

## OS DESAFIOS DO JOGO: CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E ENSINO DE ARTE

*Beloni Cacique Braga<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Nem sempre nos damos conta de que a dinâmica da escola se assemelha a um jogo. E como tal, disputamos cotidianamente espaços e idéias, planejamos jogadas, experimentamos táticas, fazemos parcerias, nos envolvendo no jogo de “ensinar e aprender” anunciado por Martins. Ao recorrermos à metáfora do jogo para falar de saberes docentes e ensino de Arte pretendemos valorizar a idéia da dinâmica e da emoção do jogo aliada ao prazer de jogar. São as experiências de conquistas e derrotas que dão sentido ao cotidiano das práticas educativas, sem contudo desconsiderarmos as regras que norteiam a partida. As regras do jogo conduzem a partida tal qual as regras que regem a educação conduzem os processos por ela vividos. Professores, alunos e especialistas, quando imbuídos da mesma proposta, tornam-se parceiros na construção de novos saberes e na luta, ou jogo, por uma educação de qualidade. As reflexões que apresentamos neste texto se referem a investigação que realizamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia sobre a *constituição e os saberes de professoras de Arte da rede Municipal de Ensino de Uberlândia*. Apresentamos a investigação realizada sobre os saberes docentes estabelecendo diálogo com as vozes das participantes da pesquisa, os teóricos e a nossa fala enquanto pesquisadora. Será portanto, um jogo de dois tempos para o qual convidamos o leitor não apenas para ocupar um lugar na arquibancada, mas para participar efetivamente de cada lance construindo o seu próprio sentido para esta partida em que entram em campo os saberes das professoras e sua atuação no ensino de Arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes docentes. Ensino de Arte. Metáfora do jogo.

**ABSTRACT:** Sometimes we don't have notion that dynamic of school looks like a game. Everyday we try to get places and ideas, we plan shots, we try

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

tactics, we do partner ships, and we involve in teaching and learning game announced by Martins. We appeal to metaphor of game to talk about knowledges of education area and teaching of Art, so we intend to appreciate the idea of dynamic and emotion of the game allied with pleasure of play. They are experiences of conquests and defeats which give sense to every day of educative practices, though, we give the go-by the rules of the game lead the match, as the rules that command the education lead the processes lived by it. Teachers, students and specialists take the same proposal, they became partners on the construction of new knowledges and in the contest, or game, by a quality education. The thoughts present by us in the text refer to a investigation that we realized in Education master Program of *Universidade Federal de Uberlândia* about formation and the Art teachers knowledge of Uberlandia Municipal network of teaching. We present the investigation realized about knowledges of education area setting dialogue with the research's individuals, theorists and our speech whereas researcher. It will be hence, a game of two times that we invite the reader to only to occupe a place in the stand but also participated factually of each bidding constructing her/his own way to in this match teachers knowledges and their act in Art teaching enter in field.

**KEY WORDS:** Knowledges of education area. Teaching of Art. Metaphor of game.

“Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só os outros, mas também parcerias internas. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro.”  
(MARTINS, 1998)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.p.29.

## **Primeiro tempo: o processo investigativo**

Admirada por suas imagens como objeto decorativo pela sociedade, de maneira geral, e como passatempo no espaço escolar, a arte veio sendo difundida e ganhou visibilidade socialmente. Acompanhando esse crescimento, os pesquisadores, educadores e artistas traçaram paralelamente um caminho de investigação com o intuito de apresentar suas concepções sobre a arte, produção estética e sobre seu ensino. Priorizamos nesse texto o diálogo a respeito do ensino de arte, optando enfatizar a Arte, em maiúscula, como a disciplina que compõe o currículo escolar.

As discussões atuais permeiam os conceitos e os conhecimentos específicos dessa área que, historicamente, foram construídos por parâmetros pré-estabelecidos, ligados a importância do domínio de técnicas, para isso, exigia professores que delas tivessem domínio. Mediante as novas propostas nas diferentes áreas do conhecimento e objetivando acompanhar a nova tendência, as instituições ligadas à formação de professores ampliam o foco de discussão e pesquisas específicas sobre a Arte e, seu ensino vem sendo divulgados em programas de graduação, pós-graduação e extensão.

Considerando estes aspectos, nos propusemos a investigar a constituição de professoras de Arte buscando compreender suas vivências e experiências não somente no ensino, mas abrangendo a sua constituição como docente. A nossa busca consistia em compreender a constituição das professoras de Arte e os saberes por elas articulados. As questões que nortearam a pesquisa foram assim definidas: “Como as professoras aprenderam a trabalhar, se constituindo como professoras de Arte? Quais saberes possuem e como são articulados na prática docente?”

Compreendemos que trilhar pelos caminhos da pesquisa requer do caminhante decisão e coragem para dar passadas largas quando o tempo aperta. E mesmo diante das grandes expectativas refazer o caminho e andar a passos curtos quando o processo assim o exige. Mas nada pode afastar o prazer do achado, isto é, daquilo que foi conquistado. As palavras de Fazenda traduzem idéias com as quais concordamos quando ela enuncia:

A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor.

Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou.  
(FAZENDA, 1995, p.12).

A pesquisa foi realizada no período de 2004/2005, e objetivava compreender os saberes docentes e suas repercussões em projetos de formação inicial e continuada de docentes, especialmente na área de Arte; compreender como as professoras envolvidas na pesquisa se constituíram professoras de Arte por meio da reconstrução da história pessoal de vida profissional; ampliar os conhecimentos sobre o ensino de arte; analisar a importância do grupo de estudo na formação continuada das professoras pesquisadas; propiciar a compreensão da natureza das relações que cada uma das pesquisadas manteve ou mantém com o conhecimento específico.

Thompson (1998, p. 305) chama a atenção para o devido cuidado e ressalta que “[...] trata-se de um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é pois, completamente diferente de qualquer outro documento”. A vida compartilhada ao longo das entrevistas com as professoras exige, em quem pesquisa, a responsabilidade sobre as palavras. As participantes não se constituem objeto de estudo, mas parceiras de conversas e diálogos.

O diálogo foi estabelecido com quatro professoras da rede municipal de ensino que elegeram o Grupo de Estudos de Arte do Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, como um espaço intersticial de formação continuada e como local de troca e convivência, no qual compartilham os saberes da prática e propõem discussões teórico-metodológicos. Essas professoras ingressaram na docência mediante concurso público e no período da pesquisa possuíam no de 30 a 40 anos de idade. Todas são graduadas em Educação Artística - licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia. Entre as entrevistadas apenas uma professora possuía menor tempo de docência (um ano), pois as demais foram contratadas por concurso público na década de 1990. Seus nomes foram substituídos ao longo do texto por nomes fictícios.

A metodologia que consideramos pertinente para esta investigação foi a história oral temática, pois nos possibilitou dar voz às professoras, que por meio da técnica de entrevista e dos relatos autobiográficos, revelaram suas experiências com a arte na infância, nos cursos de formação e na docência.

A opção por realizar uma investigação qualitativa se deve por considerarmos a proximidade da proposta da pesquisa às características

específicas desse tipo de investigação. Destacamos como relevante os aspectos de uma abordagem qualitativa apontadas por Bodgan e Biklen (1994) como sendo uma investigação que valoriza os dados recolhidos em forma de palavras e não de números, com o zelo de analisá-los respeitando o registro e transcrição; valoriza o processo; permite analisar os dados de maneira indutiva, construindo seu percurso à medida que os obtém e valorizando o sentido que as pessoas envolvidas dão às suas vidas. Bodgan e Biklen (1994, p.51) afirmam que “[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.”.

Realizamos as entrevistas orais<sup>3</sup> apoiadas em um roteiro semi-estruturado e utilizamos os relatos autobiográficos como instrumento de apoio às entrevistas. Buscamos por meio desta metodologia, o depoimento de indivíduos que tenham vivenciado os acontecimentos ou tenham uma versão discutível ou contestatória sobre ele. Segundo Meihy (2002, p.145), a história oral temática “[...] por partir de um assunto previamente estabelecido [...] compromete-se com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta”.

As informações contidas nos relatos autobiográficos nortearam o início das entrevistas e foram confirmadas nas falas das professoras, por isso estes depoimentos não foram inseridos no texto, mas arquivados, juntamente com as fitas gravadas que foram posteriormente transcritas de forma a respeitar a linguagem utilizada pelas professoras. Os textos e as gravações encontram-se disponíveis para eventuais consultas.

O uso da entrevista como técnica fundamental, traz credibilidade às pesquisas, especialmente quando o processo metodológico aponta para documentos e registros que jamais seriam conhecidos se não fosse pela oralidade. Este trabalho requer uma estruturação técnica e ética em seu desenvolvimento, a fim de imprimir o caráter de respeitabilidade que lhe é devido.

Ao falarmos de vidas de professoras de Artes acreditamos na importância da subjetividade e da individualidade que permeiam os depoimentos. A respeito do envolvimento e do compromisso das professoras, e imbuídos no mesmo pensamento de Alicia Fernandez (1994), em valorizar as mulheres escondidas nas professoras, chamamos

---

<sup>3</sup> Os registros e depoimentos das professoras realizados na pesquisa encontram-se no corpo do texto da dissertação de Braga (2005).

cada uma delas por seus nomes verdadeiros, mediante consentimento formal das participantes. As professoras tiveram a oportunidade de reconstruir suas vidas profissionais ao falar de si mesmas, não se constituindo somente de relatos factuais, mas de tempos realmente vividos.

Imbuídos de compreender a constituição das professoras de Arte optamos por analisar suas histórias por meio da análise cruzada proposta por Thompson (1998, p.304), “[...] isso exigirá citações muito mais curtas, comparando a evidência de uma entrevista com a de outra, e associada à evidência de outras fontes”, por isso ao longo do texto foram acrescentadas as narrativas das professoras.

Mediante a leitura e análise das informações iniciamos a análise dos dados coletados em busca de evidências comuns ou divergentes nos relatos das depoentes a fim de elegermos os elementos que contribuíram e nortearam a continuidade desse processo de compreensão da constituição docente. Durante a análise tivemos o zelo de retomar sempre que necessário às questões iniciais dessa investigação.

Como estratégia de análise, estabelecemos um diálogo entre diversos teóricos que discutem estas questões, por entendermos a diversidade de pesquisas realizadas nos últimos anos que poderiam ser vistas como um grande grupo de investigação. Dialogamos com as idéias de Maurice Tardif, Miriam Celeste Martins, Ana Mae Barbosa, Edgar Morin e outros pesquisadores por intermédio da associação dos seus discursos às narrativas das professoras, inserindo nossas reflexões.

## **Segundo tempo: Arte no currículo escolar e os saberes docentes**

A inserção ou obrigatoriedade da disciplina no currículo, ditada pela LDB 9394/96, definiu e propôs a construção de uma identidade para o ensino de Arte na escola. A partir desta lei, a área não seria mais conhecida como Educação Artística, mas como Arte, compreendendo em seu bojo as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) provocaram sentimentos contraditórios: causaram satisfação para aqueles que entenderam que tudo já estava pronto, e estranheza por parte dos professores que se sentiram presos pelos ditames governamentais. Na verdade, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto os PCNs promoveram avanços significativos para o ensino de arte.

De maneira insistente e errônea, a disciplina Arte ainda é denominada Educação Artística por algumas escolas e órgãos ligados ao setor, fato

que demonstra o desconhecimento da lei e dos documentos publicados. Os ranços da tradição são percebidos também no tratamento dedicado às professoras e ao ensino de arte. Percebemos isto nos depoimentos de Mônica, Ana e Eva:

A concepção do diretor, a concepção do professor é que o professor de arte tem que dar artesanato. Professor que fica contando história da Arte ou fica contando história de um artista, isso não interessa. Para quê que o aluno quer saber isso?[...] Tinha professor com quem eu tinha que trabalhar o semestre inteiro, porque achava que o castigo dos alunos era não dar aula de Arte. (Mônica, 21 de janeiro de 2004).

[...] A escola está tão fechada nas suas tradições, naquilo que ela vem fazendo há muitos anos e não quer mudar [...] quando você chega com uma visão nova tem que batalhar muito para acontecer, para pelo menos você mudar a visão que a escola tem sobre seu trabalho de arte. Por que o professor de arte ainda é aquele que dá o descanso para o aluno, que oferece oportunidade para ele fazer alguma coisa assim mais leve, para espalhar. Essa é um pouco a visão que a escola tem do professor de arte. É aquele que vai enfeitar as paredes, a escola. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

Quando eu comecei a dar aulas a maioria dos professores de 1ª à 4ª me viam como um módulo. Ela chegou tem módulo. Ela não chegou não tem módulo<sup>4</sup>. (Eva, 22 de janeiro de 2004).

Em meio a todas estas discussões realizadas, entra em pauta a proposta do ensino de Arte implantada nos Estados Unidos: o Discipline Based Art Education (DBAE), como um referencial a ser avaliado e adaptado para a realidade brasileira. A proposta presente nos Parâmetros Curriculares de Arte escritos, para discussão dessas questões, com a contribuição de pesquisadores, professores, pedagogos e arte-educadores envolvidos na construção de uma educação de qualidade, participantes de congressos, seminários, simpósios.

Na proposta do DBAE (EUA, 1982), a arte-educação é entendida como disciplina e surge a partir de pesquisas que constataram a defasagem da

---

<sup>4</sup> Quando Eva se refere ao módulo, quer dizer um espaço de 50 minutos que compreende a uma hora/aula. A professora regente até a 4ª série é substituída pela professora de Arte no período desta aula, logo, a regente não terá aula, temporariamente “livre” da regência da turma.

arte produzida nos Estados Unidos, no período em que a pesquisa foi realizada, e a arte ensinada nas escolas americanas. O movimento envolveu os pesquisadores e os educadores na reflexão sobre o paradigma da auto-expressão focado nas décadas de 1940 e 1950 e propõe um ensino estruturado da Arte na escola.

A Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, brasileira, formada em Direito, doutora em Arte Educação nos EUA e Inglaterra, propôs a utilização da proposta americana adaptada à realidade brasileira. Metodologia Triangular foi a denominação adotada no início por um grupo de pesquisadores, tendo a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa como difusora das idéias. Em 1998, após dois anos de experimentação ela publicou em seu livro *Tópicos Utópicos* algumas conclusões sobre sua proposta. Barbosa (1998, p.33) nomeou a proposta de Ana :”Correções à Proposta Triangular”.

A Proposta Triangular é composta de três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Esta é uma proposta que vem largamente sendo utilizada por professores de Arte em todo o país. As palavras de Clara são coerentes ao pensamento da Profa. Dra. Ana Mae no que se refere à metodologia como processo de construção de cada professor.

[...] tem se usado muito das imagens pra ensinar coisas, nem sempre as melhores, nem sempre as mais interessantes, as mais corretas. Então entender a imagem, que sentido determinada imagem faz na sua vida, independente de onde ela venha, é uma questão de sobrevivência nesse mundo contemporâneo, nessa cultura midiática. (Clara, 24 de janeiro de 2004).

A professora prioriza a escolha de determinada ação (metodologia) e conteúdos, coerentes entre si, valorizando a leitura da imagem e as discussões junto aos alunos em sala. Denise Grinspum, diretora do Museu Lasar Segall em São Paulo, compartilha das mudanças ocorridas e afirma que “[...] introduziu-se uma concepção de ensino da Arte que trouxe a imagem para a sala de aula”.<sup>5</sup>

Barbosa (1998, p.35) ao discorrer sobre a Proposta Triangular explicita a importância da leitura de imagens como uma ação importante no contexto da proposta de maneira mais ampla.

---

<sup>5</sup> Depoimento registrado no *Boletim especial Arte na escola*. São Paulo. nov./dez. 2004. p.2.

A opção pelo fundamental se justifica, no caso do de meu país, pois fundamentais são nossas necessidades educacionais. Trata-se de um país com alta percentagem de crianças fora da escola, muitas das quais vivem na rua, sendo destruídas por aqueles que as deviam proteger e de professores sem formação específica porque a sociedade pouco valoriza a educação. Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham as eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1998, p.35).

O ensino da Arte, dessa forma, permeia o saber fazer (percurso de criação individual), o saber ver (leitura significativa da imagem) e o saber refletir (contextualizar, relacionar informações sobre a imagem).

No entanto, o movimento entre as três ações não ocorre de uma só maneira, ou em um só sentido. Não há uma regra estabelecida que defina uma ação prioritária sob as demais, mas é necessário que ocorra uma intersecção entre elas para que se construa o conhecimento em Arte.

A trajetória do ensino de Arte no Brasil, apresentada brevemente no presente trabalho, foi marcada por ações governamentais de caráter inconstante que não atenderam às propostas e aos objetivos dos educadores de Arte. A ausência de professores capacitados em muitas regiões do país e o desconhecimento das possibilidades para um ensino de qualidade têm sido muitas vezes, não aceitável, mas inevitável, como justifica Mônica:

Em Jundiá a gente tinha falta de profissional da área, professora da área. Então [...] primeiro eu dei aula de educação artística de 5ª a 8ª. Em 89 desenho geométrico para o Ensino Médio, de 1º ao 3º colegial. Então o que aconteceu? A gente dava aula de artes, mas era desenho geométrico. Não tinha a parte de desenvolver a criatividade da criança, a percepção e a leitura de imagem. (Mônica, 21 de janeiro de 2004).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética favorecendo ao aluno relacionar-se de maneira criativa ampliando o conhecimento de si e do mundo. Arte é conhecimento a ser construído, e, é linguagem a ser utilizada e conquistada.

Conscientes do contexto no qual esse conhecimento é produzido e/ou construído, e dos espaços nos quais as reflexões sobre Arte, ensino e

docência aconteceram e acontecem, consideramos pertinente compreender a importância do CEMEPE a partir dos relatos oficiais e dos depoimentos das professoras.

O Grupo de Estudos dos professores<sup>6</sup> de Arte do município vivenciou ao longo dos anos, desde 1991, momentos de descobertas, interrogações, decepções e silêncios. Diante da diversidade de situações vivenciadas, as pessoas envolvidas tiveram de posicionar-se num primeiro momento de maneira singular, individual. Conhecendo um pouco da sua trajetória e dos seus percursos é possível perceber a vitalidade e a abertura para a vida no coletivo e para as relações pessoais, tão necessárias àqueles que lidam com a educação, ressaltadas na palavra de Freire.

É na disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1997, p. 152).

A convivência, por curtos ou longos períodos, no Grupo de Estudo imprimiu marcas na construção da identidade dos professores, que de certa forma, o constituíram e deixaram se constituir no espaço de convivência e de trocas com seus pares. Em seu depoimento, Clara apresenta sua relação de confiança e familiaridade com um espaço que, *a priori*, se apresenta com características de formalidade.

[...] naquele momento de primeiro impacto com a escola, o CEMEPE foi a minha tábua de salvação. Com o tempo, eu fui me apossando do espaço do CEMEPE. Agora eu me sinto em casa. Eu tenho uma personalidade de falar muito e de me expor muito [...]. O CEMEPE é, e sempre foi, desde que eu comecei um espaço de muita exposição<sup>7</sup> pra mim. (Clara, 24 de janeiro de 2004).

A partir desses encontros foi elaborado um Projeto de Arte-educação

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto faremos referência aos “professores” procurando enfatizar que, o fato de trabalharmos com quatro professoras na pesquisa, não têm a intenção de ignorar a presença masculina na docência. Isso ocorre até mesmo pelo fato de não direcionarmos as discussões para a categoria gênero.

<sup>7</sup> A palavra “exposição” utilizada por Clara refere-se a sua contribuição através da fala e participação no grupo.

que objetivava um ensino de arte permeado de ações dentro e fora da escola, por faixa etária adequada, e, prevendo uma lista de materiais necessários. O Projeto foi disponibilizado aos professores da rede.

As mudanças realizadas afetaram o envolvimento de vários professores repercutindo até os dias atuais, como rememora Ana:

É um grupo bem pequeno agora. É muito diferente do grupo que começou. Quando começamos tinha uma participação praticamente maciça. Mas por quê? A gente recebia como hora extra as horas que você ia para o CEMEPE participar das quatro reuniões. Você tinha a sua carga horária normal e recebia hora extra. Se você não fosse, você não recebia. Então esse receber era um estímulo muito grande, a maioria participava sim. Era muito difícil uma pessoa não participar. Todo mundo ia, a gente trocava experiência, estava todo mundo começando. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

As ações político-pedagógicas implementadas afetaram diretamente os professores que se estruturaram na dinâmica anterior, por meio de uma valorização profissional e financeira. É importante considerar que o professor de Arte possui uma carga horária semanal de apenas uma hora /aula o que significa um salário também menor. Mesmo assim, o grupo não desistiu e continuou a se encontrar fora do horário previsto. O detalhamento dessas ações torna-se necessário à medida que entendemos que esse grupo resistiu aos contratempos e permaneceu firme em seus propósitos. A coerência dos professores em torno da proposta de educação e do ensino de Arte contribuiu para a continuidade dos encontros. Mas, é certo, que as questões políticas e econômicas são determinantes no andamento dos projetos.

Os professores que acreditavam na proposta de ensino se tornaram parceiros componentes do grupo e alguns assumiram a função de coordenação até mesmo quando a Secretaria Municipal de Educação não manteve o apoio financeiro.

A manutenção dos espaços para encontros com seus pares apresenta-se como indispensável na construção de saberes docentes. Clara faz uma transferência de locais de aprendizagem sem perder de vista a importância das pessoas em seu processo de formação. *“Eu tinha meus pares de amigos na Universidade que eu sentava e fazia os trabalhos. No CEMEPE eu encontrei os pares de troca de conteúdo, de sistematização, de troca de leitura.”* (Clara, 24 de janeiro de 2004).

O grupo se organizou em 1995, a pedido da coordenação geral, para escrever a proposta curricular da área de Arte. Convivendo em grupo e

confrontando os objetivos a que se propunham, as professoras perceberam a necessidade de realização de encontros em grupos menores para a escrita de uma proposta que nortearse o ensino de Arte.

No ano seguinte não aconteceram as reuniões coletivas, apenas um grupo de 10 colaboradores recebia a assessoria da Prof<sup>a</sup> Me. Maria Lúcia Batezar, docente do Departamento de Artes da UFU. Reorganizadas em um pequeno grupo ocorreu, de certa forma, o afastamento de professores que não estavam diretamente envolvidos na escrita do documento.

Nova integrante e assessora do grupo, a professora Ms. Maria Lúcia se apresenta como proponente de novas questões e orientadora na sistematização das discussões e práticas realizadas até então. Finalizada a escrita da proposta, os professores que contribuíram na elaboração e os demais colegas voltaram a se reunir a fim de tomarem conhecimento do teor do documento produzido.

As experiências e as relações com o grupo no CEMEPE se estabeleceram e se estabelecem respeitando a individualidade de cada professor, que nessa trama tece seus anseios e percursos. Neste espaço/grupo, para um professor pode ser como a própria casa, para outro, local de trocas e de encontros (ou desencontros) de discussões formais e informais sem, necessariamente, perder sua identidade ou particularidade. Neste misto de individualidades e experiências, o tempo de conscientização e percepção do “para quê”, e “do como” participar, se dá de maneira singular, fato este compartilhado por Eva.

Então, efetivamente, enquanto eu falo que o CEMEPE passou a ser um local de estudo pra mim, e que realmente interferiu na minha formação foi a partir de 95, quando a gente vai sentar e fazer a reforma curricular. (Eva, 22 de janeiro de 2004).

Em 1997, os professores participaram de discussões sobre a Proposta Curricular procurando avaliar a estrutura, as proposições e compreender a maneira pela qual foi construída a cada mês.

Eva esclarece que a valorização dos encontros emergia diretamente das professoras que se organizaram para promover a manutenção do trabalho “[...] a Secretaria falava que não ia ter reunião no CEMEPE esse ano. A gente ligava uma pra outra e falava: vai ter reunião. E começamos a constituir um grupo forte.” (Eva 22 de janeiro de 2004).

Por muita insistência o grupo de Arte conseguiu receber nova assessoria em 2000 com a professora Dra. Lucimar Bello Frange. As

contribuições e provocações da professora Lucimar contribuíram em muito para o crescimento qualitativo dos componentes. Em 2001, as discussões foram sistematizadas conforme registradas no texto *Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte* revelando que:

[...] Dentre outras atividades, na área de Arte foram discutidas e encaminhadas algumas propostas político-pedagógicas-educacionais e culturais à Secretaria Municipal de Educação, requerendo a ampliação do Ensino de Arte na Rede Municipal, bem como visando melhores condições de trabalho aos seus profissionais, tais como: revisão da carga-horária semanal da disciplina e obtenção de materiais e salas específicas. (\*\*\*\*\* , 2004, p. 10).

No ano de 2003 foi possível o retorno da coordenadora de área com dedicação de 18 horas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, com nova coordenação, o grupo elabora uma nova proposta registrada como *Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular– Ensino de Arte*.

Durante os encontros, os professores foram percebendo a necessidade de aprofundar os estudos, priorizando naquele as discussões teóricas e metodológicas. As questões cotidianas sinalizavam uma revisão da Proposta Curricular. A equipe deixou claro no documento sua importância enquanto instrumento propositor de ações por meio do seu objetivo geral:

[...] orientar o trabalho dos professores e contribuir na construção do Planejamento Pedagógico Escolar (PPE). Desta forma, espera-se que estas possam nortear o trabalho dos professores nas escolas, adequando-se conforme os anseios de cada uma, na perspectiva de uma obra em construção. E, a medida em que os/as professores/as participem de sua implementação, construa-se a identidade da área como componente curricular. (*Proposta Curricular para o ensino de Arte*, 2004)

O grupo passou ao longo de sua história por imprevistos e oscilações políticas que o fez caminhar por si próprio. Outros colegas com novas idéias se aproximaram. Atualmente, 140 professores de Arte pertencem à rede municipal, mas apenas 30 participam dos encontros semanais, alguns destes integram a equipe desde o início de sua estruturação. O interesse dos professores, a disposição ao diálogo e ao estudo foram evidenciados por Eva e Ana.

No CEMEPE, nesse ano, nós lemos bastante, porque estávamos reformulando a proposta. Então tivemos que ler bastante, autoras e autores mais voltados para arte-educação. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

Nós temos o momento de leitura e depois o momento de troca de experiência. Entraram para o grupo professores de artes cênicas e professores de música. (Eva, 13 de janeiro de 2004).

As professoras entrevistadas fazem parte do Grupo de Estudos e lutam pela valorização do ensino de Arte. Ao nos referirmos às professoras de Arte envolvidas utilizamos a expressão “Grupo de Estudos”, no entanto, desejamos valorizar a dimensão humana e singular da diversidade de idéias compartilhadas em seus encontros. Idéias que dialogam com estas anunciadas por Freire (1997, p.152): “E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.

A preocupação em relação ao apoio governamental e o desenvolvimento de ações, com objetivo de formação continuada, é recorrente no grupo. A carga horária para estudos remunerados é fundamental para uma equipe que ao longo de seu percurso assumiu, como seu, este ônus.

Dentre as diversas questões para uma nova época, existem dificuldades futuras a respeito do tempo destinado ao encontro para estudo em grupo e a professores de outras áreas. Além das questões políticas e econômicas, que tais decisões envolvem, temos que considerar a precariedade no apoio pedagógico, material e financeiro recebidos. Tudo nos parece sempre provisório.

Visualizamos o CEMEPE como um espaço privilegiado para a troca de experiências, estudos e construção de saberes entre os profissionais da educação, com isso, compreendemos a necessidade de maior investimento e credibilidade no trabalho desenvolvido.

Assim, entendemos que, a constituição das quatro professoras colaboradoras nesse processo investigativo não ocorreu de maneira linear, desconectada, mas será discutida aqui de maneira pontual com intuito de pontuar nossas análises.

A constituição do professor é processual, ocorre ao longo da vida, sendo que existem tempos ou etapas vivenciados de maneira mais intensa. E que ao referirmos aos professores de Arte, consideramos ser uma formação diferenciada por abarcar uma área do conhecimento permeada de subjetividade, emoção e criação. Esse caráter particular da

constituição do professor de Arte é evidenciado inicialmente pela questão da feminilização no magistério que influencia, de maneira sutil, as mulheres a optarem pela docência.

Considerando as narrativas das professoras pesquisadas, a docência não foi uma escolha, mas um encaminhamento natural ou circunstancial após a opção pelo curso de Educação Artística, na Universidade Federal de Uberlândia. A escolha pelo curso de Arte ocorreu por afinidade das colaboradoras por essa área do conhecimento, sendo a opção pela licenciatura, caminho indicado ao matricular-se no curso, cujo currículo possibilitava a formação de professores. A Licenciatura foi uma opção secundária, fato detectado nesta investigação, mas é presente o nos cursos de graduação. Isso nos permite pensar sobre a presença de um professor-orientador ao longo do curso e de uma interação maior entre aprendizes e mestres no ensino superior, considerando que o aluno deve ser o centro da educação em qualquer nível de ensino.

Essa interação com os pares, da qual nos referimos anteriormente, deve ocorrer desde a formação inicial e mantida por meio de grupos de convivência e estudos, identificados nesta pesquisa como espaços intersticiais de formação. Referimo-nos, especificamente, ao espaço do CEMEPE, e aos encontros ali realizados, como suporte para o exercício da prática cotidiana, principalmente nos primeiros anos da docência em Arte. Consideramos relevante contribuição deste espaço/grupo na construção dos saberes e na constituição das professoras e, incluímos o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Arte (NUPEA) como um espaço recém-estruturado com caráter de formação continuada. Principalmente, nesse momento quando sinalizamos por meio dos dados apontados na pesquisa, que o fazer artístico sistemático das professoras, realizado no período da graduação em Arte, vem sendo substituído pelas leituras específicas sobre a área de Arte e o envolvimento nas questões da prática e do exercício da docência.

Analisando o fazer artístico na constituição das professoras, não encontramos a existência de um domínio ou habilidade especial pré-estabelecido considerado pelo senso comum como um “dom artístico”. Existe a construção e apropriação de conhecimentos específicos da Arte enquanto área do conhecimento. A linguagem é tecida nas pessoas e nas relações humanas, e se apresenta visualmente por um fazer artístico organizado, que se utiliza de um código de linguagem específico. Sendo assim, é indispensável um envolvimento contínuo dos professores de Arte em cursos/oficinas e grupos de estudo de forma continuada, de maneira

a estimular a produção artística pessoal e interação com seus pares.

Entendemos que, o ensino baseado na Proposta Triangular oferecido aos alunos dos cursos fundamental e médio, deveria se estender à graduação e aos cursos de formação continuada de professores de Arte. Essa idéia nos remete ao Projeto Atelier Comunitário<sup>8</sup> coordenado pela Profa. Dra. Lucimar Bello P. Frange, que possibilitou aos alunos do curso de Artes Plásticas da UFU e outros participantes uma experiência criativa e reflexiva sobre o desenho.

Parece-nos incoerente, que a Secretaria de Educação exija um especialista em Arte sem oferecer-lhe condições adequadas ao trabalho do professor e do aluno. Ministras aulas de Arte sem materiais diversificados que possibilitem aos alunos uma aprendizagem significativa, como discurremos neste texto, é uma tarefa quase impossível aos educadores. O comprometimento nesta área prática na formação dos professores surge na infância, pois, enquanto alunos, não tiveram a familiaridade com os materiais específicos para o fazer Arte e isto se estendeu até o curso de graduação. Nos depoimentos estão claras as queixas quanto a falta de material e quanto aos equipamentos estragados no Departamento de Arte. Ao exercerem a docência não vivenciaram um fazer artístico como formação continuada. Concluímos então, que essa escassez provocou uma inadequação no ensinar e aprender Arte, nos levando a entender o número reduzido de professores-artistas, de maneira geral, e a ausência desta atitude nas professoras pesquisadas.

As experiências vividas pelas professoras da pesquisa nos direcionam para o entendimento de que os saberes disciplinares são discutidos, prioritariamente, nos encontros formais e de estudo. Os saberes pedagógicos são dialogados entre os pares, de maneira a privilegiar discussões sobre a Arte, e em menor grau, àqueles que se referem área da Educação. As discussões e estudos encontram-se vinculados às áreas específicas como Metodologia do ensino de Arte.

As professoras desempenham a docência com zelo e se mostram preocupadas com as questões discutidas nesta investigação, no entanto, a presença do aluno como provocador do diálogo no período de formação inicial ou continuada não se fez de maneira expressiva. O acompanhamento eficiente do aluno e do processo de aprendizagem na

---

<sup>8</sup> A experiência com o projeto pode ser conferida sem seu livro *“Por que se esconde a violeta?”*

sala de aula não podem ser prejudicados, como vem acontecendo pela existência de turmas com muitos alunos e a ausência de espaço físico adequado. Solucionadas essas questões seriam necessárias ações mais eficientes que favorecessem os educandos. Paulo Freire (1997) chamou a atenção dos educadores ao enunciar que “sem discência, não há docência”.

Compreender como nos tornamos docentes de Arte não se constitui tarefa fácil, mas extremamente importante, e nos possibilita repensar sobre uma prática construída ao longo de um percurso significativo da vida das professoras colaboradoras envolvidas e da pesquisadora. O ensino de Arte traz as marcas das concepções do senso comum e de idéias estereotipadas da existência de um professor de uma disciplina entendida como momento de lazer, passatempo, de ênfase no enfoque decorativo. Essa concepção não deve ter mais espaço na nossa prática, nos dos cursos de formação de professores e nem no cotidiano escolar, como não cabe também, na redação da atual proposta para o ensino de Arte.

As histórias revividas pelas professoras e contadas nesta investigação foram escritas por elas, que se dispuseram a organizar em grupo, compreendendo assim a força do trabalho coletivo. Este trabalho foi permeado de sonhos, desejos, projetos e histórias. Histórias, que agora, podem ser revisitadas nas linhas escritas desse texto, que de certa forma, foi construído por “muitas mãos”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. p.47-51.

CALIXTO, Aldecí Cacique. *Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas n/da Internet*. 2003.166f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

DWORECKY, Sílvio. *Em busca do traço perdido*. São Paulo: Scipione Cultural, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p.105-117.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Saberes das experiências, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar- políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002. p.85-102.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Por que se esconde a violeta?-Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo: Annablume.1995.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1997.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, C. [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.93-14.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.51-77.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.11-45.

MARTINS, Mirian Celestes Ferreira Dias. *ARTE – o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores- a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. 1999.299f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD. 1998.

MÈREDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola. 4. ed. 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o*

*pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez. 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez. 2002.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRACO, Mara Rosângela. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. São Paulo: Papirus. 2001. p.181-224.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.13-33.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). *Imagens de professor- significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação. 2004.

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

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. (Org.). *Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Arte*. Uberlândia: E.F. Tinoco, 2003.

HISTÓRICO do curso de Educação Artística. Departamento de Artes visuais, Uberlândia. Disponível em <<http://www.deart.ufu.br/>>. Acesso em: 10 de maio. 2005.