artes Visuais tridimensionais: a modelagem com argila como meio de desenvolver a sensibilidade dos sentidos, ou seja, a capacidade dos educandos de reconhecerem as sensações que lhes são oferecidas pelos sentidos a partir do mundo vivido (2008, p. 1519).

²⁶ ORMEZZANO G, DIEHL, V. Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re) significando o corpo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008. I CD ROM. p. 1518-1529.

²⁷ LOPES, M. T; COUTINHO, S. G. Considerações preliminares sobre a Arte/Educação e a sua relação com o design na formação do professor das licenciaturas In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”. 19., 2010, Cachoeira – Bahia. **Anais...**, Cachoeira: ANPAP/ EDUFBA, 2010. I CD ROM. p. 2349-2359.

²⁸ Artigo: DUTRA, Lidiane Fonseca, MAIO, Ana Zeferina ferreira. O Ensino de Arte diante das tecnologias contemporâneas. **Revista Palíndromo**. v. 1, n. 1, p. 40-63, Florianópolis-SC: UDESC, 2009.

Entretanto, o professor no Ensino de Arte não pode imbuído de sentimento ingênuo de ter como objetivo apenas desenvolver uma vaga sensibilidade do aluno²⁹ (BARBOSA, 2002). Aspira-se, com as aulas planejadas e objetivos claros influenciar no desenvolvimento cultural do aluno de modo positivo. Dessa forma, para Barbosa, o conhecimento em Artes Visuais se organiza interrelacionando-se os três vértices: a leitura da Arte, o fazer Arte e a história da Arte.

Com o interesse sobre o *design*, os autores Lopes e Coutinho (2010) trazem como objeto de pesquisa O *design* na formação de professores. Apresentou uma discussão acerca de possibilidades que o campo da Arte/Educação permite como universo epistemológico e metodológico, para aproximarmos os conteúdos de *Design*, mais precisamente da Linguagem Gráfica, dos professores das licenciaturas. Deslindam a abordagem triangular como uma proposta metodológica cabível ao contexto. Com ações distintas, ver, fazer e contextualizar, porém, integradas, reforçadas, por uma experiência de sucesso. Essa questão metodológica é o diferencial desse estudo em relação aos anteriores citados, sobretudo, porque a Abordagem Triangular não foi empregada de forma metodológica nos outros trabalhos.

Os estudos de Diehl e Ormezzano (2008); de Lopes e Coutinho (2010) e de Dutra e Maio (2009) ora se aproximam e ora se distanciam em relação ao objeto de estudo desta pesquisa. Como ponto de aproximação, podemos elencar alguns, quais sejam: a) quando é abordada a prática pedagógica de professores de Arte; b) na discussão acerca de possibilidades que o campo da Arte/Educação permite, como universo epistemológico e metodológico; c) quando defende a Abordagem Triangular como uma proposta metodológica cabível ao contexto da formação de professores.

Entretanto, divergem deste estudo das seguintes formas: a) enveredam o estudo pelo Ensino de Arte, propondo uma prática pedagógica em que, ao modelar o barro, desenvolve-se a sensibilidade do aluno; b) em outra perspectiva, Lopes e Coutinho (2010) abordam o design tentando aproximar os conteúdos de Arte da linguagem gráfica na formação de professores; c) as autoras (2009) defendem que, na contemporaneidade, o Ensino de Arte deve se desenvolver a partir de práticas pedagógicas acompanhando o avanço tecnológico da sociedade, com o Ensino de Arte à distância. Portanto, os três estudos elencados, se

²⁹ Cf. esse argumento em BARBOSA, Ana Mae. As Mutações do Conceito e da Prática. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-34.

aproximam deste trabalho por serem propositivos de práticas pedagógicas de Ensino de Arte. Entretanto, são pesquisas que, de acordo os seus objetos de estudo, se distanciam da nossa pesquisa que tem como objeto As Representações de Professores de Artes Visuais de Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica.

Em seguida, citamos quatro trabalhos que, com diferentes perspectivas, apresentam suas inflexões sobre como o Ensino de Artes Visuais vem sendo ministrado nas escolas: o estudo de Freitas et al. (2009)³⁰ intitulado *O ensino de artes visuais na educação básica de João Pessoa- PB*; o trabalho de Valença e Martins, (2007)³¹ com o título *Arte Contemporânea, cultura visual e a formação do professor de arte*; Loponte (2010)³² que tem como título *Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes?*; e o estudo de Stori e Mosaner Jr (2007)³³ denominado *O Ensino de Artes no Brasil*. Esses estudos tratam de práticas pedagógicas, formação de professores e o ensino de Artes Visuais em perspectivas diversas.

Para Freitas et al. (2009), o estudo tem como objeto o *Ensino de Artes Visuais*. Aborda a visão de que ainda são reconhecidas práticas tradicionalistas³⁴, concebidas com base em visões românticas e limitadoras sobre o real significado e objetivo das aulas de Artes Visuais na educação básica, como é o caso da “cópia ou modelo” (p. 3868), por outro lado, com a Escola Nova, cobra-se apenas uma produção original. São práticas fortemente imbricadas em uma formação tradicional, mas implica também no acesso à cultura, à Arte.

Constatamos o interesse de pesquisadores sobre o tema Ensino de Arte e os problemas Metodológicos surgidos no cenário educacional. São tantas questões, como afirma Loponte

³⁰ FREITAS, S. C; NASCIMENTO E. A. do, PEREIRA, T. C; CARNEIRO, E. T. O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa- PB. IN: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. 18., 2009, Salvador-Bahia. *Anais...*, Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. pp. 3855-3869.

³¹ VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte, 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

³² LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010. pp. 226-245.

³³ STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. *Revista Sinergia*, São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

³⁴ O ensino tradicional tem expressado uma forte ideia de racionalidade, orientada por consenso e politicamente conservadora. Conferir em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas Autores. Campinas, São Paulo: Autores Associado: 2006; GADOTE, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995; LIBÂNEO, J. V. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia, crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

(2010), em seu estudo que aborda como objeto *O Ensino de Arte*. A autora analisa as inquietudes nas práticas de Arte. Diante dos problemas detectados, levanta alguns questionamentos, quais sejam: Que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir Arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas? (2010, p. 237). Em sua análise sobre certas práticas pedagógicas, entre as suas conclusões, destaca alguns problemas identificados no cenário do Ensino de Arte: “percebo a emergência de alguns desafios prementes, que nomeio da seguinte forma: desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos” (LOPONTE, 2010, p. 227).

Na lógica de desafios pedagógicos, a pesquisa de Stori e Mosaner Jr (2007), apresentou como objeto de estudo *As Concepções Pedagógicas*. Os autores fizeram um estudo histórico acerca do Ensino de Arte na educação formal, como as tendências pedagógicas republicanas, modernistas e pós-modernas. Concluíram, assim como Freitas et al. (2009) que nas escolas, atualmente, as correntes pedagógicas postas em prática no século passado, como a tradicional, a da Escola Nova ou a tecnicista, ainda mantêm influências em grande parte da prática utilizada na sala de aula e o professor muitas vezes utiliza-se de mais de uma dessas linhas³⁵ (STORI e MOSANER JR, 2007).

As questões levantadas nos trabalhos de Freitas et al. (2009); Loponte, (2010); Valença e Martins³⁶ (2007); Stori e Mosaner Jr (2007) apresentaram similitudes com o objeto de pesquisa deste estudo justamente em relação às práticas pedagógicas concernentes ao ensino de Arte. São aproximações de várias formas: a) tratam de práticas pedagógicas em que retratam concepções e estratégias metodológicas baseadas nos problemas elencados sobre as concepções pedagógica; b) sobre o ensino de Artes Visuais, a maioria apontou problemas de ordem teórico-metodológicas; c) a falta de profissionais formados em linguagens plásticas específicas, falta de domínio de conteúdo³⁷ (VALENÇA e MARTINS 2007), fundamentos que não condizem mais com o pensamento atual sobre o Ensino das Artes Visuais³⁸.

³⁵ STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

³⁶ VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

³⁷ Verificar em: VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte, 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS.

Contrapondo-se ao resultado anterior, os estudos supracitados apresentam também pontos divergentes do objeto deste trabalho, a saber: a) quando a pesquisa teve como objetivo central compreender como se caracterizam as concepções e as práticas de ensino em Artes Visuais nas escolas públicas da cidade de João Pessoa-PB (FREITAS et al., 2009); b) quando o estudo tem por objeto as concepções pedagógicas e os autores viajam historicamente sobre a educação formal desde o período colonial, bem como as tendências pedagógicas republicanas, modernistas e pós-modernas³⁹; c) quando o estudo se centraliza na análise da relação Arte Contemporânea, Cultura Visual, os deslocamentos perceptivos e conceituais que fundamentam a interpretação de imagens como prática social⁴⁰.

A inflexão que fazemos é a respeito de algumas práticas pedagógicas indicadas de modo negativo, ocorrendo porque os agentes não têm formação específica da área de Arte⁴¹. Improvisando⁴², aulas de Arte com a melhor das intenções, esforçam-se para desenvolver uma prática pedagógica de Ensino de Arte com seus alunos no território simbólico das representações, sem conteúdo e sem conhecimentos específicos da linguagem artística, estética e crítica da Arte. Outra questão apontada por Stori e Mosaner Jr (2007) se refere às práticas pedagógicas com resquício de formação pautada na LDB nº 5.692/71, que gerou Arte-Educadores polivalentes.

16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

³⁸ Conferir assertiva em: LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010. pp. 226-245.

³⁹ Para fundamentar o conhecimento acerca da história do Ensino de Arte no Brasil ver: STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

⁴⁰ Conferir em: VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

⁴¹ A respeito desta questão ver em: VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

⁴² O texto “O improvisado em sala de aula: a prática docente” completo sobre esse conceito encontra-se no livro: COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. v. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

A polivalência na prática pedagógica no Ensino de Arte os modelos “repetitivos ou cópias”⁴³ desconstroem o pensamento crítico e criativo tanto do professor quanto do aluno. Quando as vicissitudes também da prática social do processo ensino e aprendizagem caem num vácuo, tornam o processo ensino aprendizagem em um ato puramente mecânico. O professor não reconhece nenhum sentido social em suas ações (VEIGA, 2011). Em uma prática pedagógica repetitiva são deixados à margem a criatividade, o planejamento, a seleção de objetivos, o engajamento político, faltando ao professor o conhecimento profundo do papel real da escola para a sociedade.

Todas essas questões nos remetem à formação de professores em Artes Visuais apontada como precária na maioria dos estudos, mas também indicam, assim como em Pimenta (2009), a formação continuada como forma de minimizar os problemas de questão teórico-metodológica. Diante disso, passaremos para o quadro nº 3 apresentando destacado o ano, o título, o objeto de pesquisa e conclusões dos trabalhos sobre Formação de Professor; em seguida, faremos um comparativo sobre as conclusões e as aproximações ou divergências com o objeto deste estudo.

⁴³ A autora questiona a respeito de práticas de professores e elenca algumas questões de ordem: política, epistemológica e pedagógica no Ensino de Arte. Ver: LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010. pp. 226-245.

Quadro nº 3– Artigos sobre formação de professor – Período entre 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2008	Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais	OLIVEIRA et al.	A formação do professor de artes visuais	Os autores abordaram acerca da formação de professores de Artes Visuais. Concluíram que metaforicamente o estudante é um corpo híbrido que precisa de outras formas de ver, comportar, compreender, organizar e tecer currículos e práticas de formação.
2008	Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	GOMES e NOGUEIRA	A política educacional: contexto e perspectivas	Este estudo versou sobre a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa em relação às demais instâncias educacionais.
2009	Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica	MAGALHÃES	O planejamento como eixo da ação pedagógica	A autora abordou o planejamento no processo de ensinar/aprender no contexto das ações curriculares vivenciadas nos cursos de Artes Visuais.
2010	Os Saberes Escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes.	SANTANA	Formação docente em Arte.	O trabalho abordou a formação do professor de Arte na perspectiva da linguagem cênica. Buscou um processo educativo que possa relacionar os saberes essenciais da escola em confronto com o processo criativo que consolida a formação inicial do professor.
2010	O Ensino de Arte e a formação de professores	PIMENTEL	Formação de professores	O artigo abordou a responsabilidade que recai na formação de professoras. Sejam aptas a colaborar na tarefa de transformar o conjunto de conhecimentos e experiências em algo apreendido e aprendido como valor.
2010	A multiculturalidade e o ensino de Artes Visuais	MACEDO	O multiculturalismo na prática pedagógica	A autora investigou a formação. Concluiu que tudo depende da formação, e de como as ferramentas são adotadas e percebidas.
2010	A Formação Docente em Arte na ação individual/coletiva entre dois territórios – simbólico e físico.	SANTOS FILHO e ALMEIDA	A Formação Docente em Arte	O estudo abordou a falta de formação inicial de professores de Arte no interior do estado do Pará. Afirmam que o professor deve ter experiências para que domine a sintaxe visual, se alfabetize na linguagem com a imagem fixa e trabalhe com os conteúdos da teoria da arte – história, crítica e estética.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

O estudo de Pimentel, com o título *O ensino de arte e a formação de professores* (2010)⁴⁴, apresenta como objeto de estudo *A formação de professores de educação infantil e*

⁴⁴ PIMENTEL, L. G. O Ensino de Arte e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: ENDIPE/UFGM, 2010, pp. 177-187.

de primeiros anos do ensino fundamental. A autora chama a atenção para a complexidade da formação da professora, uma vez que ela não se dá de maneira linear e padronizada, sendo um processo de transformação e pesquisa constantes, devendo ter bases estéticas consistentes. Concordamos com a autora, em se tratando do currículo dos cursos de formação de professoras de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental, que devem ter as bases de formação artística, oportunizando vivenciar a elaboração de obras de arte, ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo e também a oportunidade de ir a exposições e eventos culturais⁴⁵.

Tratando de formação, mas na perspectiva da linguagem cênica, o trabalho com o intitulado *Saberes Escolares, a Experiência Estética e a questão da Formação Docente em Artes* de autoria de Santana (2010)⁴⁶, apresenta como objeto de estudo a *Formação docente em Artes*. Aborda a temática do ensinar e aprender a linguagem cênica como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas; levanta as questões da contemporaneidade e o papel da escola, que exige dos sujeitos conhecimentos e habilidades em diferentes linguagens e tecnologias sejam numa navegação *web* ou nos assuntos da vida cotidiana.

Nessa mesma perspectiva Mello (2001) defende, com uma visão democrática, que em vista dos avanços tecnológicos, toda a sociedade tenha o acesso aos bens e serviços disponíveis pela nova tecnologia e não apenas um grupo privilegiado. As novas tecnologias de informação e comunicação estão presentes em todas as camadas sociais, de uma maneira ou de outra. Assim, o autor Santana (2010) em relação à escola e às ferramentas tecnológicas, aborda a responsabilidade imensa atribuída hoje ao professor, a importância da escola, e coloca em xeque a formação inicial e contínua.

O estudo de autoria de Macedo (2010)⁴⁷ com o título *A Multiculturalidade e o Ensino de Artes Visuais*, tem como objeto de estudo *O Ensino de Artes Visuais*. A autora segue na mesma perspectiva dos artigos anteriores, apontando falhas no ensino de Arte e na formação,

⁴⁵ **Idem**, p. 185.

⁴⁶ SANTANA, A. P. Saberes Escolares, a Experiência Estética e a Questão da Formação Docente em Artes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, pp. 205-225.

⁴⁷ MACEDO, J. G.. A Multiculturalidade e o Ensino de Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG. 2010, pp. 162-176.

e abordando esses processos de descontextualização. Dessa forma, a autora acredita ser relevante trazer à tona a discussão sobre a multiculturalidade no Ensino da Arte. Traça ainda um contexto histórico sobre a gênese da área de Arte, pois, para a maioria das pessoas, é difícil perceber o seu lugar como campo de pesquisa e conhecimento. A autora afirma como a área de Arte “avançou via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte/educadores e com a fundamental sistematização liderada por Ana Mae Barbosa” (MACEDO, 2010, p. 163).

O trabalho de Magalhães⁴⁸(2009) tem como título *Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica*. Apresenta como objeto de estudo *O planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica*. A autora discute a relevância do planejamento para uma aprendizagem significativa no contexto escolar em qualquer área de conhecimento na perspectiva interdisciplinar. Afirma ser necessária a construção coletiva do planejamento, pois, planejando, o professor evita os improvisos em sua prática como tem acontecido. Esse estudo confirma a ausência de formação continuada dos educadores em Arte, pois a maioria não possui os instrumentos intelectuais e materiais necessários para desenvolver os conhecimentos de cada linguagem artística, sendo, ainda, o material disponível as tão decantadas apostilas sem referências teóricas e com conotações polivalentes.

Segundo Magalhães, e concordamos com essa afirmação, “Qualquer um que tenha vivenciado o espaço escolar e refletido sobre o Ensino de Arte ministrado nas décadas de 70, 80, 90 e na atualidade sabe que muitos improvisos aconteceram/acontecem” (MAGALHÃES, 2009, p. 3). Então, Magalhães conclui com o entendimento do planejamento como eixo de estruturação das ações educativas em Arte, como assunto de relevância na formação do educador, tendo em vista a necessidade de se pensar interdisciplinarmente o currículo de cada linguagem artística na educação escolar.

Intitulado *Arte Contemporânea e Ensino de Arte na Escola Básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais*, o estudo de Oliveira⁴⁹et al.

⁴⁸ MAGALHÃES, A. D. T. V. *Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica*. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO E CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 19., 2009, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: CONFAEB/UFMG, 2009. pp. 02-08.

⁴⁹ OLIVEIRA, A. de; WARKEN, C. J. G.; SOUZA, M. I. P. de O; MOREIRA, M. C. G. de A; SILVA, V. T. da. *Arte Contemporânea e Ensino de Arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de Artes Visuais*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

(2008), tem por objeto *A formação do professor de Artes Visuais*. A pesquisa discute, por meio dos depoimentos dos estudantes, a formação que tiveram ao longo do processo de escolarização até seu ingresso na universidade. Suas expectativas com relação ao curso e os paradigmas postos pela Arte contemporânea coincidem com aqueles desejados por uma formação e atuação educacional na atualidade. Porém, segundo os autores, essas formações não atendem a almejada produção de conhecimentos construídos pelos alunos ingressantes, devido às marcas imprimidas em cada um pelas práticas pedagógicas de Ensino de Arte reproduzidas que se arrastam historicamente pelo país – tecnicistas, factuais, descontextualizadas, enfim, práticas desprovidas de sentido (OLIVEIRA et al., 2008).

Na mesma perspectiva citamos o trabalho com o título *A Formação Docente em Arte na Ação Individual/Coletiva entre dois Territórios – Simbólico e Físicos*, dos autores Santos Filho e Almeida⁵⁰ (2010). Esse estudo tem como objeto de pesquisa *A formação docente em Arte*. Por conta do objeto, o estudo tem como sujeitos o professor/cursista. Discute a formação de professores de Arte no interior do estado do Pará, afirmando não existir até o presente momento cursos específicos de nível superior para atender à demanda de formação inicial em Arte (p. 1877). Essa falta de formação educacional implica na carência de conhecimentos específicos da disciplina de Arte, não só do professor de Arte, mas também da criança, do jovem, sendo que o professor não transmitirá o que não aprendeu.

Os autores Santos Filho e Almeida (2010) fazem a denúncia ainda de um problema sério ocorrido com a carência de professor de Arte, a substituição por um professor não formado na área, não possui fundamentos das teorias que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino aprendizagem e de didáticas específicas para ensinar Arte na escola e, com relação à falta de formação gera a seguinte questão: “acabam por deflagrar um problema maior ainda, os alunos passam a não gostar de arte” (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010, p. 1878).

A pesquisa de Gomes e Nogueira⁵¹(2008) tem o título *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas*. Essa pesquisa tem como

PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis-SC. *Anais...*, Florianópolis-SC: ANPAP, UDESC, 2008. I CD-ROM. pp. 1402-1413.

⁵⁰ SANTOS FILHO, A. S. dos S, ALMEIDA, R. C. M. de. *A Formação Docente em Arte na Ação Individual/Coletiva entre dois Territórios – Simbólico e Físico*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. “ENTRE TERRITÓRIOS”. 19., 2010, Cachoeira – Bahia. *Anais...*, Cachoeira – BA: ANPAP/UFBA, 2010, pp. 1876-1889.

⁵¹ GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. *Ensino da Arte na Escola Pública e Aspectos da Política Educacional: contexto e perspectivas*, 2008. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 583-596, out./dez. 2008.

objeto de estudo *O Ensino de Arte e a política educacional*. Faz uma revisão histórica do ensino de Arte no Brasil, procura ampliar constatações e considerações que abrangem o ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional. Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém era considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina (2008, p. 585).

Os autores fazem questionamentos sobre a importância da Arte como disciplina, de igual valor e mesmo patamar das outras; o seu papel, pois, diante de um mundo de culturas e saberes globalizados, tem deixado a desejar no que se refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Arte, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica.

Nos estudos apresentados no quadro nº 3, de Pimentel (2010); Santana (2010); Magalhães (2009); Macedo, (2010); Oliveira et al. (2008); Santos Filho e Almeida, (2010) e Gomes e Nogueira (2008), em perspectivas diferentes, apresentam como ponto convergente com o nosso objeto de estudo, um percurso histórico sobre o ensino de Arte e todos se referem de formas diferentes à prática pedagógica e formação de professores.

Entretanto, apresentam vários pontos de distanciamento com o objeto de pesquisa do nosso trabalho, a saber: a) as discrepâncias detectadas em algumas práticas pedagógicas; b) os sujeitos da pesquisa são as professoras da Educação Infantil e fundamental, logo, o contexto da pesquisa é o ensino Infantil e Fundamental, como no estudo de Pimentel (2010); c) o trabalho de Santana (2010) discute a formação do professor na perspectiva da linguagem cênica, e a relação entre a pedagogia do teatro e a arte/educação se expande para a repercussão no processo de ensino/aprendizagem, tanto na educação formal quanto na não formal; d) Macedo (2010) aborda no objeto de estudo a diversidade cultural na prática pedagógica, na perspectiva do multiculturalismo; apresenta discussão sobre as múltiplas culturas e identidades, abordando os conceitos de Morin (2005); Williams (2007) e Hall (2004); e) outro ponto divergente encontramos no trabalho de Magalhães (2009), sendo que, por meio das disciplinas Prática de Ensino e Estágio do Ensino de Artes Visuais, a autora tem como foco o planejamento como eixo para uma prática pedagógica sem improvisos na tentativa de qualificar a formação do educador; f) por último, o estudo de Gomes e Nogueira (2008) diverge do nosso por apontar a linguagem artística musical como estudo e a legislação educacional que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.

Entre as tantas temáticas abordadas, em relação à formação de professores citamos outras questões como o trabalho docente, aquisição de competências, a apropriação de potenciais teórico/metodológicos calcados em busca de conhecimento constante para o exercício da docência, necessários para a superação da dicotomia entre o saber científico e o senso comum. Para Veiga (2009):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2009, p. 25).

Do contrário, a falta de formação e, portanto, a não aquisição de conteúdos específicos de Arte nos remete às críticas às práticas pedagógicas de professores que não conseguem com a formação inculcar atitudes profissionais no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Diante disso, ministram aulas ao acaso, sem planejamento (COELHO e COELHO, 2010; MAGALHÃES, 2009; OLIVEIRA et al., 2008). Para Pimenta (2004, p. 37), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

São práticas pedagógicas desvinculadas inclusive das bases legais, como os PCN e DCN para o Ensino Médio, e sem professores formados. As escolas ainda não incorporaram as linguagens artísticas Música, Artes Cênicas e Dança prescritas pelos Parâmetros. Mas, diante de constatações das fragilidades nas formações, a pesquisadora Magalhães (2002, p. 164-165) levanta a seguinte questão: “como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC?” As fragilidades sobre a formação vão replicar na qualidade da prática pedagógica desses professores nas escolas públicas.

Portanto, com o objetivo de sintetizar o que trata cada trabalho elencado sobre Prática Pedagógica criamos o quadro nº 4 que apresenta o título e autor, o objeto, e breves conclusões. Em seguida traçaremos possíveis conclusões apontando as convergências e as divergências dos artigos com o objeto de nosso estudo.

Quadro nº 4 – Artigos sobre prática pedagógica – Período 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2005	Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações.	SOUZA	Prática Pedagógica	O estudo abordou a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira.
2005	Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores	MOTA.	A sociologia no Ensino Médio	A autora analisou a sociologia no ensino médio. A escola, de maneira geral, reproduz rituais e crenças que pouca relação têm com um ensino daquela natureza.
2005	Formação de Professores: articulações construídas entre os saberes acadêmicos e as práxis pedagógicas	MORÉS et al.	Os saberes acadêmicos e a práxis pedagógica	O estudo investigou a práxis de professores, a fim de eles se apropriarem dos saberes de que são mediadores, de uma autonomia contextualizada e interativa, permitindo reconstruir o sentido de sua atividade profissional.
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.	MICHELS	A formação docente	A autora partiu da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização.
2006	A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas.	RIBEIRO e SOARES	Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas	Analisou as representações de professores universitários que, inseridos numa sociedade marcada por profundas mudanças de paradigmas, parecem responder positivamente ao desafio de transformar também a sua prática educativa adequando-a a um modelo mais aberto, dinâmico e flexível.
2007	Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas.	FISCHER	Mídia e práticas pedagógicas	A autora discutiu sobre práticas pedagógicas que envolvem toda uma tecnologia de produção de imagens, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais.
2009	Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar	SUBTIL	Dilemas da Prática de Arte	O trabalho discutiu a falta de professores habilitados para ensinar, “cria uma situação de terra de todos e de ninguém”, isto é, se todas as áreas podem trabalhar com Arte, então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

O trabalho de Fischer⁵² (2007) tem com o título *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*. Tem como objeto de estudo a *Mídia e prática pedagógica*, abordando a importância do uso da tecnologia na contemporaneidade para as aulas e para a formação e prática pedagógica que valorizem a leitura da imagem, pois ela está fortemente presente no

⁵² FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas*. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

espaço escolar, nas casas, nos lugares públicos, influenciando os alunos. “Fazer a história de objetos técnicos, imagens, textos, sons, produtos audiovisuais, obras de arte, tomando-os por dentro de certa discursividade” (p. 292).

Para a autora, há um sem-número de materiais audiovisuais, do cinema, do vídeo e da televisão e as escolhas éticas e estéticas dos criadores se pautam pelas incertezas da linguagem, pelo não fechamento das interpretações, pelas pequenas cintilações de uma obra aberta, disponível a um criativo gesto educacional. A autora afirma em sua conclusão: “O importante aqui é sublinhar que todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas” (FISCHER, 2007, p. 293).

Em outra perspectiva, há o estudo de Mota⁵³ (2005) com o título *Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores*. Esse estudo apresenta como objeto de investigação *A sociologia no Ensino Médio*. O ensino da sociologia, especialmente no nível médio, requer uma maior atenção da que tem recebido. A autora determinou como recorte central de análise, na pesquisa da qual resultou este trabalho, a perspectiva de professores de sociologia no Ensino Médio a respeito do lugar dessa ciência na formação escolar dos estudantes.

Além da questão de deslindar a pesquisa sobre o Ensino Médio, outra questão basilar é que a sociologia pode ser igualada ao Ensino de Arte, porque também, precisa lutar por espaço e provar que a sua presença na escola é relevante para a educação-formação humana, afirmando a sua relevância na formação dos estudantes. Não temos conhecimento de que as disciplinas de matemática ou português tenham que defender a importância dessas matérias para os estudantes.

O estudo é de autoria de Michels⁵⁴ (2006), intitulado *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. O objeto desse estudo é *A formação docente*. Discute as formas organizativas que a política educacional atual indica à escola. A autora parte da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de

⁵³ MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da Sociologia na Formação de Estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago. 2005. pp. 88-107.

⁵⁴ MICHELS, Maria Helena. Gestão. Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar, 2006. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, set./dez. 2006. pp. 406-524.

professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização. É sobre a escola que incidem as cobranças sobre uma nova “mentalidade” política e social (MICHELS, 2006). O professor assume o papel de gestor da educação, sua formação, no entanto, aligeirada e utilitarista, tem por base a prática do professor. Outra questão levantada pela a autora é a política de inclusão que não tem como objetivo remover os mecanismos de exclusão.

A pesquisa de Souza⁵⁵ (2005) apresenta como título *Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações*. Tem o objeto de estudo *Prática Pedagógica*, e como objetivo compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira. Traz para o debate a categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional.

O ponto de partida para a análise da prática pedagógica são os aspectos da formação socioeconômica brasileira. Souza afirma que o mundo escolar, e nele as práticas pedagógicas na perspectiva de Veiga (2011), estão imbuídos das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. A autora aborda a teoria Freireana e faz crítica à ‘educação bancária’. A pesquisa tem como contexto educacional um projeto com os “Trabalhadores Rurais Sem-Terra” nas séries iniciais.

Em outra perspectiva de prática pedagógica, o trabalho é de Subtil⁵⁶(2009), apresenta o seguinte título *Educação e Arte: dilemas da prática que a história pode explicar*. Tem como objeto os *Dilemas da Prática no Ensino de Arte*. O estudo investiga as questões elencadas por meio da análise dos dados do questionário feito em 54 escolas de 5ª a 8ª série numa cidade do estado do Paraná. Os resultados demonstraram a fragilidade da área artística no interior das escolas do contexto investigado, analisando o universal – a história das políticas educacionais para a arte – e o particular – a situação atual dessa área nas escolas pesquisadas –, percebe-se a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser escolarizado. Os resultados denunciam a fragilidade de professores tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Há que se ressaltar, entretanto, o esforço realizado pelos agentes escolares para

⁵⁵ SOUZA, Maria Antônia de. *Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações*. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 4., 2005. Lajeados-RS. *Anais...*, Lajeados-RS: IBERO/AMERICANO/UNIVATES, 2005. pp. 01-07.

⁵⁶ SUBTIL, Maria José Dozza. *Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, pp.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

acomodar as demandas legais e a realidade existente no campo educacional (SUBTIL, 2009, p. 185).

O estudo de autoria de Morés⁵⁷ et al. (2005) tem como título *Formação de Professores: articulações construídas entre os saberes acadêmicos e as práxis pedagógicas*. Apresenta como objeto de pesquisa *Os saberes acadêmicos e a práxis pedagógica*. É resultado de investigação das autoras acerca das articulações e potenciais entre os saberes acadêmicos e a práxis pedagógica, tendo como pressupostos as construções no cerne do processo de formação de professores vivenciado no Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul – Campus de Vacaria.

As autoras, com a pesquisa, ratificam a importância, da universidade prestigiar um trabalho de articulação entre as concepções teóricas com as vivências práticas (MORÉS, 2005, p. 4). Concluem que a formação deve incentivar os professores a se apropriarem dos saberes dos quais são mediadores, terem autonomia contextualizada e interativa, permitindo reconstruir o sentido de sua atividade profissional e rejeitando dispositivos que reduzem o controle de suas próprias práticas e de sua formação.

Outro olhar sobre prática aborda o estudo de Ribeiro e Soares⁵⁸(2006) e apresenta como título *A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciatura*. Tem como objeto de estudo *A prática educativa e as representações sociais de professores das licenciaturas*. Investiga a prática educativa nas representações de futuros professores, pois, encarna controvérsias e polêmicas e remete fortemente à questão do poder, aspectos que, segundo a teoria das Representações Sociais, caracterizam um objeto que suscita a construção desse tipo de representação. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer os modelos de prática educativa que emergem das representações dos professores dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia.

Apresenta o conceito de prática educativa na perspectiva de Nélisse (1997) e Representação na perspectiva de Jodelet (1989) e de Moscovici (1975). As autoras apontam o modelo conservador de prática educativa e o modelo de prática educativa emergente

⁵⁷ MORÉS, A; CARVALHO, C. R. R. de; ZANELA, C. M. Formação de Professores: articulações construídas entre os saberes acadêmicos e as práxis pedagógicas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 4., 2005. Lajeados-RS. *Anais...*, Lajeados-RS: IBERO/AMERICANO/ UNIVATES, 2005. pp. 1-6.

⁵⁸ RIBEIRO, M. L; SOARES, S. R. A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas. In: REUNIÃO. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 29., 2006, Caxambu-MG. *Anais...*, Caxambu- MG: ANPED. 2006, pp. 01-16.

contemplando diversas perspectivas, como exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora.

Desse conjunto de textos, as pesquisas de Fischer (2007); Mota (2005) de Michel (2006); Souza, (2005); Subtil (2009); Morés et al., (2005) e Ribeiro e Soares (2006) apresentam pontos de convergências e divergências. Esses estudos convergem com a nossa pesquisa por terem como objeto de estudo tangenciarem ou fazerem reflexões sobre as práticas pedagógicas imbuídas das relações sociais; por trazerem à tona os dilemas que são mister nessas práticas nos aspectos tanto teóricos como práticos do ensino de Arte; por estudarem as representações e terem como contexto de estudo o Ensino Médio.

Mas, ao contrário, os textos divergem do nosso objeto de estudo em vários aspectos, quais sejam: a) quando têm por objeto a tecnologia na prática pedagógica e apontam a relevância de estudos sobre o emprego das multimídias, a tecnologia, para a sociedade globalizada na pós-modernidade (FISCHER, 2007); b) o estudo de Mota (2005) se distancia do nosso objeto de investigação por ter por objeto a disciplina sociologia, entretanto, foi o único artigo encontrado sobre o Ensino Médio na área de ciências humanas, o que mostra a falta de pesquisa na área de Arte no Ensino Médio; c) quando a autora discute o estudo numa perspectiva da política do ensino de Arte, professor assumindo o papel de gestor da sua formação, e a política de inclusão (MICHELS, 2006); d) nosso estudo diverge do de Souza (2005) porque, apesar do objeto de estudo ser a prática pedagógica, apresenta uma análise na perspectiva socioeconômica dos múltiplos determinantes da prática pedagógica, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia, projetos de Educação do Campo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Dando sequência, elencamos outras questões divergentes do presente estudo, não menos importantes que as anteriores: a) o trabalho de Subtil (2009) aponta problemas com os livros didáticos que abordam o Ensino de Arte, outra divergência é com relação ao contexto da pesquisa e o Ensino de Arte de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; b) o estudo de Morés et al. (2005) é resultado de investigação das autoras acerca das articulações e potenciais entre os saberes acadêmicos e a práxis pedagógica; c) o estudo de Ribeiro e Soares (2006) tem como objeto as representações e utilizam do conceito de representações na perspectiva de Jodelet e Moscovici, tem como sujeito de estudo os estudantes dos cursos de licenciaturas, portanto, se afastando do nosso objeto que trata das representações fundamentada no conceito de Chartier (1991) e os agentes são os professores de Artes Visuais do Ensino Médio.

Ainda na perspectiva de fundamentar a relevância desta pesquisa, buscamos o levantamento de um conjunto de teses e dissertações que referendem o objeto: *Representações de Professores de Arte Visuais do Ensino Médio sobre a Prática Pedagógica*. São dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação⁵⁹ e nos Institutos de Artes⁶⁰, de universidades brasileiras⁶¹ cujos conceitos da CAPES estão acima de 4 (quatro). Outro aspecto que observamos refere-se às pesquisas relacionadas com a temática Arte Visuais e Educação no período compreendido de 2004 a 2010. Os dados coletados foram perscrutados no *site* da CAPES⁶². Para tanto, recorremos a uma amostra de treze (13)⁶³ pesquisas com o objetivo de identificar na produção acadêmica o que apontam sobre o nosso objeto de estudo. A temática escolhida situa-se na subárea de *Educação*, que reúne pesquisas produzidas por docentes sobre esse campo do saber, interação e interconexão entre eles, bem como aquilo que está à sombra ou ausente⁶⁴.

Então, ensejando uma melhor sistematização do que apontam essas dissertações para o campo da educação no meio acadêmico sobre o Ensino de Arte, criamos o quadro nº 5 que apresenta o ano, título e autor, o objeto, e conclusões. Em seguida, traçaremos possíveis conclusões, apontando as convergências e as divergências das dissertações com o objeto de nosso estudo.

⁵⁹ Apesar de a produção acadêmica na área da educação dialogar com outras áreas do conhecimento, como: Sociologia História, Antropologia, Psicologia, limitamo-nos aos trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Educação e de Arte.

⁶⁰ Como esclarecimento, o Instituto de Ciências de Arte da Universidade Federal do Pará, ICA – UFPA é um instituto com sua fundação recente, o mestrado apresentou a primeira defesa de dissertação em 2011. Portanto, a pesquisa apresentada está fora do nosso recorte temporal.

⁶¹ Os programas de Pós-Graduação investigados foram das regiões brasileiras, especificamente das Universidades Federais e Estaduais que estivessem disponíveis para consulta on-line de suas bases de dados.

⁶² A pesquisa desenvolvida na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES tem como objetivo identificar a produção acadêmica que possa referendar e fundamentar a relevância deste estudo que tem como objeto Representações de professores de artes visuais do ensino médio sobre a prática pedagógica.

⁶³ As dissertações serão citadas no corpo do texto.

⁶⁴ Cf. em: CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, pp. 97-113, 1994.

Quadro nº 5 Dissertações Ensino de Arte – Período 2004-2010

ANO	DISSERTAÇÃO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÃO
2006	Arte/Educação e Tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular	SANTOS	Tecnologia no ensino de Artes Visuais	O autor analisou o uso das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação – NTIC em aulas de Artes Visuais no Ensino Médio, tendo como pano de fundo a Proposta Triangular.
2006	A Sacralização da Arte e do Artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes	BARBOSA	A Sacralização da Arte	O estudo analisa as relações entre a sacralização da Arte e do artista e os possíveis entraves à boa prática docente em Artes.
2007	A Formação dos Professores Egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE	FRANÇA	A Formação dos Professores	O estudo investigou a formação do professor de Arte egresso dos cursos de especialização do CEFET/UECE e UECE, com o objetivo de compreender e analisar a formação de professores egressos.
2007	Concepções de ensino de arte de professores de artes visuais e suas Práticas na escola	BITTAR	Concepções e Práticas de professores de Artes Visuais	O estudo investigou as concepções de ensino de Arte de professores de Artes Visuais e suas Práticas na escola.
2008	Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA	SILVA	Identidades nas práticas discursivas de professores	O trabalho de pesquisa é pautado na identificação e análise dos processos identitários presentes nas práticas discursivas de professores de licenciatura da Universidade Federal do Pará
2009	Concepções e Práticas de História da Arte dos Professores que atuam nas Instituições de nível Superior em Fortaleza.	DE PAULA	Concepções e Práticas de História da Arte	O estudo discutiu a formação docente. Foram analisadas concepções e práticas de História da Arte. Apresentam os professores que atuam nas instituições de nível superior em Fortaleza.
2009	Trajetórias Partilhadas: as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de arte do ensino médio da Rede Estadual de Maringá	SESTITO	Conceitos de arte e cultura na prática pedagógica.	A autora verifica as mudanças e as permanências ocorridas nos conceitos e concepções de Arte e cultura na prática docente, bem como a necessidade de entender o ensino da Arte a partir do contexto cultural como possibilidade de interpretação da realidade social.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de dissertações pesquisadas *on line* (06/2011).

No levantamento das dissertações e teses, identificamos uma (01) pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília de autoria de Santos⁶⁵ (2006), que apresenta como título *Arte/Educação e Tecnologia no Ensino Médio: reflexões a partir da proposta triangular*. Tem como objeto *Tecnologia no ensino de Artes Visuais*. Discute o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem

⁶⁵ SANTOS, Moises Lucas. **Arte/Educação e Tecnologia no Ensino Médio: reflexões a partir da proposta triangular**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Artes da Universidade de Brasília-UnB, 2006.

das Artes Visuais nas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal. O autor adotou a Proposta Triangular como norte para a prática pedagógica dialógica.

A pesquisa aborda três segmentos essenciais ao constructo arte/educação: a presença das NTIC no currículo; o papel do arte/educador nesse novo panorama, e os alunos, principalmente como sujeitos participantes do processo de construção do conhecimento. Portanto, entendemos que o resultado positivo do processo ensino-aprendizagem depende da construção de sentido entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento oculto⁶⁶ do aluno.

Assim, julgamos ser importante valorizar e fazer com que os alunos, a partir dos seus conhecimentos culturais adquiridos em outros espaços que não seja a escola, encontrem sentido no conteúdo de Artes Visuais. Para Ghedin (2008) “o processo de aprendizagem é controlado pelo sujeito à medida que este tem acesso às informações relacionadas com os saberes que já possui” (2008, p. 99).

A educação, na contemporaneidade, não se restringe apenas à escola, e nem aos tradicionais saberes. Com as transformações advindas com os novos modos de produção e acesso às informações, os diversos espaços adquirem uma nova dinâmica, que exige tanto do professor como dos alunos novas atitudes. A produção de objetos, aplicação de técnicas e tecnologias se dão em contextos marcados pelo constante exercício do diálogo com as múltiplas áreas do conhecimento; a Arte não pode ser vista apenas como componente curricular obrigatório por lei.

A dissertação foi defendida no Instituto de Ciências de Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará- UFPA, e a pesquisa está relacionada com formação de professor e a prática pedagógica. De autoria de Silva⁶⁷ (2008), tem como título *Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA* (2008). Tem como objeto as *Identidades nas práticas discursivas de professores*. Apresenta a investigação sobre a identidade de professores baseado no conceito de Hall de sujeito pós-moderno, vindo nessa abordagem a

⁶⁶ Para Apple (2006), currículo oculto, isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos. Sobre currículo oculto ver: APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006; APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª reimpressão, 2002.

⁶⁷ SILVA, Gerlândia de Castro. **Travessias de Formação e Atuação Docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

desconstrução do que se acreditava em relação à identidade como única e permanente. “O olhar, portanto, lançado às narrativas de docentes esteve orientado pela concepção de conhecimento como prática social, coletiva, como processo de lutas e desejos móveis atravessados por discursos, olhares e identidades distintas” (SILVA, 2008, p. 29).

A pesquisa de De Paula⁶⁸ (2009) intitulada *Concepções e Práticas de História da Arte dos Professores que atuam nas Instituições de nível Superior em Fortaleza*. Tem como objeto de estudo *Concepções e Práticas de História da Arte*. Esse estudo objetiva conhecer a formação, caracterizar a abordagem teórica e metodológica das aulas, observando de que forma as concepções sobre História da Arte refletem em suas formações e atuações; evidenciar as relações estabelecidas entre a produção artística, internacional, nacional e local.

O autor dividiu a pesquisa em três partes referentes à Formação, Concepções e Práticas. O estudo aponta problemas na formação e a falta de formação contínua, já que no perfil dos entrevistados, nenhum apresentou qualquer tipo de graduação ou pós-graduação nessa área; um pequeno número de profissionais por instituições, o que obriga o professor lecionar vários períodos da História da Arte: a dominar os conteúdos da Idade da Pedra até as vanguardas do mundo contemporâneo, de hiper-espço, ciberespço, hipertexto e intervenções urbanas; outra questão é que a maioria dos entrevistados ressalta, para a falta de aprofundamento no estudo da História da Arte, explicando como trabalham os conteúdos superficialmente. Quem ignora os elementos da abordagem da História da Arte reflete insegurança na atuação da docência de uma disciplina que exige um mínimo de uma formação cultural ampla e uma visão de patrimônio histórico e cultural da cidade⁶⁹.

Continuando na perspectiva sobre a formação de professores do Ensino de Arte, o estudo de Bittar⁷⁰ (2007) tem como título *Concepções de Ensino de Arte de Professores de Artes Visuais e suas Práticas na Escola*. A pesquisa apresenta como objeto as *Concepções e práticas de professores de Artes Visuais*. A autora percebe a estrutura do curso de Arte como o reflexo da concepção do ensino de Arte ao longo da história da educação, técnicas manuais, um fazer às vezes espontâneo e livre. A forma de pensar e propor o Ensino de Arte, desse modo, fez com que a Arte fosse considerada inferior em relação às disciplinas consideradas

⁶⁸ DE PAULA, Francisco Sebastião. **Concepções e Práticas de História da Arte dos Professores que atuam nas instituições de nível superior em fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará – UECE centro de educação – CED curso de mestrado acadêmico em educação – CMAE, 2009.

⁶⁹ Idem, p. 145.

⁷⁰ BITTAR, Valéria Maia Soares. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2007.

“sérias” do currículo escolar, uma Arte sem contexto e sem sentido (BITTAR, 2007). Em relação à prática do professor de Artes Visuais, o estudo revela ser necessário repensar do simples planejamento de uma aula e aplicabilidade desse planejamento em sala de aula, a verificação dos resultados alcançados e a viabilidade de formação continuada para os professores.

Ainda sobre formação, denuncia a contratação de professores de outras áreas para ministrarem aulas de Arte. Em relação aos procedimentos metodológicos traz a abordagem triangular com os vértices fazer, apreciar e contextualizar, como uma eficiente metodologia para alicerçar o trabalho do professor.

Sobre Artes Visuais na pesquisa, a partir da busca de dissertações encontramos *Trajetórias Partilhadas: as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de arte do ensino médio da Rede Estadual de Maringá* (SESTITO, 2009)⁷¹. Nesse estudo, a autora traz para o debate a questão sobre o ensino de Arte que fora cercado do conceito que caracterizava a Arte como elitista e supérflua. Segundo a autora:

Até pouco tempo, a Arte detinha uma conotação aristocrática enquanto exercício de lazer, que era privilégio de uma elite que podia “desfrutar do ócio elegante”, razão pela qual já foi considerada matéria, disciplina, atividade, porém sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como nobres. Sua origem histórica contribuiu de modo notável para esclarecer o lugar inferior – em qualidade e quantidade – reservado à educação artística das crianças. (SESTITO, 2009, p. 27).

Nesse sentido, são representações que têm perpassado tanto pelo senso comum como pela prática de uma boa parte de professores (BARBOSA, 2009). Esse pensamento foi um fator que contribuiu para o ensino de Arte ser considerado de menor valor.

Porém, o discurso de alguns “mestres” da História da Arte sobre a “genialidade” tem sido o argumento justificando a falta de criatividade na vida da maioria das pessoas. Assim, mesmo sendo o ensino de Arte obrigatório a toda a educação básica, não foi oportunizado o acesso a todos (PIMENTEL, 2010; FREITAS et al., 2009; SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010). “Também justifica o porquê da Arte na escola se mantém em uma posição inferior, em quantidade e qualidade” (SCHLICHTA, 2009, p. 23).

⁷¹ SESTITO, Eloiza Amália Bergo. **Trajetórias Partilhadas**: as transformações dos conceitos de Arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de Arte do Ensino Médio da Rede Estadual de Maringá. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá. 2009.

O trabalho foi desenvolvido na Universidade Federal de Goiás, de autoria de Barbosa⁷²(2006). Tem como título *A Sacralização da Arte e do Artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes*. A autora empregou o conceito de sacralização com referência em Bourdieu, como estratégia de *campo* e fruto de um processo histórico-social de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de arte e o artista e gera sua subtração do conjunto da vida.

A dissertação defendida na Universidade Estadual do Ceará, de autoria de França⁷³ (2007), com o título *A Formação dos Professores Egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE*, trata da formação docente em Arte. A abordagem analisa a contribuição dessa formação para o amadurecimento pessoal e profissional desses docentes. O estudo mostra que urge a necessidade de re-significar os currículos da formação do professor de Arte. Percebeu-se, também, a falta de políticas educacionais voltadas para a formação de professores de Arte, para que possam estabelecer uma reflexão crítica e contextual das questões implicadas no ato de ensinar e aprender Arte.

Na busca de respaldo teórico, o conjunto de dissertações dos autores Santos (2006); Silva (2008); De Paula (2009); Bittar (2007); Sestito (2009); Barbosa (2006) e França (2007) apresentam pontos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa de várias formas, quais sejam: quando analisam o ensino-aprendizagem das Artes Visuais nas escolas públicas de Ensino Médio (SANTOS, 2006; SESTITO, 2009); quando os autores adotam a Proposta Triangular para a prática pedagógica dialógica (SANTOS, 2006; BITTAR, 2007), porque defendemos neste estudo metodologicamente a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009) no Ensino de Artes Visuais, na leitura imagética; quando o estudo é sobre formação e atuação docente orientado pela concepção de conhecimento como prática social, coletiva (SILVA, 2008); outro ponto de aproximação é o estudo de De Paula (2009), que aborda a formação, concepções e práticas do ensino de história da Arte, apontando problemas na formação e a falta de formação contínua, de graduação ou pós-graduação, na área da história da Arte; quando estuda os professores de Artes Visuais e suas práticas na escola (BITTAR, 2007).

Essas pesquisas também se distanciam do nosso trabalho quando apontam objetos divergentes do objeto deste estudo, a saber: a) quando o estudo aponta as tecnologias da

⁷² BARBOSA, Késia Mendes. **A Sacralização da Arte e do Artista** - seus mitos e desafios à prática docente em artes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

⁷³ FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **A Formação dos Professores Egressos dos cursos de especialização em Arte do CEFET e da UECE**. . Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2007.

informação e comunicação no ensino-aprendizagem das Artes Visuais nas escolas públicas (SANTOS, 2006); b) apresenta a discussão sobre a identidade de professores baseando-se no conceito de Hall de sujeito pós-moderno (SILVA, 2008); c) se distancia quando trata das Práticas de História da Arte dos Professores que atuam nas Instituições de nível Superior em Fortaleza; d) as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de arte do ensino médio da Rede Estadual de Maringá; e) quando aponta a sacralização da Arte, do artista e do ensino de Arte na educação brasileira, o cerceamento promovido pelo processo de sacralização como estratégia de campo e fruto de um processo histórico-social de uma rede de relações que consagra e mistifica a obra de Arte e o artista, e gera sua subtração do conjunto da vida (BARBOSA, 2006).

Ainda, com o objetivo de identificar o que dizem os estudos sobre o Ensino de Arte, pesquisamos mais um conjunto de dissertações em nosso levantamento que tratam da formação de professores, os quais apresentamos no quadro nº6.

Quadro nº 6 – Dissertações – Período 2004-2010

ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2004	Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de arte em um paradigma educacional emergente	SAMWAYS	Formação de professores	O estudo aborda as novas tendências que estão ocupando as relações pertinentes à formação e ao trabalho do Professor de Ensino de Arte neste devir de transformações sociais
2006	O professor das séries iniciais e o ensino de arte	MIRANDA	O Professor de Arte das séries iniciais	A autora abordou a formação apresentada pelos professores que desenvolvem o ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental analisando as práticas desenvolvidas por estes professores.
2007	Diversidade cultural: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola pública da zona leste de Manaus /AM.	SILVA	A diversidade cultural e práticas pedagógicas	A pesquisa se propôs a investigar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural a partir da análise das práticas pedagógicas dos professores que são desenvolvidas a partir de um Projeto Político-Pedagógico e de um modelo institucionalizado de Currículo.
2007	Concepções e Práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso – últimas década	GOMES	Concepções e Práticas docentes	O trabalho investigou as concepções e práticas de alfabetizadores em Mato Grosso, mediante a análise em documentos oficiais da década de 1990, como a elaboração da LDB nº 9.394/96, os PCN.
2008	Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de l. s. Vygotsky.	MÓRE	Formação de professores de pedagogia	A pesquisa abordou a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental
2008	Formação Docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas.	SILVA	Formação Docente	O estudo tem como foco de investigação a formação realizada na escola como formação permanente do docente.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de Dissertações pesquisadas *on line* (06/2011).

A dissertação defendida por Móre (2008)⁷⁴ tem como título *Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de l. s. Vygotsky*. Tem como objeto *Formação de professores de pedagogia*. Abordou a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil

⁷⁴ MÓRE, Áurea Carolina Coelho. **Concepções Fundamentadoras no Ensino de Arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vygotsky**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2008.

e primeiros ciclos do Ensino Fundamental. A autora cogita o que a LDB de 1996 preconiza como exigência para a profissionalização dos docentes, mas parece não ter alcançado a área de Arte. Portanto, o quadro negativo do trabalho docente em Arte é pintado assimetricamente pesando para a falta de preparo e competência do professor. A autora comenta:

Mesmo a formação docente sofre com essas indefinições conceituais. Cursos absolutamente distintos e, muitas vezes, filosoficamente antagônicos passam a habilitar um profissional docente para o ensino de Artes nos mais diversos níveis escolares. Tanto um *especialista* que se dedique a um mínimo de três anos de formação superior em Educação Artística, como um generalista que conte em sua grade curricular de formação acadêmica com um insignificante único semestre dedicado ao estudo dos fundamentos filosóficos e metodológicos em Artes, podem atuar desde a Educação Infantil até os ciclos finais do Ensino Fundamental (MÓRE, 2008, p. 33).

A investigação de Silva (2008)⁷⁵ tem como título *A Formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas*. Apresenta como objeto *A formação docente*. Investiga a formação realizada na escola como formação permanente do docente, tendo como objetivo compreender como os professores avaliam o seu valor formativo em seu desenvolvimento pedagógico, numa perspectiva de reflexão crítica sobre a prática. A autora dialogou com os autores Garcia (1999), Nóvoa (1992), Schön (1997), Zeichner (2000), os quais defendem a ideia de que a formação permanente do professor é entendida como elemento de mudança das práticas pedagógicas. Nesse aspecto, o estudo da prática pedagógica encontra-se calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência pedagógica tendo a escola como espaço de formação.

Silva⁷⁶ (2007) apresenta o estudo intitulado *Diversidade cultural: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola pública da zona leste de Manaus /AM*. Tem por objeto *A diversidade cultural e práticas pedagógicas*. O estudo discutiu o tratamento dado pela escola à diversidade cultural a partir da análise das práticas pedagógicas dos professores que são desenvolvidas e fundamentadas pelo Projeto Político Pedagógico de um modelo institucionalizado de Currículo.

⁷⁵ SILVA, Cleide Aparecida Ferreira da. **Formação Docente Desenvolvida na Escola: limites, avanços, desafios e perspectivas**. 2008, p. 214. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

⁷⁶ SILVA, Bianca Santos Bento da. **Diversidade Cultural: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola pública da zona leste de Manaus/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM. 2007.

A partir dos resultados, a autora percebeu a não consideração da diversidade de experiências dos agentes escolares, pela qual os alunos são tratados como iguais, segundo Dayrell (1996), sendo incluídos em uma categoria: a de “alunos”. Dessa forma, a diferença existente entre eles não é utilizada como objeto de trabalho pedagógico, perdendo-se de vista a individualidade do aluno e sua contribuição para o grupo a partir das interações devendo ser propiciadas pelos agentes. A autora conclui em seu estudo que as práticas pedagógicas na escola investigada estão pautadas em uma perspectiva de homogeneização e de um currículo monocultural⁷⁷.

A esse respeito, o trabalho de Freitas (2003, p.1096) faz um alerta para a ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2003), provocando o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática e os estudos de análise desse processo, que terminaram por centrar a ação educativa na figura do agente e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo.

Entretanto, a autora logo em seguida ressalta:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p.1097).

Estas construções nos ajudam no momento de pensar em nossas práticas pedagógicas, imbuídas de concepções sociais, culturais e políticas como meio de legitimar determinada forma de conhecimento e saber, pois “os papéis sociais são definidos levando-se em consideração as instituições onde se desenvolve a prática do sujeito“ (RIOS, 2007, p. 45).

Outro estudo é a dissertação de Gomes⁷⁸ (2007) com o título: *Concepções e Práticas Docentes em Alfabetização em Mato Grosso – últimas décadas*. Tem como objeto as *Concepções e práticas docentes*. O estudo contribuiu para a compreensão das concepções e práticas de alfabetizadores em Mato Grosso, mediante a análise de documentos oficiais da

⁷⁷ Acerca deste assunto cf. em: SILVA, Bianca Santos Bento da. **Diversidade Cultural**: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola pública da zona leste de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM. 2007. p. 78.

⁷⁸ GOMES, Josenir Santos de Almeida. **Concepções e Práticas Docentes em Alfabetização em Mato Grosso – últimas décadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT, 2007.

década de 1990, como a elaboração da LDB nº 9.394/96, os PCN e outros, e depoimentos de professoras. Dentre os pressupostos teóricos foram destacados os que se referem à História Cultural, Cultura Escolar e Linguagem, e dentre os autores, especialmente: Roger Chartier, Mortatti, Braslavsky, Emília Ferreiro, Smolka e Magda Soares.

A dissertação de Samways⁷⁹ (2004), em sua investigação intitulada *Pressupostos para Pensar uma Proposta para a Formação dos Professores de Ensino de Arte em um Paradigma Educacional Emergente*, aborda as novas tendências que estão ocupando as relações pertinentes à formação e à prática do Professor de Ensino de Arte, neste devir de transformações sociais. Tem como objeto de investigação a "Cultura Emergente" e a definição do papel do professor hoje, considerada por Milton Santos (1998) que afirma: "nosso trabalho não é produzir frases, flashes, senão ajudar a produzir consciência" (SAMWAYS, 2004, p. 18).

O estudo de Miranda⁸⁰ (2006), apesar de abordar a prática nas séries iniciais, apresenta similitudes sobre as questões teórico-metodológicas apontadas neste trabalho sobre o Ensino de Arte no Ensino Médio. A dissertação tem como título *O professor das séries iniciais e o ensino de arte*. Apresenta como resultado o "descompasso entre as recomendações contidas nos documentos oficiais sobre formação, disciplinas, conteúdos e metodologias e as condições objetivas de trabalho nas escolas pesquisadas". A autora declara:

Presenciamos então nas séries iniciais, a prática do ensino de Arte desenvolvida pelos professores polivalentes com formação em pedagogia, sem a formação específica para essa área e que numa tentativa esforçada se restringiam a desenvolver o trabalho manual com a confecção de enfeites para decorar a escola durante as datas comemorativas. (MIRANDA, 2006, p. 12).

A afirmação de Miranda imprime um peso de verdade às nossas falas quando no início deste estudo citamos algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por agentes na escola. São práticas manuais desprovidas de fundamentação teórico/prática.

As pesquisas por ora apresentadas aqui de Samways (2004); Miranda (2006); Móre (2008); Silva (2008); Silva (2007) e Gomes (2007) apresentam convergências e divergências com o objeto desta pesquisa. As convergências apresentam-se da seguinte maneira: a) estudo

⁷⁹ SAMWAYS, Elmarina. **Pressupostos para Pensar uma Proposta para a Formação dos Professores de Ensino de Arte em um Paradigma Educacional Emergente** - Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR, 2004.

⁸⁰ MIRANDA, Maria Fabiana Skeff de Paula. Tem como título: **O Professor das Séries Iniciais e o Ensino de Arte**. Dissertação defendida em 2006. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2006.

que aponta concepções fundamentadoras no Ensino de Arte em uma experiência de formação inicial (MÓRE, 2008); b) quando tem como objeto de investigação a formação realizada na escola como formação permanente do docente, tendo como objetivo compreender como os professores avaliam o seu valor formativo em seu desenvolvimento pedagógico, numa perspectiva de reflexão crítica sobre a prática pedagógica; c) quando o estudo tem por objetivo investigar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural por meio da análise das práticas pedagógicas dos professores.

Mas, ensejando uma reflexão acurada sobre o conjunto de dissertações, também encontramos pontos dissonantes com o objeto deste estudo em algumas pesquisas, a saber: a) o estudo que tem como objeto as concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de Vygotsky, O objetivo geral é lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia e que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental (MÓRE, 2008); b) quando o estudo defende a formação de professores, a autora dialoga com os autores Garcia (1999); Nóvoa (1992); Schön (1997); Zeichner (2000), os quais defendem a ideia de professor reflexivo e que a formação permanente do professor é entendida como elemento de mudança das práticas pedagógicas (SILVA, 2008); c) se distancia quando o estudo tem por objetivo contribuir para a compreensão das concepções e práticas de alfabetizadores em Mato Grosso, mediante a análise em documentos oficiais da década de 1990, como a elaboração da LDB 9.394/96, os PCN (GOMES, 2007); d) diverge quando o estudo é sobre as práticas pedagógicas tendo como contexto uma escola pública da zona leste de Manaus /AM. Tem por objetivo investigar o tratamento dado pela escola à diversidade cultural.

Destarte, as pesquisas apresentadas a partir dos dados coletados na ANPAP, ENDIPE, ANPED, e CAPES (Dissertações) apresentam uma relação direta com o nosso objeto de estudo. Primeiro, porque trazem a discussão sobre Arte (OLIVEIRA et al., 2008; FREITAS et al., 2009; VALENÇA e MARTINS, 2007; DIEHL & ORMEZZANO, 2008; OLIVEIRA, 2008; BITTAR, 2007; MACEDO, 2010; SANTANA, 2010). Segundo porque perscrutam sobre a formação de professores em seus distintos objetos (COELHO, 2006, 2009; SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010; VALENÇA e MARTINS, 2007; LOPES e COUTINHO, 2010; PIMENTEL, 2010; SANTANA, 2010; MOTA, 2005; SILVA, 2008). Terceiro porque apresentam uma discussão sobre a prática pedagógica (SANTOS, 2008; MAGALHÃES, 2009; SILVA, 2008; BITTAR, 2007, entre outros).

Esses estudos, apesar de apresentarem uma relação direta com nossa pesquisa, se diferencia desta, pois nenhuma apresentou em seus trabalhos o objeto de nossa pesquisa o qual seja: as representações de professores de Artes Visuais sobre prática pedagógica na perspectiva Roger Chartier como objeto de análise. Outro aspecto se refere à formação de professores, uma vez que realizamos uma incursão na prática pedagógica no Ensino Médio, Nível de Ensino, ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas em nível nacional, segundo os dados coletados.

Ademais, a prática pedagógica dos agentes de Ensino de Arte no Ensino Médio nas escolas paraenses deve contribuir para a valorização do saber em Arte de acordo com os PCN do Ensino Médio, e oportunizar o conhecimento significativo aos alunos levando-os a apropriação de saberes culturais e estéticos locais “inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 1999, p. 169).

Mas, as práticas pedagógicas como dito anteriormente, ocorre em um campo de disputas por ser uma prática social (VEIGA, 2011), logo também sofreram influências principalmente das concepções pedagógicas. Portanto, no segundo capítulo faremos uma incursão pela história do Ensino de Arte no Brasil sob a influência das concepções pedagógicas.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: breve incursão

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a Arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 24-25).

Um número considerável dos estudos levantados sobre o ensino de Artes Visuais (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010; MIRANDA, 2006; OLIVEIRA et al, 2008; VALENÇA e MARTINS, 2007; FREITAS et al, 2009; DIEHL e ORMEZZANO, 2008) nesta pesquisa apresentaram um quadro sobre o Ensino de Arte nas escolas, mostrando práticas pedagógicas com problemas de fundamentos teórico-metodológicos, entre outras questões.

Assim, a citação de Fusari & Ferraz nos instiga a (re)conhecermos o lastro histórico do Ensino de Arte e as influências sofridas, sobretudo, como esse ensino se propalou ao longo dessas décadas na educação básica brasileira, sob a influência das tendências pedagógicas, para que possamos elucidar e entender os percalços pelos quais o ensino de Arte tem se sobrecarregado historicamente, causando críticas às práticas pedagógicas, adjetivando-as como malogradas.

As práticas pedagógicas, por se desenvolverem em uma prática social entre os agentes, formam o conjunto atuante na micro sociedade escolar, logo um campo de forças divergentes, sofrem também influências atreladas às teorias da educação, às tendências pedagógicas. Portanto, neste capítulo, temos como objetivo descrever o percurso histórico do ensino de arte no Brasil à luz das tendências pedagógicas que nortearam as práticas pedagógicas no Ensino de Artes Visuais ao longo dos tempos.

Faremos uma breve incursão pela história do ensino de Arte sob a influência das concepções pedagógicas. Faz-se necessário o conhecimento das concepções pedagógicas, pois entendemos, por sua vez, ser necessário em traços gerais mostrar como as tendências pedagógicas ao longo do século norteiam a prática pedagógica, para entendermos como o Ensino de Arte vem se configurando, das rupturas, influências e procedimentos travados no campo social da escola, isso tudo imiscuído à busca da compreensão dos fenômenos presentes

na educação formal, por intermédio das práticas pedagógicas do ensino jesuítico de Arte espreado pelo Brasil.

Os jesuítas, com o objetivo de pacificar e catequizar os índios, apropriaram-se de expressões artísticas como o teatro, a dança, a música e diálogos em versos para atrair a atenção das crianças. Dessa forma, elas aprendiam bons costumes, eram alfabetizadas e evangelizadas. Para Biasoli (1999) surge, a primeira manifestação do ensino de arte no Brasil, sendo que por meio da instrução jesuítica.

Mas, na avaliação de Paiva (2000), a alfabetização, pelos jesuítas dos povos menos favorecidos é um processo de exclusão. Trata-se aqui da sutileza no ato religioso da imposição da cultura dominante. Com o tempo, os religiosos perdem o interesse pelos indígenas que, junto com os negros, ficam à margem da educação. Nesse período do Brasil-colônia, a educação viu-se transformada em educação de classe⁸¹, a educação era ofertada apenas para os filhos abastados da sociedade, mas mesmo assim, frequentar uma escola nem para a classe dominante tornava-se uma tarefa fácil devido ao número mínimo de instituições, principalmente primárias.

A vinda da família real para o Brasil, no século XIX, provoca uma nova realidade socioeconômica para o país. E, para atender a essa nova realidade e a elite, ocorrem algumas mudanças, como a chegada da Missão Francesa em 1816 com a incumbência de reformular os padrões estéticos vigentes (FERRAZ e FUSARI, 2009); a implantação, em 1826, do primeiro curso formal superior de Ensino de Artes, na recém-fundada Academia Imperial de Belas-Artes, no Rio de Janeiro. Nos moldes do modelo tradicional, o desenho era também ensinado nas escolas primárias, secundárias, e se prolonga sem grandes alterações até as primeiras décadas do século XX.

Na visão de Fusari e Ferraz sobre as tendências pedagógicas, há dois grupos de professores: os otimistas, que concebem a educação escolar de forma idealística, sendo ela a salvadora de todas as mazelas da sociedade, considerando-a influente e capaz de mudar, por si só, as desigualdades sociais; o outro grupo de professores se contrapondo ao primeiro,

⁸¹ Termo empregado pela autora que descortina um panorama do cenário histórico educacional Brasil-colônia para pulular a sua tese indicando a origem da divisão em classes no Brasil, apesar do termo ter origem no pensamento Marxista. Cf. em: COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A Cor Ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

acredita que é a sociedade com sua prática que determina a educação escolar, a qual por sua vez é considerada reprodutora dessa sociedade⁸².

De forma a clarear mais sobre as concepções pedagógicas, apresentamos a teoria de Saviani (2006) que também as classificam em dois grandes grupos, porém de outra forma: teorias não-críticas e teorias críticas. As teorias não-críticas são divididas em três tendências: a Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista. E as críticas em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica.

Tendo em vista que este capítulo tem por objetivo descrever o percurso histórico do ensino de Arte à luz das tendências pedagógicas no Brasil, passaremos, então, para o estudo das tendências Idealistas-Liberais e em seguida abordaremos as tendências pedagógicas Realistas-Progressistas.

2.1– ENSINO DE ARTE NO BRASIL: caminhos traçados sob a influência das tendências idealistas – liberais

Dentro dessa corrente pedagógica são identificadas as grandes tendências da tradição pedagógica brasileira. São elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia escola nova e a pedagogia tecnicista. Temos observado ao longo desses anos que as tendências nunca se apresentaram por meio das práticas pedagógicas em forma pura, mas sim, com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Essa premissa é confirmada por estudos desenvolvidos na área da arte e educação.

Os autores Stori e Mosaner Jr. (2007, p. 150) afirmam em suas conclusões:

Nota-se que em nossas escolas, até hoje, as correntes pedagógicas postas em prática no século passado, como a tradicional, a da Escola Nova ou a tecnicista ainda mantêm influências em grande parte da prática utilizada na sala de aula, em que o professor muitas vezes se utiliza de uma mescla de mais de uma dessas linhas.

Os professores sob a influência dessa tendência pedagógica acreditam que, por meio da educação, da prática pedagógica, é suficientemente capaz de transformar e de garantir a construção de uma sociedade melhor, com seus direitos preservados. É como se a escola

⁸² Cf. em: FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral)

tivesse o poder de resolver os anseios e conflitos sociais. A educação dessa época, num Brasil republicano, final do século XIX, nos desvela os fundamentos do pensamento pedagógico conservador liberal modernizador (NASCIMENTO, 1997).

Nascimento (1997), em seu livro *Pedagogia Liberal Modernizadora* afirma que Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana alertam para a visão ingênua da educação quanto à relação educação/soberania nacional. É fecunda a ideia de que só vencem as batalhas os povos que sabem mais, aqueles que dominam os conhecimentos científicos: “o povo que tem as melhores escolas é o primeiro dos povos. Se ainda o não é, amanhã o será (...)” (NASCIMENTO, 1997, p.48).

O ensino desse período está apoiado, em especial, a um tripé, ou seja, em três conteúdos diferentes, a saber: ciência, ginástica e o desenho, devido à forte influência positivista (BARBOSA, 2001). Como podemos ver, a educação no Brasil é idealizada de acordo com o contexto histórico de formas diferentes. Portanto, a partir deste ponto, passaremos a descrever o ensino de Arte à luz da pedagogia tradicional.

2.1.1 – Pedagogia Tradicional no ensino de arte

Buscando a gênese da pedagogia tradicional, historicamente ela surgiu no século XIX, estendendo-se até início do século XX, período conhecido como educação jesuítica, no Brasil colônia, na tentativa de catequizar os índios, manifestando-se até os nossos dias. Nesse período da história da educação, a igreja cria as normas e métodos de ensino, por meio de documento. Para Pimenta (2009), a *Ratio Studiorum*⁸³ passou a conferir identidade e direção a uma ampla rede de colégios da Ordem, até a sua supressão em 1773. Segundo Saviani (2006), tal tendência enfatiza a teoria sobre a prática, sendo, pois, a prática resultado da teoria a qual, por sua vez, vincula-se essencialmente à relação “como ensinar” mediante a formulação de métodos de ensino.

⁸³ O *Ratio Studiorum* apresenta as normas sobre a educação dividido da seguinte forma: 30 conjuntos de regras, num total de 600. Não é considerado um tratado de pedagogia, mas um minucioso manual de funções para os dirigentes e professores dos colégios jesuítas e um manual de organização e administração escolar, apresentando prescrições de currículo, carga horária, programação, texto, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação, premiação e promoção. Ver a esse respeito em: FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas. O “Ratio Studiorum”**. Introdução e tradução. Rio de Janeiro, Agir, 1952; e parcial tradução apenas (22 conjuntos de regras) em: GOMES, Manuel Pereira. Sto. **Inácio e a fundação de colégios**. Caldas da Saúde (Portugal), Instituto Nun`Alvares e Gracos, 1996; SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

Na tendência tradicional no século XIX, o que ensinar em Arte deve está voltado para preparar a criança ou o jovem para o mercado de trabalho. Dessa forma, o desenho nesse período é defendido por Rui Barbosa⁸⁴ em seu parecer, em que relaciona o ensino do desenho ao desenvolvimento industrial. O ensino do desenho adquire um sentido utilitário, voltado para o preparo técnico de indivíduos para o trabalho (FUSARI e FERRAZ, 2001; STORI e MOSANER JR, 2007).

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje) encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olhar, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. É importante frisar que os conteúdos desta modalidade pedagógica eram considerados verdades absolutas e a relação do professor com o aluno tinha um caráter bem mais autoritário. “A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem” (VEIGA, 2011, p.45). A transmissão de conhecimento se traduz de forma mecânica pelo agente. O ensino de Arte nada mais era do que uma teoria estética mimética. Isto é, mais ligada às cópias do natural (FUSARI e FERRAZ, 2001).

A herança histórica brasileira tem dificultado aos grupos sociais vivenciarem suas experiências estéticas, sociais, culturais. O sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura, omitindo a presença partícipe dos descendentes de africanos escravizados que já apresentavam um aprimoramento estético.

Essa situação de negligência com a Arte brasileira vai se confirmar com a vinda de D. João VI ao Brasil em 1808. A seu convite, em 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa⁸⁵, que tem como objetivo reformular os padrões estéticos que predominavam no país. Com isso foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Para Ferraz e Fusari (2009, p.42) esse ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil, mas que acompanhava as orientações de instituições similares europeias.

⁸⁴ BARBOSA, Rui. **A Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882)**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941. Id. Ref. Do ens. Prim., t. 1, 2, 3, 4.

⁸⁵ Para aprofundar o conhecimento sobre a Missão Artística Francesa ver: **BRASIL, Imperial Lyceo de Artes e Ofícios. Polyantkeia Commemorativa da Inauguração das aulas para o sexo feminino**. Rio de Janeiro, 1881; BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. Ed. Perspectiva. São Paulo, 2001.

Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa. A Missão Francesa foi composta pelos artistas liderados por Joaquim Lebreton, o pintor Jean Baptiste Debret, o escultor Augusto Marie. Taunay, o arquiteto Grandjean Montigny e outros. Mas somente em 1820 foi criada, no Brasil, a Real Academia de Desenho, Pintura e Arquitetura. Nessa perspectiva, a referida Academia impôs um ensino artístico rígido: por uma orientação- acadêmica- pedagógica que não permitia experimentar ideias novas, a não ser aquelas ensinadas pelo estilo neoclássico, como afirma Ferraz e Fusari: (2009, p. 42).

Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais. Nas aquarelas, desenhos e gravuras de Debret⁸⁶, artista que veio ao Brasil com a Missão Francesa, é possível perceber-se o ideário de uma nova cultura artística e, neste caso especial, também a riqueza das imagens que registraram o cotidiano e a vida no período colonial.

No Brasil não havia até então uma colônia de arte. Com a vinda da Missão Francesa o neoclassicismo ou o academismo expressam os interesses, a mentalidade e o hábito da classe dominante manufatureira e a mercantilista que assume a direção da sociedade europeia com a revolução francesa e o império de Napoleão.

Entretanto, o povo brasileiro não era despido de arte. Com a chegada da missão Francesa, se depara com um estilo de arte barroca que se diferenciava da arte barroca de estilo português, com traços originais. Enfim, uma Arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro (BARBOSA, 2001). Assistimos nesse período a arte torna-se elitizada e o seu acesso sendo oportunizado a uma minoria.

Afastando-se a Arte do contacto popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a Arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia de Arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 2001, p. 20).

À aristocracia o melhor da Arte, o símbolo de distinção e refinamento – e um ensino de arte destinado apenas a desenvolver o gosto, o apuro estético e os símbolos desse refinamento nos jovens da sociedade. Sobre a cultura hegemônica criada pela a Missão Francesa Barbosa (1978, p. 41) afirma que:

⁸⁶Jean-Baptiste Debret nasceu em Paris em 18 de abril de 1768 e faleceu nessa mesma cidade em 28 de junho de 1848. Chegou ao Brasil em 1816 com a Missão Francesa e viveu aqui por quinze anos. Ver em: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Sua contribuição para a laicização da arte foi importante, mas não foi para sua democratização. Baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente a alguns “poucos felizes”. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo.

Vemos ainda hoje o acesso à Arte cerceado às camadas sociais de menor poder econômico. As visitas ao teatro e museus de alunos das escolas públicas somente se realizam por meio de projetos. A ideia que a Arte é para os que têm o dom, os poucos agraciados, junta-se a outros mitos, como afirma Macedo (2010, p. 162) “Há muitos mitos sobre a arte, área que infelizmente ainda transita entre o marginal e o genial, o talento e a inspiração”. A Arte, sendo objeto de apreciação da aristocracia ou criação dos poucos iluminados, tem seu conhecimento limitado a uma minoria da sociedade.

As transformações sociais ocorridas no Brasil, provocadas pela abolição da escravidão (1888), pela República e, no início do século XX, pela Primeira Guerra Mundial, refletem-se nos objetivos do ensino da Arte. Esse reflexo é decorrência do prolongamento como afirma Barbosa (2001, p.31), das ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasam o movimento republicano de 1889.

O movimento histórico marca o início da luta para a implantação, e mesmo pela obrigatoriedade, do ensino das artes nas escolas primárias e secundárias. Uma luta liderada pelo conflito entre os pensamentos: positivistas⁸⁷ e liberais⁸⁸. Dos conflitos republicanos entre os positivistas e os liberais surge a primeira reforma de ensino republicano, em 1890, que torna obrigatório o desenho em todos os níveis de ensino, com o objetivo de preparar o aluno para na vida adulta, entrar no mercado de trabalho e contribuir para seu desenvolvimento intelectual.

⁸⁷ O positivismo é uma corrente de ideias do século XIX que muito influenciou, e ainda influencia pesquisas no campo educacional. Juntamente com o Marxismo, essa corrente de pensamento fundamenta epistemologicamente todas as outras correntes de pensamento do século XIX. Conceito: O positivismo se compõe essencialmente de uma filosofia e de uma política, necessariamente inseparáveis, uma constituindo a base, a outra a meta de um mesmo sistema universal, no qual a inteligência e a sociabilidade se encontram intimamente combinadas. Ver: RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Positivismo e Educação**: alguns apontamentos. 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu32.pdf>. Consultado em 25/07/2012.

⁸⁸ Conceito: Doutrina política que propõe um Estado como associação de indivíduos independentes visando facilitar os projetos ou a felicidade de seus membros. Sobre o Liberalismo ver: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em Debate**. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007; LIMA, Michelle Fernandes. Os Educadores Liberais e a Edificação da Educação Nacional no Século XX. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, N.31, P.18-30, SET.2008 - ISSN: 1676-2584, 2008.

Os positivistas enfatizam o ensino da arte como forma de regeneração do povo por meio de um instrumento que lhes eduque a mente. Na concepção positivista, a arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino de desenho e o de aritmética, seguidos pelo de geometria prática, são os ideais por suas contribuições ao estudo da ciência. (BIASOLI, 1999, p. 57).

O desenho era a base de todas as artes, por isso era ensinado nas escolas primárias, secundárias⁸⁹ e normais (escolas para a formação de professores) e nos Liceus de Artes e Ofícios⁹⁰, com características profissionalizantes, apresentando um visor de formação estética e orientação pedagógica definidas, para atender a formação educacional que necessitava de habilidades técnicas e mão de obra especializada considerada relevante para o desenvolvimento da indústria brasileira.

Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 44-45):

Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno, a configuração, e era voltado sobre tudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica. Daí ser muito reconhecida a habilidade de saber copiar as figuras, objetos ou outros desenhos que eram apresentados pelo professor. Este, apoiado em referências de ordem imitativa, levava aos alunos os modelos que eram selecionados da tradição clássica ou de livros, para serem repetidos pelos aprendizes. O perfeito conhecimento das formas como a reprodução de desenhos de ornatos (estilização de elementos naturais), a cópia e o desenho geométrico visava a preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fabricas quanto em serviços artesanais.

O cenário desvelado acima deixa clara uma imagem constituída como moldura da concepção tradicional. A imagem espelha uma prática pedagógica desvinculada da construção coletiva do conhecimento e do processo criativo artístico e estético. Há apenas uma transmissão de conhecimento em uma pista de mão única, comandada apenas pelo professor. O domínio de habilidades técnicas era fundamental para a vida do aluno e para a indústria. O

⁸⁹ BARBOSA, Rui. **A Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882)**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941.

⁹⁰ Ver: ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. CHIZZOTE, Antonio. Tradução de publicação francesa. História e Legislação de 1889. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2000.

conhecimento se refletia em uma prática, em que o melhor aluno era o que melhor copiava ou reproduzia os modelos ou figuras.

Na discussão sobre concepção tradicional, as autoras Fusari e Ferraz (2009, p. 47) constataam nesse momento algumas questões importantes: primeira, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na “transmissão” de *conteúdos reprodutivistas*⁹¹, com o ensino desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais; segundo, os conteúdos eram percebidos e trabalhados como um fim em si mesmo; terceiro, o conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também a memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza, mas sem deixá-los criar ou explorar essas habilidades.

Para Veiga (2011, p. 44) nessa mesma perspectiva sobre a pedagogia tradicional embasada na doutrina liberal que surgiu para justificar o capitalismo, “a escola cumpriu um papel social e político específico de reproduzir a realidade social, bem como a de manter e perpetuar a discriminação social e a dominação”.

Nessa linha pedagógica faltou ao professor conhecimento pedagógico para criar possibilidades para a atuação do aluno de natureza verdadeiramente estética e ao professor também, pois são condições que, nas suas acepções crítica, reflexiva e propositiva, apresenta-se como essencial ao ensinar e aprender arte (SANTANA, 2010).

Como conclusão, estudos apresentados neste trabalho mostraram o uso ainda nos dias atuais da pedagogia tradicional, resquício da própria formação tradicional de professores (STORI e MOSANER JR., 2007; FREITAS et al., 2009). A questão a ser considerada sobre a “pedagogia tradicional” é a importância de o agente identificar se a prática pedagógica do ensino de Artes Visuais se desenvolve sob as características da pedagogia tradicional, perceber nessa tendência aquilo que pode se modelar e, portanto, perpassa o tempo e está sempre atual, e aquilo que é ultrapassado (pedagógica, artística e esteticamente) e necessita ser superado.

Essa necessidade de superação na educação se deve ao fato de a sociedade ser dinâmica por estar relacionada a uma prática humana, à propulsão de pessoas e grupos sociais. A educação nesse processo dinâmico de evolução da sociedade se reinventa buscando atender aos interesses ideológicos, políticos e socioeconômicos, superando práticas

⁹¹ Grifos da autora.

consideradas inadequadas como a pedagogia tradicional, buscando novas concepções pedagógicas como a Escola Nova.

2.1.2 – A Pedagogia Escola Nova

A pedagogia nova, também conhecida como Movimento da Escola Nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos no século XIX, surge no cenário educacional brasileiro influenciando as práticas pedagógicas a partir de 1930. “É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica” (FUSARI e FERRAZ, 2001). Tem seu embasamento na Psicologia. Fundamentadas nas teorias norte-americanas de John Dewey⁹² (1859–1952) e Viktor Lowenfeld (1903–1960).

A tendência escolanovista surge em reação à pedagogia tradicional. Os professores entendem essa concepção pedagógica como uma nova forma de educar, contribuindo para que a sociedade possa viver numa democracia, ou seja, uma sociedade mais justa. É um movimento que tem como uma de suas características principais o aluno que passa a ser o centro das atenções na prática pedagógica, dando toda ênfase à sua expressão.

A Escola Nova ou Escolanovista aparece no cenário brasileiro para atender às reivindicações da sociedade da época, que estava insatisfeita com os rumos da educação. Liderada por um grupo de intelectuais, os quais acreditavam que as mudanças no país ocorreriam por meio da educação, ela era o elemento chave para a remodelação da sociedade num período de grande crescimento econômico com a expansão industrial e urbana.

O movimento escolanovista propõe novas ideias e práticas para a ação pedagógica nas escolas. Reivindica uma escola pública, laica e gratuita como meio de combater ou minimizar as desigualdades sociais. Intelectuais adeptos dessas ideias divulgam o Manifesto da Escola Nova à sociedade da época. Organizados e insatisfeitos com os rumos da educação no Brasil, alguns intelectuais, pioneiros da Educação Nova (1932), que assinam o Manifesto são: Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, entre outros. Surge a pedagogia nova sendo disseminada dos anos 1940 aos 1960 com as escolas experimentais no

⁹² A influência da Escola Nova e seus desdobramentos, conferir em: BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem:** a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. Ed. Cortez. São Paulo, 1982; MELLO, Guiomar Namode. (Org.). **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1982. Cf. em: DÁVILA, J. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil: 1917-1945. Tradução de Sant`Ana Martins. São Paulo, 2006, especialmente o capítulo 5: “A escola nova no Estado novo”; COSTA, V.A.V. As publicações estadonovista e a nova nacionalidade. In: FONSECA, T. N. L, VEIGA, C. G. **História da educação:** temas e problemas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 264-291.

Brasil criadas por Anísio Teixeira, que observou *in lócus* a “Lab School” escola laboratório criada por John Dewey nos Estados Unidos.

O ideário da escola nova centrou-se no desenvolvimento natural da criança. De Dewey, vem a contribuição a partir do princípio de sua concepção sobre educação, a função educativa da experiência. O centro não é o professor, nem o conteúdo, mas o aluno em constante aprendizado, vivenciando novas experiências, fornecidas por um ambiente propiciador de iniciativas com vistas a libertar sua criatividade. Para Freitas et al. (2009), Stori e Mosaner Jr., (2007) em seus estudos sobre a tendência escolanovista no ensino de Arte, uma característica da prática pedagógica é a livre expressão. Essa forma de trabalhar pedagogicamente teve seu surgimento a partir da necessidade de fazer algo diferente, de se contrapor à rigidez da pedagogia tradicional, vejamos:

Embebidos por tal *modernismo*, neste Movimento da Escola Nova, presenciamos como manifestação mais visível deste método, a *tendência da livre expressão*, considerada como uma clara resposta à rigidez do passado. Em contraponto ao rigoroso desenho de observação ou ao geométrico, existente nesta época, resquício ainda do estabelecimento do ensino de artes no Brasil, pela Missão Francesa, passa-se a adotar uma posição diametralmente oposta à do passado: uma postura de *laissez-faire* – tudo era possível (STORI e MOSANER JR 2007, p. 147).

A herança da “eficiência”, a cópia do desenho, o desenvolvimento das habilidades técnicas que se buscava com a tendência tradicional provocou mudanças radicais com a tendência escola nova. Na prática pedagógica, o aluno se expressava livremente sem seguir os modelos impostos pelo professor.

Na educação, em específico no ensino de arte, inicia-se um movimento de inclusão na escola primária com atividade integral. Acredita-se que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é livre para escolher seus próprios modelos, com base em sua própria imaginação. Para Biasoli (1999, p. 62):

A polêmica em torno do ensino da arte tem, agora, outro foco de atenção. Educadores, psicólogos e artistas iniciam um novo movimento de inclusão da arte na escola primária com uma atividade integrativa – uma segunda linguagem para expressar e fixar conteúdos de outras áreas de conhecimento. Os métodos, contudo, continuam os mesmos; as crianças, lamentavelmente, seguem desenhando, ou melhor, copiando materiais visuais usados como “motivação”.

Porém no ensino de Arte, as mudanças almeçadas não ocorreram. Para as poucas crianças matriculadas⁹³, a metodologia não mudou, permanecia a técnica do copiar. A primeira grande renovação metodológica se deve ao movimento de Arte Moderna⁹⁴ de 1922. Para Barbosa (2001, p. 112) Anita Malffati e Mario de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a revolução estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos de ensino de Arte.

A semana de Arte Moderna reúne representantes das várias linguagens plásticas, a saber: da pintura, da escultura, da música, da arquitetura e da literatura. Idealizavam a renovação dos valores artísticos nacionais até então marcados excessivamente pela concepção europeia, sobretudo francesa, provoca polêmicas, desestabilizando sem dúvida, os alicerces da intelectualidade tradicional brasileira.

Após a revolução de 1930 começa a era Vargas (1937-1945), estado político ditatorial implantado no Brasil que marca o afastamento dos educadores de ação renovadora e o consequente entrave na dinâmica educacional. O Brasil nesse período passa pelo Estado Novo, quando o governo, influenciado por doutrinas totalitárias, imprime um forte controle estatal no país. E, como se não bastasse, a Constituição de 1937 atenua o impacto de algumas conquistas, principalmente aquela que diz respeito ao dever do Estado como educador, e enfatiza a liberdade de iniciativa privada.

Na Escola Nova, o professor desenvolvia na prática pedagógica suas atividades de forma que o aluno no ensino e a aprendizagem de Arte basicamente participasse experienciando a criação como em um processo de pesquisa individual ou de no máximo de pequenos grupos. Segundo Fusari e Ferraz (2001), os “professores baseados na concepção de Dewey, procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num ‘aprender fazendo’” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.31).

O autor que vai assumir a base psicológica da pedagogia e influenciar no pensamento dos professores de arte é Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês que se dedicou também à

⁹³ O curso primário, de competência do governo dos Estados, foi de tal modo descurado nas primeiras décadas do século XX, que levou à espantosa percentagem de 90% de crianças brasileiras privadas do ensino elementar ao atingirmos o ano de 1921. Afirmação do Ministro Alfredo Pinto. Apud PRIMITIVO MOACYR, op. Cit.,v.2,p. 187, 1942, 4v.

⁹⁴ Ver mais informações sobre o movimento da Semana de Arte Moderna em BARBOSA, op. Cit. 2001; PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Ed. Ática. São Paulo, 2005.

análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Na afirmação de Osinski (2002) sobre Herbert, “enquanto as correntes educacionais até então, conservadoras ou inovadoras, tratavam o Ensino de Arte como algo compartimentado, a tese central de Herbert Read era de que a Arte deveria ser a base da educação como um todo” (OSINSKI, 2002, p.90). Admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, médico e psicanalista alemão seu contemporâneo, Read procurou demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil por ele analisada. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.38)

A partir desses estudos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, na escolanovista, muda-se o foco para a expressão, observando a criação individual e subjetiva nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Experiência pioneira, como movimento integrador das atividades artísticas, possibilitava às crianças a expressão global por todos os meios. A característica inicial da experiência foi a simplicidade, sem a afirmação de maiores pressupostos que não os de respeito à personalidade e a valorização da arte como expressão da própria criança. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos⁹⁵.

A tendência escolanovista difundida no Brasil recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade para criar. Para que isso ocorresse era necessária a total independência da criança ou do jovem, que deveriam criar seus trabalhos artísticos sem a preocupação da intervenção do professor.

Fusari e Ferraz (2001, p. 40) descrevem algumas características da prática pedagógica sob a égide da concepção escolanovista:

Assim, no Brasil, os professores de arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova passaram a trabalhar com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos do ensino. Os métodos escolanovistas foram experimentados em várias escolas, tais como as Escolas Vocacionais de São Paulo, nos anos 60, que realizaram atividades, de “estudos do meio” com os alunos. Integrado com as outras disciplinas, o trabalho de arte desenvolvia-se a partir do interesse dos alunos na observação da comunidade. Os estudantes recebiam também orientação para trabalhos em equipe, onde a criatividade individual somava-se à do grupo.

⁹⁵ *Idem*, 2001, p. 47.

Sob a égide da escolanovista, os professores desenvolviam suas práticas pedagógicas com diferentes metodologias, variando os temas e interesses dos alunos. Na Escola Nova, segundo Augusto Rodrigues, citado por Ferraz & Fusari (FERRAZ e FUSARI, 2009. p.49), “via o aluno como um ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade”. Em um trabalho interdisciplinar eram valorizados no Ensino de Arte a participação, o trabalho individual e o coletivo.

Na escolanovista, as aulas de Arte centralizam-se, então, em objetivos que visam ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, com base principalmente nos estudos de autores como Lowenfeld, que se refere à Arte como meio para compreender o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases, como forma de desenvolvimento de sua consciência estética e criadora (BIASOLI, 1999). No entanto, a polarização e busca exagerada da criatividade tem levado inúmeros professores a desvios de toda ordem. Nas décadas de 1960 e 1970, por influência ainda da psicologia, chegaram às aulas de arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua influência criativa. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 39).

Uma questão importante é a falta de políticas que tornassem obrigatório o ensino de Arte e, em consequência, que fosse ofertada a formação. Como seria o óbvio, tornou a “Escolinha de Arte do Brasil”, liderada por Augusto Rodrigues, um espaço criativo para os alunos e de formação em que os professores assimilavam experiências significativas para as suas práticas pedagógicas de arte.

Como conclusões sobre a tendência pedagogia Escola Nova, os pilares dessa tendência em educação de arte traduzem-se mais por proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “exprimir-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 40).

Todavia, essa teoria da Escola Nova não atende aos anseios da sociedade e intelectuais. Também é submetida a críticas, devido à liberdade excessiva proporcionada aos alunos em sala de aula. Portanto, explorar a criatividade e a livre expressão do aluno com o

aprender fazendo, sem uma orientação metodológica do professor, trouxe danos à prática pedagógica no ensino de Arte, num processo de esvaziamento de seu conteúdo específico, reduzindo-se ao que chamamos de expressivo ou ao resultado puro e simples da imaginação em detrimento do cognitivo. É o *laissez-faire*, ao aluno era permitido viajar na imaginação (MAGALHÃES, 2009; STORI e MOSANER JR., 2007; FREITAS et. al., 2009).

Na perspectiva da escola nova na prática pedagógica alguns porquês que poderiam contribuir para o senso crítico do aluno são deixados de lado com a exagerada liberdade de expressão: a partir de que contexto eu vou criar, como fazer e criar; ou seja, não conseguimos perceber a discussão sobre a capacidade crítica e a capacidade criadora ou consciência crítica dos alunos, como se não fossem importantes para a expressão criativa do aluno.

Insatisfeitos com a Escola Nova que, sobretudo, deixava de lado a expressão crítica e criadora do aluno, os professores, dúbios no seu trabalho docente, buscavam novos rumos para as práticas pedagógicas de Artes. Surge, assim, a tendência tecnicista, à qual passaremos a descrever.

2.1.3 – A Pedagogia Tecnicista

A tendência tecnicista⁹⁶ surge no país em meio a algumas mudanças na política que influenciaram fortemente na educação. Com a promulgação da Lei nº 5.540/68, foram fixadas as normas de como deveria se organizar e funcionar a modalidade de ensino de 3º grau⁹⁷. Entretanto, para suprir a falta de normas de funcionamento sobre outras modalidades de ensino, na década de 70 o governo tem em seus primeiros anos na educação a necessidade de fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Para tanto, é sancionada a Lei nº 5.692/71. A autora Coelho (2009, p. 84) em relação às leis conclui: “Conhecida como parte de uma política de *democratização*⁹⁸ do ensino, ambas mantiveram, no entanto, o ensino público superior fora do alcance da grande parte da população estudantil, enquanto que a educação básica perdeu em conteúdo e qualidade”.

⁹⁶ Para uma discussão a respeito da escola tecnicista, ver em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006; COELHO, Wilma de Nazaré Baía **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

⁹⁷ Esta nomenclatura empregada pela Lei 5.692/71 designou o que, atualmente na legislação educacional denomina-se Ensino Superior.

⁹⁸ Grifo da autora.

A falácia na lógica da ideia de democratização do ensino reside no tocante a duas questões, primeiro: com o aumento do número de vagas para o 1º e 2º graus, entretanto, a escola perde na sua essência e na qualidade; segundo: o aumento de vagas para a educação básica não fora na mesma proporção ofertada aos jovens a oportunidade de continuar os estudos e cursar o ensino superior na universidade pública (Ibidem, p. 90). Logo, a Lei nº 5.692/71 que, sobretudo, fora usada pelo governo militar e difundida como a salvação dos jovens pobres para o acesso à educação e ao trabalho, não alcançou seus objetivos propostos.

É diante desse contexto educacional que se dá o surgimento da tendência tecnicista no cenário brasileiro, no exato momento em que a educação é alvo de severas críticas em relação à formação, e a Escola Nova apresentava sinais visíveis de exaustão (SAVIANI, 2006). Os sonhos de ideal de educação depositados na reforma da escola foram frustrantes, o que causou certa desilusão nos meios educacionais e acabou por buscar na eficiência instrumental uma saída para a educação e o desenvolvimento do país que precisava de mão de obra para atender ao mercado capitalista. Nesse momento da história a educação no Brasil é considerada uma educação insuficiente ao preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender ao mundo tecnológico em expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970⁹⁹.

Tomando como referência Veiga (2011), a educação no período de 1960 que segue o modelo político e econômico do país que tem como principal característica um projeto desenvolvimentista, visando ao aceleramento do crescimento socioeconômico do país. Vários setores governamentais se colocaram a serviço do projeto desenvolvimentista. A educação foi um dos setores que teve papel relevante na preparação de recursos humanos. A educação passa a ser encarada sob o aspecto de racionalidade e a exercer um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico, daí se originando as políticas educacionais (VEIGA, 2011, p. 57).

Para Saviani (1995), na pedagogia tecnicista radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos. Desta feita, foi necessária uma reorganização das escolas que passaram por um processo burocrático. Era a fragmentação do ato pedagógico. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril,

⁹⁹ Cf. FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 41. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).

perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações (SAVIANI, 1995, p. 26).

Com essa tendência educacional, ocorre nesse momento um retrocesso no ensino de Arte em relação à criação, pois o desenvolvimento da educação baseia-se no modelo de produção capitalista, no qual a qualificação humana tem ênfase na preparação de indivíduos “competentes” e “produtivos”¹⁰⁰, sendo capazes de ingressar no mercado de trabalho, abrangendo a competitividade. Sendo, pois, desviado o verdadeiro foco da educação na formação de cidadãos conscientes preparados para a vida, podendo conseqüentemente serem inseridos na sociedade como participantes em uma prática social, seres críticos. Por essa razão, podemos perceber que a educação atendeu (e ainda atende) aos interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos da sociedade.

O escopo da tendência tecnicista envolve características marcantes de uma pedagogia técnica, com um “planejar e executar, de acordo com técnicas e modelos de reconhecida eficiência, satisfazia ao anseio daquele aporte de formar agentes produtivos” (COELHO e COELHO, 2012, p. 234-235), como exigia a sociedade industrial.

Sob essa assertiva, Stori e Mosaner Jr (2007, p. 148) apontam algumas características do Ensino de Arte sob à égide da tendência tecnicista:

Começa a se destacar no campo do ensino de Artes a Pedagogia Tecnicista, colocando o aluno e o professor como elementos secundários no processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos técnicos e o uso de novos materiais como sucatas é o foco principal da aula. Também valorizado é o produto final. O planejamento é voltado apenas aos objetivos que poderiam ser operacionalizados.

Na tendência tecnicista, a educação do Brasil é vista por outro prisma e visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais eficientes e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho, isso devido ao pensamento em vigor. Nessa tendência, o professor passa a ser um técnico, devido ser forte a ideia de

¹⁰⁰ A respeito da tendência tecnicista. Ver: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Hierarquias em Perspectiva na escola: música, raça e preconceito no ensino fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Trajetória da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. – (Coleção contextos da ciência). pp. 227-247; SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou “o pomo da discórdia e o fruto proibido”. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 15, pp. 111-143, 1983.

valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico. Portanto, o professor necessitava elaborar um planejamento que atendesse aos anseios tecnológicos no currículo. Para Fusari e Ferraz (2001, p. 41):

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, destes elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de cursos e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao “saírem” do curso, devem corresponder aos objetivos pré estabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

Com o objetivo de formar os alunos membros da sociedade industrial, desenvolve-se habilidades tecnológicas da época para o desenvolvimento da industrialização, devido aos interesses do governo como um meio de romper com a tese de vocação agrícola do povo brasileiro. A expansão econômica e a modernização são as preocupações prioritárias do governo. O então presidente Juscelino Kubitschek (1955-1960) dá continuidade à política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas em 1950 (BIASOLI, 1999). O mote do texto descritivo acima exemplifica que o professor, mesmo se valendo do planejamento com os elementos curriculares essenciais todos interligados, necessita dar à organização dos objetivos um caráter racional e técnico.

Sobre o ensino de arte à luz da tendência tecnicista, nesse momento, não mudou muito, mas duas questões são identificadas: a supervalorização da arte como livre expressão e o seu ensino ainda como atividade extracurricular e até extraclasse. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, a arte nas escolas públicas é atividade de experimentação.

O curso de Educação Artística apresentava maiores fragilidades. As razões de esse curso ser assim formatado também são históricas. Fusari e Ferraz (2001) explicam que ao mesmo tempo em que a pedagogia tecnicista era implantada no início dos anos 1970 do século XX, fora assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71¹⁰¹, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. Essa lei, segundo as autoras, desde a sua implantação, trata a disciplina de Educação Artística de modo indefinido, o que fica claro no

¹⁰¹ Embora não se possa deixar de reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases – nº 5.692/71 – torna obrigatório o Ensino de Arte na escola (o que é louvável), não se pode deixar de evidenciar, também, o abismo cavado entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato nos impede de afirmar que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas ainda sob a influência da Nova Escola, limitaram-se as técnicas, desenvolvimento das habilidades e da criatividade.

Parecer nº 540/1977: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 41-42).

Duas questões são pertinentes: a) a Educação Artística não poderia ter sido considerada na Lei 5.296/71 apenas como atividade. Pois, como atividade, foi implantada no ensino regular, erroneamente, mesmo ela tendo um domínio, uma linguagem e um contexto histórico específico; b) a falta de formação ou a licenciatura curta. Essa questão de ser considerada legalmente apenas uma "atividade" teve implicações sérias na prática pedagógica, pois qualquer um poderia ministrar aulas de Arte (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010). Sem uma formação qualificada pelas universidades, os professores seguem elaborando os planejamentos baseados em suas práticas pedagógicas de forma "polivalente" e "espontaneísta" (SANTO FILHO e ALMEIDA, 2010; SUBTIL, 2009).

A luta pela obrigatoriedade da educação artística¹⁰² no currículo escolar, com a Lei nº 5.296/71, é no mínimo contraditória, o país vivia nesse período um regime ditatorial e, que censurava e proibia as manifestações sociais, políticas, artísticas e culturais, reprimindo-as violentamente. As vozes brasileiras, outrora eloquentes, questionadoras, ora risonhas, silenciaram. Por outro lado, torna obrigatório o Ensino de Arte, mas sem uma formação específica por linguagem artística (SUBTIL, 2009; SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010). Assim, os professores traçaram um caminho irregular entre teoria e prática desde que o ensino de Educação Artística tornou-se obrigatório.

Parafraseando Barbosa (2002, p. 36): a arte na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar as hipóteses. É a antítese na Lei nº 5.296/71 – o Ensino de Arte é obrigatório – mas a formação inexistente e/ou precária, força os professores a uma prática de polivalência no Ensino de Arte. Em sua ação docente, preocupam-se, principalmente com a pulverização dos conhecimentos artístico-estéticos. Para Magalhães (2002, p. 162):

A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em arte,

¹⁰² Com a atual Lei nº 9.394/96, o termo é substituído por Ensino de Arte. O artigo 26, em seu parágrafo, estabelece que: "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

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 serias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em artes, 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.

Na tendência tecnicista é evidente que a proposta metodológica de “polivalência” deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas pedagógicas em Arte, em nosso país, revelando muito bem os caminhos superficiais na relação teoria/prática na área, contribuindo para a superficialidade no Ensino de Arte e nos currículos escolares da educação básica, impossibilitando o conhecimento sistematizado referendado metodologicamente e a especificidade de cada linguagem artística.

Como conclusão, uma das questões fundamentais para o ensino da Arte, é vê-la como uma disciplina construída historicamente. Dessa forma, para reafirmar as reflexões traçadas sobre o ensino de Arte e a educação de tendência Idealista-Liberal que envolve as pedagogias Tradicional, Escola Nova e Tecnicista, nos apropriamos nesse momento do pensamento de Pimenta (2009, p. 67): “vê-se que a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra”. Tal contexto influenciou as tendências – tradicional, escolanovista e tecnicista em grau maior ou menor. Apesar de termos feito suas descrições de forma separada, elas na prática se coadunam.

Esperamos que, conhecendo os principais aspectos pedagógicos, filosóficos e ideológicos que são inferidos ao ensino e aprendizagem de Arte ao longo da história, possa contribuir para que o professor perceba que a sua prática pedagógica e a própria formação não estão desvinculados de um contexto histórico. Ainda hoje percebemos que a Arte, para muitos profissionais da educação, encontra-se desvinculada da teoria como se Arte não tivesse história. Outra questão, que não podemos desconsiderar se refere ao papel da educação escolar na melhoria das relações sociais. Porém, ainda hoje como vimos, as tendências tradicional, escolanovista e a tecnicista se fazem presentes nas práticas pedagógicas de Arte. Diante disso, faz-se necessária aqui uma reflexão para que os professores saibam que sentido dar à educação e sobre a sua própria identidade como educador nessa sociedade, despertando por meio da Arte o senso crítico dos educandos em suas práticas pedagógicas.

Com as devidas considerações às contribuições das tendências Idealistas-Liberais, à história da educação e do ensino de Arte, passaremos a trilhar novos caminhos da história da educação brasileira. Esse caminho, suponho, nos levará à escola democrática, devido à sua proposta pedagógica que se dá em uma prática social.

2.2 – Arte e seu Ensino: na perspectiva da tendência Realista Progressista

A sociedade apresenta um dinamismo característico de algo que se movimenta constantemente, principalmente a sociedade contemporânea. Os grupos com interesses afins, movimento negro, movimentos políticos, movimentos religiosos, entre outros, cobram mudanças. Desde os anos 1960, muitos educadores e pesquisadores da educação, insatisfeitos com o rumo que a educação escolar estava seguindo, envolvidos no processo educacional, passam a questionar sobre o papel da escola e as suas reais contribuições, sobretudo da escola pública, pensando numa melhoria das práticas sociais e, em uma sociedade democrática marcada pelas preocupações sociais e políticas de seu povo.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001, p. 44), essas discussões têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população. Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista. De acordo com o processo histórico seguem-se as pedagogias: “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos” (ou ainda “sociopolítica”).

2.2.1 – Pedagogia libertadora

Tornou-se comum no meio educacional denominarmos de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz apresenta as ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial (SAVIANI, 2005)¹⁰³. Como são correntes que, como o pragmatismo, se inserem na concepção humanista moderna de filosofia de educação. A pedagogia libertadora apresenta em sua estrutura filosófica pontos que se aproximam com a pedagogia renovadora.

¹⁰³ Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

Mas, para Saviani (2005, p. 36) uma das formas da tendência libertadora se contrapor à escolanovista, é pelo viés da participação política da sociedade, pois “a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos”.

Sob a influência da tendência libertadora, alunos tinham valorizados os interesses e iniciativas, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos de suas vivências sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas de problemas que foram trabalhados na comunidade por meio de “temas geradores”.

Nessa pedagogia, o objetivo era libertar os oprimidos, os herdeiros de uma política de colonialismo, as pessoas simples, marginalizadas da sociedade, seria quebrar barreiras do silenciamento. Nessa concepção, segundo Fusari e Ferraz, a escola tem papel relevante por meio da prática pedagógica dialógica, entre os agentes envolvidos no processo.

A pedagogia libertadora por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 44).

Na tendência libertadora, metodologicamente era proposto por Paulo Freire, que alunos e professores construíssem o saber por meio do diálogo entre ambos. Para Fusari & Ferraz (2009, p. 54) a educação seria fundamental para “forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política”.

Dialoga-se sobre questões políticas e de desigualdades sociais que envolvem a própria comunidade dos alunos, pois só assim, partindo da realidade, é que os conteúdos e a cultura produzida teriam sentido, entendendo que o papel da educação é contribuir para uma sociedade mais justa com igualdade de direitos e valorização da cultura local, produzida pelo sujeito na história¹⁰⁴ (BRANDÃO, 2007).

¹⁰⁴ Cf. em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n. 20).

2.2.2 – Pedagogia libertária

Nesta pedagogia o ideário libertário é a educação, ocupando a posição central e se expressando num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. Saviani (2005, p. 35) sobre a crítica feita às escolas usadas como aparelhos ideológicos, ele afirma “no aspecto crítico denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos”.

Para Fusari e Ferraz (2001) a pedagogia libertária, por sua vez, resume-se à importância dada a experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. No Ensino de Arte passaram a valorizar projetos de Arte/Educação que desenvolviam, destinando igual valor estético e artístico à cultura local e erudita, “estabelecem um relacionamento entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade” (BARBOSA, 2002, p. 20). Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de imposições e amarras sociais.

Inicialmente, alguns desses educadores mais descrentes do trabalho escolar sugerem uma educação do povo de caráter “não-formal”, não diretivo, não-autoritário, visando libertar as pessoas da opressão, da ignorância e da dominação. São as propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo, dentre outros) (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.44).

No aspecto propositivo, estudam-se os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais, como o de “educação integral” e “ensino racionalista”. Mas os libertários não ficam apenas no estudo das ideias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas. Em especial, as denominadas “Escolas Modernas” proliferaram após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar ideias libertárias (SAVIANI, 2005).

2.2.3 – Pedagogia histórico-crítica

Nesta tendência pedagógica, cabe à escola difundir os conteúdos concretos, ligados às práticas sociais e vividos pelos alunos, tendo o professor como mediador na prática pedagógica, com a pretensão de ser mais “realista e crítica” (FERRAZ e FUSARI, 2009). Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”.

Segundo Saviani, defensor dessa concepção¹⁰⁵, a educação é atrelada, indissociável da sociedade e funcionando tanto como instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto como alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 1995).

Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.54) é.:

A partir dos anos 80, acreditando em um papel específico que a escola tem com relação a mudanças nas ações sociais e culturais, educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para essa realidade. Conscientizam-se de como a escola se configura no presente, com vistas a transformá-la rumo ao futuro. E nos convidam a discutir as ações e as ideias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com a transformação da sociedade.

A partir dos anos 1980 constitui-se o movimento de organização de professores de Arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais em Associações estaduais de Arte/Educadores. A partir das mobilizações estaduais e a agregação dos pesquisadores nos congressos, funda-se a Federação Nacional dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB, resultando na mobilização de grupos de educadores. Esse movimento foi denominado arte-educação, em que o objetivo predominante era trabalhar, nas aulas de arte,

¹⁰⁵ A esse respeito ver: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

conteúdos próprios de arte, eliminar a ideia da desvalorização e como atividade apenas de passatempo, recreação¹⁰⁶.

Esse movimento coincide com a valorização, pela sociedade contemporânea, a relevância da leitura imagética, não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional (BARBOSA, 2002, p. 20). No Ensino de Arte sistematizado por Ana Mae Barbosa é elaborado um referencial metodológico de denominação Abordagem Triangular, causando mudanças no Ensino de Arte. Na prática pedagógica, o professor desenvolve as ações dando ênfase aos três vértices: o fazer, a leitura da imagem/obra e a contextualização, fazendo com que o aluno reflita acerca da imagem/sociedade, as questões ideológicas, socioeconômica, políticas e culturais.

Portanto, a educação sob a influência filosófica da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), deve dar ao aluno os elementos essenciais para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante, tendo como corolário as mudanças sociais. “Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 55).

A título de conclusão acerca das tendências tradicionais, escola nova e tecnicista, em cada uma delas o Ensino de Arte se configurou de forma diferenciada, com características próprias. Na escola tradicional, o desenho é valorizado devido ao apelo industrial; na escolanovista o aluno deve experienciar, baseado na teoria de Dewey, criar livremente um ambiente *laissez faire*; e, na escola tecnicista, identificamos uma formação polivalente com professores desenvolvendo práticas espontaneístas e no improviso (MAGALHÃES, 2009; PIMENTEL, 2010).

Já as tendências progressistas manifestam-se com as discussões, contribuindo para uma visão crítica da realidade social e de uma educação conscientizadora por meio do diálogo e valorização da cultura local. Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista. No Ensino de Arte é

¹⁰⁶ Conferir em: BITTAR, Valéria Maia Soares. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2007; LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, p. 226-245. 2010.

criada a proposta metodológica da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2002); a leitura da imagem/obra passa a ser relevante na disciplina Artes Visuais. Com as tendências progressistas, a atuação na escola é vista como forma de transformar a própria sociedade por meio da prática social.

Entretanto, o maior problema que se configura com as tendências progressistas é que poucos agentes são influenciados por essas concepções e desenvolvem suas práticas seguindo-as teórico-metodologicamente, isso ocorre devido à maioria dos agentes serem formados com resquício de polivalência, sendo impregnados metodologicamente pelas tendências tradicionais. Essa assertiva verificaremos com mais precisão no quarto capítulo.

Para finalizar este capítulo sobre o lastro histórico das concepções pedagógicas do Ensino de Arte, é bom lembrarmos que, conhecendo a história, podemos nos posicionar sobre o ensino e aprendizagem de Arte na atualidade, (re)definindo nossa postura na prática pedagógica.

Com o objetivo de identificar o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses, adentraremos no terceiro capítulo que tem como título – O Ensino de Artes Visuais em nível Médio no Pará.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM NÍVEL MÉDIO NO PARÁ

[...] a educação média não poderá mais ser pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização. Seu papel deve ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Decorre dessa visão a ênfase na construção de uma escola que incorpore a cultura própria da juventude que a compõe. Sugere-se também que a escola média propicie opções para os estudantes, abrindo-se para a diversidade ao mesmo tempo em que se persegue a equidade (ABROMOVAY e CASTRO, 2003, p. 31).

O trecho de abertura Deste momento de escrita enfatiza o lugar que a Escola Básica ocupa frente às futuras gerações. Nesse sentido, a escola tem o papel de propiciar à juventude¹⁰⁷ da Educação Básica um processo de ensino-aprendizagem significativo, problematizando a condição social, econômica, política e cultural da condição juvenil atual. Para Dayrell (2007), trata-se, portanto, de compreender suas práticas e símbolos como manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, colocando em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Desse modo, a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.

Este capítulo objetiva identificar o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses¹⁰⁸, de modo que possamos verificar como o ensino de Artes Visuais tem sido desenvolvido por meio da prática pedagógica de professores dessa modalidade de ensino.

É fulcral pensar um Ensino Médio com a realidade dos seus jovens vivenciando a dualidade do trabalho/escola. Com a globalização, uma tendência internacional do

¹⁰⁷ Entende-se juventude na perspectiva de Dayrell (2007, p. 5), para o qual é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história.

¹⁰⁸ Informamos que na pesquisa, identificamos diversas formas de oferta do Ensino Médio no Pará, entretanto, por não ser objetivo deste estudo, optamos por não especificar o Ensino de Arte em cada uma das modalidades de Ensino Médio, quais sejam: o Ensino Médio Regular; Ensino Médio Modular (SOME); Educação no Campo; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Normal (Antigo Magistério); Educação Profissional e Tecnológica e Educação Indígena. Sendo que em 2008 a SEDUC-PA acenou para uma concepção de Ensino Médio Integrado, com o objetivo de integrar a Educação Geral e Educação Profissional. Conferir em: **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. v. 2. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Belém-PA, 2008.

capitalismo, vivenciamos o progresso científico e tecnológico, mas o desemprego e a exclusão social fazem parte da realidade dos alunos¹⁰⁹. A educação formal deve oferecer a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, para se garantir a igualdade de oportunidades. Em que se pese além da equidade, como argumenta Abromovay e Castro (2003), a qualidade no ensino deve reverter os resultados negativos divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

Sendo assim, para Lombardi (2008, p.35):

Em lugar de uma escola, onde “professores fingem que ensinam” para “alunos que fingem que aprendem”, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como, uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social.

Lombardi (2008) anuncia a necessidade de socializar o conhecimento produzido histórica e socialmente pelo ser humano para formar um aluno participativo no processo de transformação da sociedade democrática, intervindo de forma crítica e solidária. A escola, numa perspectiva política de transformação social, tem como função “melhorar, aprofundar e ampliar esse conhecimento, mediante um processo cada vez mais elaborado, em que o conhecimento científico será mais ou menos relevante em função de sua capacidade de melhora do conhecimento cotidiano” (GHEDIN, 2008, p. 107-108).

Assim, não se pode cogitar o Ensino Médio sem ter em mente as transformações exigidas pela sociedade atual, o contexto social, econômico, político e cultural. Tais transformações cobram das escolas de Ensino Médio a busca de novas abordagens e práticas pedagógicas, bem como a apropriação da cultura intrínseca da juventude. Essas mudanças contribuem para que essa juventude tecnológica possa ter acesso aos códigos das várias linguagens artísticas entre elas as Artes Visuais (SANTANA, 2010; DUTRA e MAIO, 2009; FISCHER, 2007).

Como componente curricular do Ensino Médio, o Ensino de Arte tem tido, muitas vezes, os seus objetivos distorcidos. Principalmente nas escolas públicas, com aulas de Arte sendo ministradas por professores de outras disciplinas como professores de português

¹⁰⁹ Conferir em: Como nossos Pais? mudança do perfil etário da população brasileira coloca em destaque políticas públicas voltadas para o jovem. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **IPEA**: desafios do desenvolvimento, n. 60, p. 18-29, 2010.

(SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010), ministram indevidamente no espaço escolar, aulas de Arte, são as chamadas “áreas afins”. Essa possibilidade é prevista pela LDB nº 9.394/96, professores sem nenhum fundamento artístico e estético, trabalhando sem planejar as ações. O ensino de Arte precisa ser levado a sério. A arte tem sua importância na formação do cidadão. Afirma Maura Penna (2001, p. 13):

[...] Acreditamos que a arte, em suas várias linguagens, tem um importante papel a cumprir na formação do cidadão. Como produção cultural, é, em suas diversas manifestações, um patrimônio da humanidade, que todos deveriam ter condições de usufruir. Em nossa sociedade de classes, entretanto, tornou-se "capital cultural" (nos termos de Bourdieu e Darbel, 1985), desigualmente distribuído.

Pensamos uma escola com um PPP comprometido com a democratização do Ensino de Arte para todos os alunos da educação básica, com o currículo sendo formado partindo da cultura que eles trazem de seu meio sociocultural (BARBOSA, 2009). Um Ensino de Arte realmente efetivo acarreta mudanças no modo como os alunos do Ensino Médio se relacionam com as manifestações artísticas do seu cotidiano, permitindo-lhes uma participação mais ampla e ativa na sociedade.

Para os alunos do Ensino Médio, conhecer os artistas paraenses Emmanuel Nassar, Dina de Oliveira, Jocatós, Luiz Braga, Armando Queiroz, Lise Lobato, Mariano Klautau Filho, Elieni Tenório e suas obras, torna-se tão importante quanto conhecer os artistas nacionais e internacionais como Van Gogh e seus girassóis, Leonardo da Vinci com a sua instigante *Monalisa*.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, na prática pedagógica do ensino de Arte, o aluno, tendo já adquirido um repertório com conhecimento cultural local, com visão crítica de Arte e conhecendo artistas regionais e nacionais, deve poder a partir desse capital cultural adquirido, ter o contato com outras culturas e Artes internacionais.

O exercício da diversidade cultural¹¹⁰ exige um olhar alargado acerca do currículo e, nesse aspecto, nos referimos ao currículo de Arte. Segundo a Lei nº 9.394/96, respeitando e valorizando as diferenças culturais dos jovens do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 11.645/2008 preconizando uma educação com um currículo que valorize as singularidades da

¹¹⁰ Para fundamentar o assunto, ver: GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

juventude com seus contextos de vivências e práticas sociais, que leve a [...] “instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos” (BRAASIL, 2006, 84).

A LDB nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, afirma: “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Desse modo, o ensino de Arte como componente obrigatório poderá contribuir para subverter a lógica de um currículo que tacitamente tenta ensinar aos jovens do Ensino Médio, bem como em outros níveis de ensino, normas e valores que comumente estão relacionados à cultura dominante (BOURDIEU, 2008). A partir dessas considerações preliminares adentramos especificamente no campo das Artes Visuais no Ensino Médio no Estado do Pará.

3.1 – Por que o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses?

Uma questão que nos chamou a atenção com o levantamento das pesquisas, foi a falta de estudos na área de Arte dirigido ao Ensino Médio no Estado do Pará. A proposta para Arte, buscando compreender o seu ensino no contexto da pretendida reforma do Ensino Médio – expressas nas DCNEM e nos PCNEM tem apresentado raríssimas bibliografias. A maioria remete à educação infantil e ao ensino fundamental. Sobre essa questão, afirma Maura Penna (2001, p. 12):

Poucos trabalhos, na área de ensino de arte, têm tomado o ensino médio como foco de análises específicas. A maior parte da bibliografia acadêmica na área é voltada para concepções de ensino de arte (ou de uma linguagem artística específica) em termos globais, ou para a sua fundamentação (como Barbosa, 1991 e 1998; Guimarães 1996; Pillar, 1999), ou ainda para a prática pedagógica com crianças, na educação infantil ou fundamental (como Cavalcanti, 1995; Penna, 1990). Uma rara exceção é o livro de Fusari e Ferraz (1992), da coleção Magistério de 2º Grau, mas que tem como preocupação central a formação, em nível médio, do professor das séries iniciais do ensino fundamental, objetivo explícito do segundo livro das autoras na mesma coleção (Ferraz e Fusari, 1993), que se centra, portanto, na “prática educativa em arte com crianças”.

A falta de estudos sobre o Ensino Médio na área de Arte de certa forma implica na prática pedagógica, a outra questão é alvo da argumentação de Barbosa (2001): é preciso

romper com o preconceito de que arte/educação significa apenas Arte para crianças e adolescentes.

Esse ensino deve "continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com arte ao longo da vida" (BRASIL, 1999, p. 169).

Promover o desenvolvimento cultural dos nossos alunos é um dos objetivos da escola previsto pelo PCNEM e, mesmo com todas as dificuldades, os jovens buscam a escola e esse aprendizado.

Tendo em foco a educação dos jovens, as mudanças se fizeram necessárias, de acordo com as bases legais como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)¹¹¹ e a Reforma Curricular do Ensino Médio, reveste-se de uma nova identidade tornando o nível Médio uma das etapas da Educação Básica. Essa determinação já se prenunciava com a constituição de 1988, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 21).

Na perspectiva da nova Lei educacional, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/1996). Portanto, entende-se o aluno como sujeito contemporâneo construtor de conhecimento, afinado com questões socioculturais do seu tempo (BRASIL, 1999, p. 22).

Porém, as mudanças na educação provocadas pela nova Lei e a reforma curricular do Ensino Médio, como a gratuidade e direito para todo cidadão, não foram suficientes, não garantiram o acesso, permanência e a equidade dos jovens de modo geral e em particular aos afrodescendentes, no espaço escolar. Nas práticas pedagógicas, em pesquisas de Abromovay e Castro (2003), muitos ignoram a crise de identidade do aluno negro do Ensino Médio. Os estudos enfatizam que, entre professores(as) e estudantes, é comum a referência a vários tipos de discriminação, entre elas a racial.

As OAERER apontam avanços, desafios e a relevância do PPP nas escolas, articulando com os seus objetivos o que determina a base legal para o Ensino Médio. Mas quem é esse jovem do Ensino Médio? É também uma indagação que precisamos responder,

¹¹¹ Sobre a Lei, temos como referência: DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Rarões e avanços**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

pois a “tarefa posta a todos os profissionais da educação, em especial aos professores, é saber reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças instauradas por essa diversidade de estudantes-sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 87).

A escola, embora tenha suas especificidades, não é nem autônoma nem neutra das questões sociais, culturais, ideológicas, políticas e econômicas que regem uma sociedade num determinado espaço e tempo. Ao contrário, é lugar de construção e desconstrução de conhecimento, de verdades impostas por elites ou grupos dominantes (BOURDIEU, 2008).

Nesse sentido, na prática pedagógica para a formação estética e artística dos alunos do Ensino Médio nas escolas paraenses devemos levar em conta a clientela e as especificidades dela: jovens trabalhadores, pobres, mães adolescentes, senhoras e senhores, necessitando da conclusão do curso por vários motivos, inclusive, melhoria de emprego. Entretanto, pela realidade da dimensão geográfica territorial, socioeconômica, étnica e cultural do Estado do Pará, com o objetivo de romper com um “nexo de continuidade de um modelo hegemônico quanto ao trato com a diferença, e o seu reflexo na prática pedagógica” (COELHO e COELHO, 2010, p. 35), citamos os alunos ribeirinhos, indígenas, quilombolas.

São alunos com suas culturas diferentes presentes nas paisagens dos interiores do Estado do Pará. O aluno ribeirinho, por exemplo, poderia expressar e valorizar mais sua cultura e a do “outro”, se na educação formal fosse-lhe ensinado pelo professor de Arte os códigos estéticos e artísticos das manifestações culturais, desenvolvendo o sentimento de pertencimento cultural e o alargamento da compreensão de si, não apenas como objeto da história, da educação, da sociedade, mas também como sujeitos e autores nesses processos. Essas dimensões que as experiências estéticas agregam à vida dos estudantes, e, desse modo, permitem a eles tecerem seus projetos de vida, nos âmbitos profissional, afetivo, acadêmico e tantos outros (GOIÁS, 2009).

Desse modo, podemos interpretar o Ensino Médio nas escolas públicas paraenses como um contexto social compartilhado por jovens alunos de diversos contextos sociais, que integram a última etapa da Educação Básica. Por conseguinte, a Arte é incluída na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento publicado em 1999, elaborado, estreitamente ligado e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 03/98, de 26 de junho de 1998.

A partir das políticas curriculares para a educação brasileira, com a LDB nº 9.394/96, o Ensino de Arte foi contemplado, constituindo-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996), pensado dessa forma para um novo perfil de currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.

Justifica tal opção pelas fissuras apresentadas historicamente no ensino básico brasileiro, quais sejam: ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, o MEC buscou dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000).

Autores do campo da Arte (STORI e MOSANER JR., 2007; FREITAS et. al., 2009), afirmam que a formação já era precária na década de 1970, quando a arte foi instituída na escola como disciplina nas quatro últimas séries do então chamado 1º grau (hoje Ensino Fundamental). Nesse sentido, a prática pedagógica em Arte se baseava no desenvolvimento de meras atividades artísticas, pautada no conhecimento generalizado das distintas linguagens (BARBOSA, 2002; FERRAZ e FUSARI, 2009). Sobre o ensino Veiga (2011, p. 62) nos esclarece “o ensino se baseia na disciplina, é racionalizado e mecanicista, não propiciando ao aluno a reflexão e a crítica”.

É na formação que o professor adquire uma bagagem teórico/prática procedimental para contribuir com a “finalidade principal da educação que consiste no pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social” (GHEDIN, 2008, p. 105). Portanto, na escola a Arte “[...] é presença urgente na história da aprendizagem cultural dos jovens de nosso País, humanizando-se e ajudando a humanizar o mundo contemporâneo” (BRASIL, 1999, p. 180). A Arte tem sua importância pela função indispensável que ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. Para Ferraz e Fusari (2009), é fundamental entender que a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos¹¹².

O valor da Arte está em ser um meio pelo qual o homem cria, expressa, representa e comunica conhecimentos e experiências culturais. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua criatividade, expressão e representação

¹¹² Salientamos que a atividade criadora é inerente ao ser humano, isso devido à capacidade de desenvolver habilidades de criar, inventar e transformar. Conferir em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

do mundo (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18), “O que contribuirá para o seu aprendizado ao longo do seu desenvolvimento de estudante, inclusive no Ensino Médio”.

Partindo dessa premissa, teceremos primeiramente os nossos comentários acerca da questão: por que o Ensino de Artes Visuais nas escolas paraenses de Ensino Médio? e nossos argumentos nesse subtítulo serão baseados em dois objetivos que se complementam, citados por Barbosa (2009), que dão suporte à importância do Ensino de Arte em particular e ao escopo de que trata este capítulo Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses.

Segundo Barbosa, o Ensino de Arte na educação brasileira está ligada a objetivos que sustentam a presença de Arte e suas linguagens nas escolas, entre outros citaremos dois: o primeiro é o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino de Arte, em particular, e na educação em geral. Barbosa (2009, p.28) justifica citando como um dos exemplos o período da aprendizagem da criança, a etapa truncada da alfabetização em que a “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” e as Artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização; o segundo é a apropriação de saberes da herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, e também promovendo o acesso às chamadas culturas eruditas ao alunos do Ensino Médio.

Assim, é no Ensino Médio que o aluno consolida as informações e conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania. É também essa a fase que antecede, para poucos jovens, o ingresso na Educação Superior e na qual muitos jovens se preparam para o mercado de trabalho. Entretanto, tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio em particular, vai além da formação profissional, torna-se premente oferecer aos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos (BRASIL, 2011), e aqui inclui-se o ensino de Arte.

O Ensino Médio, de acordo com a avaliação da UNESCO, apresentou resultados indicando ser esta a modalidade de educação no país que apresenta uma identidade ainda não definida. Além de apresentar sérios problemas referentes à evasão escolar e comportamental, ainda aponta para a necessidade de investimento em políticas educacionais que atendam ao Ensino Médio no Brasil.

O investimento na Educação Básica no Brasil, inicialmente centrou no nível do Ensino Fundamental, especialmente por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Tal investimento buscou, entre outros aspectos, políticas públicas, para modernizar a educação no país, em longo prazo. Estipulando padrões de financiamento para o sistema educacional, o que garantiria a manutenção dos recursos para esse nível de Ensino, nas modalidades Regular e Especial. Tal política educacional quiçá deixava à margem a Educação Infantil e o Ensino Médio no Brasil e, conseqüentemente trazia à tona a precarização do trabalho docente.

As políticas educacionais relacionadas à Educação Básica a partir de 2006 operam em todos os níveis de ensino, por meio da Emenda Constitucional n.º 53/06, que criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, cujo objetivo busca proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação (BRASIL, 2007). Desse modo, percebemos que à medida que o Brasil vem investindo na educação básica, nos diferentes níveis e modalidades de Ensino, nas modalidades Educação Infantil e no ensino Fundamental mais é oportunizado o acesso a um maior número de alunos, sejam eles crianças, adolescentes, ou os jovens e adultos do Ensino Médio.

Outra questão relevante na educação é a situação de incongruência entre o que a sociedade contemporânea espera do desempenho e do papel da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade. A situação é mais grave no Ensino Médio, sobretudo em virtude da forte tensão na relação dos jovens com a escola (CORREIA e MATOS, 2001; DAYRELL, 2009). Por conta dessa tensão e a falta do diálogo, criou-se uma imagem dos jovens extremamente negativa e eivada de preconceitos. No cotidiano das nossas escolas, por exemplo, o jovem geralmente aparece como “o problema”, indisciplinado e irresponsável. Nesse sentido, Dayrell (2009, p. 17) advoga:

Diante disso, se a escola e seus profissionais querem estabelecer um diálogo com as novas gerações, torna-se necessário inverter esse processo. Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem.

Em consonância com as formulações de Dayrell (2009), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais defendem a relevância de se conhecer esses jovens,

pois afirmam que no espaço escolar os professores desconhecem ou conhecem muito pouco e por conta própria quando emitem “[...] comentários relacionados aos alunos do Ensino Médio [...] expressos de modo ambíguo e estereotipados [...]”. Fala-se de um estudante sem que se saiba quem ele é (BRASIL, 2006, p. 82). Outra questão é que esse jovem do Ensino Médio não vivencia a experiência da valorização da sua cultura, de modo positivo como é o caso do afrodescendente, a “[...] história e a cultura negra estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas que não são valorizados pelos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos [...]” (BRASIL, 2006, p. 84). Se quisermos uma sociedade melhor devemos começar valorizando a juventude com a sua diversidade.

Em busca de uma sociedade mais justa com educação para todos e um Ensino Médio melhor, o Brasil já apresentava na década de 1990, certa preocupação com a educação que atendia a demanda dos jovens brasileiros. Para tanto, elaborou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999). A partir do Fórum Mundial de Educação em Dacar, definiu-se como um dos seus objetivos: “responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos, tanto como de competências ligadas à vida cotidiana” (ABROMOVAY e CASTRO, 2003, p. 22).

Nesse sentido, a educação brasileira tem passado por algumas mudanças, isso é notado devido à criação de várias leis para implementação de práticas pedagógicas que promovam igualdade, respeito ao “outro” e contribuam para forjar uma identidade positiva do negro. A nova Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, pois é compromisso de todos, porém em específico nos currículos das disciplinas: História, Literatura e ensino de Arte.

Portanto, fundamentaremos o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio. Para tanto, nos apropriaremos da afirmação de Barbosa (2009, p. 32) na perspectiva da relevância do ensino de Artes Visuais: “compreendemos a leitura de imagem como um dos pontos primordiais e mais significativos do ensino das Artes Visuais”. Seja esta de obras de Arte ou do cotidiano. O objetivo fundamental na prática pedagógica no Ensino Médio deve ser o estímulo a uma reflexão crítica dos alunos acerca do mundo em que vivem utilizando como ponte para essa reflexão o “olhar indagador” sobre as imagens de Arte, as midiáticas de seu cotidiano, que cercam a juventude tecnológica.

Na contemporaneidade, alguns estudos (SANTANA, 2010; MELLO, 2001; DUTRA e MAIO, 2009) objetivam trazer para o debate questões sobre a influência tecnológica e dos meios de comunicação das imagens veiculadas na mídia televisiva sobre a sociedade, já que estas são absorvidas influenciando de modo positivo ou negativo, desprovidas de uma análise crítica pela sociedade. Na publicidade, as imagens sugerem o que devemos fazer o que vestir, do que devemos necessitar, o que devemos valorizar ou desejar. “Moldam pensamentos e comportamentos” (ROSSI, 2009, p. 9).

Em relação a essa forte influência imagética, para Fischer (2007), torna-se necessário, sobretudo, à sociedade contemporânea globalizada saber “ler” e “interpretar” o texto imagético. Sobre a imagem, não podemos agir como se os textos (ou as imagens) tivessem significados por si mesmos, fora das leituras e dos interesses de quem as constroem, dos agentes ou dos grupos dominantes (CHARTIER, 1991). A leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem nos impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos¹¹³.

Na prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses, precisamos superar as práticas calcadas numa concepção de leitura restrita à noção de *atividade descritiva* do que se vê na imagem, ou uma simples leitura dos *elementos compositivos*. A “leitura” e “interpretação” das imagens devem ser feitas de modo que desenvolvam o senso crítico do aluno sobre a mensagem veiculada pela imagem sem a *contextualização*, já que dificilmente os programas televisivos que têm como espectador na maioria os jovens, não convidam o espectador à reflexão sobre a mensagem veiculada, sobretudo, que essas impõem uma verdade, ou uma ordem, ou um valor cultural representado não por uma nação, mas apenas por uma minoria da elite ideologicamente dominante (BOURDIEU, 2008).

Quanto à leitura das obras culturais e a mensagem que elas exprimem Bourdieu apresenta a seguinte afirmação:

Quanto à análise externa, quer pense as obras culturais como simples reflexo quer como “expressão simbólica” do mundo social (segundo a fórmula empregada por Engels a propósito do direito) relaciona-as diretamente às características sociais dos autores, ou dos grupos que lhes eram os destinatários declarados ou hipotéticos, que elas supostamente exprimem. (BOURDIEU, 2010, p. 230).

¹¹³ Cf, em ROSSI, 2009, p. 9.

O que expressam as imagens as quais os alunos têm acesso? Uma simples reflexão ou uma “expressão simbólica” do mundo social relacionada aos interesses do autor ou de um grupo? As imagens são presença constante no cotidiano da juventude tecnológica, chamamos assim à geração contemporânea que está dominando os aparelhos tecnológicos. Presenciamos nos corredores das escolas de Ensino Médio roda de jovens acessando o celular, os mini-games, as máquinas fotográficas, os computadores nos laboratórios da escola, nas ruas os cybers. Portanto, por conta da influência desse mundo imagético sobre os jovens não podemos na prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio apenas desenvolver habilidades e técnicas, como aconteceu com o desenho no início da Instrução Pública brasileira.

Nessa mesma concepção pedagógica, a educação tecnicista apresentava como objetivos “planejar e executar, em acordo com técnicas e modelos de *reconhecida eficiência*¹¹⁴, satisfaziam ao anseio daquele aporte de formar agentes produtivos aptos a desempenhar funções no mundo do trabalho e a tornar-se úteis ao capital industrial” (COELHO, 2009, 111).

Na pedagogia tecnicista, o desenho, de certo modo, é considerado um instrumento para aprender a ver, manusear, criar, conservar, reproduzir, contribuindo para o desempenho das funções no mundo do trabalho. Porém, a criatividade do aluno é ignorada, eram orientados por uma concepção mecanicista. A escola de Ensino Médio deve ser uma instituição aberta, que valorize o interesse, a cultura, conhecimentos e expectativas dos jovens.

O currículo de Arte do Ensino Médio nas escolas paraenses deve levar os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos, inclusive os estéticos, desenvolvidos nas etapas anteriores. Com a vivência em Arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em Arte após a conclusão de sua formação escolar básica. Por isso, é relevante que adolescentes, jovens e adultos possam apropriar-se, cada vez mais, de saberes relativos aos três campos de competências: a produção artística, a apreciação estética imbricados no contexto da diversidade cultural brasileira.

O segundo objetivo pelo qual Barbosa (2009) defende a importância do ensino de Arte na escola é a apropriação de saberes da herança artística e estética dos alunos, com base em

¹¹⁴ Grifo da autora.

seu meio ambiente, e tendo acesso aos códigos da Arte erudita. O cuidado aqui é com a prática pedagógica para não criar guetos culturais.

Há perigos de se enfatizar a falta de comunicação entre a cultura de classe alta e a popular tornando impossível a compreensão mútua. Para o grupo popular isto é mais perigoso porque eles não terão acesso ao código erudito, que é o código dominante na nossa sociedade (BARBOSA, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, concordamos com os autores Coelho (2009); Bourdieu (2010) e Apple (2009) em abordagens distintas quando afirmam que o universo escolar não só produz como reproduz a cultura dominante. A elite se apropriou da cultura da massa, porém o contrário não aconteceu, as massas ficaram à margem da cultura erudita, dos museus, teatros e concertos. Na visão de Barbosa ((2009, p. 34).) o que temos:

É o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular.

Para subverter essa representação, a Arte na escola pública no Pará por meio da prática pedagógica pode proporcionar aos alunos do Ensino Médio o acesso às linguagens artísticas e aos espaços culturais como museus e concertos. “É nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compreensão da Arte pode ter no ensino escolar” (BUORO, 2009, p. 33).

Vale lembrar que historicamente, desde o período do Brasil colonial, a classe popular foi considerada sem condições de usufruir e de ter acesso à Arte, sendo esse privilégio apenas das famílias abastadas e membros da corte. Como afirmou Barbosa (2002), o problema é antigo, desde a vinda da corte ao Brasil, necessitando a elite dos prazeres de contemplação e refinamentos artísticos, convoca a Missão Francesa. Para alguns autores, os problemas que enfrentamos sobre a importância e a valorização do Ensino de Arte nas escolas estão relacionados a duas questões: servir ao consumo da aristocracia e o “dom” quase que divinal estético sobre a criação da Arte.

Afirma Porcher (2005, p.24):

Essas problemáticas, que ainda não superamos, fundamentam-se em duas visões confusas complementares: por um lado, predomina a ideia de que a arte seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, por tanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedecem às leis quase

misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta¹¹⁵.

O que nos interessa, então, não é simplesmente demonstrar a crença na divina inspiração criadora, mas enfrentá-la de maneira útil ou a questão da criação/consumo estética ser uma atividade da aristocracia, pois se apresenta politicamente como um dos problemas cruciais do ensino da Arte. A análise crítica dos equívocos permite-nos esboçar, ainda que de modo preliminar, um plano de ação cuja meta é possibilitar ao aluno uma apropriação do que distingue um objeto artístico e suas significações dos demais, ou seja, dos conhecimentos artísticos inerentes à compreensão das representações da Arte.

Portanto, para o Ensino de Arte na escola, Barbosa (2011) estabelece que é uma luta, e para conquistá-la significa lutar para conquistar contextos culturais nos quais os alunos do Ensino Médio ainda não tiveram acesso, para aprenderem a sentir a Arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico. Esses contextos implicam em práticas pedagógicas com métodos diferenciados de ensino que incluem a troca de informações, na orientação para a solução de problemas e no desenvolvimento de habilidades de percepção e de crítica.

Com os PCNEM, a Arte integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (1999, p.171) da base comum nacional. Entendemos ser significativa sua inserção nessa área, pois desse modo aponta para uma concepção de Arte como linguagem, concepção que acreditamos ser mais produtiva pedagogicamente. Por ser a Arte (BARBOSA, 2009) uma manifestação e produção da humanidade que se dá num certo contexto histórico, socio-cultural, no âmbito sensível-cognitivo, expressa valores estéticos e comunicativos que contribuem para uma leitura de mundo e de respeito à diversidade cultural local e com outras dos jovens do Ensino Médio.

Portanto, o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio torna-se relevante para desenvolver “o ‘olhar estético’ que tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano” (ROSSI, 2009, p. 11). É na escola que o aluno poderá desenvolver a percepção visual para a leitura das obras de Arte, mas despido da sensibilidade romântica. Também é por meio do Ensino de Arte na escola que o aluno poderá romper limites de barreiras culturais tendo acesso ao patrimônio cultural, museus, teatros, desconhecemos políticas educacionais.

¹¹⁵ Ver Porcher, Louis (ORG.). **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus, 1982, p.14.

Nesse sentido. “a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação” (BARBOSA, 2009, p.33).

A Arte em suas várias linguagens e manifestações popular ou erudita é patrimônio da humanidade e direito do aluno de usufruí-la. Para Penna (2001, p. 164):

A Arte na escola é especialmente necessária àqueles grupos sociais que, em seu cotidiano, estão mais distanciados das formas de Arte socialmente valorizadas por serem historicamente elitizadas –, que poderiam não apenas enriquecer a vida de cada um, mas também constituir um capital cultural que lhes permitiria uma participação mais ampla e ativa na sociedade.

Porém, no sentido inverso, sobretudo a Arte erudita é usufruída por apenas uma minoria elitizada. Nesse sentido, o Ensino de Arte tem um papel de tornar democrático o seu acesso aos alunos do Ensino Médio constituindo-lhes um capital cultural independente da dualidade estrutural que o rege, de ser um aluno que se forma para o mercado de trabalho ou para o aluno que busca a graduação e seu estudo propedêutico. Dessa forma, para corroborar com o estudo acerca do Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio no Pará, apresentamos a seguir dados relativos a essa modalidade de ensino.

3.2 – DADOS RELATIVOS AO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PARAENSES

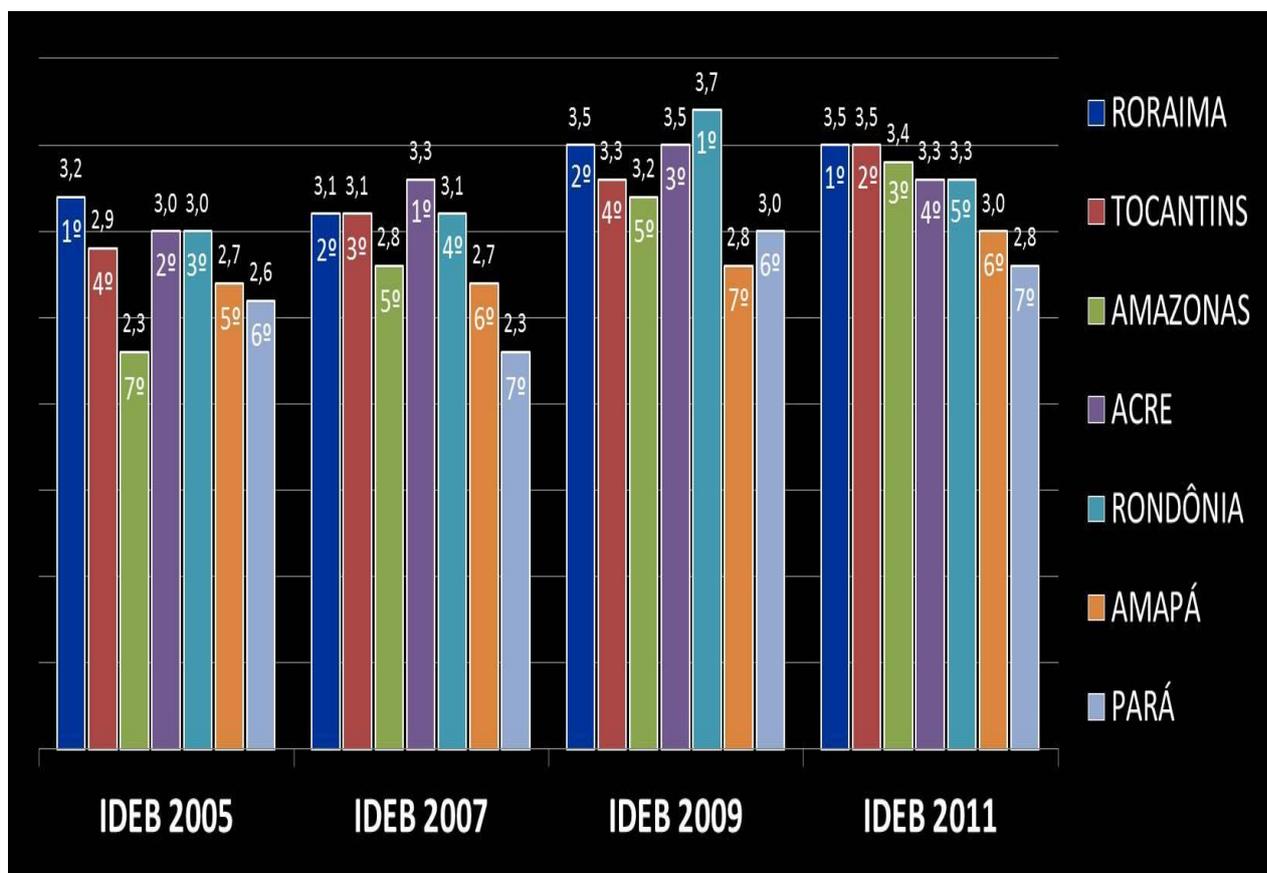
O Ensino Médio da Rede Pública Estadual no país não vem apresentando resultados satisfatórios, sobretudo na Região Norte. Portanto, em que pese a relevância dos dados apontados por instrumentos avaliativos criados pelo governo¹¹⁶. No quadro nº 7 apresentamos

¹¹⁶ Fazem parte do conjunto de avaliação da Educação Básica do Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Implantado em 1990, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP. O SAEB é composto por duas avaliações: a primeira, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Avalia os estudantes das redes públicas e privadas do país, abrangendo as áreas rurais e urbanas, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. E a segunda, denominada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas Redes Estaduais, Municipais e Federais, das áreas rural e urbana, em escola com 20 alunos no mínimo matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a avaliação é denominada de Prova Brasil e apresenta os resultados por escola, o município, a unidade da federação do país, são também utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, criado para medir a qualidade de cada escola e das redes de ensino. As avaliações que fazem parte do SAEB são realizadas a cada dois anos, com aplicação de provas de Matemática e Língua Portuguesa e questionários socioeconômicos aos alunos e à comunidade escolar. Outra avaliação que faz parte do conjunto de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado como forma de seleção unificada pelos processos seletivos das universidades públicas federais. Ver mais em: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “Avaliação na educação básica entre dois modelos”. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2011; Dados do INEP Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/censoescolar>>; <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 11 dez. 2012.

os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, informados pelo Ministério de Educação referentes ao ano de 2011. Alguns estados revelaram média inferior ao previsto, com o estado do Pará não foi diferente apresentou a nota do IDEB a menor de todos ((BRASIL, 2012). Diante desse resultado, no processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio espera-se a superação das dificuldades para que se alcance a meta nacional, que o IDEB do Brasil tenha média 6 até o ano de 2022, equivalendo ao desempenho dos países desenvolvidos.

Olhando por esse prisma, porém, constatamos uma situação negativa, as escolas públicas de Ensino Médio do estado do Pará ainda estão longe dessa realidade, haja vista, a média do Ensino Médio que teve uma retração: dos 3,1 alcançados em 2009 para 2,8 em 2011 - número quatro décimos abaixo da média da Região Norte, que é de 3,2 em 2011, e quase um ponto abaixo da pontuação média do país de 3,7. Podemos acompanhar esses dados no quadro nº 7, comparando a média do Ensino Médio do estado do Pará com a média dos outros estados da Região Norte.

Quadro n° 7
Notas do IDEB da Região Norte do Ensino Médio Rede Estadual 2005-2011



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Brasil/INEP (Acesso em 26/09/2012)

Segundo os dados do MEC, os índices dos estados ficaram bem abaixo do ideal e da média nacional em todas as séries avaliadas. Ao observarmos o quadro com os resultados do IDEB da Região Norte, verificamos que alguns estados apresentaram melhores resultados em relação aos anos anteriores, como é o caso do estado do Amapá, com 2,8 passou em 2011 para 3,0; Amazonas, com 3,2 passou em 2011 para 3,4, e Tocantins, que tinha 3,3 passou em 2011 para 3,5. Entretanto, outros em vez de melhorar o IDEB, baixaram a média, como os estados de Rondônia, que de 3,7 baixou para 3,3; o Acre, que de 3,5 baixou em 2011 para 3,3, e o Pará, de 3,0 baixou em 2011 para 2,8. Esses são dados reveladores da situação da educação da Região Norte e apontam o estado do Pará com a nota do IDEB mais baixa dessa região.

Esses dados expressam uma avaliação da educação dos Estados da Região Norte do Brasil de acordo com os resultados do IDEB. Esse desempenho abaixo da média registrado no estado do Pará já era esperado. Entendemos ser esse um problema da má qualidade da

educação no Pará, resultado de um longo processo histórico de falta de compromisso da gestão educacional pública estadual com a educação nesse estado, pois na 1ª Conferência Estadual de Educação realizada no Pará em 2008, em relação ao Ensino Médio, foi apresentado o seguinte diagnóstico:

A Região Norte apresenta uma taxa de reprovação menor que a do país o que estima um avanço no referente ao Ensino Fundamental. Outro aspecto positivo é o baixo nível de reprovação no Estado do Pará que perde apenas para Tocantins e Acre, embora seja um bom indicativo o Pará ainda congrega a maior evasão escolar da Região Norte e encontra-se situado como o penúltimo Estado que mais aprova na Região. (PARÁ, 2008, p. 17).

O “grande vilão” da educação no Ensino Médio ainda é a evasão escolar. Porém, para Araújo, a posição que o Pará ocupa no *ranking* nacional é inaceitável. “Não há justificativa para um Estado que está entre os dez maiores geradores de riqueza do país ter um dos piores desempenhos na educação¹¹⁷. Significa que existe uma divergência, pois a riqueza produzida no Estado não retorna em bem estar para a população, como investimentos significativos na educação pública.

Esse questionamento pode ser consubstanciado com a pesquisa em que identificamos “As Melhores Escolas Enem 2011 por Estado da Região Norte”. São dados do INEP¹¹⁸ e que mostram os resultados de 10.076 estabelecimentos, correspondendo a 40,56% do universo brasileiro do Ensino Médio. Todavia, as escolas do estado do Pará que obtiveram as 10 (dez) melhores notas são da rede privada e federal. . Tal cenário narra um texto negativo sobre a escola pública paraense, especificamente no Ensino Médio; nos instiga em repensar que cidadão queremos formar ao término do Ensino Médio para fazer parte da sociedade contemporânea democrática, atuando nas diversas práticas sociais.

¹¹⁷ A afirmação é do pesquisador Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – UFPA. no *site* <http://emdialogoamazonia.blogspot.com.br/>. Acesso em 16/08/2012.

¹¹⁸ As melhores notas do ENEM das escolas do Ensino Médio no Estado do Pará foram alcançadas pelas seguintes escolas: E E I F M Tenente Rego Barros, Rede federal, 626,8626623; Col Marista Nossa Senhora de Nazaré, Rede privada, 624,1843049; Sistema de Ensino Equipe, Rede privada, 617,7906398; Col. STA Catarina de Sena, Rede privada, 598,5025362; E E F M Alvorada, Rede privada, 591,7338235 (Marabá); Sistema Educacional Acrópole Belém, Rede privada, 587,392; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Belém, Rede federal, 577,6910131; Centro de Ensino Técnico Ideal, Rede privada, 576,2899272; Centro de Estudos John Knox, Rede privada, 577,3075; Sistema de Ensino Meson Pi, Rede privada, 573,6560976 (Castanhal). Cf: <http://blogdoenem.com.br/wp-content/uploads/2012/11/regionorte.jpg> Acesso em 11 out. 2012.

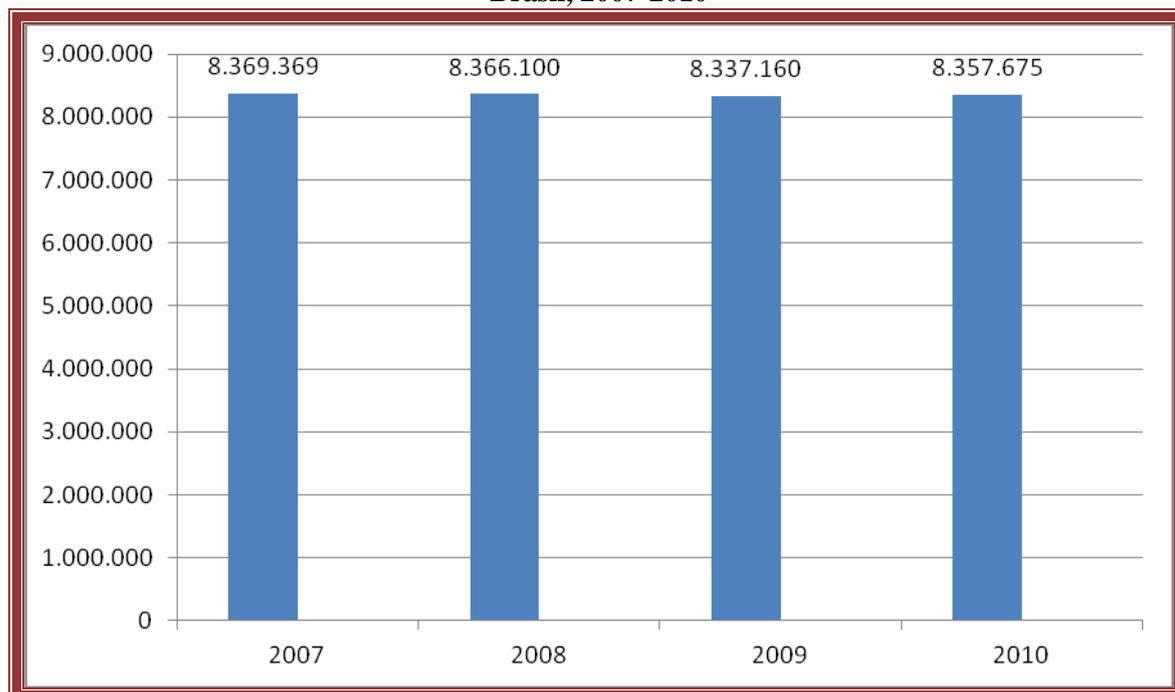
No Pará, a educação não tem erigido sua base e desempenhado o seu papel ante os interesses da sociedade atual. O estado produz riquezas, mas nossos alunos do Ensino Médio enfrentam problemas sociais, desemprego, falta de moradia, dificuldade de alimentação, violência (de várias formas, dentro e fora da escola). Parece-nos que a educação no Pará tem caminhado na contramão dos interesses dos jovens estudantes do Ensino Médio (DAYRELL, 2009), logo, a escola deixa de cumprir a sua função social, deixando de responder aos problemas reais enfrentados no cotidiano pelos alunos e agentes na prática pedagógica.

Outro problema está relacionado com a história do Ensino Médio no Brasil, que é marcada por não possuir uma identidade definida (ABROMOVAY e CASTRO, 2003; KUENZER, 2009; DAYRELL, 2009), pois é no Ensino Médio que a relação entre Educação e Trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, é tratada mais explicitamente, fato claramente expresso na LDB nº 9.394/96 (PARÁ, 2003, p.78).

No Estado do Pará, a situação do Ensino Médio não era diferente da realidade nacional, entretanto, apresenta ainda um agravante, o descompasso entre o previsto pela legislação e o que realmente as escolas realizam. Porém, o Pará é o estado a oferecer o maior número de matrículas para o Ensino Médio (BRASIL, 2010), possuindo também a responsabilidade de garantir a formação dos mesmos, porém $\frac{1}{4}$ dos alunos são excluídos das escolas anualmente (PARÁ, 2008, p. 79).

O gráfico nº 04 com os dados de matrícula do período de 2007 a 2010 mostram que os jovens brasileiros nos últimos anos por vários motivos, buscam o acesso à escola. Os dados registrados demonstram também certa estabilidade na matrícula de Ensino Médio, com aumento de 20.515 matrículas em 2010, totalizando 8.357.675 matrículas, correspondendo a 0,2% a mais que em 2009 (IBGE/INEP, 2010, p.11).

**Gráfico 4- Número de matrículas no Ensino Médio
Brasil, 2007-2010**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Brasil-IBGE/INEP 11/2011

Outro dado relevante é sobre a oferta de vagas. Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de vagas para o Ensino Médio e a responder por 85,9% das matrículas. A rede privada atende a 11,8% e as redes federal e municipal atendem a pouco mais de 1% cada (BRASIL, IBGE/INEP, 2010). Diante desses dados podemos constatar que a rede pública é responsável em promover escola de qualidade para 85,9% dos jovens estudantes brasileiros do Ensino Médio, zelar pelo seu futuro profissional e como seres sociais, cidadãos no mundo.

Entretanto, são jovens com o futuro incerto por não terem o direito escolar assegurado. Outro fator agravante é a questão da faixa etária, os jovens atendidos nessa modalidade de ensino apresentam uma faixa etária ampla: primeiro, por conta de diversas repetências no ensino fundamental, esses jovens entram no Ensino Médio fora da idade própria; segundo, um número considerável de adultos resolve retornar à escola.

Essas questões apontadas, entre outras, formam o quadro negativo da educação no Ensino Médio Paraense que se deve à expansão da rede realizada nos últimos anos precariamente, o que dificultou a qualificação do ensino, a permanência do jovem na escola, ampliando a desigualdade social.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará, sob a égide de uma política educacional democrática, acredita que o Ensino Médio precisa ser estruturado para além do ensino de técnicas puramente instrumentais ou somente preparar para estudos posteriores, devendo romper com as dualidades, “e precisa, portanto, possibilitar ao aluno acesso à integração dessas dimensões, assim como o Ensino Médio não profissional precisa formar jovens e adultos dentro de uma perspectiva de totalidade que possibilite uma leitura crítica de mundo” (PARÁ, 2008, p. 87).

Destarte, diante desse contexto de vários desafios para a educação do Ensino Médio a SEDUC-PA elaborou políticas com o objetivo de viabilizar a transformação da Educação no estado do Pará. Para sistematizar e cumprir com o compromisso, defende um Ensino Médio com uma identidade. Elaborou projetos como o “Guia Docente”¹¹⁹ (PARÁ, 2003) para o ensino de Arte. Assim, pretende:

[...] aprofundar a proposta inicial trazendo reflexões sobre os aspectos educacionais mais importantes abordados nos PCNEM, voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades no aprendizado e ensino das áreas do conhecimento (PARÁ, 2003, p. 10).

O referido estudo é mais uma tentativa de proporcionar um ensino melhor em Artes Visuais. Apesar de ter sido elaborado em 2003, ele é ainda vigente nas escolas paraenses. Objetiva orientar a condução da disciplina Arte na 1ª série do Ensino Médio, garantindo aos nossos jovens o acesso aos códigos artísticos e estéticos nas escolas paraenses. Entretanto, essa proposta ainda necessita ser adensada nas Escolas de Ensino Médio, haja vista que ainda é pouca sua visibilidade nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, raramente contribuirá para a melhoria da nota do IDEB no estado do Pará.

Desse modo, organizamos no Quadro nº 8 os eixos temáticos apresentados na proposta de reformulação curricular elaborados pela SEDUC-PA, por área de conhecimento, cuja característica principal é o desenvolvimento de competência e habilidade sobre os conteúdos de Artes Visuais pelos alunos, as quais se constituem em um mundo de significados e símbolos estéticos.

¹¹⁹ Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio. *Projeto Escola Jovem*. Guia Docente: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Belém: SEDUC/FIDESA, 2003.

Quadro nº 8 – Reformulação curricular SEDUC-PA, 2003

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE - 1º ANO – ARTE VISUAL			ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
I-ARTE, EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA	- Conhecer e compreender a arte como manifestação original do ser humano. Conhecer e compreender as principais concepções e significados da arte. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar	- Analisar, refletir e compreender o fenômeno da globalização da arte e os consequentes reflexos no seu cotidiano artístico. - Identificar, analisar e refletir os elementos das linguagens audiovisuais (televisão, cinema, rádio) e das novas mídias (CD ROM, Home Page, etc.)	1.1. Concepção de Arte; 1.2. Arte e Linguagem; 1.3. Arte e Tecnologia; 1.4. Correntes Estilísticas; 1.5. Artes Audiovisuais
II-ARTE, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO	- Ampliar as experiências sensoriais, perceptivas, afetivas e intelectuais a partir da pesquisa artístico-estética na produção de composições bi e tridimensional. - Organizar informações e Conhecimentos teóricos das artes visuais, construindo conceitos e argumentos para maior aprofundamento estético.	- Propor ações para interferir, transformar a visualidade cotidiana utilizando os estudos da Linguagem visual. - Observar obras de arte e detalhar as interrelações dos seus elementos de visualidades estrutura compositiva.	2.1. Percepção, sensibilidade, intuição e a cognição na criação artístico-estética; 2.2. A representação gráfica e pictórica no desenvolvimento da criança e do adolescente
III- ARTE, CULTURA E SOCIEDADE	Reconhecer o ambiente e a comunidade escolar como produtores de arte e cultura com identidade própria e a possibilidade de analisar e conhecer profundamente essa comunidade, objetivando uma reflexão consciente de seus problemas, talentos e potenciais de articulação cultural. Compreender, valorizar e preservar as diversas manifestações visuais regionais como patrimônio nacional, resgatando sua importância para o fortalecimento de identidade cultural brasileira.	Perceber a obra de arte e as manifestações culturais como elementos de conscientização para uma ação transformadora. Apropriar-se do conceito de arte para compreender sua importância como instrumento de socialização, comunicação e humanização do indivíduo. Analisar e conhecer as produções artísticas dos alunos e de comunidade em exposição organizados no próprio ambiente Escolar.	3.1. Artes Visuais e a Multiculturalidade (identidade e diversidade); 3.2. Artes Visuais e a Cultura Local, Regional, Nacional e Internacional; 3.3. Artes Visuais e preservação do Patrimônio Histórico; 3.4. Artes Visuais e Meio Ambiente.

Fonte: PARÁ. SEDUC, 2003.

Segundo o Quadro nº 8, na proposta de reformulação curricular por área de conhecimento é que o aluno no processo de compreender precisa desenvolver a competência e habilidade sobre os conteúdos de Artes Visuais.

De quantas decisões de caráter estético são feitas as mais simples escolhas? A cor que nos identifica, o balanço do corpo com que nos locomovemos, a música que embala nossos sonhos, a entonação que damos à voz quando queremos nos aproximar de alguém, a maneira como desfilamos por entre as pessoas, tudo isso constitui um mundo de significados e símbolos estéticos que possibilitam a expressão de mil mensagens que trazemos dentro de nós (PARÁ, 2003, p. 26).

A proposta é que o professor de Artes Visuais do Ensino Médio das escolas paraenses deve desenvolver a competência e habilidade dos alunos, mostrando que a Arte é uma forma de manifestação do ser humano, presente no seu cotidiano, pequenos detalhes ou opções que os alunos fazem estão carregados de significados e escolhas a partir de um olhar estético. O corte e a cor do cabelo, o modelo de roupa: curta ou cumprida, florida ou lisa escolhido no cotidiano expressam um estilo, o estado de espírito, mais também buscam uma harmonia estética, são representações que refletem uma imagem do jovem do Ensino Médio em certo contexto social e cultural.

A partir desse levantamento sobre o Ensino de Arte no Ensino Médio nas escolas do Pará, acreditamos ser relevante identificarmos em outros estados propostas curriculares apresentando diferenças ou convergências acerca do Ensino de Arte no Ensino Médio. Assim, citamos o estado do Paraná¹²⁰ que desenvolveu em 2008, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Núcleo Regional de Educação: Laranjeiras do Sul, local de residência: Quedas do Iguaçu, formação para os professores apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, tendo como tema de estudo da intervenção a Qualificação de Formação de Professores para atuar no Ensino de Arte nas séries iniciais da educação básica do Paraná, tendo como título do tema: *O Ensino da Arte e a Formação de Docentes – Ensinando a Ensinar*.

No Estado da Paraíba, mais especificamente no âmbito da cidade de João Pessoa, o ensino fundamental do município foi contemplado com a Resolução nº. 009 de 2006, do Conselho Educacional do Município de João Pessoa, que tornou obrigatório o ensino de Artes

¹²⁰ Conferir em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf>>. Acesso em 01/2013.

por linguagem específica em todas as séries. A implantação dessa nova estrutura para o ensino das linguagens artísticas (música, artes visuais, teatro e dança) na capital paraibana tem gerado novas demandas na formação inicial e continuada dos professores (FREITAS, 2008).

Outro estado identificado com uma proposta de reorientação curricular do 1º ao 9º ano e Ensino Médio, é o estado de Goiás¹²¹. Em 2009, a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC- Goiânia desenvolveu estudos fazendo levantamento teórico comum a todas as disciplinas: legislação federal e estadual, parâmetros curriculares nacionais, bem como a interligação desses fundamentos com um currículo interdisciplinar em sua totalidade. Entre as discussões, criação de comissões, encontros de professores, o estudo guia desse momento foi a pesquisa de fundamentação de cada disciplina na contemporaneidade. Desse modo, elaborou-se a *defesa da disciplina*, composta por uma fundamentação histórica em cada uma das disciplinas ministradas no Ensino Médio, gerando em seguida os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás (Versão Preliminar). Para a formação contínua dos professores do 1º ao 9º ano e Ensino Médio foi produzido e distribuído material didático.

Verificamos que os estados do Paraná e da Paraíba não elaboraram uma proposta de intervenção de estudos como qualificação para os professores de Artes do Ensino Médio, contemplando apenas o Ensino Fundamental. Diferentemente, o estado de Goiás desenvolveu uma proposta de formação contínua com várias ações: proposição da discussão do currículo de Arte com os professores do Ensino Fundamental e Médio, debates, oficinas, produção de material didático de Arte nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Entendemos ser na realidade uma preocupação constante do estado de Goiás com o Ensino de Arte, visto que em 2010 ocorreu em conjunto com o XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil-CONFAEB¹²² o VII Seminário de Ensino de Arte do Estado de Goiás: desafios e possibilidades contemporâneas, sendo distribuído o material didático de Arte das quatro linguagens artísticas aos congressistas pela SEDUC – Goiás.

¹²¹ Conferir em <:<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf>>. Acesso em; 01/2013.

¹²²A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) é uma associação civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, que congrega entidades e associações nacionais, regionais, estaduais e núcleos municipais de arte/educação, bem como profissionais e estudantes da educação em Artes atuantes em instituições de diferentes níveis e modalidades. Cf. em <http://faeb.com.br/> Acesso em 14 dez. 2012

Posto isso, no estado do Pará nos ressentimos da falta da formação contínua, da ausência da discussão pela SEDUC acerca do currículo de Arte com uma reorientação curricular atendendo aos PCN do Ensino Médio:

Propomos que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências arroladas neste texto: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de Arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural. (BRASIL, 1999, p. 174).

Para tanto, ensejamos a formação inicial e contínua pela SEDUC-PA para os professores de Arte, promovendo a discussão do currículo de Arte e as competências a serem adquiridas pelos alunos. Assim, acreditamos que, com formação contínua, o professor dentro das escolas (re)signifique suas práticas pedagógicas, pois mesmo com toda a luta pela conquista da Arte (em suas quatro linguagens) como área do conhecimento, o professor ainda enfrenta dificuldades para desenvolver seu ensino de forma adequada, isso devido, entre outras questões, à formação de professores, sobre a qual no próximo subtítulo passaremos a fazer as inflexões.

3.3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS PARAENSES

Dimensão política [da formação do educador]: aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes. (CONARCFE, 1988, p.32).

A discussão em torno da questão da formação de professores das várias licenciaturas por conta de atender às novas demandas da geração tecnológica, está estritamente relacionada com a configuração do contexto político-econômico social e cultural da sociedade contemporânea. Necessita-se desenvolver uma formação em que o professor tenha uma visão mais profunda sobre a relação educação/sociedade com os objetivos de repensar e recriar as

duas etapas teoria/prática que se complementam com a mesma importância, na tentativa de diminuir o fosso existente entre ambas (PIMENTA, 2009; COELHO e COELHO, 2010).

Para Macedo (2010), a breve contextualização do Ensino de Arte vem ao longo do estudo evidenciando a sua mudança histórica de lugar no ensino formal e amparada pelos avanços legais:

Tem como propósito mostrar que aconteceram mudanças significativas – mesmo que ainda não incorporadas na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDB e nos próprios PCN. onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal. (MACEDO, 2010, p.164).

O mote argumentativo acima se reporta, portanto, aos desafios postulados para a educação escolarizada, partindo do princípio de que o nível de desempenho dos professores na sala de aula colabora significativamente para a aprendizagem qualitativa e, para tanto, a preparação para a docência torna-se um fator determinante (SANTANA, 2010, p. 207).

O mundo mudou, a sociedade mudou. Nesse processo. acompanhando esse movimento de mudança histórico-social. está a criança, o adolescente e o jovem. Arroyo (2009), se reportando às metáforas empregadas na trajetória da formação do professor, fala que dos pedagogos e mestres ouviam-se as metáforas relacionadas aos alunos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis... Mas nos tempos atuais, a realidade mostra que não se pode mais relaciona-los a esses românticos imaginários devido às mudanças histórico-sociais da infância, adolescência e juventude.

Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério estão quebradas, Arroyo (2009, p. 11) expressa a seguinte questão: Por que estariam perdendo seus significados? Logo em seguida, o autor responde “Porque os educandos são outros”. A resposta de Arroyo é simplória, mas carregada de intensidade. A indagação de Arroyo deve estar vinculada à concepção e à análise dos contextos históricos e relações sociais que produzem e reproduzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significados positivos ou não a prática pedagógica. Por essa razão, torna-se fundamental uma formação que promova uma visão profícua das relações educação/sociedade com a valorização de paradigmas de formação que desencadeiem nos professores atitudes e reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas (PIMENTA, 2009; COELHO e COELHO, 2010; VEIGA, 2011).

No Brasil, alguns estudos revelaram a presença de um ensino verbalista, mnemônico e acrítico nas salas de aula das escolas públicas e subliminarmente apontavam os professores como peças-chave na perpetuação da mediocridade pedagógica, ou explicitamente atribuíram forte parcela de “culpa” à incompetência e ineficiente formação dos professores (DIAS-DASILVA, 2011, p. 342).

A formação de professores de Arte enfrentou problemas desde 1973, quando vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística, com 2 anos de formação ou 4 anos, numa tentativa de suprir a carência de professores. Atualmente percebemos que “as funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (VEIGA, 2011, p. 24).

Olhando por esse prisma, nos indagamos por princípio pelas políticas públicas revestidas em prol da qualidade da educação, e, para isso, é necessário investimento na formação e melhorias salariais, de investimento em material didático e reformas dos prédios, e investimentos constantes pelas Secretarias de Educação em formação contínua de professores de todas as disciplinas e modalidades da educação básica. Mas, atualmente, ao discutir esse tema, pensamos sobre a vulnerabilidade das propostas de formação de professores no que tange à sua capacidade de alterar as práticas sociais e contribuir para diminuir a desigualdade social tornando a sociedade mais justa.

Seguindo essa linha de considerações sobre a educação de qualidade, urge a necessidade de suprir eventuais lacunas¹²³ na formação de professores (COELHO, 2012; COELHO e COELHO, 2010), é preciso atentar que, devido às lacunas, as críticas à educação recaem sobre o professor a despeito do não cumprimento do seu papel transformador, isso tem refletido na educação de modo negativo por meio dos resultados das “provas” encomendadas pelo governo como forma de avaliar o rendimento educacional brasileiro. Os resultados negativos do IDEB do Ensino Médio apontando o do Pará como o mais baixo da Região Norte, gera sentimento de desvalorização da educação, tanto pela sociedade quanto pelo governo.

Destarte, a formação do professor é colocada em foco (PIMENTA, 2009) – de acordo com as cobranças da sociedade contemporânea por uma educação de qualidade. Por conta

¹²³ No tocante a este aspecto ver: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

dessas cobranças, entram em pauta nos debates pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a formação de professor – a inicial e a contínua (PIMENTA, 2009), sendo também motivo de investigação que se dá em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

A situação se agrava. Com o objetivo principal de subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica, o MEC criou a prova: “tem ainda os objetivos de proporcionar parâmetros para a auto avaliação dos candidatos à docência e oferecer informações para subsidiar a formulação e a avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes” (BRASIL, 2011, p. 2).

Com a criação da prova pelo MEC, o professor estará sendo avaliado duplamente: primeiro para entrar em um órgão público; segundo pelo MEC se apresenta as habilidades e competências para ser professor. Entretanto, os problemas na formação independem do professor, como a precariedade em formações aligeiradas, nas estruturas, prédios deteriorados, baixos salários, falta de formação contínua, falta de material didático.

Parafraseando Veiga (2009), formar professores é uma aventura. No Brasil, nos indagamos por princípio, ao discutir esse tema, sobre a vulnerabilidade das propostas de formação de professores, pois como vimos no primeiro capítulo sobre a formação de professores de Arte, surge com a Lei nº 5.296/71 com uma formação polivalente, tendo como base a tendência tecnicista, em que “o professor é um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino” (VEIGA, 2011, p. 59). O que percebemos é a vulnerabilidade no que tange à sua capacidade de alterar as práticas de ensino e a qualidade da educação em nossas escolas.

Entretanto, não acreditamos que a “formação polivalente”, apontada como responsável por uma prática pedagógica precária (MIRANDA 2006; MAGALHÃES, 2009), seja sozinha responsável por todos os problemas na prática pedagógica. Entendemos que os problemas e dificuldades apontados também são influenciados por outros fatores como formação, planejamento, metodologia, conhecimento epistemológico do professor, falta de políticas educacionais para promover a formação inicial e contínua, entre outros.

A formação de professores de Artes Visuais no Brasil historicamente tem apresentado problemas, porém, o reflexo disso vai replicar na prática pedagógica ministrada pelo professor, espelhando problemas de ordem teórico-metodológica. Sobre as práticas: a “livre-

expressão”, o “espontaneísmo”, defendidos e idealizados nas décadas de 1950 e 1960, imbricadas com a falta de conhecimento artístico-estéticos, metodológicos e recursos didáticos têm desenvolvido no campo educacional um sentimento de desvalorização (BARBOSA, 2009; MAGALHÃES, 2006).

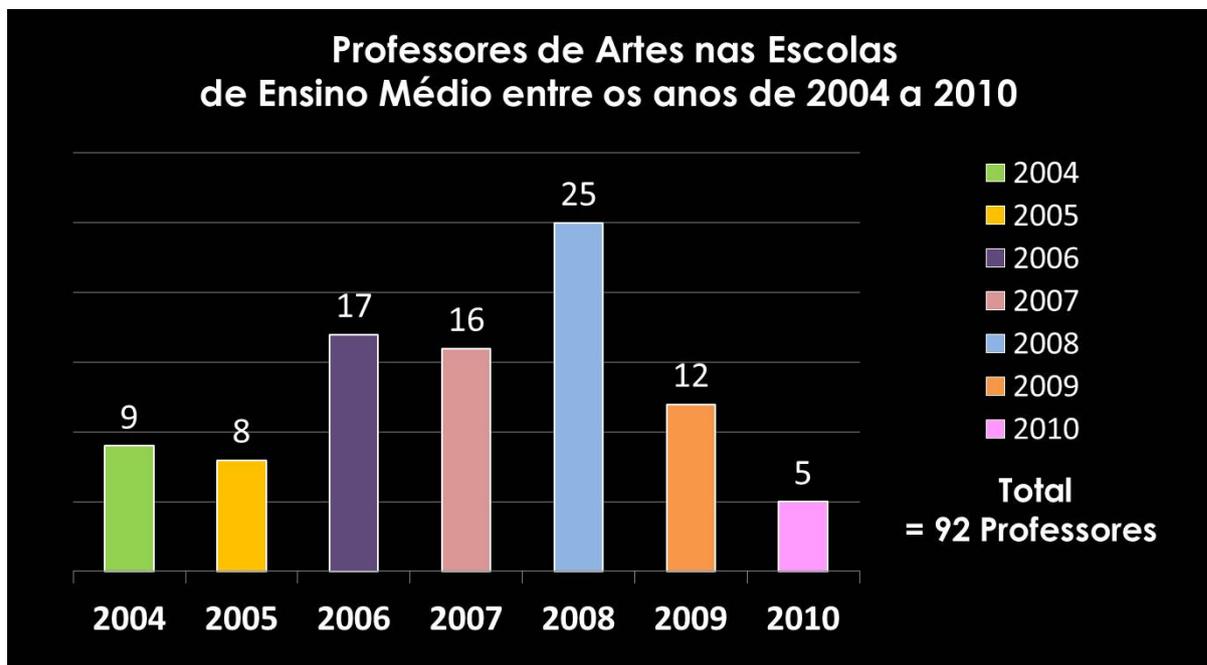
À luz do exposto, entendemos quão relevante é a formação inicial e contínua de professores, pois o processo é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2009). Ainda na perspectiva de formação do professor, Pimenta (2011, p. 27) entende o professor como um “agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas, contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo”. E tendo uma teoria referendada nas concepções pedagógicas corroborando para um ensino de Artes Visuais que contribua para o desenvolvimento de um aluno do Ensino Médio criativo e crítico culturalmente.

Na escola pública, o responsável pelo sucesso desse processo transformador é o professor de Arte. Libânio (2004, p. 78) afirma que “O professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, atua como um participante comprometido com a organização da escola e com o Projeto Político Pedagógico”. Entretanto, para isso, Ferraz e Fusari (1999, p. 105) explicam que “Sua prática-teórica artística e estética deve estar conectada a uma concepção de Arte, assim como a uma consistente proposta pedagógica. Em síntese, ele precisa saber Arte e saber ser professor de Arte”.

Esse conhecimento que o professor precisa apropriar-se, que nos é cobrado por Ferraz e Fusari, é adquirido ao longo do processo de formação de professores. Veiga (2009, p. 26), afirma que a “formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Com a opção política e epistemológica adotada pelo professor, ele constrói o seu saber pedagógico, na sua interação com o contexto escolar, na interação com outros professores, com os alunos, na prática pedagógica diariamente, ampliando ou oportunizando novos conhecimentos para os alunos e contribuindo para o seu amadurecimento pessoal. Do contrário, pensamos como Dewey (2009, p. 26), que afirma: “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”. Se o aluno não conseguiu assimilar novas experiências é porque a educação não aconteceu.

Quadro nº 9
Quantitativo de Professores de Artes nas Escolas de Ensino Médio de 2004-2010



Fonte: Elaborado a partir de pesquisa SEDUC/PA Agosto/2012

O documento elaborado pela SEDUC em 2008, que apresenta como título: 1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas (PARÁ, 2008), apresentou o seguinte quantitativo de escolas do Ensino Médio: Os estabelecimentos de Ensino Médio no estado do Pará totalizavam 589 escolas em 2006, sendo 446 (75,7%) de competência estadual, divididas em 407 na área urbana (91,3%) e 39 na área rural (8,7%) (PARÁ, 2008, p. 16).

É preciso, contudo, observar que, se em 2006 o estado tinha 407 escolas de Ensino Médio só na área urbana, nesse mesmo ano, segundo os dados da SEDUC, o número de professores de Arte totalizava apenas 17 professores lotados. Avançando em nossa pesquisa para o ano de 2010, os dados do MEC, apresentados no gráfico nº 3, apontaram que o estado do Pará a nível nacional ofertou o maior número de vagas para o Ensino Médio (BRASIL, 2010), todavia, como podemos observar no quadro nº 9, o número de professores da Rede Estadual nesse mesmo período soma apenas 5 (cinco) professores lotados. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar haver uma discrepância nos resultados da pesquisa.

À luz desses dados, fazemos um parêntese, pois, é no mínimo instigante não percebermos uma relação lógica do número de escolas e o número de professores lotados na

SEDUC. Com a pesquisa feita nas escolas em 2012, investigamos 15 professores de Arte concursados e lotados em nove escolas públicas do estado só na área urbana, isso porque encontramos escolas de Ensino Médio que possuem 2 (dois) professores de Arte do Ensino Médio em turnos diferentes. Diante desses dados, nos perguntamos se existiam apenas 5 (cinco) professores de Arte lotados em 2010, quem ministra aulas para o quantitativo de escolas paraenses do Ensino Médio? Se a Secretaria de Educação do Estado não tem um número do quantitativo de professores de Arte lotado, como são implementadas as formações contínuas aos professores?

No Pará, na perspectiva da política de governo, entende-se que dois aspectos são relevantes: primeiro, que para uma boa formação o “investimento na qualidade da formação desses trabalhadores da educação é condição prioritária para a democratização e melhoria do ensino na escola pública”; segundo, o outro aspecto da formação e valorização dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada, constitui-se num dos pontos centrais na política de educação para o estado do Pará (PARÁ, 2008, p. 39). Pelo discurso, o governo reconhece a relevância do investimento e da formação inicial e contínua, o que seria a educação de qualidade com professores reflexivos¹²⁴ da sua ação.

Sobre a formação dos professores, o estado do Pará (2008) defende que:

Trata-se de pensá-la como condição necessária para as mudanças educacionais pretendidas, como um processo permanente de construção e reconstrução de uma sólida base teórica, tanto em conhecimentos pedagógicos, formando e fortalecendo nos trabalhadores a capacidade de manejar criticamente conhecimentos, identificar modos de organização, saber reconstruí-lo em diferentes contextos de aprendizagem, além de compreender e valorizar a diversidade cultural da sociedade e usar esse conhecimento e sua atuação prática como instrumento de emancipação. (PARÁ, 2008, p. 39).

A formação de professores como política de governo pode ser analisada da seguinte forma: primeiro, já existe certo interesse pelas culturas tidas de menor valor; segundo, na

¹²⁴ Com a intenção de consubstanciar a leitura sobre o tema, ver: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000; CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002; PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

perspectiva da Lei nº 11.645/2008, a apropriação de conhecimento pelo professor e como é usado em sua prática liberta-o das amarras que a sociedade lhe impõe.

Entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor de Artes Visuais (BRASIL, 2009), não conseguimos visualizar a intenção de se referenciar a Lei nº 11.645/2008, pois não consta em nenhum artigo ou parágrafo a respeito da LDCN para a formação de professores de Artes Visuais (2009). A questão é, se tal assunto não entra na formação de professor de Arte, então vamos continuar com as questões Étnico-Raciais “ausente” na formação de professores (COELHO, 2009). Ausentes na formação, ausentes na prática pedagógica.

Para atender a demanda da sociedade no século XXI, faz-se necessário repensar a formação do professor inicial e contínua, pois a análise de tendências pedagógicas, de ações docentes, de projetos pedagógicos dentro do atual contexto contribui para a produção de saberes e práticas de um trabalho docente autônomo reflexivo-crítico (NÓVOA, 1997; CONTRERAS, 2002).

Conforme consta nas DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais no Art. 3º deve ensinar, como perfil do formando,

Capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (BRASIL, 2009, p. 1).

Sobre a formação de professores de Artes Visuais no Pará, de acordo com o documento: Política de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2008, p.39), a formação inicial e continuada dos professores é essencial para a educação de qualidade, conforme assevera tal documento: “A formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação constitui-se num dos pontos centrais da Política de Educação construída coletivamente para o Estado do Pará”.

Tal assertiva parece não diluir a ausência de formação em distintas áreas do conhecimento, sobretudo em nível *lato* e *stricto sensu* na área de Artes Visuais. Em alguns

estudos (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010) é denunciada essa prática pedagógica precária, com a ideia de que o professor não necessita conhecer Arte para ministrar aula, dessa forma qualquer pessoa está apta a trabalhar teoria/prática, um grande equívoco.

Indo na contramão da desvalorização do professor, Selma Garrido Pimenta (2009, p.15) postula:

Contra-pondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Pimenta (2009) tem investido na formação de professores, acreditando que na atualidade cada vez mais se faz necessária na construção de uma sociedade mais justa socialmente, mas se os agentes não conseguem desenvolver certo conhecimento intelectual e prático específicos é porque não os adquiriu na formação. O que pode ajudar o professor em sua prática pedagógica no Ensino Médio é a escolha correta da metodologia. Dessa forma, a metodologia triangular sistematizada por Barbosa (2009, 2011), hoje pensada como Abordagem Triangular, é uma abordagem do Ensino da Arte, não é a única, mas que tem trazido contribuições para práticas pedagógicas importantes (STORI e MOSANER JR., 2007).

Para Barbosa (2010, p. 86):

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que a compõem – leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momento estanques ou fragmentados. O sistema triangular, pelo fato de possibilitar o acesso ao universo, como direito de todos, promove a emancipação e rompe com a “cultura do silêncio” denunciada por Paulo Freire.

O alerta sobre a proposta triangular vem da própria Barbosa (2010, p. 103): “[...] a compreensão de que a proposta é composta por partes independentes, sequenciadas e hierárquicas é um dos problemas identificados [...]”. Ainda na avaliação da prática pedagógica Barbosa (1998, p.40) advoga que “este erro é de somenos importância comparado

com o engano de restringir o fazer artístico à releitura”, o que desqualifica a prática pedagógica.

O professor na escola é cobrado a desenvolver uma educação para atender às diversas questões sociais e culturais, além de ter que resolver problemas mais imediatos decorrentes da realidade em que os jovens estão inseridos no Ensino Médio, o que inclui a violência, as drogas, o sexo precoce e tantos outros. Além disso, a juventude é considerada uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem à determinada faixa etária. “Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno” (DAYRELL, 2009, p.16). Nesse sentido, dilata-se o currículo escolar, com um grande ativismo no interior das escolas, buscando enfrentar todos esses desafios.

É a formação de uma consciência política do professor em sua prática cotidiana que influencia positivamente para uma escola melhor. Professor politizado em sala de aula, alunos críticos. Pimenta (2009, p. 56-57) aponta:

[...] a importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando a sua democratização e, portanto, a um ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula dessa escola.

Destarte, a formação de professores é justamente pela demanda cobrada por conta da sociedade contemporânea, da juventude trabalhadora, tornar-se cada vez mais relevante o seu papel social (RIOS, 2007). Em uma sociedade ao mesmo tempo local-global, que vive literalmente um bombardeio de informações midiáticas (SANTANA, 2010), torna-se necessário o seu trabalho como professor que contribui nos processos constitutivos da cidadania dos alunos para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, 2009).

No documento (PARÁ, 2008, p. 41) em relação à função da escola, é citada a necessidade de se considerar as transformações sociais causadas pela dinâmica das práticas sociais. “É preciso discutir a função social da educação e da escola à luz do processo de formação dos homens, como sujeitos históricos” enfatizando o papel da organização escolar como instituição criada por esses sujeitos e seus desdobramentos na organização da sociedade.

Porém, a formação de professores do Ensino de Arte continua sendo feita de modo precário (STORI e MOSANER JR. , 2010) desarticulada tanto em relação à teoria/prática, como em relação aos conhecimentos de arte e ao conhecimento pedagógico (MAGALHÃES, 2009). As práticas pedagógicas vêm apresentando problemas de ordem conceituais e metodológicas. Como afirma Pimentel (2010, p. 181), “o conhecimento é uma construção e não uma aquisição”. Vemos a formação contínua, uma forma de construção de conhecimento para os professores; na elaboração do planejamento uma das estratégias pedagógicas para dirimir essas questões de aprendizagem, aliando o planejamento a um bom referencial teórico.

Ferraz e Fusari (2009, p, 30-31) contribuem afirmando:

Em suma, para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes. Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural.

O professor de Arte, para transmitir, precisa antes conhecer no mínimo os conhecimentos básicos do saber estético e artístico. Partindo preferencialmente da Arte local, um planejamento da prática pedagógica contribuirá para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, acompanhando as transformações de matrizes curriculares de acordo com a evolução da própria sociedade acompanhada pela da Arte no decorrer do século XX. Essas mudanças estão intrinsecamente relacionadas à presença da imagem na sala de aula. Segundo Rossi (2009, p. 16), “No entanto muitos anos se passaram para que a imagem ocupasse um lugar de importância no ensino das artes visuais”.

No mundo contemporâneo as imagens cercam o espaço escolar, que poderão influenciar de modo positivo ou não os leitores. As novas abordagens sobre Arte questionam não somente os objetivos do passado (desenvolver a criatividade, a percepção visual, coordenação motora), mas também seus métodos, que priorizavam apenas uma produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise. Para a Rossi (2009, p. 16), “Hoje o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser um objetivo do ensino da Arte, mas buscou-se também a alfabetização estética”. Em consonância com a ideia de Rossi, a afirmação de

Barbosa (2009, p.36): “Temos que alfabetizar para a leitura da imagem” reforça a necessidade de desenvolver a criatividade por meio da Arte, mas também por meio da leitura e interpretações das imagens/obras de Arte.

Ler imagens é decodificar um texto não verbal, é interpretar suas características estruturais como formas, cores, linhas, texturas, estética, etc. Entretanto, essa leitura é impregnada de informações adquiridas anteriormente pelo leitor. De acordo com Ochoa (1986, p. 14):

Ver é convencional, cultural, construído, e os modos de ver resultam do social, são práticas sociais, [...] Portanto, se a leitura de imagens ou de mensagens visuais, é algo que requer um aprendizado; se a visão humana tem uma história que se desenrola em relação com as formas de representação, estas sempre culturais; se a compreensão do visual se baseia em convenções históricas e socialmente variáveis, teremos então que propor o problema da existência de códigos nas mensagens icônicas.

A questão sobre as imagens visuais são as mensagens que transmitem a uma clientela de crianças e jovens. Os grupos dominantes constroem suas “representações” do mundo real que mantêm os interesses de seu poder ao fazer essas desigualdades parecerem “naturalizadas” (BOURDIEU, 2009; CHARTIER, 1991). As imagens “falam por mil palavras” diz o dito popular. E transmitem mensagens de forma rápida a milhares de pessoas em segundos.

Como conclusão desse capítulo, entendemos a escola como espaço de ensino e aprendizagem sistemática e intencional, é um dos locais onde os alunos do Ensino Médio têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos, os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar de (des)construção de conhecimentos, de (re)interpretar as verdades cristalizadas, de produzir, de inventar e criar.

O ensino de Artes Visuais no Ensino Médio nas escolas paraenses se sustenta sobre dois objetivos que justificam a presença da arte e suas linguagens nas escolas, entre outros citaremos dois: o primeiro é reconhecer a importância do estudo da imagem no ensino de arte, em particular, e na educação em geral¹²⁵ (BARBOSA, 2009; VALENÇA e MARTINS,

¹²⁵ Cf. em: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva: Loshepe, 2009; VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte, 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS.

2007); o segundo é o aluno se apropriar de saberes da herança artística e estética com base em seu meio ambiente, e também promovendo o acesso às chamadas culturas eruditas aos alunos do Ensino Médio.

Mas, para desenvolver as potencialidades do aluno, é necessário que o professor desenvolva competência, habilidade e sensibilidade, não no sentido de torná-los mais “sensíveis” no sentido romântico, sem uma visão crítica, mas sim de forma a aguçar os sentidos perceptivos para olharem, lerem, ouvirem, sentirem e compararem os elementos compositivos em uma obra, o que lhes dará embasamento teórico que poderá tornar os alunos mais conscientes da sua cultura e da cultura de outros povos.

Nesse sentido, o professor especialista com formação contínua nas linguagens artísticas terá conhecimentos específicos para planejar suas aulas, para desenvolver os conteúdos, para fazer a seleção das imagens que contemple as diversas culturas, é fundamental no Ensino de Artes Visuais, pois os professores devem rejeitar a segregação cultural na educação, assim, acreditamos que poderá desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Na formação de professores de Artes Visuais no Estado do Pará, entretanto, o grande desafio é a existência de saberes a construir dentro de uma política de formação contínua. Para que possam contribuir com a construção de novos saberes por parte dos alunos, não é apenas uma construção interna, mas uma construção com interferências de várias situações externas, dentre elas as práticas sociais entre os agentes. Portanto, a partir das considerações sobre a formação de professores de Artes Visuais no Ensino Médio, passaremos ao quarto capítulo que versa sobre a representação de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica nas escolas públicas no estado do Pará.

CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo analisamos as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica. Para essa incursão, apresentamos o processo de imagens e significados que professores atribuem à prática pedagógica. Os dados foram obtidos por meio de registro do questionário para a elaboração do gráfico referencial das categorias de análise, conforme proposição de Bardin (2010):

O *corpus* de análise deste estudo é constituído por três categorias centrais, a saber: a) *Perfil socioacadêmico de professores de Arte do Ensino Médio*; b) *Prática Pedagógica*; c) *Ensino de Arte*.

A Categoria *Perfil socioacadêmico de professores de Arte do Ensino Médio* se relaciona à formação acadêmica, tempo no magistério, titularidade, sexo e faixa etária desses agentes.

A categoria *Prática Pedagógica* refere-se à concepção de professores acerca dessa prática na Escola de Ensino Médio, bem como a avaliação que professores fazem sobre a política curricular, em específico as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM). Ainda, nessa categoria constituem-se como mote os pressupostos teóricos utilizados por professores para além das DCNEM. Também foi basilar adentrar na representação de professores sobre a avaliação que fazem acerca de sua prática pedagógica.

A categoria *Ensino de Arte* diz respeito à legislação educacional utilizada por professores na elaboração do planejamento da disciplina de Arte. Além disso, apresentamos as concepções pedagógicas de professores sobre o Ensino de Arte, o livro didático e linha teórica utilizada pelos agentes sociais deste estudo.

Elaboramos a estrutura deste capítulo tendo por embasamento teórico as obras de Veiga (2011) acerca de práticas pedagógicas; Coelho (2009) sobre formação de professores; e as formulações conceituais de Chartier (1991) e Barbosa (2009). É válido mencionar que, embora apresentem objetos de análises distintos, esses autores nos auxiliam na leitura e análise das representações de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica.

Apresentamos o gráfico abaixo, demonstrando a constituição da análise do *corpus* do estudo e o instrumento utilizado na coleta de dados:

GRÁFICO 5 - PROCESSO DE ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela a autora a partir do questionário aplicado em 05/2012.

Com base no questionário, aplicado em maio de 2012 aos agentes, o qual tornou-se o instrumento na constituição da análise do *corpus* deste estudo, apresentamos as seguintes categorias:

- 4.1 – Professor: Perfil socioacadêmico de professores de Arte do Ensino Médio;
- 4.2.- Primeira Dimensão: Prática Pedagógica refere-se à concepção de professores acerca dessa prática na Escola de Ensino Médio
- 4.3 – Segunda Dimensão Ensino de Arte

4.1 – PROFESSOR: PERFIL IDENTITÁRIO, ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Buscando informações sobre os nossos agentes da pesquisa, e quiçá poder criar um perfil identitário que possa nos desvelar qual é o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos agentes desta pesquisa, foi que elaboramos o gráfico de nº 3 (vide p.66) e apresentamos algumas informações que foram elencadas a partir do questionário (05/2012) sobre os agentes.

Sobre o perfil dos agentes que responderam ao questionário, quanto ao gênero, ainda identificamos um número significativo de mulheres no magistério, sendo que 80,0% são de mulheres e apenas 20,0% de homens, o que reforça a teoria da carreira do magistério está mais para o universo feminino¹²⁶. Fato esse, ocorrendo desde a década de 1970 com a política de governo de implementar estratégias para a universalização escolar, ampliando o número de vagas nas escolas públicas para alunos de 1º e 2º Graus. Assim, no estado do Pará, uma das iniciativas foi sobre o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série do antigo 1º Grau que, por meio do Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP expandiu a formação pelo interior, o que contribuiu para um aumento considerável da figura feminina no magistério.

Essa constatação diante do gênero, o fato de que o maior percentual do corpo docente do magistério ser feminino, não era visto como positivo (COELHO, 2009, 2012). A presença da figura feminina gerou discussão sobre a degradação da educação. No entanto, não podemos ignorar que outros fatores são importantes, mas geralmente não são analisados quando se refere à qualidade na educação: as precárias condições das escolas, os baixos salários e a ausência de políticas de governo para a formação inicial e contínua de professores¹²⁷.

¹²⁶ Ver mais sobre este tema em: HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho Docente: classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

¹²⁷ Tais políticas e diretrizes, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. De um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; de outro, verifica-se forte crise de legitimidade dos estados, dificultando a efetivação de investimentos, por exemplo, em salários, carreira e formação do professorado. Sobre a política educacional, ver: LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação/Coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

Em se tratando de formação, os agentes são todos Licenciados Plenos, com um bom tempo de experiência em sala de aula, pois 33,3% dos agentes investigados apresentaram o tempo de serviço variando entre onze e quinze anos; 26,7% apresentaram o tempo de serviço variando entre 16 a 20 anos de magistério e apenas 20,0% dos agentes possuem experiência mínima entre 1 a 5 anos de magistério. Portanto, a maioria, de acordo com os dados, demonstra um acúmulo de experiência, já que o tempo mínimo de trabalho no Ensino Médio é de 13 anos com 53,4% dos agentes com idades na faixa etária de 41 a 50 anos.

No universo investigado, 46,7% informaram que têm Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas; 40,0% declararam que são formados em Artes Visuais; e 13,3% são formados em Música.

Sobre o ensino de Música, destacamos que a Lei nº. 9.394 foi alterada pela Lei nº. 2.732 de 2008 (BRASIL, 2008), aprovada em 21 de maio deste mesmo ano, e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. O Artigo 26 da Lei de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

A obrigatoriedade do ensino de Música em todas as modalidades de ensino tem instigado alguns questionamentos, por exemplo, a escola que tem o professor de Música e o professor de Artes Visuais, as turmas vão ser divididas e os alunos terão acesso às duas linguagens artísticas? Como se dará esse processo do ensino de música nas escolas públicas estaduais? Fizemos esse questionamento aos representantes legais da SEDUC-PA, mas não obtivemos respostas. A Lei se cumprirá levando em conta o percentual de apenas 13,3% de professores formados em Música? Gomes & Nogueira (2008) afirmam que vale ressaltar que a Lei também esclarece a respeito do sistema de ensino, que terá três anos para adaptar-se a essa nova exigência legal, tendo em vista a organização dos novos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, entretanto, esse tempo estipulado para a implementação do ensino de música a partir da publicação da Lei já se esgotou.

Como podemos observar, os professores possuem formação em nível superior de estudos, dos 15 agentes investigados 66,7% formaram-se nas universidades públicas e apenas

33,3% na rede privada. Quanto aos títulos, 26,7% possuem apenas a graduação; 53,3% com especializações *lato sensu* e na pós-graduação apenas 20% *stricto sensu*. Esse dado é relevante para a formação contínua, aponta a necessidade de investimentos pelas autoridades governamentais na formação de professores de Arte, em cursos de especialização e mestrado, sendo isso um investimento para melhorar a prática pedagógica de professores.

Diante desse quadro, acreditamos que é de suma importância que a Secretaria de Educação promova e incentive seus professores a buscarem conhecimento, criando oportunidades de realização de cursos. Para Pimenta (2009, p. 24) de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Quanto aos agentes habilitados, o perfil traçado demonstra que ainda existem resquícios da prática pedagógica polivalente nas escolas de Ensino Médio, pois encontramos 6,6% de agentes formados na década de 1980 sob a égide da Lei nº 5.692/71 (FILHO & ALMEIDA, 2008; MAGALHÃES, 2009). Demonstra também a presença de profissionais deslocados de sua função, como o exemplo de uma professora com licenciatura curta em Educação Artística, mas com Licenciatura Plena em Pedagogia, ministrando aulas de Artes Visuais; felizmente, do universo investigado, essa situação é uma pequena parcela.

A presença da prática da polivalência, constituída historicamente pela formação dada nos cursos de Educação Artística iniciados na década de 1970, representa um descompasso entre as diretrizes e as conquistas da área consolidadas na atualidade e a realidade das aulas (LOPONTE, 2010; FREITAS et al., 2009; PIMENTEL, 2010; SUBTIL, 2009). Demonstra também a necessidade de buscarmos ações efetivas que promovam a revisão e atualização dessas práticas no contexto escolar, focadas na formação continuada dos profissionais em exercício.

4.2 – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ARTE SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Abordaremos aqui a concepção de professores acerca da prática pedagógica na Escola de Ensino Médio, nos referendando na perspectiva de Veiga (2011), que defende: “a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado *ideal*, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um

lado *real*, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 2011, p. 17). Assim, dentro da relação teoria/prática, se refere a dois lados paradoxais o *ideal* e o *real*.

Em algumas falas dos agentes sobre a concepção de prática pedagógica no Ensino Médio, os agentes fazem inferências a respeito de suas práticas emergindo o lado real, tal como expressa o agente Otávio:

Uma prática social voltada para a construção e aquisição de conhecimentos. Especificamente no caso da educação formal, percebo que a prática envolve técnicas e conteúdos demasiado abrangentes e genéricos, que nem sempre despertem motivação nos educandos. (agente Otávio. Questionário aplicado em 05/2012).

Na fala deste agente é possível perceber um enfoque acentuado da prática docente no âmbito técnico ou político. Concebe-se que o “saber” e o “saber fazer”, aspectos presentes na prática pedagógica docente devem caminhar juntos, sem perder de vista o processo educacional como um todo.

Nesse caso, torna-se muito importante que o professor não permaneça, apenas, na divulgação reprodutivista de “conteúdos curriculares”, de “modismos de última teoria e conceitos elaborados”, mas que procure adequá-los à realidade e às necessidades de seu cotidiano e de seus alunos em seus locais de vivência (LIBANEO, 1984). Ainda nessa linha de discussão, o autor diz que, ao se pensar no compromisso filosófico do docente, é preciso também pensar no significado do ato de ensinar e de aprender, tal como nos apresenta acima, Veiga (2011).

Analisar as representações de professores de Artes Visuais sobre a prática pedagógica a partir desses autores (CHARTIER, 1991; BARBOSA, 2009; VEIGA, 2011) é uma reflexão nesse ponto e também é um esforço de compreensão das representações construídas coletivamente no escopo da prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio, pensando o contexto cultural e social em que se dão as relações de ensino/aprendizagem entre professor e aluno, pois a história cultural (CHARTIER, 1990) deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma imagem.

A partir da análise dos dados obtidos com o questionário, surgiram as seguintes subcategorias: a) Concepção de Prática Pedagógica; b) Projeto Político Pedagógico; c)

Legislação; d) Pressuposto Teórico; e) Avaliação da Prática Pedagógica, as quais serão apresentadas a seguir.

4.2.1 – Significações de Prática Pedagógica: as falas dos professores

Adentramos neste momento na subcategoria concepção de prática pedagógica fazendo uma relação entre as falas dos agentes à luz do conceito de representação. Essas relações produzem influências que corroboram na construção de imagens subjetivas de modo positivo ou negativo, são “as representações coletivas”. Em seus estudos, Chartier (1991) expressa a fundamentação de “representação coletiva” em três modalidades de relação com o mundo social: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não; de outro lado, a história dos livros; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos (CHARTIER, 1991, p. 178). Em específico aqui nos interessa a prática pedagógica que visa trazer à tona as significações dos professores de Arte.

Para trazermos à tona essas imagens, tomamos como base a concepção sobre prática pedagógica desses professores; para tanto, provocamos a pergunta aberta: *O que você compreende por prática pedagógica?*

Dentre as respostas dispostas no quadro nº 10 a seguir, para melhor compreensão, apresenta-se as falas dos agentes sobre prática pedagógica, entretanto, a distribuição foi realizada a partir da nossa interpretação da perspectiva de prática pedagógica dos agentes, tendo como base de análise o conceito de Veiga (2011) que afirma existir dentro da prática pedagógica na relação teoria/prática dois lados: a *teoria/ideal/subjetivo* e o *prático/real/objetivo*, ou seja, o *ideal* e o *real*.

Quadro nº 10 - As falas dos agentes sobre a Prática Pedagógica

PRÁTICA PEDAGÓGICA		
AGENTE	IDEAL/ SUBJETIVO	REAL/ OBJETIVO
Naldo		Práticas que o professor utiliza para orientar e garantir que o aluno possa ter uma aprendizagem com sucesso.
Ilma/ Janne		As agentes entendem que são: a atividade docente que realizo no meu dia a dia enquanto professora: planejamento de aula, observação dos cadernos dos estudantes.
Paula		São os meios utilizados para o ensino-aprendizagem
Elba		Reuniões, orientações, decisões, planejamento.
Mara		O conjunto de recursos que possibilitam um melhor ensino-aprendizagem, no sentido de nos orientar a práticas metodológicas em sala de aula ou extracurriculares.
Carla		Sistematização do processo de ensino-aprendizagem, dotada de concepções, relações, metodologias, avaliações e escola enquanto espaço educacional.
Laura	São as atividades, procedimentos e metodologias de trabalho que condizem com os projetos planejados. Segundo Chiavenatto prática pedagógica diz respeito à tríade: saber, saber fazer, e querer fazer. Sem isso nossa prática não funciona em sala de aula.	
Bianca e Ângela		As agentes entendem a prática como um processo de ensino aprendizagem, de forma dialógica, interativa e contextualizada na qual o educador se coloca como mediador na construção do conhecimento e organizações que viabilize ao aprendiz se expressar e comunicar.
Fábio		Atividade desenvolvida dentro e fora da sala que tem como objetivo auxiliar o aluno na compreensão dos assuntos, conteúdos e da vida.
Hanna		Fazer da ação educativa
Gabriela		Dentro de todo universo da prática pedagógica (que envolve a relação, aluno, metodologia, avaliação, etc) a considero uma dimensão da prática social na qual o ensino não é separado do cotidiano do aluno nem da realidade da educação nacional e local. Sob o aspecto avaliativo, a partir desse pensamento, a participação do aluno, a maneira como ele faz uso do conhecimento repassado, a interatividade em sala de aula podem ser alguns pontos de referência avaliativa substituindo as tradicionais provas.
Otávio		Uma prática social voltada para a construção e aquisição de conhecimentos. Especificamente no caso da educação formal, de que faço parte, percebo que a prática pedagógica envolve técnicas e conteúdos demasiado abrangentes e genéricos, que nem sempre despertam motivação nos educandos.
Diana		O “fazer” do professor no dia-a-dia, construindo junto com os alunos um processo de aprendizagem. Não simplesmente limitar-se a um “planejamento”, e sim, atuar como facilitador na transmissão do conhecimento, de acordo com as necessidades dos discentes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Questionário, 09/2012.

Na fala desses agentes, foi comum a ocorrência de pensar a prática pedagógica numa perspectiva espontaneísta (SEVERINO, 2006, RIOS, 2007). É por isso mesmo que a educação exige um profissional extremamente bem preparado para a sua condução. Em seguida o próprio autor defende que, ao contrário do que muitos pensam e do que a tradição cultural brasileira reforça, a educação não pode ser conduzida de forma espontaneísta (SEVERINO, 2006, p. 65).

A maioria das respostas foi pautada, acreditamos, em duas questões: primeira, baseada na avaliação da experiência do cotidiano dos professores, o que nos remete ao conceito do improviso de Coelho e Coelho (2010), para os quais essa prática no contexto educacional acerca desse entendimento do improviso leva ao processo de ensino, com deficiências sérias na aprendizagem das crianças e dos jovens. Para Coelho e Coelho (2010), se coadunam conhecimento empírico do universo escolar e o conhecimento acadêmico, proporcionando um diálogo que viabiliza a superação de dificuldades em uma instância e o enriquecimento do saber instituído em outra (COELHO e COELHO, 2010, p. 4). Pois, o improviso em sala de aula faz o professor distante do conhecimento teórico adquirido na formação e o construído por ele e pelos alunos. Sem uma proposta pedagógica própria, o docente não se vê agente de transformação e mudança, torna-se um mero técnico transmissor de atividades.

O espontaneísmo no ensino de Arte se deve ao problema com a formação do professor. Desde o período da reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas faltou a formação por linguagens artísticas (BARBOSA, 2009). No entanto, é preciso o mínimo de conhecimento para o exercício do trabalho docente, pois do contrário ocorre o que Santos Filho e Almeida (2010) denunciam: a prática pedagógica que ocorre por falta de formação. “Daí que se tem resolvido a questão pela forma da improvisação, a qual se constitui pelo aspecto do “simples fazer”, em concordância com as Secretarias de Educação Municipais” (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010, p. 1877).

Segundo Rios (2007), um educador competente e ético, com a formação de um intelectual, exige um rigor para a sua prática contra o *laissez-faire* que se identifica com o espontaneísmo. As aulas espontaneístas,/improvisadas mostram a falta do domínio de conhecimento pedagógico na formação dos professores apontadas por vários estudos (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010; MAGALHÃES, 2009; COELHO e COELHO, 2010). Um dos prováveis fatores responsáveis pela história do ensino de Arte, em nosso país, revela

muito bem os caminhos superficiais na relação teoria/prática na prática pedagógica dos agentes, que a partir de suas experiências não apresentaram as suas reflexões fundamentadas em conceitos teóricos, nem a utilização de aportes teóricos.

Vejam as falas dos agentes:

Atividade desenvolvida dentro e fora da sala que tem como objetivo auxiliar o aluno na compreensão dos assuntos, conteúdos e da vida (Agente Fábio. Questionário Maio/2012).

A atividade docente que realizo no meu dia a dia enquanto professora: planejamento de aula, observação dos cadernos dos estudantes (Agente Ilma e Janne. Questionário aplicado Maio/2012).

Referendando-nos ainda em Coelho e Coelho (20010), não resultariam essas respostas sobre práticas pedagógicas pautadas fundamentalmente, na experiência? E, sendo dessa forma, por mais que o professor apresente uma bagagem de conhecimento, advinda de uma formação inicial, utiliza-se do imprevisto para fundamentar a sua prática pedagógica, causando, assim, sobretudo digressões na formação dos jovens, o que poderia gerar o desinteresse do aluno pela escola contribuindo também para a evasão escolar, o grande vilão do Ensino Médio no estado do Pará (BRASIL, 2012; PARÁ, 2008); segundo, na ausência de pressupostos teóricos que embasem sua prática pedagógica, por exemplo, aqueles apresentados por Veiga (2011), que se referem à relação teoria/prática: como dois segmentos que se coadunam: o *ideal* e o *real*, não são momentos estanques, ao contrário, na prática pedagógica um complementa o outro.

Veiga esclarece o lado teórico, ideal/subjetivo mais baseado no lado humano, no sonho de transformar do que no real na prática pedagógica que para ela significa:

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima (VEIGA, 2011, 17).

Nessa perspectiva, o teórico representa o conhecimento, sobretudo, com fundamentação das formulações teóricas, conceitos e ideias pedagógicas, a situação/condição

real de vida e de trabalho do professor de Arte. Assim, as falas dos agentes deveriam estar fundamentadas expressando teorias pedagógicas, pois entendemos que bons e eficazes professores são aqueles que planejam e determinam que objetivos querem alcançar ao final de suas aulas. A responsabilidade dos professores começa antes da execução ou desenvolvimento da aula, na construção do plano de aula, analisando materiais e recursos didáticos, problematizando os conteúdos. Entretanto, ninguém cria no vazio; é preciso fundamentação epistemológica em que o professor na formação deveria apropriar-se de conhecimento de sua área específica.

Considerando que no país temos como cultura que a educação escolar possibilita a inserção em vários espaços, lembramos que ela é local de práticas pedagógicas. Entende-se prática pedagógica como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e como o conjunto de ações e trabalho realizado por todos no espaço escolar, o ideário pedagógico, as ideias que fundamentam o trabalho do professor, e de toda a comunidade escolar, seu ideal de sociedade e educação¹²⁸ (VEIGA, 2011).

Todavia, considerando que o tempo mínimo de trabalho no Ensino Médio é de 13 anos, com 53,4% dos agentes com idades na faixa etária de 41 a 50 anos, quando os agentes foram instados a fornecer a opinião sobre a sua prática pedagógica, não utilizaram de aportes teóricos na resposta à questão e nem à disciplina de Arte.

Em uma prática singular, a agente Laura torna-se única a responder baseada em um referencial teórico sobre a prática pedagógica. Vejamos:

São as atividades, procedimentos e metodologias de trabalho que condizem com os projetos planejados. Segundo Chiavenatto, prática pedagógica diz respeito à tríade: saber, saber fazer, e querer fazer. Sem isso nossa prática não funciona em sala de aula (Agente Laura. Questionário aplicado em 05/2012).

Essa resposta nos remete à seguinte inflexão, quer seja, a agente em sua fala demonstra que, na formação para a docência específica, foi desenvolvido no professor o domínio conceitual necessário para que pudesse refletir sobre as questões enfrentadas pelo

¹²⁸ Conferir em: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

próprio conhecimento no qual é especialista. Dessa forma, na prática pedagógica estão imbricados os dois lados, segundo Veiga (2011): o teórico/ideal e o prático/real. A agente entende que necessita da fundamentação teórica, o lado teórico/ideal, quando cita que desenvolve a sua prática a partir da teoria de Chiavenatto, mas, para colocar em prática/real o cabedal adquirido na formação, ela utiliza um conjunto de ações que envolvem procedimentos e metodologias, fechando um ciclo em que o ideal e o real se complementam numa prática social com respeito ao professor e ao aluno.

Mas, o contrário acontece, como podemos verificar nas falas de outros agentes, o lado teórico, todavia, está despido das concepções pedagógicas. Entretanto, ficou evidente nos depoimentos abaixo dos agentes reflexões mais baseadas numa perspectiva no prático/real, na objetividade humana. Vamos às falas dos agentes:

Dentro de todo universo da prática pedagógica (que envolve a relação, aluno, metodologia, avaliação, etc) a considero uma dimensão da prática social na qual o ensino não é separado do cotidiano do aluno nem da realidade da educação nacional e local. Sob o aspecto avaliativo, a partir desse pensamento, a participação do aluno, a maneira como ele faz uso do conhecimento repassado, a interatividade em sala de aula, podem ser alguns pontos de referência avaliativa substituindo as tradicionais provas (agente Gabriela. Questionário aplicado em 05/2012).

O conjunto de recursos que possibilitam um melhor ensino-aprendizagem, no sentido de nos orientar a práticas metodológicas em sala de aula ou extracurriculares (Agente Mara. Questionário aplicado em 05/2012).

Sistematização do processo de ensino-aprendizagem, dotada de concepções, relações, metodologias, avaliações e escola enquanto espaço educacional (Agente Carla. Questionário aplicado em 05/2012).

As respostas elaboradas, dessa forma, sobre a concepção de prática pedagógica demonstram a falta do conhecimento fundamentado em teóricos principalmente de Arte. A formação do professor de Arte deve prepará-lo para ministrar o ensino com uma finalidade, um ideal pedagógico, pensando que a forma de dirimir a desigualdade social vivida pelos

brasileiros tem um único instrumento do qual dispõem para reverter esse quadro que é a luz para os nossos olhos: *o conhecimento*.

Logo, tudo aquilo que o professor vai se utilizar como o conteúdo, planejamento, material pedagógico, a prática e outros, para a condução do processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca.

Dito isso, concordamos com Veiga a respeito da concepção de prática pedagógica:

A reflexão feita até aqui me leva a afirmar que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo (VEIGA, 2011, p. 18).

Veiga alerta para os determinantes sociais em que a prática pedagógica está imbricada e, conseqüentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias diretamente vinculadas, de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem. Quando planejamos, organizamos as ações pedagógicas e, material, pensamos na melhor maneira de desenvolver a nossa prática pedagógica, daí, é bom entender que teoria e prática caminham juntas na prática pedagógica com o mesmo valor. E como o processo ensino/aprendizagem se dá em um ato dinâmico como em um ciclo, a teoria/ideal retroalimenta a prática/real.

A autora tece a seguinte concepção sobre o lado prático, que representa o real/objetivo que ficou assim expresso:

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana. (VEIGA, 2011, p. 18).

Diante do afirmado por Veiga, entendemos ser a prática a forma real de como o professor coloca em prática a teoria adquirida, que meios vai usar, que objetivo deve alcançar, em que concepção pedagógica formatará o planejamento, os recursos que utilizará, são os

meios e os instrumentos para uma prática pedagógica com domínio de conteúdo e habilidade pedagógica.

Para alguns agentes, a concepção de prática pedagógica é considerada como um processo ou uma ação que conduzirá o aluno a se expressar e comunicar ou ao processo ensino/aprendizagem. Numa perspectiva de escola libertadora, entretanto, não visualizamos a orientação por meio dos objetivos, finalidades e conhecimentos. Vejamos as falas:

Um processo de ensino aprendizagem, de forma dialógica, interativa e contextualizada na qual o educador se coloca como mediador na construção do conhecimento e organizações que viabilize ao aprendiz se expressar e comunicar (Agente Bianca. Questionário, Maio/2012).

É uma ação aonde irá se concretizar o ensino e a aprendizagem de forma dialógica, interativa e contextualizada, onde o professor atua como mediador na construção do conhecimento, propondo atividades que levem o aluno a uma aprendizagem significativa. (Agente Ângela. Questionário, Maio/2012).

Essas reflexões citadas sobre a prática em que o professor é o mediador no processo dialógico, apenas expressam uma prática sem teoria propiciando apenas o ativismo, o praticismo ou utilitarismo. As concepções, conhecimentos específicos da disciplina e teorias de prática pedagógica somente foram tangenciados, sem que se abordassem os seus aspectos fundamentais. Esse parco domínio conceitual acarreta uma inflexão. O agente desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola. Para transformá-la e transformar a si mesmo, necessita de formação para desenvolver a prática pedagógica com ética e competência (RIOS, 2007).

Diante dessas falas, o ausente vem à tona. Com as representações de professores de Artes Visuais sobre a prática pedagógica visamos apresentar a imagem do real, pois, segundo Chartier, “todas visam, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente” (CHARTIER, 1991, p.185). A imagem representada sobre a prática pedagógica mostra problemas com deficiência desde a formação inicial, com a falta de domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos da área específica e a formação contínua.

Entendemos que o professor necessita dominar três questões, quais sejam: a) conhecer bem o conteúdo de sua disciplina; b) saber com clareza qual a sua intenção com essa ou com aquela prática pedagógica; c) ter clareza dos seus objetivos, que seu objetivo principal é a aprendizagem. É *ensinar*.

Assim, em relação à aprendizagem, concordamos com Severino (2006, p. 66) quando afirma: “sem uma forma adequada de se lidar com o conhecimento no processo ensino/aprendizagem, pouco adiantará a presença de um bom currículo.” Outra questão importante sobre o processo de aprendizagem, na contribuição ainda é de Severino (2006, p. 67): “é preciso ter presente que todo conhecimento é fruto da atuação de um sujeito social e histórico”.

De igual modo, Pimenta então reforça, “sendo assim, a educação é um fenômeno social, pois diz respeito aos indivíduos em suas relações com o meio natural e social” (2009, p. 62). Portanto, entendemos que a educação formal ocorre atualmente em uma sociedade contemporânea que reclama e exige as mudanças, numa prática social entre o professor e aluno em uma micro democracia escolar com repercussão para o macro, a sociedade brasileira.

Diante desse contexto, nos parece claro o papel do professor de Artes Visuais do Ensino Médio de crítico/reflexivo para evitar certas práticas como na escola tradicional. Esclarece Veiga (2011, p. 42) que “de acordo com a orientação jesuítica, a ação pedagógica era marcada pelas formas dogmáticas do pensamento, contra o pensamento crítico”. Dessa forma, a escola tradicional desenvolveu apenas o papel de produzir e reproduzir a situação social e política do país (SAVIANI, 2008; COELHO, 2009; PIMENTA, 2009).

O professor capacitado, numa busca constante do conhecimento e com compromisso ético para a sua atuação profissional, é consciente da questão teoria e prática. O ideal e o real (VEIGA, 2011) não existem isolados, um não tem o resultado positivo na prática pedagógica sem o outro, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Portanto, a prática pedagógica do professor de Artes Visuais será tanto melhor quanto o professor investir em conhecimento para elaborar seu planejamento, tendo a clareza de que é fundamental a questão teoria/prática. Partindo da teoria/ideal elaborando os meios, a teoria pedagógica, a finalidade, metodologia, para se colocar em prática na prática pedagógica no real.

O quadro nº 11 foi elaborado a partir das falas dos agentes investigados neste trabalho. Apresentamos a partir da subcategoria *prática pedagógica* a distribuição percentual

dos eixos temáticos identificadas nas falas dos agentes. Em nossa pesquisa, organizamos a análise de frequência de ocorrência dos eixos temáticos fazendo inferências no conteúdo da fala dos agentes, atribuindo-lhes significados (BARDIN, 2010).

Quadro nº 11 Distribuição Percentual dos Eixos Temáticos

SUBCATEGORIA	EIXO TEMÁTICO	OCORRÊNCIA	%
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Prática que o professor utiliza	04	17 %
	Ensino/ Aprendizagem	06	26 %
	Planejamento/ Um processo de ensino	06	26 %
	É o dia a dia	03	14 %
	Atividades docentes	04	17 %
TOTAL		23	100 %

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 10/2012

Na subcategoria de prática pedagógica, o eixo temático que emerge apresentando certa relevância por ter o entendimento de prática pedagógica pelos agentes num maior percentual de frequência com 26 % é o eixo temático *ensino/aprendizagem*. E com mesmo percentual com 26%, o eixo temático apresentado no discurso dos agentes foi *planejamento/um processo de ensino*. Tomando como análise esses dois eixos temáticos, *ensino/aprendizagem* e *planejamento/um processo de ensino*, ambos representam na perspectiva de Veiga (2007), baseado apenas em um processo de busca de meios de ensinar, elaborando as ações necessárias para o desenvolvimento de suas práticas.

Os agentes indagados sobre o que entendem como prática pedagógica repetiram com a frequência de 17% em seus discursos o eixo temático *práticas que o professor utiliza*, no mesmo percentual os agentes consideram que a prática pedagógica é composta por *atividades docentes*, aparecendo nos discursos com a frequência de 17%. Não vamos afirmar que esses

dois eixos *práticas que o professor utiliza e atividades docentes* sejam sinônimos, entretanto, as duas palavras práticas e atividades encerram em si o mesmo valor de verbo no que se refere à “ação” desenvolvida pelo professor, que é sinônimo de docente, dito de outra forma: as ações desenvolvidas pelo professor. Outro eixo temático que teve um percentual considerável de 14%, e por isso o destacamos, *é o dia a dia*; que somado com os eixos temáticos *práticas que o professor utiliza e atividades docentes* expressam as representações dos agentes sobre a prática pedagógica pensada apenas como as ações praticadas no cotidiano.

Diante dessa assertiva, recaímos na concepção de Veiga (2011) na relação da teoria/ideal e prática/real e do conceito de improviso na perspectiva indicada por Coelho e Coelho (2010). Não vamos nos repetir, todavia, concordamos com Rios (2007, p. 20-21) que “Como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que devemos ser, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte”, A afirmação de Rios reforça, então, as representações dos agentes sobre a prática pedagógica que espelham uma realidade que nos é imposta por conta de uma formação que ainda não desenvolve uma indissolúvel unidade entre teoria e prática. Para Chartier (1991), as representações são construções socialmente informadas, de modo que expressam intenções e constituem articulações deliberadas dos grupos sociais que as formulam.

Dito isso, apontamos duas questões. Primeira, autores como Coelho (2009), Veiga (2011), Pimenta (2009), Severino (2006), em perspectivas diferentes, apontam problemas na formação de professores da educação básica. A outra questão, lembramos que o Ensino Médio no estado do Pará nos últimos anos obteve as notas mais baixas do IDEB; apresentou um índice de evasão escolar preocupante, já que muitos jovens não concluem os estudos. Portanto, nos perguntamos a quem ou a que grupos sociais interessam uma sociedade carente de conhecimento? Claro que muitos outros aspectos e fatores são determinantes de uma prática pedagógica de sucesso. E que cabe ao professor diante de uma posição reflexiva-crítica buscar uma formação continuada para que possa sempre aprimorar a sua prática por meio de reflexões sobre seus saberes, conceitos, atitudes, e da própria prática pedagógica.

Essa questão nos remete à escola e às suas questões intrínsecas políticas, pedagógicas, sociais, culturais e administrativas Assim sendo, nos reportamos à construção do PPP que está associada à organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Segundo o documento:

Prima-se, portanto, por uma gestão democrática com autonomia para as escolas, de modo que haja profissionais com capacidade de pensar e de executar o seu ofício, construtor dos Projetos Políticos Pedagógicos, frutos de uma participação dos sujeitos do processo educativo (PARÁ, 2008, p. 27).

Olhando por esse prisma, o PPP é essencial para a construção político-pedagógica das ações que norteiam a escola, de modo intencional, coletivo, articulado e com ampla participação dos agentes sociais do processo educativo. Desse modo, o PPP constitui-se em um projeto democrático de modo a superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias no imaginário social da escola. A partir da relevância do PPP para a construção coletiva da escola, passaremos a investigar a participação dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

4.2.2 – Projeto Político-Pedagógico: democracia na participação escolar

A subcategoria que passaremos a fazer as inflexões se refere ao Projeto Político Pedagógico. A maior demonstração de escola democrática; da participação política das categorias escolares (VEIGA, 2010). Ao elaborarmos o PPP de uma escola, não se trata de elaborar apenas mais um entre tantos projetos. Ele deve expressar a ideologia, os interesses, valores e crenças da sociedade escolar, o espaço democrático que ele representa. Dessa forma, funda-se em pressupostos que deverão nortear uma escola democrática, pública e gratuita, logo, princípios como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério devem orientar as ações educativas, num contexto em que a organização do trabalho pedagógico da escola sofre determinações da própria organização da sociedade (VEIGA, 2011). Para Veiga, o PPP:

Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos (VEIGA, 2010, p. 38).

O PPP é idealizado com o objetivo de compartilhar de forma democrática a tomada de decisões quer seja pedagógica ou questões administrativa e de organização. Dessa forma deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de atender às expectativas dos professores, alunos, pais, comunidade, entorno, funcionários, pois ao elaborarmos, projetamos para o futuro os objetivos e perspectivas de todos agentes envolvidos com a prática pedagógica escolar. “Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2010, p. 13).

Referendamo-nos em Veiga (2010) que faz a seguinte defesa sobre o PPP:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão Para um tipo de sociedade (2010, p. 13).

É o PPP que vai determinar o tipo de organização e a forma de gestão da instituição escolar. Entendemos assim, que o PPP é uma construção coletiva, em uma prática social democrática, eivada de valores e interesses pedagógicos, ideológicos e culturais das categorias que formam a comunidade escolar. Os autores Libânio, Oliveira e Toschi (2011, p. 178), defendem que: “Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões”, fazendo da escola um espaço de construção coletiva da democracia. Portanto, fizemos a seguinte pergunta aos agentes: *Você elaborou ou ajudou a atualizar o PPP de sua escola?*

Respondendo a nossa questão, no quadro de nº 12 podemos verificar que somente 47% dos professores investigados confirmaram a participação na elaboração do PPP ou contribuíram com a sua atualização. Logo, percebemos a falta de interação entre as dimensões política e pedagógica do professorado analisado. O processo de construção do PPP é permanente na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade devendo estar em sintonia com as finalidades da escola.

Em consonância com o exposto, Veiga afirma (1998, p.9):

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto

social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Se todos os agentes escolares se envolverem no processo democrático de construção, então teremos o PPP da comunidade escolar com compromisso político e pedagógico. Dessa forma, acreditamos que para a concretização de um PPP realmente voltado para a transformação do que está posto na realidade educacional, temos que investir na formação das consciências dos sujeitos que estão inseridos no processo de construção do projeto, para que o PPP não venha a ser apenas mais um instrumento de descrição ou constatação, mas de propor ações, construídas coletivamente, de transformação da realidade escolar.

Desse modo, apresentamos o quadro nº 12 com os dados levantados distribuídos por percentuais.

Quadro nº 12 – Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 10/2012

O quadro nº 12 denota a falta de percepção dos professores de Artes Visuais acerca da compreensão de que a elaboração do PPP deve estar articulada com o compromisso político e pedagógico da escola. Os agentes devem ter a liberdade de construir os rumos da instituição de ensino que estão inseridos, a partir da concepção de homem, educação e sociedade (VEIGA, 2010). Nesse sentido, a proposta política de governo do estado do Pará (PARÁ, 2008) defende uma escola democrática, com a participação ativa dos professores, aberta ao debate, à defesa de ideias e à construção coletiva de conhecimentos. Partindo dessa premissa, advoga:

A educação é um ato intencional, devendo ser capaz de promover a emancipação dos sujeitos, sua humanização, o seu desenvolvimento amplo, a sua inventividade e criticidade, contribuindo para o fortalecimento de um projeto de sociedade radicalmente democrática, solidária e fraterna, o que pressupõe a construção de um projeto político pedagógico orientado pelas ideias de democracia e qualidade social (PARÁ, 2008, p. 15).

A escola é a instituição social criadora e geradora de possibilidades de participação social dos sujeitos. E a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola é a oportunidade de garantir as ações integradas dos agentes escolares. Nessa perspectiva a proposta da SEDUC (PARÁ, 2008, p. 22) entende que é fundamental que “haja um projeto político pedagógico construído, pensado e avaliado por todos e referenciado nos interesses da maioria da população escolar”.

Mas, contrariando a proposta da SEDUC, não confirmamos uma participação majoritária; ao contrário, detectamos que o maior percentual de agentes envolvidos na pesquisa, num total de 53%, respondeu que não participou da elaboração do PPP e nem da sua atualização. Dessa forma, compreendemos que a maioria dos professores não participou dessa construção democrática e não contribuiu ideologicamente e nem pedagogicamente na elaboração do projeto.

Essa situação demonstrada reflete a postura de uma boa parcela de professores nas questões pedagógicas e políticas da escola e reforça a ideia de que o poder de decisão e de copartícipe na construção do conhecimento e na inserção do aluno como cidadão numa prática democrática está centralizado nas mãos de uma pequena parcela de agentes escolares, o que contribui para a reprodução de uma ordem social, sendo essa naturalizada como a finalidade da escola (BOURDIEU, 2008). Por outro lado, o professor vivendo em uma sociedade como

a do Brasil em que “A principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p. 176), aproveitando o debate de construção ou discussão de reelaboração sobre o PPP, pode/deve propor a discussão sobre o poder das classes e os grupos hegemônicos que sempre determinaram a organização do currículo escolar (APPLE, 2006).

É mister que na prática pedagógica o professor de Artes Visuais participe do PPP, seja um ser crítico para que possa forjar em seus alunos o conhecimento e uma participação crítica na sociedade em que está inserido. Diante disso, reafirmamos que o processo de elaboração do PPP não pode desconsiderar os conflitos e contradições da sociedade capitalista. Nesse sentido, faz-se necessária a apropriação de uma teoria do conhecimento crítica e compromissada em desvelar esses conflitos e contradições desta sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que, para a elaboração do PPP dentro da escola de Ensino Médio, é necessário um esforço coletivo, que implique na seleção de valores a serem consolidados, além da busca de pressupostos teóricos e metodológicos que devem ser postulados por todos os sujeitos envolvidos, bem como, pelos professores de Artes Visuais. De acordo com o exposto, Veiga (2010, p. 13-14) afirma que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Todavia, essa posição de um alto percentual de não participação dos professores diante do PPP, nos instigam e nos remetem a outros componentes de igual relevância para o planejamento do desenvolvimento da prática pedagógica, que é a legislação da educação, como políticas de mudanças para o Ensino Médio.

4.2.3 – Ensino Médio e a Legislação

Nesta seção analisamos alguns dos documentos curriculares educacionais que sustentam o Ensino Médio, publicados no Brasil nos anos de 1996 a 2005 num esforço de transformar o sistema educacional. Entendemos ser relevante para o professor de Artes Visuais apoderar-se da legislação que rege essa modalidade de ensino. Para tanto,

investigamos as DCNEM, OAERER e PCNEM e mais especificamente os textos elaborados para a disciplina de Arte. Analisamos a utilização da legislação pelos agentes na elaboração do planejamento da disciplina de Artes. Assim, nos balizamos no seguinte questionamento: *Que marco legal você utiliza na elaboração do planejamento da disciplina de Arte?* Para tanto, utilizamos as seguintes opções: a) PCNS; b) DCNEM; c) OAERER; d) Outros.

O Ensino Médio é contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo mencionado no Artigo 21, quando da legalidade da educação básica, afirmando sua divisão nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há alguns outros Pareceres do Conselho Nacional de Educação e algumas leis que se aplicam ao Ensino Médio inseridas no cenário legislativo brasileiro. Considerando que existe a competência dos Sistemas de Ensino em legislar sobre o assunto, são elaborados documentos, regionalmente, Deliberações, Resoluções e Pareceres emanados dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho de Educação do Distrito Federal. Todos são aplicados dentro do âmbito geográfico das unidades federadas.

A tendência é que venham a existir várias mudanças no Ensino Médio, com a gradual substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelas Orientações Curriculares Nacionais, já disponibilizadas pelo Ministério da Educação por meio de separação por áreas temáticas. O Ensino Médio bem estruturado é fundamental para que exista um elo de ligação entre essa modalidade de ensino e a educação superior (BRASIL, 2006). Vejamos o que a legislação em notas preliminares determina para o Ensino Médio.

4.2.3.1 Legislação: nota preliminar sobre legalidade para o Ensino Médio

No Brasil, desde a década de 1990, a instituição escolar vem sendo campo de disputas e desafios que se configuram nas reformas educacionais. Num contexto de mudanças políticas, econômicas e culturais e da flexibilização das relações de trabalho, o profissional ideal para atender ao mercado passa a ser o polivalente, adaptável e criativo, que possui autonomia e não mais o especialista, as motivações pessoais sobrepõem-se ao comportamento competitivo na luta por vantagens desenvolvendo um ser individualista.

Em continuidade a essa reestruturação da educação, em 1998 são divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo Guiomar Namo de Mello, relatora desse documento, o termo diretriz resultou da negociação sob dois

pressupostos: natureza da doutrina pedagógica e legitimidade do Conselho Nacional de Educação.

Para tanto, foram sancionados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), foram implementados no ano 2000, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar a prática dos professores oferecendo novas abordagens do conteúdo, assim como metodologias alternativas de trabalho em sala de aula.

Os atuais marcos legais (BRASIL, 2006) para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Destacamos dois pontos que relevantes.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35).

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

A legislação Orientação Curricular para o Ensino Médio surge com o princípio de orientar a condução do aprendizado nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica.

Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (BRASIL, 2006).

Lembramos e, é preciso enfatizar, que a arte é considerada como linguagem para compreender melhor o papel da disciplina no Ensino Médio e sua integração na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A arte como manifestação humana está presente na vida das pessoas, tanto nas manifestações artísticas em si como nos objetos de seu cotidiano, na arquitetura, no urbanismo, nos meios de comunicação. Também é da natureza da arte sua articulação com outras formas de saber: filosófica, histórica, social, científica. (BRASIL, 2006, p. 179).

A Arte é uma manifestação humana! Presente em quase tudo o que fazemos. Necessariamente articulada interdisciplinarmente com outros saberes. Entretanto, sobre a Legislação para o Ensino Médio no quadro nº 13 vale ressaltar que, apesar das OAERER, fazerem parte de um conjunto de políticas direcionadas ao Ensino Médio, nenhum dos agentes a marcou afirmando fazer parte da elaboração do planejamento do Ensino de Artes Visuais.

Podemos comprovar a pouca importância delegada aos PCNEM e DCNEM na sua utilização na elaboração do planejamento e conseqüentemente nos planos de aula. Dos agentes investigados, apenas 33% confirmaram que utilizam apenas os PCNEM para dar parâmetros ao planejamento do ensino de Artes Visuais. O objetivo afirmado por essa proposta curricular é o de contribuir para aumentar o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, discute-se uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição. Por meio da arte, subentende-se que é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. (BRASIL, 2006, p. 180).

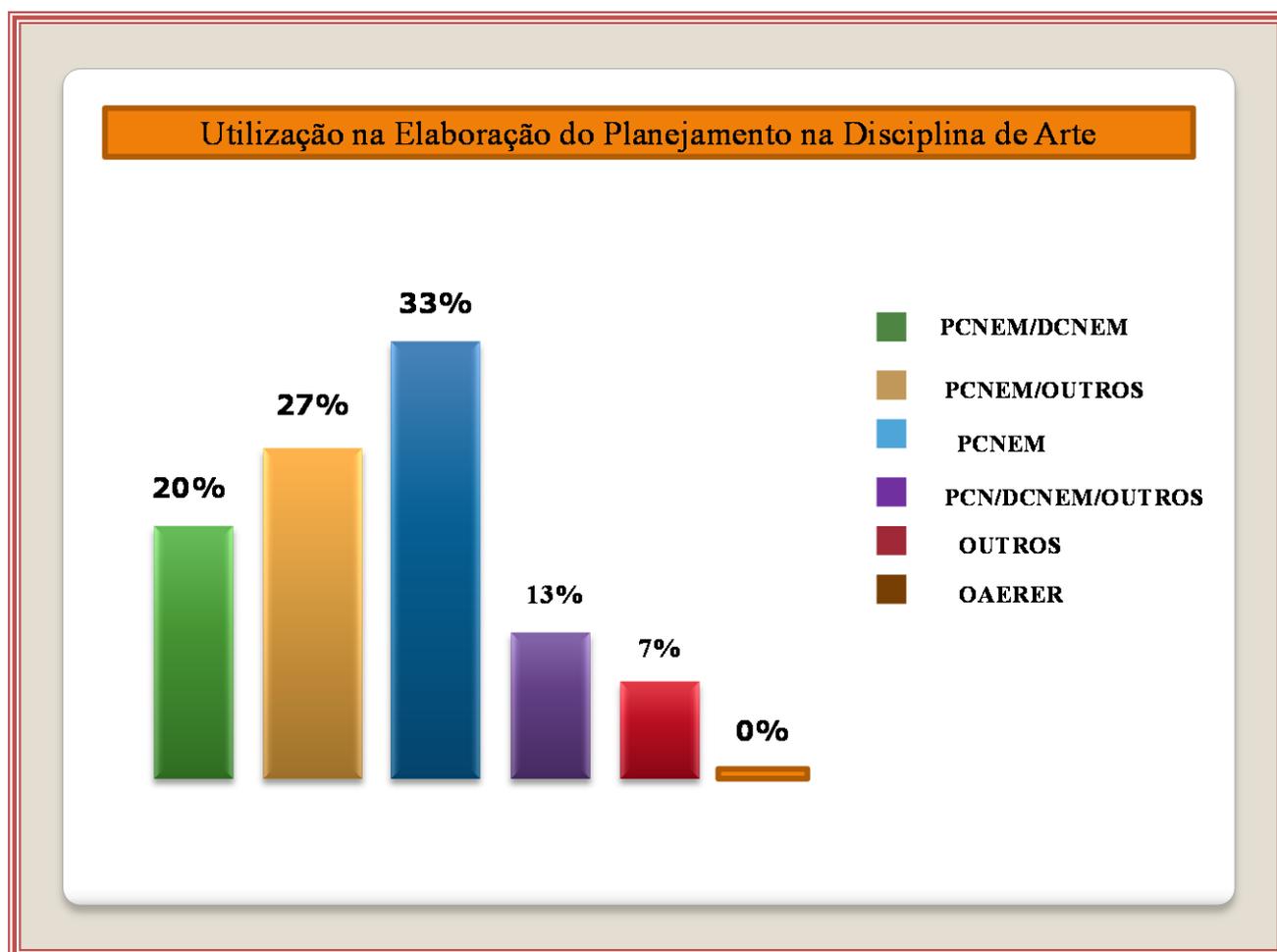
Com essa nova concepção para compreender melhor o papel da disciplina Arte no Ensino Médio e sua integração na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é preciso enfatizar que a arte é considerada como linguagem, e, como tal, uma forma de comunicação humana, impregnada de valores culturais e estéticos.

Necessitando, portanto, de difundir os princípios da reforma curricular e orientar a prática dos professores oferecendo novas abordagens do conteúdo, assim como metodologias alternativas de trabalho em sala de aula. O perfil de currículo traçado por esse documento apoia-se em competências básicas necessárias à inserção dos alunos na vida produtiva. Apresenta também os princípios de contextualização e interdisciplinaridade.

A despeito do perfil traçado pelo OCNEM, quando os agentes foram investigados a respeito sobre o uso dos PCNEM e DCNEM, apenas 20% afirmaram utilizá-los. Por conta dessa questão, nos perguntamos: será que não consideram os PCNEM como orientação importante para o desenvolvimento da prática pedagógica?

Quadro nº 13

Utilização dos PCNEM e DCNEM na elaboração do planejamento de Arte



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário (10/2012).

Em relação aos PCNEM como orientação do planejamento somente 27% dos agentes confirmaram que os utilizam na elaboração das ações. Sobre a utilização dos PCNEM e das DCNEM e outros, apenas 13% confirmaram utilizar o conjunto das leis para nortear suas práticas pedagógicas. Esses agentes são professores do Ensino Médio, especialistas de suas áreas de ensino específicas, os profissionais comprometidos com o ensino, ou seja, com a prática pedagógica. Os PCNEM fazem parte da política neoliberal e que dita normas para a educação básica.

Dos agentes colaboradores com esta pesquisa 7% afirmaram utilizar outros parâmetros, todavia, diante da pergunta “quais?” não souberam responder, ou seja, esse quantitativo de agentes desenvolve suas práticas pedagógicas no Ensino Médio, baseados em que legislação? Sendo que existe uma legislação específica para essa modalidade de ensino.

Para alguns autores (KUENZER, 2009; DAYRELL, 2009), no Ensino Médio, torna-se evidente a preocupação em garantir sua universalização, uma vez que esse nível de ensino, já desde 1988 com a Constituição Federal, é considerado como direito de todo cidadão brasileiro, além de etapa final da educação básica.

O que é reafirmado no Artigo 35 da LDB.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 11).

Isso significa que é no Ensino Médio que se torna evidente uma nova cobrança a partir da LDB 9.394/96 sobre essa formação: para o trabalho e o ser cidadão (PARÁ, 2003), o ser humano ético e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. É importante ressaltar que a ampliação da Educação Básica, contemplando o Ensino Médio, é uma mudança significativa política que, até certo ponto, reflete também a luta histórica de

setores da sociedade brasileira pela sua permanência na escola até níveis mais elevados do ensino.

Devemos pensar a prática pedagógica como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas.

A legislação que amplia o direito ao ensino médio propõe como finalidades para esse nível de ensino o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a possibilidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de cada uma das disciplinas, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1996).

Entendemos, portanto, que os documentos legais PCNEM e DCNEM configuram-se em objetos de pesquisa produtivos para investigar a circularidade de discursos que perpassam os diversos contextos na elaboração das políticas curriculares e possibilitam perceber o processo de recontextualização e ressignificação de sentidos. São documentos que dão referência para demais ações governamentais, sejam propostas ou demais documentos de cunho federal, estadual ou municipal, ou mesmo para a elaboração de livros didáticos ou orientadores para a formação de professores.

Por esse prisma, vemos o quanto é necessário para a nossa prática pedagógica conhecer a legislação que determina inclusive a formação de professores. Diante desse quadro em que o professor de Artes Visuais pouco tem recorrido à legislação para imprimir às suas elaborações de planejamento e ações uma fundamentação legal, passaremos a investigar sobre os pressupostos teóricos que os agentes se apropriam para referendarem suas práticas pedagógicas.

3.2.4 - Pressuposto Teórico

Adentramos neste momento da produção deste estudo na subcategoria *pressupostos teóricos* que os agentes utilizam para dar um embasamento teórico ao planejamento de suas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio. Para dar conta de tal assunto, fizemos a seguinte pergunta aos agentes: *Você utiliza outros pressupostos teóricos além das diretrizes Curriculares?*

O Ensino de Arte na modalidade Ensino Médio é um avanço e que ainda precisa conquistar espaços como o 2º e 3º anos do Ensino Médio. Mas isso exige o esforço no sentido de perceber como articular seu saber atendendo aos jovens e a comunidade escolar como um todo. No que diz respeito ao ensino da Arte, tem-se como pressuposto que a Arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico, entretanto, relaciona-se interdisciplinarmente com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico, exercita continuamente sua imaginação e está mais habilitado a construir e desenvolver suas ideias.

Diante dessa reflexão, o trabalho do professor sempre esteve pautado, acreditamos, em pressupostos teóricos. São eles que orientam a ação profissional, esta é embasada em procedimentos, instrumentos e objetivos de acordo com o planejamento. Desse modo, quando os agentes foram indagados se utilizavam outros pressupostos teóricos além das diretrizes Curriculares? As respostas que deveriam ser marcadas eram Sim () Não (). Apresentamos em percentuais no quadro nº 14 que a opção escolhida pelos agentes inferiram uma situação instigante, vejamos: apesar dos agentes apontarem que utilizam outros pressupostos teóricos além das diretrizes, entretanto, quando são cobrados a informar “quais são?” não deixam claro quais são, eles não os nomeiam.

O problema com a utilização de pressupostos teóricos no Ensino de Arte não é novo. A atuação do professor de Artes Visuais desde sua gênese enfrentou problemas de formação polivalente (BARBOSA, 2009; MAGALHÃES, 2002), o que comprometeu a sua prática pedagógica, faltando-lhe um cabedal de conhecimento em fundamentos teórico-metodológicos para exercer sua ação profissional.

No Ensino Médio essa questão torna-se mais grave por conta da legislação que tem como finalidade nessa modalidade o aprimoramento do aluno como pessoa humana e a preparação básica para o trabalho. São jovens trabalhadores inseridos no mercado informal. Entendemos ser frugal que o professor na elaboração do seu planejamento utilize um conjunto de documentos legais do Ensino Médio e pressupostos teóricos pensando em um currículo diferenciado para essa clientela escolar.

Quadro nº 14 Utilização de outros pressupostos teóricos além das diretrizes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário em (10/2012)

Dirigimos outro olhar aos 27% dos agentes que responderam não utilizarem outros pressupostos teóricos. Esse percentual de agentes remetem-nos a inflexões não em tom de afirmações, mas sim de indagações, qual sejam, conforme o gráfico nº 3 (p. 67) sobre o perfil dos agentes da pesquisa, apenas 20,0% deles possuem experiência mínima entre 1 a 5 anos de magistério; a maioria dos agentes possuem um acúmulo de 13 anos de prática pedagógica. Portanto, indagamos: ao longo de sua trajetória esses agentes desenvolveram sua prática pedagógica fundamentada em quê?

Diante dessa constatação, afirmamos a relevância que os pressupostos teóricos devem fornecer aos professores subsídios para uma prática pedagógica fundamentada que garanta certa segurança e sucesso, garantindo aos jovens a promoção de oportunidades escolares com emancipação política e social. Isso nos leva a indagar sobre a avaliação dos agentes sobre a sua prática pedagógica desenvolvida no cotidiano para a juventude, a qual passaremos a investigar.

4.2.5 – Os Professores de Arte e a Avaliação da Prática Pedagógica.

Avaliar é sempre uma questão muito delicada. Esta subcategoria trata de avaliação¹²⁹. É um tema bastante amplo e permeia todo o processo de ensino-aprendizagem. Para dele tratarmos, é imprescindível pensá-lo a partir dos contextos escolar e social, por ser uma prática do sistema social educacional, não podemos deixar de pensar na influência do sistema social no qual esse agente está inserido e é intrínseco às práticas pedagógicas e ao processo avaliativo.

O termo avaliação nos remete automaticamente ao processo de ensino e aprendizagem porque se constituem em articulações indissociáveis e inquietantes na prática pedagógica dos docentes. Queremos esclarecer, entretanto, que não é interesse neste estudo, embora a pedagogia contemporânea defenda uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação, investigarmos o processo avaliativo entre professor e aluno. Neste estudo esta subcategoria nos remete à questão de como os agentes avaliam suas práticas.

Tal momento de avaliar a prática pedagógica dos professores de Artes Visuais neste trabalho não deve ser o ponto de partida ou apenas mais uma ação entre tantas que nos são cobradas, mas uma oportunidade de parar e observar como os agentes avaliam a sua prática pedagógica, observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade desejada pelo professor. Trata-se de uma perspectiva qualitativa da avaliação, concebida por Luckesi (2005) que defende a avaliação diagnóstica, na medida em que se mostra como instrumento de avanço, de identificação de novos rumos. Portanto, o professor necessita desse momento de diagnóstico com uma ação sistemática para orientar e dinamizar sua prática pedagógica. Outro conceito de avaliação nos apresenta Ferreira (1990, p. 164), consistindo a avaliação no “ato ou efeito de avaliar, apreciação, análise; valor determinado pelos avaliadores”.

Nesse processo de aprendizagem contínua, o professor reflexivo deve retomar a prática pedagógica de forma mais adequada, uma vez que o objeto da ação avaliativa, no caso a aprendizagem, é dinâmico. Conforme Hoffmann (2003), essa avaliação implica trabalho em

¹²⁹ A esse respeito, ver: LUCKESI. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005; HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003; PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995; VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005; MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. p. 75-125; WACHOWICZ, L, ROMANOWSKI, J. P. Avaliação Formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. ; ALVES, L. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6.ed. Joinville: Univille, 2006. p. 121- 139.

parcerias, reorganização daquilo que, num resultado primeiro, apresentou-se de forma desfavorável, não atendendo plenamente aos objetivos traçados. E isso indica empenho, engajamento do professor.

Esperamos nessa subcategoria que tem como título: *a avaliação da prática pedagógica*, colher de forma mais direta de cada um dos sujeitos as significações sobre suas práticas pedagógicas, haja vista que a avaliação é um tema ainda bastante polêmico, gerador de constrangimentos e revelador de fragilidades humanas e carências epistemológicas e materiais.

Para tanto, faz-se necessário analisar as falas dos agentes envolvidos neste estudo devido ao fato de que se apresentam como elementos-chave no processo avaliativo. Afirmado isso, passaremos para a análise das falas dos agentes que estão distribuídas no quadro nº 15 que responderam à seguinte indagação: *Como você avalia a sua prática pedagógica?*

Quadro nº 15 Avaliação dos agentes sobre as suas Práticas Pedagógicas

Agente	Falas dos agentes
Alba	Boa, pois desenvolvo minhas aulas estabelecendo uma ação recíproca com os alunos, propondo atividades de Arte que levem o aluno a fruir, refletir e produzir arte utilizando exemplos do seu cotidiano, bem como adicionando novos conhecimentos, verificando se houve aprendizado por parte deles, consistindo numa reflexão contínua de minhas ações.
Bianca	Considero boa, pois tenho sempre a preocupação de ministrar minhas aulas propondo atividades de Arte que estimulem o pensar e o fazer do aluno aproveitando suas próprias experiências com a arte e acrescentando novos conhecimentos.
Carla	Considero boa, sempre buscando melhorias. Tento ater-me nas teorias contemporâneas sem me desprender das contribuições tradicionais de forma mais “seletiva”, para um melhor desempenho do aluno enquanto um ser social.
Diana	Boa, acredito que faço inclusive, além das condições que o “sistema” me oferece. Muitas vezes para tornar a aula mais dinâmica, preparo recursos visuais e os gastos são próprios, mas fico satisfeita, pois penso que estou “honrando” meu compromisso com os alunos. É claro que a cada dia o aprimoramento profissional é inevitável, pois senão, vamos sendo “engolidos” por uma infinidade de “novas tecnologias” e somos cobrados quanto a isso. Mas, felizmente, estou satisfeita com meu trabalho!
Elba	Sempre buscando o melhoramento das juventudes, buscando o seu “eu”, para amanhã, a imagem que ele tem hoje, o seu futuro sempre será melhor.
Fábio	De forma regular para boa, pois procuro com que os alunos possam através da prática compreender os conteúdos.
Gabriela	Para um início de carreira me avalio com o conceito B. Durante as aulas, procuro trazer o cotidiano dos alunos para dentro de sala. A partir da relação entre duas áreas de conhecimento: arte e publicidade. Proponho atividades escritas e práticas, como parte do conjunto avaliativo. Utilizo como ferramentas didáticas materiais disponíveis dentro e fora da escola como datashow, vídeo, cartazes publicitários, algumas obras de arte do meu acervo, produções de outros alunos, etc. No entanto, encontro algumas dificuldades as quais acredito que serão superadas ao longo do tempo com o acúmulo de experiências. Por isso o conceito “b”.
Hanna	Mesmo sem recursos materiais, fazemos o melhor para que os alunos apreciem a arte, tanto erudita quanto a popular e contemporânea.
Ilma	
Jane	Na medida do possível, considero satisfatória, pois consigo realizar minhas atividades fazendo com que os alunos assimilem as atividades.
Laura	Bem. Como sigo a linha construtivista, tento mediar a relação teoria e prática. A disciplina de Artes abre precedentes para torná-la cada vez mais dinâmica, porque trabalha com a imagem e suas linguagens. Por isso, a metodologia da disciplina que ministro é interativa seguindo esse esquema.
Mara	Avalio como boa, mas creio que poderia ser melhor se tivéssemos mais tempo para poder planejar, pois devido à carga horária (200hs) ser longa, muitas das vezes não conseguimos atingir nossos objetivos e também pela falta de recursos pedagógicos em arte nas escolas públicas.
Nando	Como disse na questão (10), minha prática orienta para uma valorização social da arte, e sua importância na vida da criança, jovem e adultos.
Paula	De certa forma limitada.
Otávio	Avalio como uma prática regular, caso encare como objetivo a formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que vivem. Acredito que minha prática pedagógica poderia ser mais efetiva se houvesse uma disponibilidade maior de tempo e de recursos para abordar os conteúdos em classe. A seleção de tais conteúdos também pode oferecer maior motivação aos educandos, quando possuem uma ligação fecunda (e não imposta) com a sua realidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário (10/2012)

Alguns discursos mostram-se uniformes com relação às sensações de desconforto e de tensão, mesmo avaliando como regular ou boa sua atuação, todavia, apontam dificuldades na prática pedagógica devido principalmente a dois fatores: o primeiro de dispor de pouco tempo em sala de aula para desenvolver as atividades, e o segundo é a falta de recursos materiais para a abordagem de certos conteúdos. Vejamos as falas:

Avalio como boa, mas creio que poderia ser melhor se tivéssemos mais tempo para poder planejar, pois devido à carga horária (200hs) ser longa, muitas das vezes não conseguimos atingir nossos objetivos e também pela falta de recursos pedagógicos em arte nas escolas públicas. (Agente Mara. Questionário Maio/2012).

Avalio como uma prática regular, caso encare como objetivo a formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que vivem. Acredito que minha prática pedagógica poderia ser mais efetiva se houvesse uma disponibilidade maior de tempo e de recursos para abordar os conteúdos em classe. A seleção de tais conteúdos também pode oferecer maior motivação aos educandos, quando possuem uma ligação fecunda (e não imposta) com a sua realidade. (Agente Olga Questionário Maio/2012).

Mesmo sem recursos materiais, fazemos o melhor para que os alunos apreciem a arte, tanto erudita quanto a popular e contemporânea. (Agente Hanna. Maio/2012).

A primeira questão é evidenciada no discurso dos agentes, ou seja, que a prática pedagógica poderia ser mais efetiva se houvesse uma disponibilidade maior de tempo. O problema no Ensino de Arte relacionado ao “tempo” no Brasil é uma questão cultural e política (LOPONTE, 2010), que tem sido tema de debates nos congressos nacionais da FAEB. Temos reivindicado junto às Secretarias de Educação mais tempo e que o ensino de Arte possa, além da 1ª série, ser inserido no 2º e 3º ano do Ensino Médio; entretanto, diferente do ensino de sociologia, que já contempla todas as séries dessa modalidade, temos que vencer um programa apenas no 1º ano. Entendemos que 2 (duas) aulas por semana para ensinar Arte

é pouco, porém são mais produtivas 2 (duas) aulas bem planejadas do que 3 (três) no improviso.

Sobre a segunda questão, que veio à tona nas falas dos entrevistados, ficou clara a situação de denúncia da falta de material didático para as aulas de Arte. Essa carência de recursos didáticos no Ensino Médio é denunciada pelos agentes como questão de subordinação para uma prática pedagógica melhor, “se houvesse mais recursos”. Entretanto, percebemos que a questão avaliativa não deve se reduzir à questão “se houvesse mais recursos”, pois outros fatores são relevantes dando sustentação e fundamentando a sua prática pedagógica, como conhecimentos teórico/práticos dominando os dois lados teórico/ideal e o prático/real que se complementam (VEIGA, 2011) e uma formação continuada dando suporte aos professores, atualizando-os pedagogicamente para não caírem no improviso (COELHO e COELHO, 2010), apontando a falta de recursos didáticos como problemas na prática pedagógica.

Atualmente, a possibilidade de interatividade com tipos diversificados de recursos é viável em função de projetos adotados pelas escolas do estado do Pará como o Programa Mais Educação, Programa Portas Abertas, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, que promovem certa autonomia financeira às escolas.

Tais programas têm contemplado projetos elaborados pelo conjunto de agentes da escola: gestores, professores, alunos, com parte da verba programada e direcionada à aquisição dos recursos pedagógicos necessários à implementação dos projetos educacionais. Dessa forma, as escolas, por meio desses programas, estão adquirindo materiais didáticos como os eletroeletrônicos e tecnológicos: datashow, televisão, caixas de som, computador, material para projetos culturais e para o esporte.

Entretanto, sempre que o professor de Artes Visuais for elaborar suas aulas necessitará, de acordo com o conteúdo, além dos já citados, de outros recursos como imagens, fotografia, cartazes, figuras, papel, tinta, pincel, agendamento de espaços como sala multimídia, etc. Para que tudo ocorra dentro do previsto, é necessário planejar essa prática pedagógica. Para Vasconcellos (2000, p. 63), “o projeto não é ‘varinha de condão’, não tem

‘superpoderes’. No entanto, se o enfrentamento da situação é penoso com um planejamento, certamente *será bem pior sem ele*¹³⁰” e a avaliação faz parte desse processo pedagógico.

A agente Alba, em sua avaliação, afirma que propõe atividades de Arte que levam o aluno a fruir, refletir e produzir arte. Percebe que a avaliação contínua de sua prática pedagógica contribui para o aprendizado do aluno.

Boa, pois desenvolvo minhas aulas estabelecendo uma ação recíproca com os alunos, propondo atividades de Arte que levem o aluno a fruir, refletir e produzir arte utilizando exemplos do seu cotidiano, bem como adicionando novos conhecimentos, verificando se houve aprendizado por parte deles, consistindo numa reflexão contínua de minhas ações. (Agente Alba. Questionário Maio/2012).

A agente Diana afirma, em um tom de crítica ao “sistema”, que gasta seus próprios recursos financeiros para adquirir recursos pedagógicos visuais necessários às suas aulas, entende que precisa de aprimoramento profissional por conta do avanço tecnológico. Dito de outra forma significa uma formação contínua por parte do professor atualizando-se teórico-metodologicamente.

Boa, acredito que faço inclusive, além das condições que o “sistema” me oferece. Muitas vezes para tornar a aula mais dinâmica, preparo recursos visuais e os gastos são próprios, mas fico satisfeita, pois penso que estou “honrando” meu compromisso com os alunos. É claro que a cada dia o aprimoramento profissional é inevitável, pois senão, vamos sendo “engolidos” por uma infinidade de “novas tecnologias” e somos cobrados quanto a isso. Mas, felizmente, estou satisfeita com meu trabalho! (Agente Diana. Maio/2012).

Concordamos que as duas questões apontadas no discurso dos agentes sobre a avaliação, que comprometem a prática pedagógica, são pertinentes, mas não preponderantes para determinar o sucesso ou insucesso se levarmos em conta o conjunto de fatores imbricados que harmoniosamente se materializam na prática pedagógica. Na avaliação, os

¹³⁰ Destaque do autor.

agentes não fazem menção à falta de planejamento, à infraestrutura como prédio, salários, aos fundamentos teórico/metodológicos e práticos, nem referência à falta de formação contínua.

Temos aqui o entendimento de que, historicamente e culturalmente, aspectos extremamente negativos estão relacionados à avaliação, que “às vezes” vem sendo usada como punição do erro. Ao contrário dessa visão, entendemos a avaliação como fonte para continuidade do caminho, com aperfeiçoamento daquilo que, numa primeira instância, apresentou-se com falhas de forma precária ou deficitária.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas seguintes¹³¹. Com a avaliação de sua prática o professor detecta as deficiências e parte numa trajetória de aprimoramento contínuo.

Apoiamos-nos no ponto de vista de Vasconcellos, pois essa é uma forma alternativa de compreender que a avaliação não necessariamente precisa agregar a si valores tão negativos. O professor pode transcender tais conceitos e permitir-se um contato mais maduro, mais autônomo com essa etapa do processo educativo. Esteban (2002, p. 169) defende que “refletir sobre avaliação tem nos levado constantemente a abrir novas portas”.

Então, ao refletir sobre sua prática pedagógica, as portas se abrem e o horizonte se amplia, por vários prismas, e podemos observar a nossa prática pedagógica avaliando o que deu certo, que metodologia é mais adequada a tal conteúdo, que recurso didático faltou, que texto ou imagem pode fundamentar nossa prática. A avaliação é analisar e diagnosticar o processo de aprendizagem e os objetos aprendidos. Dessa forma, a avaliação da prática pedagógica contribuirá para o Ensino de Artes Visuais com qualidade. Portanto, passaremos a analisar a próxima categoria quer seja, o Ensino de Arte.

4.3 – O ENSINO DE ARTE: UMA ABORDAGEM TRIANGULAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta sessão analisamos acerca do Ensino de Arte, a partir da teoria de Barbosa (2011), qual seja: Abordagem Triangular com a imbricação de suas três vertentes: leitura, fazer e contextualização na representação dos agentes sobre a prática pedagógica.

¹³¹ Cf. em: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica Classificatória e excludente da Avaliação** - do “É proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998. p. 44.

O Ensino de Arte na educação formal é recente, como já vimos em linhas anteriores. A preocupação com o seu ensino vem acompanhando as mudanças nas políticas educacionais no Brasil, que caracterizam este início de século. Tais mudanças foram provocadas pelas pesquisas em vários campos da ciência humana, que trouxeram avanços principalmente sobre como as crianças vivenciando, pensam, articulam as ideias e se desenvolvem expressando criatividade (DEWEY, 2010; BARBOSA, 2010). Sobre a arte de outras culturas e também reflexões de como o professor pode levar o aluno a criar, experimentar e interpretar a arte nas diferentes linguagens artísticas (BARBOSA, 2010).

No Ensino de Artes Visuais, alguns conceitos metodológicos são relevantes para o conhecimento do professor. Dentre várias propostas formuladas a partir das condições estéticas da pós-modernidade, temos os *Critical Studies* (Estudos Críticos) na Inglaterra, e nos Estados Unidos, o (DBAE) *Discipline Based in Art Education*¹³², ou seja, Arte-Educação baseada em Disciplina. Esse método, formulado por professores pesquisadores norte-americanos, divide o Ensino de Artes Visuais em disciplinas voltadas para o desenvolvimento das competências estética, artística, histórica e de crítica sobre arte. Além da segmentação disciplinar, outra crítica corrente a respeito dessa metodologia é sua ênfase na arte ocidental erudita (BRASIL, 2006).

Na educação brasileira, ao contrário dessa divisão disciplinar, a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2011), propõe o ensino baseado em ações continuamente imbricadas. Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP, e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Com a Abordagem Triangular, Barbosa, contrária à atitude do “deixa de fazer”, característica do modernismo da Arte/Educação, contribuiu com uma abordagem metodológica que transforme a Arte não somente em um instrumento para o desenvolvimento cognitivo da criança, do adolescente e do adulto, “mas principalmente um componente de sua herança cultural” (BARBOSA, 2011, p. 4).

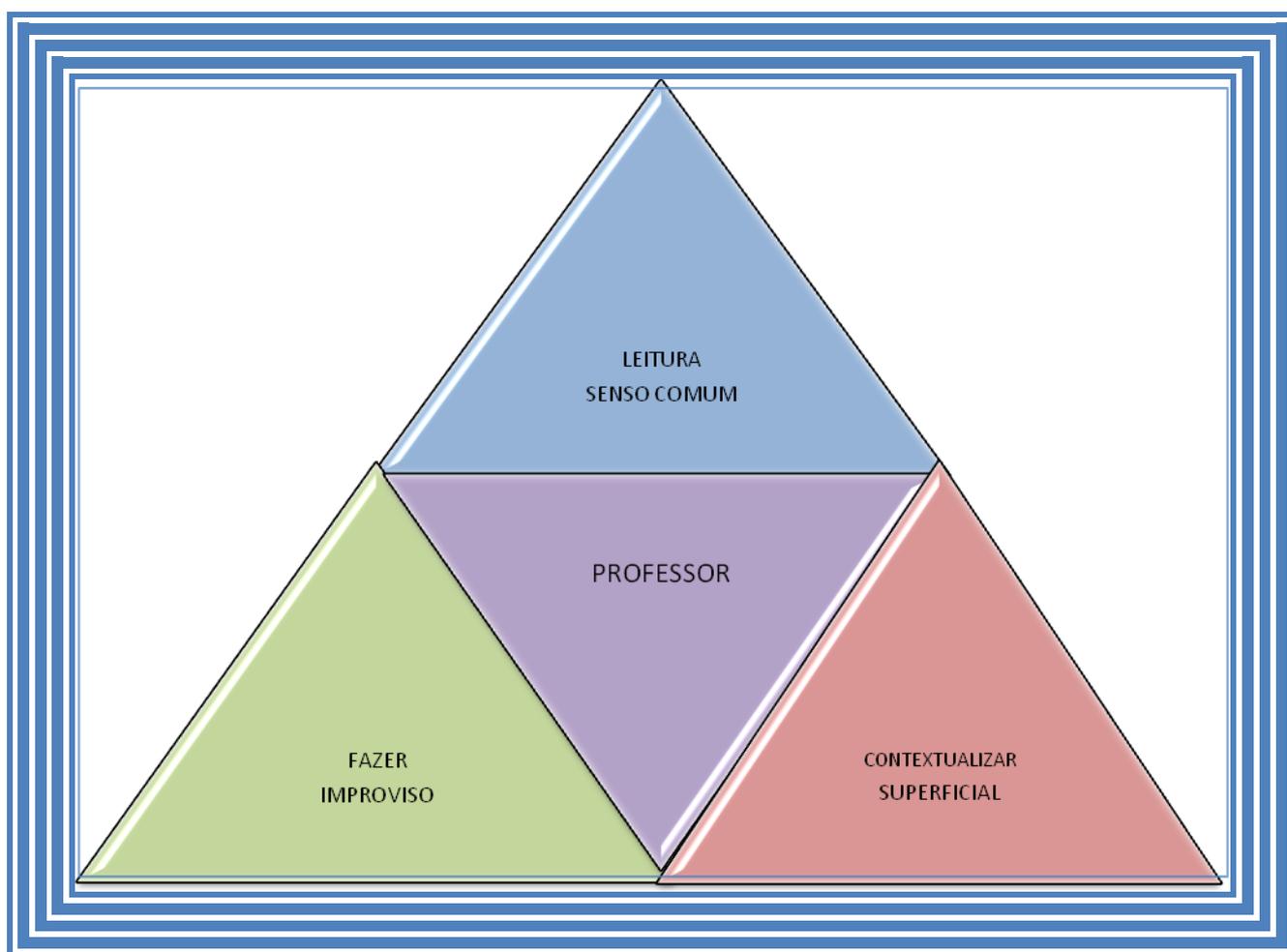
A Abordagem Triangular teorizada por Barbosa preconiza um Ensino de Arte fundamentado em três eixos de ação: o fazer artístico; a leitura (apreciação da obra de Arte) e a contextualização da imagem (história da Arte). Tendo como principal agente responsável

¹³² Conferir em BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva/Ioshepe, 2009.

pela valorização da Arte, o professor de Artes Visuais que responde também por possíveis transformações de concepções sobre a Arte, sobre as relações éticas e valorativas que regem sua conduta.

Seguindo essa linha de considerações, apropriamo-nos da teoria de Barbosa (2011), a Abordagem Triangular, e apresentamos no gráfico nº 6 a triangulação da representação da prática pedagógica de professores de Arte do Ensino Médio.

Gráfico nº 6 Triangulação na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário em 11/2012

Tomando como base o estudo feito até aqui sobre a representação de professores de Artes Visuais sobre a prática pedagógica, podemos afirmar que as falas espelham uma imagem que nos ajudam a “fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição”

(CHARTIER, 1991, p. 183). Na perspectiva de Rios (2007, p.21) “Cada sociedade possui seu *ethos*, ou se compõe de um conjunto de *ethos*, jeitos de ser, que conferem um caráter àquela organização social”. É o jeito de ser e desenvolver a prática pedagógica dos agentes no campo escolar que fez vir à tona a imagem da representação de prática pedagógica.

Essa imagem emergida da prática pedagógica desenvolvida pelos agentes apresenta três vértices, quais sejam: a *leitura*, relacionada à fundamentação teórica, documentos, textos, todavia, é baseada no senso comum devido à ausência da fundamentação *teórico/Ideal* (VEIGA, 2011); o *fazer*, a prática pedagógica, a análise das representações (CHARTIER, 1991), é sem planejamento baseada na perspectiva de “improvisado” (COELHO e COELHO, 2010) predominando o lado *prático/real* (VEIGA, 2011); e a *contextualização* de forma superficial por falta de fundamentação e de unidade entre *teoria/prática*.

É preciso, contudo, atentar que a prática pedagógica em Arte constituída sob esse prisma resulta em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela (VEIGA, 2011, 20). É a prática pedagógica repetitiva acrítica. O professor é apenas o aplicador de tarefas, transmitindo conteúdos fragmentados.

Se contrapondo a essa perspectiva, o professor de Artes Visuais, para que tenha sucesso numa prática pedagógica reflexiva, deve capacitar-se buscando domínio de conhecimentos necessários. Criar formas visuais implica na elaboração e construção dessas formas com relações entre os elementos visuais da composição plástica, tais como (ponto, linha, textura cor, volume, etc). Essas atividades fazem com que os alunos assimilem tais normas de formação das imagens, recriem em seus trabalhos e possam interpretá-las na leitura imagética. Além disso, o aluno precisa conhecer técnicas, procedimentos, contextos históricos, diversidades culturais e sociais, que darão suporte às suas significações sobre Arte.

Então, vale lembrar aos professores que, para corroborar com a importância e o significado da Arte no ato de produzir/consumir, a Constituição Federal/1988 com os artigos anuncia a alteração legal por meio da nova Lei Educacional. Apresenta em seu Art. 206 que o ensino será ministrado com base em oito (08) princípios, porém citaremos apenas dois que consideramos relevantes para este estudo, são eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Diante do que afirma a Lei determinando o direito ao acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender a Arte, consideramos o Ensino de Arte não um dom, aos poucos

abençoados ou um prazer que poucos membros da elite podem usufruir, ao contrário, entendemos que a Arte é um direito do cidadão. Nesse processo de construção do estudo, a partir da análise dos dados obtidos com o questionário aplicado em maio de 2012, desta categoria surgiram as seguintes subcategorias: a) Política Curricular: DCNEM- PCNEM; b) Concepções Pedagógicas de Arte; c) Livro Didático; d) Linha Teórica.

Assim, passaremos à investigação dessas subcategorias começando pela Política Curricular: DCNEM- PCNEM.

4.3.1 Política Curricular: parametrizando a prática pedagógica de professores segundo DCNEM- PCNEM

Nesta seção, analisamos a avaliação que professores realizaram sobre a política curricular voltada para o Ensino Médio. Desse modo, nos orientamos a partir do seguinte questionamento: *Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos PCNEM?* Para a resposta, apresentamos as seguintes opções: *Regular, pois pouco contribuem com a minha prática pedagógica; Bom, pois orientam em minha prática pedagógica; Ótimo, pois apresentam subsídios para minha prática pedagógica.*

Partimos da compreensão de que Política Curricular como uma das Políticas Educacionais perpassa a prática pedagógica de professores do Ensino Médio, portanto, expressa uma legitimidade e um poder relacionados com as tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada agente na construção do projeto formativo de cada aluno (PACHECO, 2003; SACRISTRÁN, 2001).

Não seria demasiado sublinhar que as DCNEM e os PCNEM como uma das Políticas Curriculares possibilitam um processo de recontextualização e resignificação da prática pedagógica de professores. Portanto, são documentos que dão referências para as demais ações governamentais, sejam propostas ou documentos que a partir deles são sancionados nas esferas Federal, Estadual ou Municipal, ou mesmo para a elaboração de livros didáticos ou orientação para a formação de professores.

As DCNEM trazem o conceito de contextualização com o intuito de articular o cotidiano e os conteúdos a serem ensinados, assumindo uma aprendizagem sociointerativa que procura criar condições para que aos alunos vivenciem experiências reais de vida a partir

de múltiplas perspectivas, como forma de preparar o aluno para o mundo do trabalho e o cidadão ético membro da sociedade.

Podemos afirmar que em 1996 inicia-se a consolidação dessas propostas, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual tem por função, além de estabelecer diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país, a de reestruturar o currículo da educação básica por modalidades de ensino, na tentativa de adequar essas modalidades com as exigências que passam a ser colocadas ao Brasil na década de 1990.

Em que pesem as diferenciações de enfoque, esses documentos, idealizados na década de 1990, trazem as orientações gerais para o Ensino Médio e colocam como pilares para a construção do currículo, os princípios gerais de competências e habilidade, aos quais as disciplinas se subordinam e em torno dos quais elas se organizam, dentre a qual apontamos o Ensino de Arte.

Tais princípios se inserem no Ensino de Arte pela política curricular do Estado do Pará seguindo como base a LDB nº 9.394/96 que determina:

A LDB destaca que a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos onde a formação básica se realizará pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informações. Assim, aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta, são desafios que a nova matriz curricular pretende dar conta. (PARÁ, 2003, p. 5)

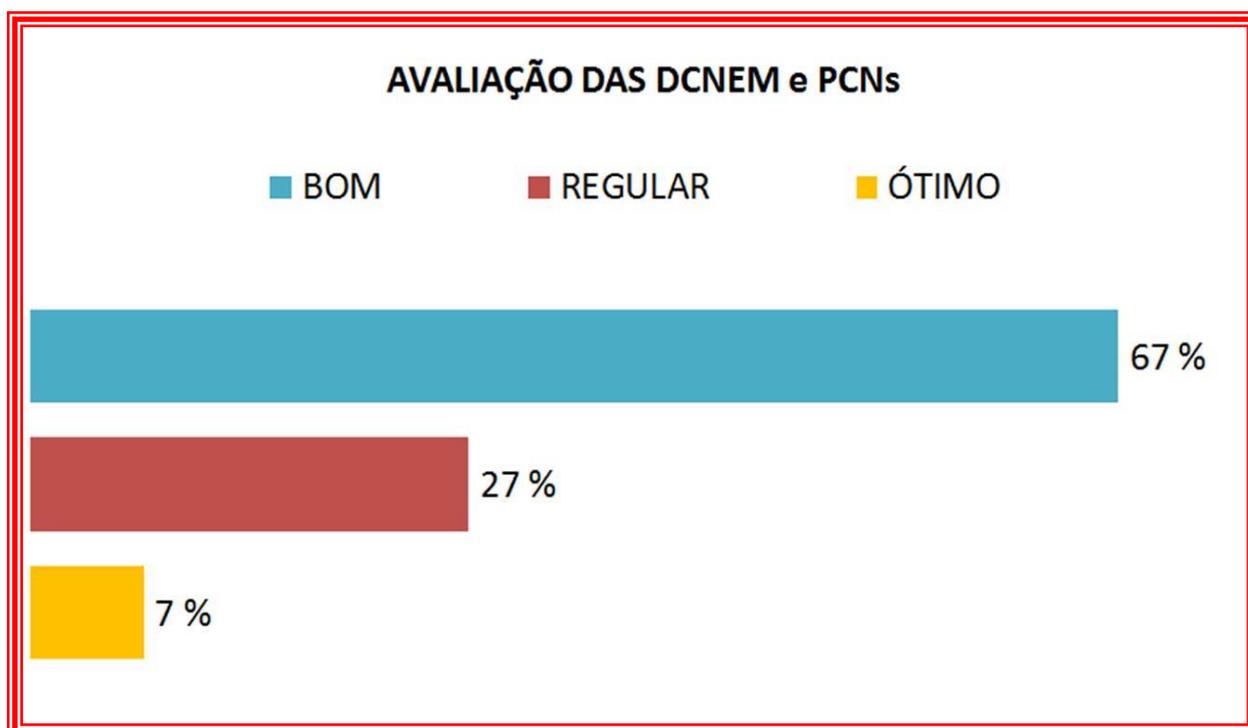
A LDB determina que por meio do currículo, seja priorizada uma educação contextualizada, o conhecimento relacionado ao cotidiano, dando significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, fazendo a ponte entre a teoria e a prática. Entretanto, ressaltamos que esses documentos legais que determinam as normas para a educação, inclusive o tipo de currículo, são partes de políticas defendidas e traçadas por pessoas diferentes em contextos diferentes, logo, são resultados de embates e, sobretudo, disputas específicas.

Segundo Ball (1994), as políticas nacionais precisam ser compreendidas como um produto de influências e interdependências que resultam numa multiplexidade, interconexão e

hibridização, ou seja, numa combinação de lógicas locais e globais. O grande problema está no fato de se pensar simultaneamente nas especificidades do real contexto desse local na relação com as formas mais amplas e globais de educação.

Necessário se faz, após a investigação sobre a legislação na educação brasileira com a sanção das DCNEM e os PCNEM criados para a melhoria da educação, analisarmos o Quadro nº 16 que trata da avaliação dos agentes sobre a relevância das DCNEM e os PCNEM para o planejamento de suas práticas pedagógicas de Artes Visuais no Ensino Médio.

Quadro nº 16 - Avaliação dos agentes sobre as DCNEM e os PCNEM



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário em 11/2012.

Apesar de ser contraditório, mas um número considerável 67% acredita que esses documentos são relevantes e, em sua avaliação, mesuraram a opção *Bom*, pois orientam em minha prática pedagógica. Todavia, o discurso é contraditório com a prática, os PCNEM/DCNEM não foram na mesma proporção utilizados na elaboração do planejamento, como vimos na subcategoria Legislação, em que apenas 33% dos agentes os utilizam. Outro percentual de agentes, no total de 27%, indagados sobre a importância das DCNEM e PCNEM, responderam a avaliação mesurando a opção *Regular*, pois pouco contribuem com a

minha prática pedagógica. Isso nos remete a duas questões: primeiro, o grau de conhecimento dos agentes sobre esses documentos e o teor de seus discursos.

Segundo, é preciso, contudo, considerar que uma das maneiras pelas quais a escola é utilizada para os propósitos de grupos hegemônicos está no ensino de valores culturais (APPLE, 2006), econômicos e outros – próprios de determinado grupo social – que passam a ser difundidos, por meio da instituição escolar, como referencial de padrão e norma do que é ser aluno e do que é uma cultura. Para Apple (2006):

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103-104).

Mas Apple (2006) também afirma que a manutenção e controle de modelos ou de conhecimentos tidos como legítimos não acontecem casualmente, nesse campo “a escola” os interesses são defendidos em meio a conflitos. Nessa perspectiva, mudanças também foram estabelecidas nas características da educação básica, que, mediante o contexto da sociedade contemporânea, cobra uma preparação para o processo produtivo. Os regimes ético-profissionais das escolas são substituídos por um modelo empresarial e competitivo.

Com o objetivo de formar para atender ao novo modelo de mercado, com a globalização econômica, a transformação dos meios de produção e o avanço acelerado da ciência e da tecnologia, para atender ao mercado capitalista, na década de 1990 no Brasil, a Educação Básica em cada uma de suas modalidades, principalmente no Ensino Médio, mais uma vez tornou-se campo de disputas e desafios que se configuraram nas reformas educacionais implementadas desde então.

É nesse contexto de mudanças políticas, econômicas e culturais e da flexibilização das relações de trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011) que surgem no âmbito das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da LDB nº 9.394/96, as propostas curriculares. Essas têm sido produzidas em múltiplos contextos e vêm exercendo influência sobre os sistemas de educação do país. Nesse cenário, o currículo assume grande importância nas políticas educacionais e exige documentos legais que o norteiem.

Para Moreira & Candau (2003, p. 157):

Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades.

Partindo dessa premissa, compactuamos com Veiga (2010), que afirma ser importante o projeto político pedagógico para as discussões de temas do mais simples teor ao mais complexo, como é a questão do currículo que materializa as concepções pedagógicas no campo escolar. Embora constem perguntas abertas no questionário, os agentes em momento algum fizeram referências aos PCNEM e nem às DCNEM, em momento algum foi afirmada alguma consideração estética ou teórica que revelasse um conhecimento ou uma leitura pelo menos parcial de algumas concepções que os documentos são portadores. Dessa forma, urge a necessidade de percebermos as concepções pedagógicas que embasaram/embasam ainda de forma mesclada as práticas pedagógicas do passado ao contemporâneo e que são as conhecidas por esses agentes.

4.3.2 – Concepções Pedagógicas de Arte

No primeiro capítulo já abordamos sobre as concepções pedagógicas, entretanto, neste momento do estudo o objetivo foi investigarmos quais as concepções pedagógicas de Arte que os agentes conhecem. Para esse intento, partimos da seguinte indagação: *Quais as concepções pedagógicas de Arte que você conhece?* Para dar conta da resposta, apontamos as seguintes alternativas: *Tradicional; Escolanovista; Tecnicista; Tendência Crítico-social dos conteúdos.*

O levantamento dos percentuais nos mostra qual concepção pedagógica de Arte o agente tem conhecimento, logo, supomos também que tal concepção pedagógica que é de seu conhecimento, seja também a concepção adotada por ele, traçando inflexões sobre os percentuais apresentados no quadro nº 17, que trata das concepções pedagógicas que os agentes conhecem. Dessa forma, enveredaremos primeiramente sobre a pedagogia tradicional.

Vejamos algumas características marcantes da pedagogia tradicional. O Ensino de Arte era claramente hierarquizado nos seus conteúdos e em relação ao seu público-alvo. A Arte era estudada nas academias de belas-artes e conservatórios de música. Na escola regular, encontravam-se as cadeiras de Desenho, Ginástica e Música. O ensino do Desenho orientava-se pela cópia e pela vertente geométrica.

Nessa tendência da prática educativa, podemos constatar que apresentou o maior índice de aceitação: 35% dos agentes marcaram que conhecem a Escola Tradicional. Para os autores (Stori e Mosaner Jr, 2007), a concepção tradicional, representava uma simbiose entre as correntes positivista e liberal, ora voltada para a qualificação industrial, ora para o desenvolvimento do raciocínio. Essas características foram detectadas em várias práticas pedagógicas de professores pelos autores que, em seus estudos, detectaram que a maioria das escolas que fizeram parte da pesquisa desenvolviam suas práticas pedagógicas no regime de escola tradicional.

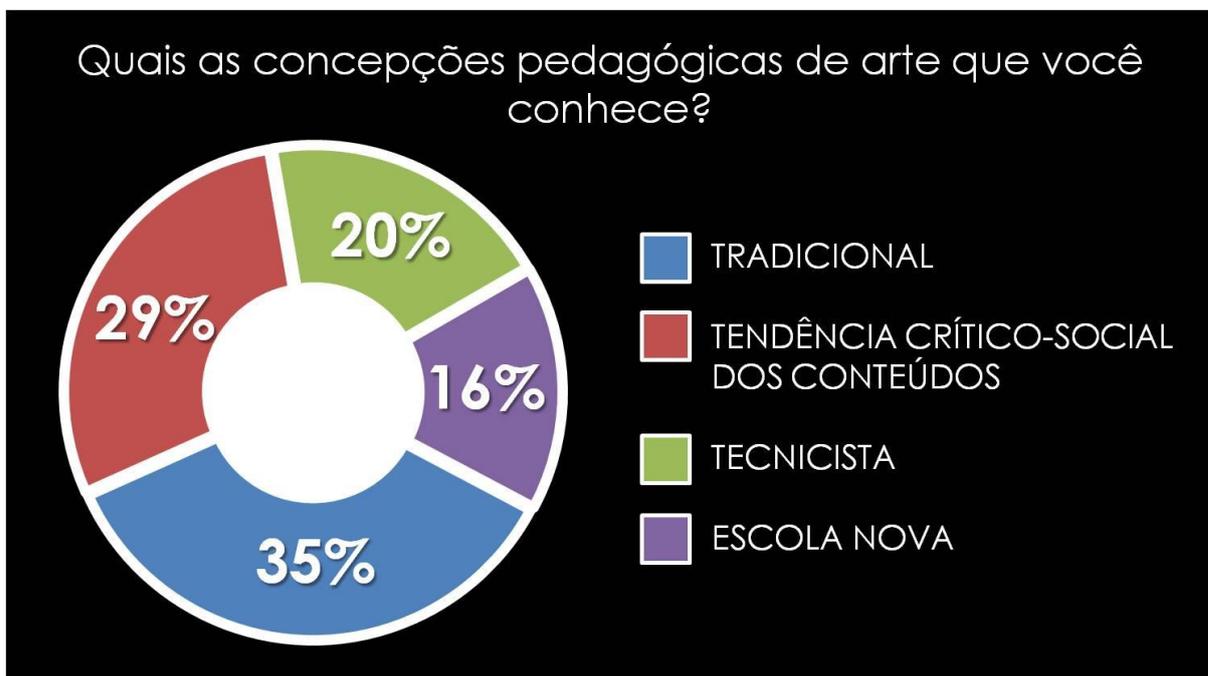
Se contrapondo à escola tradicional, surge a tendência escolanovista que, na prática pedagógica centra o ensino no aluno, sendo a Arte utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução de problemas.

Na concepção escolanovista, os agentes que afirmaram conhecer essa concepção pedagógica foram 16%. Essa tendência, na prática pedagógica desenvolve a “livre expressão”, uma forma de se contrapor ao ensino metódico da escola tradicional, mas ministrada por professores sem formação. Subtil (2009, p. 190) afirma:

Importa salientar que a “livre expressão” nas aulas de Artes conduzidas por professores não habilitados significa “desenho livre”, ou seja, deixar o aluno desenhar à vontade sem interferência e sem o aporte de conhecimentos, para permitir a expressão isenta da intervenção dos adultos e/ou professores. Essa é uma prática descompromissada com o saber artístico que, em última instância, nada acrescenta aos educandos e continua vigente na maioria das escolas.

A prática pedagógica no Ensino de Arte na educação escolar brasileira tendo por concepção pedagógica a escolanovista baseia-se na simples realização de práticas artísticas ‘livres’ do saber artístico e estético e, isso recaiu no esvaziamento dos conteúdos específicos da área de Arte na educação escolar.

Quadro nº 17 – Significações de professores sobre as concepções pedagógicas de Arte



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário em 11/2012.

Sobre a tendência pedagógica Técnico, podemos observar no quadro nº 17 os agentes que declararam conhecê-la foram num total de 20%. Nessa tendência, destacamos uma prática pedagógica descompromissada devido à deficiência na formação de professores de Arte. Com a Lei nº 5.692/71, a Educação Artística tornou-se obrigatória pela primeira vez nas escolas, propondo um trabalho genérico com as linguagens musical, teatral e plástica. Os professores incorporaram em suas práticas pedagógicas um fazer técnico por meio de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões. Incorpora-se a essa tendência a “polivalência” (STORE e MOSANER JR., 2007; PIMENTEL, 2010; MAGALHÃES, 2009; SUBTIL, 2009) apregoada por essa lei, ou seja, um professor trabalhando todas as linguagens superficialmente, sem fundamentação do conhecimento artístico.

Prioriza-se somente a técnica, não levando em conta que a Arte é uma interpretação da vida e vincula-se a fatores religiosos, sociais, políticos e simbólicos, ultrapassando o utilitário, ou seja, a Arte está intimamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e à personalidade do artista.

O texto provocativo de Barbosa (2011, p. 24) enseja nossa atenção:

Se é para ter algum resultado, a não ser um conformismo cego e reprodução passiva, deve se começar por encarar o domínio da indústria na vida moderna, com tudo o que isso importa. *A questão no que diz respeito à educação, é como a escola pode proteger o bem e evitar o mal desta supremacia*; como deve selecionar e perpetuar o que nela há de significativo e valioso para a vida humana, devendo rejeitar e expulsar o que é degradante e escravizante.

Compreendemos que a Arte não é totalmente pronta e acabada e que existiu todo um processo histórico, o qual determinou sua implantação no currículo escolar, e que a influência do capitalismo na educação brasileira é uma realidade. Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2006, 2005). Podemos perceber que, na teoria Histórico-Crítica, a ênfase está na prática inicial, a qual prioriza a prática do dia-a-dia do aluno, ou seja, aquilo que ele adquiriu como conhecimento. O professor é o mediador no processo ensino-aprendizagem, entre o conhecimento que o aluno já possui, instigando-o a reconstruir e produzir novos saberes.

Em relação à pergunta feita aos agentes, 29% responderam que a tendência à qual conheciam era a tendência crítico-social dos conteúdos. A questão, então, se apresenta da seguinte forma: se apenas 29% afirmam que conhecem a tendência crítico-social dos conteúdos, logo entendemos que somente esses 29% de agentes desenvolvem suas práticas pedagógicas do Ensino de Arte no Ensino Médio na perspectivada concepção crítico-social dos conteúdos,

A concepção histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, voltada para o Ensino de Arte, desempenha papel relevante quanto à prática de ensino em sala de aula, pois defende a contextualização histórica como meio de proporcionar o conhecimento. Sendo assim, a proposta triangular de Barbosa (2011), que integra os três vértices do conhecimento artístico: o fazer artístico, a leitura das obras e o contexto da Arte contribui para um Ensino de Artes mais realista e crítico, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa tanto para os professores quanto para os alunos.

Concluimos nessa subcategoria que, por meio dos dados levantados, 71% dos agentes desenvolvem sua prática pedagógica no Ensino de Arte no Ensino Médio conhecendo apenas as tendências consideradas não-críticas (SAVIANI, 2006). Logo, pressupomos, a partir do conhecimento de professores sobre as concepções pedagógicas, que permanecem enraizadas as técnicas de ensino das décadas de 1930 a 1970 permeando nas salas de aula as atividades

tradicionais e tecnicistas totalmente descontextualizadas de um verdadeiro saber artístico tal como referendam Stori e Mosaner Jr., (2007). A partir dessas considerações, faz-se mister analisar outras questões acerca de recursos que contribuem para a prática dos agentes. Portanto, passaremos para a questão sobre se o agente utiliza o livro didático em sua prática pedagógica.

4.3.3 – Livro Didático

Nesta subcategoria abordaremos sobre mais um elemento que, bem usado pelo professor, fundamenta mais a sua prática pedagógica. É o *livro didático*. Passaremos a investigar se os agentes utilizam livro didático em suas práticas pedagógicas. Elaboramos a seguinte questão: *Você utiliza livro didático?* Para responder à nossa indagação, fornecemos como opção de resposta: *Sim; Não, caso sim quais?*

No século XXI, com o avanço da tecnologia, a mídia, a enorme variedade de recursos pedagógicos, atualmente disponíveis no mercado, o livro didático, LD, torna-se o recurso mais utilizado no Ensino Básico. Por liderar como recurso didático, esse valor lhe confere estatuto e funções privilegiadas na medida em que é por meio do livro impresso que melhor atende às necessidades dos professores e alunos das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011, p. 7). É por meio dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula.

No guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação a escolha relaciona todas as disciplinas do Ensino Médio, como Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História. É importante ressaltar que, pela primeira vez, serão distribuídos livros de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia. No caso das obras de Sociologia e Filosofia, ao contrário das demais, os professores escolherão um volume único, que contemple os conteúdos curriculares dos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2011, p. 7).

Em relação à nossa indagação sobre a utilização do livro didático de Arte pelos agentes no Ensino Médio, apresentamos no quadro nº 18 os resultados por meio de percentuais. Quando indagados se utilizavam o livro didático, 47% dos agentes marcaram que não. Só lembrando que o MEC não recomenda livro para o Ensino de Arte, todavia, ressaltamos que, em nossa pesquisa no guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação, encontramos entre outros títulos de livros para o Ensino de Música, Teatro e Dança, o título

do livro para o Ensino de Artes Visuais: *Descobrimos a História da Arte*, da autora Graça Proença.

As OCNEM (BRASIL, 2006) ao contrário do MEC, indica referências por entender que facilitará o trabalho do professor:

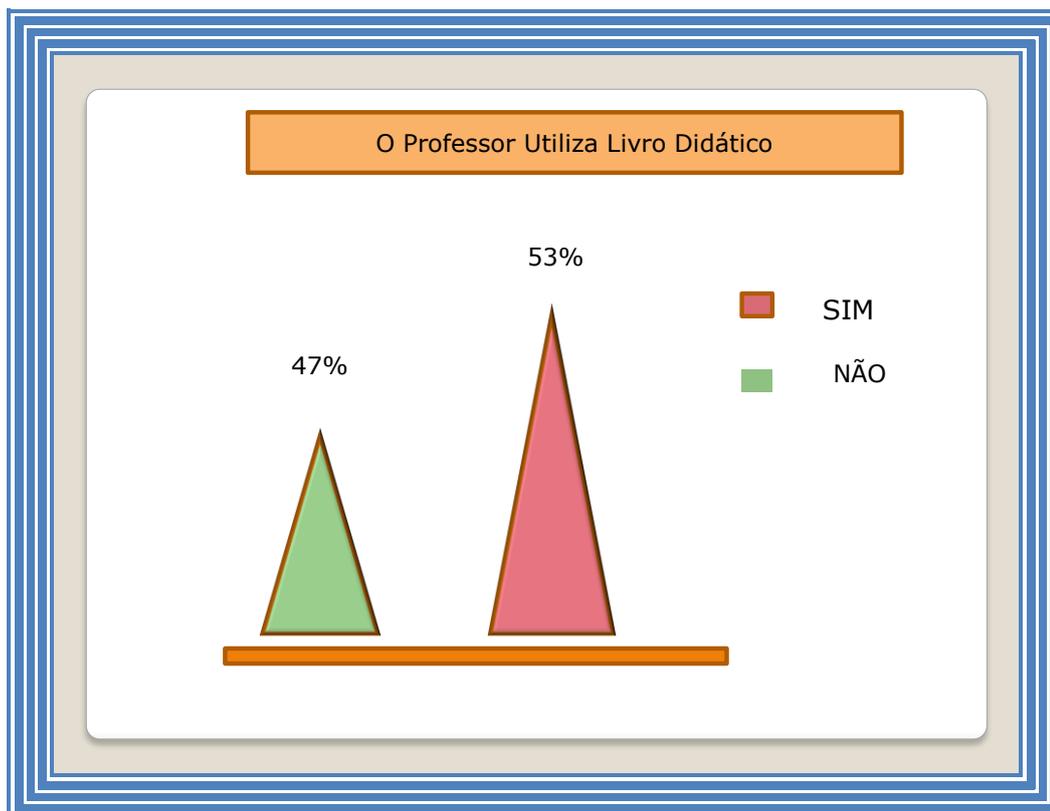
No intuito de garantir coerência mediante as várias instâncias do sistema educacional, de socializar as discussões, as pesquisas e as recomendações, além de subsidiar a participação de técnicos e professores – inclusive aqueles que têm pouco contato com a produção pedagógica atual –, função profícua dos PCN, as recomendações anteriormente registradas almejam tão-somente orientar o processo metodológico que envolve a organização curricular da disciplina Arte. Resta, então, indicar referências de textos e hipertextos importantes para a reflexão, a elaboração e a avaliação do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2006, p. 204-205).

Para a prática pedagógica na disciplina Arte no Ensino Médio, entendemos que com mais o recurso didático do livro contribuiria para uma melhor participação do aluno e planejamento do professor com uma Abordagem Triangular, em que tentaríamos envolver todos os alunos.

Para Machado (2007) a reflexão gira em torno de quatro pontos centrais no processo de produção do livro didático: qualidade, quantidade, custo e atualização. Nos chama a atenção a questão relacionada à qualidade. O autor atenta para o fato de que existem livros didáticos bons e ruins. Essa avaliação deve levar em conta aspectos como a organização dos conteúdos, a linguagem do livro, a forma e o ritmo de consumo e a maneira como o professor articula determinados conhecimentos e explora a leitura imagética.

Então, o professor, tendo escolhido um bom livro, desempenha uma função importante em relação ao LD, à medida que faz a exploração do LD, sendo a ponte entre o conhecimento que orienta a aprendizagem, em busca de mais respostas para nossas inquietações, de modo que possamos colaborar e aprimorar nosso conhecimento acerca da prática pedagógica bem sucedida em Artes Visuais no Ensino Médio e contribuir para o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Quadro nº 18 – O Professor Utiliza o Livro Didático?



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário em 11/2012.

Dos agentes que fizeram parte deste estudo, a maioria afirmou utilizar o livro didático, em um percentual de 53%. Entretanto, quando perguntamos sobre *qual livro?* os agentes utilizaram de pronomes indefinidos como “vários” e “muitos”, o que não definiu um livro para o Ensino Médio de Arte.

A agente Diana afirma:

Vários, não há um específico adotado, então trabalho com vários, por conta própria (Agente Diana),

A agente Carla:

Muitos, na preparação das aulas (Agente Carla).

Entendemos que a questão se agrava mais, quanto à utilização de recurso didático como o livro, quando temos como resposta as falas das agentes Olga e Mara:

Coleção Tempo de Aprender. (EJA - Ensino Fundamental). (Agente Olga).

A Arte de Fazer Arte (de 5ª a 8ª séries). (Agente Mara).

Entendemos que a utilização do livro didático, se bem explorada, com aulas planejadas, pode contribuir com um aprendizado consubstanciado; do contrário, a utilização do professor de material didático sem uma prévia análise pode causar distorções de conhecimento/conteúdo/série e a construção de significados negativos por meio de imagens a despeito de outras culturas.

O MEC não recomenda livros didáticos para a disciplina Ensino de Arte, entretanto, tem algumas implicações que requer nossa atenção. Primeiro, vários livros e coleções são produzidos, publicados e amplamente divulgados em revistas e sites; segundo, a omissão no documento oficial não impede que os professores utilizem, integral ou parcialmente, os livros dessa área. A questão por trás da discussão sobre a utilização do livro didático de Arte tem uma história relacionada com a interpretação que alguns pesquisadores têm sobre a disciplina Arte.

Em sua pesquisa, desenvolvida por Ferraz e Siqueira (1987, p. 12) fizeram um levantamento sobre esse debate e concluíram que, tendo em vista os propósitos do ensino de arte, “ela [a arte] opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade”. Todavia, consideramos que essas propostas e suas avaliações dependem de um processo contínuo de experimentação e pesquisa.

Apresenta-se, assim, uma bibliografia que indica fontes para professores e pesquisadores, relativa às formulações gerais sobre Arte, Educação, ensino de Arte e especificamente sobre o trabalho metodológico com as linguagens, sem pretender exaurir esse repertório, felizmente em expansão graças aos crescentes resultados dos programas de Pós-Graduação nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2006).

Portanto, o trabalho do professor requer uma constante busca de conhecimentos necessários ao enfrentamento de possíveis dificuldades na sua prática pedagógica. Dominando conceitualmente e metodologicamente os conteúdos a serem ministrados, sabendo a linha teórica melhor para seguir. Diante de tantas dificuldades no cotidiano do professor, que linha teórica trabalham os agentes de Arte no Ensino Médio? É o que veremos a seguir.

4.3.4 – Linha Teórica

Nesta subcategoria *linha teórica*, uma parte do todo da construção do conhecimento, elaboramos a seguinte pergunta: *Você trabalha uma linha teórica específica?* No sentido de responder à questão elaborada, disponibilizamos as seguintes opções: Sim; Não. Assim, analisamos no quadro nº 19 onde estão, por meio de percentuais distribuídas, as respostas dos agentes. Os resultados apontaram que 13% dos agentes não opinaram. Esse silenciamento diante da pergunta nos fala o quê? O agente não apresenta conhecimento sobre que linha teórica desenvolve sua prática pedagógica.

Elaborar e definir de que maneira o professor ministrará uma aula, pensar quais os objetivos a serem alcançados, a metodologia pela qual uma matéria será construída e aprendida dentro de um espaço educacional é uma tarefa que implica referenciais conceituais teóricos que definem o que se entende por ensino. Não há como desvincular um método de ensino das concepções pedagógicas que o embasam, mesmo quando estas, ao invés de se fundarem sobre aportes teóricos consistentes, espriam-se nos discursos educacionais que contaminam as salas de aula.

Quadro nº 19 – Trabalha uma linha teórica específica?



Fonte: Elaborado a partir do Questionário em 11/2012

Nesse campo entendemos que há falta do domínio de conhecimentos específicos dos agentes que responderam às questões, pois 61% marcaram Sim, mas quando indagamos sobre qual, alguns agentes responderam de forma evasiva ou deturpada, o que aponta a falta de

conhecimento a respeito de qual linha teórica utiliza ou segue na elaboração do planejamento da disciplina Arte. Essa situação mostra que o professor do Ensino de Arte não possui convicções teóricas que possam embasar sua prática. O que confirma problemas na formação (SUBTIL, 2009; SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010) e pode causar consequências desastrosas para o processo ensino/aprendizagem.

Os agentes Naldo e Janne, a respeito de usarem em específico uma linha teórica declaram:

Uma concepção de um ensino de Arte voltado para desenvolver o ser humano, em busca de melhoria da qualidade de vida. (Agente Naldo).

A plástica. (Agente Janne).

A partir das falas dos agentes, inferimos que de forma evasiva, sem noção de linha teórica/prática do Ensino de Arte, o agente Naldo não cita que concepção teórica segue, mas entende ser uma concepção para o desenvolvimento do ser humano com vista à *melhoria de qualidade de vida*, o que também o agente não esclarece como.

Os agentes Fábio e Alba em suas falas afirmam que a linha teórica que trabalham é a Abordagem Triangular:

Fruir, fazer e contextualizar. (Agente Fábio);

A proposta Triangular do Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa. (Agente Alba).

A partir dessas falas, entendemos que na verdade o agente Fábio, ao afirmar como resposta *Fruir, fazer e contextualizar* se refere de forma superficial aos três vértices da teoria metodológica da Abordagem Triangular defendida por Barbosa¹³³ (2011), que na mesma perspectiva, entretanto, nomeando-a, a agente Alba aponta também a Abordagem Triangular como a linha teórica que utiliza em específico. Sua resposta é consubstanciada

¹³³ Sobre o assunto, Barbosa lançou livro com 25 artigos sobre a Abordagem Triangular. Conferir em: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** – São Paulo: Cortez, 2010.

com a avaliação que a agente faz de sua prática pedagógica (avaliação dos agentes no quadro nº 14), afirmando que propõe atividades de arte que levem o aluno a fruir, refletir e produzir arte utilizando exemplos do seu cotidiano [...].

Dentre as falas dos agentes, encontramos uma que diverge das linhas teóricas que embasam o Ensino de Artes Visuais, qual seja: *A plástica*, defendida pela agente Janne como sendo a “plástica” a linha teórica que ela trabalha. Referindo-nos à resposta da agente, parece-nos haver uma falta de entendimento sobre o que trata uma linha teórica como a Abordagem Triangular de Barbosa (2011) e o conceito de Plástica¹³⁴. O binômio Artes Plásticas refere-se às formas de Arte que envolvem a manipulação de um elemento ou meio plástico, como a moldagem ou modelagem, as esculturas ou cerâmica. Artes plásticas, no sentido mais restrito, são as Artes Visuais que utilizam materiais plásticos que podem ser modelados.

De forma diferenciada, dois agentes responderam à questão apontando uma linha teórica específica em que seguiam fazendo o planejamento de suas práticas pedagógicas, vejamos:

Os agentes Otávio e Elba responderam:

Crítica social dos conteúdos; Relacionando as imagens da história da arte sempre com o desenvolvimento das imagens atuais. (Agente Elba);

Pedagogia crítica. (Agente Otávio).

A concepção pedagógica citada pelos agentes surge a partir da metade da década de 1970, quando Saviani passou a formular as bases de uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo, acentuando especialmente o papel contraditório da escola. Esse teórico apontava a falta de enraizamento histórico das teorias crítico-reprodutivistas, o que não lhes permitia “a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (2008, p. 140). Saviani deu à sua concepção a denominação de pedagogia histórico-crítica.

¹³⁴ Para título de esclarecimento: Plástico, adj. 1. Relativo à plástica. 2. Que tem a propriedade de adquirir determinadas formas. 3. Diz-se de matéria sintética, dotada de grande maleabilidade e facilmente transformável mediante o emprego de calor e pressão. 4. Diz-se da cirurgia que visa a modificar, embelezando ou reconstruindo, uma parte externa do corpo humano. 5. Que tem características de beleza e harmonia. * sm. 6. Matéria plástica. Cf em FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; ANJOS, Margarida; FERREIRA, Marina Baird. ... [et al.]. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. ver. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Que, na prática, significa uma abordagem crítica dos conteúdos, crítica no sentido do professor dar um tratamento aos conteúdos escolares dentro de uma prática concreta das relações econômicas, sociais, culturais que envolvem a prática escolar, forjando no aluno um ser crítico.

No entanto, quando os agentes Elba e Otávio foram indagados sobre a concepção de prática pedagógica no quadro nº 10, Elba não faz referência à linha teórica, já o agente Otávio em sua resposta fala de uma prática social, mas não faz referência a uma teoria ou concepção pedagógica. Vale ressaltar o fato que, entre os quinze (15) agentes componentes da pesquisa, somente um parece possuir uma visão teórica definida, pautada no referencial teórico. A agente Laura de forma ímpar afirmou trabalhar com:

Linha socioconstrutivista. (Agente Laura).

Essa assertiva é reforçada com a fala da agente sobre a avaliação de sua prática pedagógica citada no quadro nº 15, em que afirma seguir “*a linha construtivista tentando mediar a relação teoria e prática*”. Nesses termos, a Teoria Socioconstrutivista surge como uma alternativa para a prática pedagógica significativa do trabalho do professor. Essa teoria, no Brasil vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky (1991), o qual parte da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Para ele, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural.

A partir desse contexto, as contribuições desta teoria para a prática pedagógica do ensino de Artes Visuais na escola concebe o ensino artístico dentro deste espaço social, sobretudo de modo a incentivar a conversação a respeito de elementos compositivos, técnicas, materiais, a refletir sobre os resultados dessas decisões na produção artística sua, do grupo e de artistas locais e reconhecidos, promovendo o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados de ser jovens no Ensino Médio.

Voltando ao quadro nº 19, um grupo de agentes 26%, quando indagado se trabalhava uma linha teórica específica respondeu que não; dos 61% comprovamos que poucos agentes declararam coerentemente adotar uma linha teórica. Mas entendemos ser um tanto quanto

prejudicial a falta de embasamento teórico dos professores de Arte em sua prática pedagógica, principalmente porque falta-lhes clareza quanto aos objetivos e conseqüentemente será uma prática pedagógica que se caracterizará no lado real/prático (VEIGA, 2011), com objetivos indefinidos, baseada no improviso (COELHO e COELHO, 2010). Pensar o ensino de Arte implica, ainda, pensar as perspectivas obtidas dentro do conturbado campo e experiências das Artes e os conceitos que interagem com a amplitude de suas definições: o belo, a estética, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção, a criação, sendo necessário, sobretudo de planejamento e uma linha teórica para desenvolver a prática pedagógica.

Ademais, a partir das colocações dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio, percebemos uma carência de domínio de conhecimento sobre as linhas teóricas. Assim, é fundamental a definição de uma política de formação de professores de Arte em várias instâncias: graduação, pós-graduação, formação continuada, bem como o acesso a materiais, equipamentos, informática e apoio à participação em eventos da área (BRASIL, 2006, p. 169).

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A necessidade de representar o mundo e suas paisagens sociais e culturais fez com que o homem se expressasse por meio da arte, as pinturas rupestres são exemplos dessa afirmação. Nesse sentido, Ostrower (1987, p.30) afirma: “A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, desenvolver esse potencial é uma de suas necessidades”. Partindo da afirmação de Ostrower, confirmamos não uma leve ideia, mas consolidamos o fato real de ser relevante o Ensino de Arte na escola formal para desenvolver o potencial criativo e intelectual dos alunos.

Portanto, este estudo apresentou como principal objetivo analisar as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica. Dessa forma, a pesquisa nos permitiu adentrar no universo das práticas pedagógicas dos professores de Artes Visuais, buscando as significações de suas práticas, que são influenciadas pelas tendências pedagógicas, circunstâncias do contexto social e ideológico, bem como dos valores, em que a realidade é (re)estruturada pelo grupo de agentes colaboradores nesta pesquisa.

Então, partimos do problema central de nosso estudo: Quais as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica? Esse questionamento orientou nossa pesquisa e de forma instigante podemos dar resposta ao Ensino de Artes Visuais que permeia no cotidiano da escola, em especial a sala de aula e que contribui para o processo de formação e de elaborações de condutas dos agentes da micro sociedade escolar.

A partir do levantamento de dados sobre as representações de professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica, vem à tona a imagem que reflete o cotidiano da escola, representações voltadas para ausência de aporte teórico-metodológico específico para lidar com as questões de Artes Visuais na sala de aula. Tal ausência tem contribuído para inviabilizar uma formação consubstanciada de alunos para o mercado de trabalho e formação para cidadania como preconiza a LDB nº 9.394/96.

As representações dos professores de Artes Visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica se configuram pela herança da influência histórica das concepções pedagógicas introjetadas por meio da prática de *laissez faire* ou espontaneísmo, criando uma representação da disciplina baseada no improviso, por falta de preparação, do conhecimento acadêmico (COELHO e COELHO, 2010), pois a maioria dos agentes apesar de apresentar muitos anos

de formação e de experiência escolar, demonstrou por meio de suas falas apresentar uma prática pedagógica baseada no lado *prático/real*, sem fundamentação *teórica/ideal* (VEIGA, 2011), embalada apenas no senso comum, na prática do cotidiano, com ausência de compromisso que deveria estar imbricado à formação com competência e ética, como afirma Rios (2007).

Em que pese os resquícios da formação inicial polivalente ser uma realidade no Brasil (STORI e MOSANER JR., 2007; PIMENTEL, 2010; SUBTIL, 2009, MAGALHÃES, 2009), infestaram as escolas por meio da prática pedagógica e conhecimento específico de cada área fragmentado e sem fundamentos teórico/práticos e, contraditoriamente, promoveram nas escolas uma redução de conhecimentos da Arte.

Se pretendemos elaborar uma nova forma de desenvolver a prática pedagógica de Artes Visuais no Ensino Médio, para que a educação escolar tenha sentido hoje, torna-se necessário (re)avaliar a formação inicial de professores de Artes Visuais e o investimento pela Secretaria de Educação na formação continuada para os professores que já atuam (de)formando, com um currículo que transforme a aprendizagem na escola que se organiza atualmente por disciplinas com a finalidade de adquirir conhecimento em Arte mediante uma prática pedagógica com exercícios de memorização e cópias.

Em se tratando da relação entre as propostas curriculares e as políticas neoliberais, acreditamos ser possível outra forma de se elaborar um currículo para a formação do cidadão em consonância com o mundo do trabalho. Essa concepção, segundo Kuenzer (2009), precisa ser ampliada nas propostas curriculares contemporâneas favorecendo à prática pedagógica dos professores.

Ao final da pesquisa, considerando as categorias elencadas neste estudo, definimos a prática pedagógica como prática social desenvolvida na micro-sociedade escolar, tendo suas ações pedagógicas, políticas e administrativas e a participação coletiva dos agentes garantidos pelo caráter democrático da escola pública por meio do PPP, sendo essa amparada legalmente por meio da legislação Educacional e fundamentada pelos pressupostos teóricos que dão suporte teórico-metodológico e favorecem à avaliação da prática de professores do Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio.

No momento que tivermos profissionais críticos como professores no Ensino Médio, tendo a reflexão como um suporte para a melhoria de sua prática pedagógica, investigando os problemas decorrentes da mesma, buscando soluções, poderemos acreditar que a educação

que é ofertada aos alunos poderá vir a alcançar uma melhora, utilizando os recursos *teóricos/ideais* coadunados com a *prática/real* pedagógica (VEIGA, 2011). Assim, o conhecimento adquirido poderá certamente oferecer o subsídio necessário para a melhoria da prática pedagógica do professor, de ofertar à juventude uma educação com perspectivas de atender aos interesses que demandam da sociedade contemporânea, e qualidade no ensino, forjando um aluno, um cidadão crítico, atuante em sua sociedade.

Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa promover maiores esclarecimentos acerca da prática pedagógica de professores de Artes Visuais do Ensino Médio, bem como possa servir como base para estudos posteriores que busquem compreender o fenômeno tão complexo que é ensinar, mas relevante no que se refere à prática do professor e a educação, e que poderá promover uma significativa mudança nas práticas pedagógicas do Ensino de Arte no Ensino Médio desenvolvidas nas escolas públicas paraenses, pois esse é o maior desafio.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. De Maria Aparecida Baptista.– 10. ed.– São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.
- _____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed.– Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Educação e Poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro.– Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOWE, R.; BALL, S & GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.
- BALL, S. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/011iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**.– São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**.– 2. ed.– São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe, 2009.
- _____. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed.– São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Késia Mendes. **A Sacralização da Arte e do Artista - seus mitos e desafios à prática docente em artes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BITTAR, Valéria Maia Soares. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2007.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A Perspectiva sócio-construtivista na Psicologia e na Educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Barão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n. 20).

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio** (PNAD – 2007).

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999. 363 p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação, Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnologia – MEC; SEMTEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

_____. Resolução nº 1, de 16 DE Janeiro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, seção 1.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Apresentação**. – Secretaria de Educação Básica, Ensino Médio, 2011.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/censoescolar>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

BRISOLLA, L; COSTA, G; TOURINHO, I. O Livro Didático não Morreu: estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. P. 904-913.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

_____. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n. 5, p. 173-191, 1991.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p.179 – 192.

_____. **Pierre Bourdieu e a História**. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2002, p.139 – 182.

_____. **Formas e Sentido, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas- SP: Mercado das Letras. 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Trajetória da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. – (Coleção contextos da ciência).

_____. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 2. 128p

_____. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009 ISSN 1982 – 0283.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DE PAULA, Francisco Sebastião. **Concepções e Práticas de História da Arte dos Professores que atuam nas instituições de nível superior em fortaleza**. Dissertação defendida em 2009. Universidade Estadual do Ceará – UECE centro de educação – CED curso de mestrado acadêmico em educação – CMAE.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte/educação?** 6ª. ed.– Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**.–2. ed.– Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

EFLAND, Arthur. **Educación Artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. DP&A Editora, 3. ed. , 2002

FERREIRA, Aurélio. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; ANJOS, Margarida; FERREIRA, Marina Baird. ... [et al.]. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. ver. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do ensino de Arte**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. SIQUEIRA, I. **Arte-educação** – Vivência, experiencição ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

SANTOS FILHO, A. S. dos S, ALMEIDA, R. C. M. de. A Formação Docente em Arte na Ação Individual/Coletiva entre dois Territórios – Simbólico e Físico. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. “ENTRE TERRITÓRIOS”. 19., 2010, Cachoeira – Bahia. **Anais...**, Cachoeira – BA: ANPAP/UFBA, 2010, P. 1876-1889.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: C. T. Fosnot (Org.). **Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica**. São Paulo: Artes Médicas, 1998. pp. 25-50.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. [et al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. – (Didática e prática de ensino).

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **A Formação dos Professores Egressos dos cursos de especialização em Arte do CEFET e da UECE**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu Ensino, uma Questão ou várias Questões? In: (Org.). BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-47.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação Docente e Formação de Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, Dez. 2003. p. 1095-1125

FREITAS, S. C; NASCIMENTO E. A. do, PEREIRA, T. C; CARNEIRO, E. T. O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa- PB. IN: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. 18., 2009, Salvador-Bahia. **Anais...**, Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. P. 3855-3869.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.– (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**.– Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3. ed. 87 p. (Série Pesquisa,1).

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na Escola Pública e Aspectos da Política Educacional: contexto e perspectivas, 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

GOMES, N. L. Diversidade, cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Josenir Santos de Almeida. **Concepções e Práticas Docentes em Alfabetização em Mato Grosso – últimas décadas**. Dissertação defendida em 2007. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: as retas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e a formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite.– 8. ed.– São Paulo: Cortez, 2010.– (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.– (Coleção Docência em Formação/Coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**.– 2. ed.– Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** – 2. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. pp. 1-38.

LOPES, M. T; COUTINHO, S. G. Considerações preliminares sobre a Arte/Educação e a sua relação com o design na formação do professor das licenciaturas In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”. 19., 2010, Cachoeira – Bahia. **Anais...**, Cachoeira: ANPAP/ EDUFBA, 2010. I CD ROM. p. 2349-2359.

LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010. p. 226-245.

MACEDO, J. G.. A Multiculturalidade e o Ensino de Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG. 2010, p. 162-176.

MACHADO, N. J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto.** v. 16, n. 69, p.30-38, jan-março. Brasília: INEP, 1996.

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 de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p.161-174.

_____. Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO E CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 19., 2009, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: CONFAEB/UFMG, 2009. p. 02-08.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS Maria Virginia Gordilho, (Viga Gordilho), HERNÁNDEZ Maria Herminia Olivera **Anais** do 18º Encontro Nacional da ANPAP / Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas / Organização: - Salvador : EDUFBA, 2009. 000 p.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical.** São Paulo: Perspectiva, n. 14, 2000.

MENEZES, Marina Pereira de. **A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes. 2007.

MICHELS, Maria Helena. Gestão. Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar, 2006. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, p. 406-524, set./dez. 2006.

MIRANDA, Maria Fabiana Skeff de Paula. **O professor das séries iniciais e o ensino de arte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. 2006.

MOKARZEL, Mariza. **Rios de terra e águas: navegar é preciso**. (Coord.) Janice Shirley Souza Lima; Simone de Oliveira Moura. Belém: Unama, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). – **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. De Maria Aparecida Baptista. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MÓRE, Áurea Carolina Coelho. **Concepções Fundamentadoras no Ensino de Arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vygotsky**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2008.

MORÉS, A; CARVALHO, C. R. R. de; ZANELA, C. M. Formação de Professores: articulações construídas entre os saberes acadêmicos e as práxis pedagógicas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 4., 2005. Lajeados-RS. **Anais...**, Lajeados-RS: IBERO/AMERICANO/ UNIVATES, 2005. P. 1-6.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da Sociologia na Formação de Estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 88-107, Maio /Jun /Jul /Ago. 2005.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As aparências enganam?: Fotografia e pesquisa**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. **Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados – FE/Unicamp, 1997. – (Coleção memória da educação).

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. – (Pensadores & Educação, v. 4).

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. – Dom Quixote: Lisboa, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, A. de; WARKEN, C. J. G.; SOUZA, M. I. P. de O; MOREIRA, M. C. G. de A; SILVA, V. T. da. Arte Contemporânea e Ensino de Arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis-SC. **Anais...**, Florianópolis-SC: ANPAP, UDESC, 2008. I CD-ROM. P. 1402-1413.

ORMEZZANO G, DIEHL, V. Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re) significando o corpo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. 17., 2008, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008. I CD ROM. P. 1518-1529.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória.** – 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; v. 79).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade** *Pará* todos. Belém, 2008. V. II.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Básica do Estado do Pará.** Belém, 2008. v 3. 64 p.

_____. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio Projeto Escola Jovem. Guia docente: linguagem, código e suas tecnologias – Arte.** – Belém: SEDUC/FIDESA, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio 2003 Orientações para a Implantação e a Estruturação do Modelo Curricular para o Ensino Médio.** A partir de 1999, com base nas novas Diretrizes para o Ensino Médio (MEC e Conselho Nacional de Educação). Belém, 2003.

_____. **1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e matas aprovadas.** Secretaria de Estado de Educação. SAEN/SEDUC- Belém-PA, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Arte 1, 2 – Artes Plásticas, Teatro, Música.** Coordenação, Consuelo Alcione Schlichta & Dulce Osinski. Curitiba, 1998.

PENNA, Maura (coord.), **A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da grande João Pessoa - 2a etapa.** João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2001. Relatório de pesquisa.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, L. G. O Ensino de Arte e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, P. 177-187.

PORCHER, Louis (ORG.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RIBEIRO, M. L; SOARES, S. R. A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas. In: REUNIÃO. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 29., 2006, Caxambu-MG. **Anais...**, Caxambu- MG: ANPED. 2006, p. 01-16.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.). – **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

RICTHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. ver. atual. – Porto Alegre: Mediação, 2009. 144p. – (Coleção Educação e Arte; v. 2).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMWAYS Elmarina. **Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de arte em um paradigma educacional emergente**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTANA, A. P. Saberes Escolares, a Experiência Estética e a Questão da Formação Docente em Artes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, P. 205-225.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p.157-178.

SANTOS, Moises Lucas. **Arte/Educação e Tecnologia no Ensino Médio**: reflexões a partir da proposta triangular. Dissertação defendida pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília-UnB, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das ideias**: arte e educação, há um lugar para arte no ensino médio? Curitiba: Aymará, 2009.

SESTITO, Eloiza Amália Bergo. **Trajetórias partilhadas**: as transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de Arte do Ensino Médio da Rede Estadual de Maringá. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. USP/Faculdade de Educação (FEUSP). Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

_____. Formação, perfil, e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Marilena Loureiro da. **A Educação Ambiental e suas Contribuições para a Sustentabilidade da Região Amazônica**: um estudo sobre as experiências desenvolvidas na floresta nacional do Tapajós, 2005.

SILVA, Cleide Aparecida Ferreira da. **Formação docente desenvolvida na escola**: limites, avanços, desafios e perspectivas. 2008. P. 214. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, Bianca Santos Bento da. **Diversidade cultural**: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola pública da zona leste de Manaus/AM. Dissertação defendida na Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM – 2007.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA.** Dissertação defendida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação – ICED 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 4., 2005. Lajeados-RS. **Anais...**, Lajeados-RS: IBERO/AMERICANO/ UNIVATES, p. 01-07, 2005.

STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte, 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. P. 885-892.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica Classificatória e excludente da Avaliação.** Do “É proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 7ª ed. – São Paulo: Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. D`ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

_____. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 108 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLPE, Patrícia. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Arte: um diálogo com docentes**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**.– 3ª ed. ver.– Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 59).

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In ZABALA, Trad. ROSA, E. F. da F. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

APÊNDICE

ARTES VISUAIS E O ENSINO MÉDIO: Representações de Professores de Artes Visuais sobre a Práticas Pedagógicas

Mestranda: Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

Orientadora: Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Esboço de questionário do Professor (em processo)

Identificação:

Escola em que atua _____

Ano de graduação/Instituição _____

Tempo de magistério: _____

Titulação: _____

Sexo:

Feminino () Masculino ()

1) Você esta na faixa etária de:

() 20 – 30 anos () 31 – 40 anos () 41 – 50 anos () mais de 51 anos.

2) O que você compreende por prática pedagógica?

3) Que marco legal você utiliza na elaboração do planejamento da disciplina de Arte?

() Os PCNs () As DCNEM () OAERER () Outros

4) Qual a avaliação que você faz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos PCNs?

() Regular, pois pouco contribuem com a minha prática pedagógica.

- Bom, pois orientam em minha prática pedagógica.
 Ótimo, pois apresentam subsídios para minha prática pedagógica

5) Você utiliza outros pressupostos teóricos além das diretrizes curriculares?

- Sim Não

Se sim, quais e de que maneira? _____

Se não, por qual motivo? _____

6) Você utiliza livro didático?

- Sim Não

Qual? _____

7) Você elaborou ou ajudou a atualizar o PPP de sua escola?

- Sim Não

8) Quais as concepções pedagógicas de arte que você conhece?

- Tradicional Escolanovista Tecnista Tendência Crítico-Social dos
Conteúdos.

9) Trabalha uma linha teórica específica no Ensino de Arte?

- Sim Não

Qual ou quais? _____

10) Como você avalia a sua prática pedagógica?
