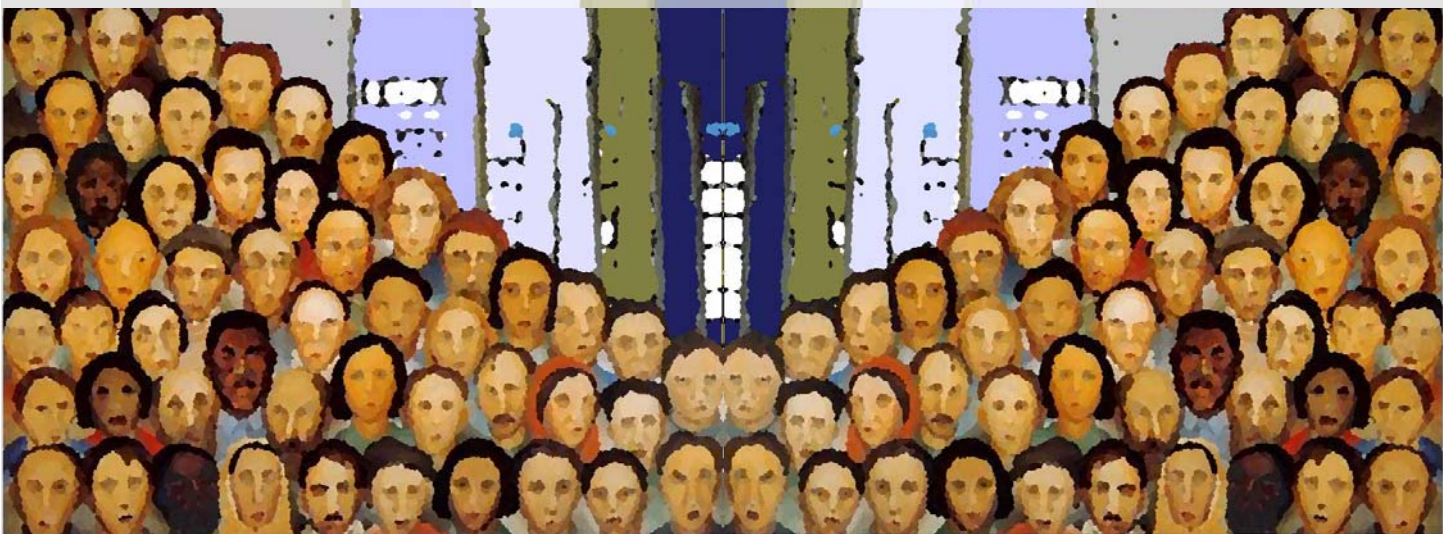


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERESA CRISTINA MELO DA SILVEIRA

**CONSTITUIÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES
EM E SOBRE UM GRUPO DE PROFESSORES DE ARTE**



**UBERLÂNDIA
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO

TERESA CRISTINA MELO DA SILVEIRA

CONSTITUIÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES
EM E SOBRE UM GRUPO DE PROFESSORES DE ARTE



UBERLÂNDIA
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587c Silveira, Teresa Cristina Melo da, 1968 -
Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de
professores de arte / Teresa Cristina Melo da Silveira. - 2007.
217 f.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Professores de arte - Formação - Teses. 2. Arte - Estudo e ensino -
Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13:7

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

A capa e a contracapa deste trabalho foi criada pela pesquisadora a partir da sua apropriação e intervenção visual da obra *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, como uma homenagem aos sujeitos da pesquisa.

Teresa Cristina Melo da Silveira

Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de Arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 25 de maio de 2007

Banca Examinadora

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha – UFU

Orientadora

Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior – UFU

Profa. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange

À memória de meu amado pai, Agnaldo Geraldo da Silveira, homem de fibra, que me ensinou a ser firme nos propósitos e objetivos traçados e a enfrentar corajosamente quaisquer dificuldades.

À minha querida mãe, Terezinha Melo da Silveira, por todo incentivo, apoio, amor, carinho e paciência dedicados a mim durante toda a vida e muito mais no decorrer da pesquisa; e ao seu melhor amigo, o Espírito Santo de Deus, visto que

Tudo foi feito por ele, e
sem ele nada foi feito.
João 1,3

AGRADECIMENTOS

À Professora Myrtes Dias da Cunha, minha orientadora querida, pela sabedoria generosa, orientação segura, carinho e paciência com que sempre me atendeu.

À Professora Lucimar Bello Pereira Frange, pela leitura atenciosa e preciosas sugestões na banca de qualificação, e por sua disponibilidade e colaboração também na defesa.

Ao Professor Arlindo José de Souza Júnior, pelas discussões animadas e sugestões construtivas, dentro e fora da sala de aula, que muito contribuíram para o aprimoramento do trabalho, e pelo apreço e incentivo dedicados na banca de defesa.

À professora Marília Villela de Oliveira, pelas contribuições valiosas na banca de qualificação.

Aos Professores Graça Aparecida Cicillini, Selva Guimarães Fonseca, Humberto A. de Oliveira Guido e Arlete A. Bertoldo Miranda, pelo que aprendi em suas aulas e, sobretudo pela atenção amistosa nos encontros fora da sala de aula, cheios de interesse e disponibilidade em ajudar.

Aos amigos Ângela (pelo apoio e pelo ipod), Astrogildo, Cleusa, Fernanda Rosa, Raquel Elane e Roberta, pela amizade e companheirismo; e demais colegas do mestrado, pelos momentos compartilhados em sala de aula, as aflições na construção da pesquisa e as alegrias da conquista.

À colega e amiga Léa, sempre disponível e atenciosa às minhas solicitações, sobretudo facilitando o acesso aos documentos da área de Arte no CEMEPE.

À amiga Márcia, pelo incentivo e colaboração irrestrita, inclusive na organização dos documentos iconográficos.

À amiga mais que especial Eliane Tinoco, pelo apoio, cumplicidade e inestimável ajuda.

A todo o grupo de professores de Arte do CEMEPE, repleto de colegas e amigos, que generosamente dividiram comigo os seus saberes e práticas, por tudo que me ensinaram e continuam ensinando.

À Professora Mirian Celeste Martins (UNESP), pela generosa e pronta receptividade com que atendeu ao convite para ler o trabalho final.

À Professora Elisabeth Barolli (UNICAMP), por sua atenção no envio de artigos e textos para a ampliação do nosso referencial teórico.

À Professora Maria Ignês de Assis Moura, pela graciosa colaboração na revisão dos textos estatísticos.

Ao meu aluno Sérgio Ricardo, por sua prestimosa colaboração em algumas transcrições, pela atenção cuidadosa como operador dos aparelhos audiovisuais, pelas fotos e gravações durante a defesa.

Aos meus queridos sobrinhos Giovanne Gustavo e Guilherme Henrique, pelo socorro providencial na digitação de alguns textos.

À Sandra Gardellari, minha professora de inglês, pela valiosa colaboração.

Ao meu irmão Agnaldo Filho e sua família, que acompanham meus estudos com carinho e olhar atento.

À direção da Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves por todo apoio recebido no decorrer da pesquisa.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental e da Universidade Federal de Uberlândia, com os quais aprendo a ser professora de Arte e me tornar uma pessoa melhor.

**Eu não sou você
Você não é eu**

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?
Eu não sou você
Você não é eu
Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você
Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada.
E você, se encontrou comigo e se viu, enquanto
Olhava pra mim?

Eu não sou você
Você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão
Que conversei com você.
E você, conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você?

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...
Eu não sou você
Você não é eu
Mas **somos um grupo**, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

Madalena Freire (1997)

RESUMO

Os saberes e as práticas docentes possuem diversas origens, dentre elas a reunião de professores em um grupo de estudos. Os objetivos da presente pesquisa foram os de conhecer quais as características, funções e modos de funcionamento (individuais e coletivos) presentes no grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; quais são os saberes do grupo acerca de si mesmo; como o grupo pensa, fala, sente e age em relação a si próprio e aos seus integrantes; quais os significados e sentidos que esses professores produzem em relação à sua participação no grupo. Para alcançar tal meta realizamos durante dois anos uma observação participante no referido grupo, associada à construção de notas de campo, à gravações em áudio das reuniões, à análise documental e à entrevista coletiva. Essas estratégias foram fundamentadas e analisadas sob o referencial teórico de diferentes autores que discutem a formação do professor e seus saberes específicos, a relevância e a caracterização de pequenos grupos sociais e o desenvolvimento da pesquisa à luz da Abordagem Qualitativa. Nesta investigação produzimos alguns indicadores que caracterizam o Grupo de Professores de Arte e apresentamos as análises das diferentes configurações e dinâmicas deste, bem como da frequência e participações de seus integrantes. Destacamos ainda a (re)elaboração e (re)significação das idéias, experiências e saberes dos professores de Arte no seu trabalho docente, inclusive na visualidade de algumas produções plástico-visuais.

Palavras-chave: Saberes e práticas docentes. Grupos. Ensino de Arte.

ABSTRACT

Knowledge and educational practices have several origins, among which we can find a teachers' meeting in a group of studies. The objectives of the present research were to know the characteristics, functions and working ways (individual and collective) that are present in the group of teachers of Art of Uberlândia Municipal Teaching; which are the knowledge of the group concerning itself; the way the group thinks, speaks, feels and acts in relation to itself and to its members; which are the meanings and senses that these teachers produce in relation to their participation in the group. To reach such a goal a two-year participant observation was accomplished with the referred group. Field notes, audio recordings of the meetings, documental analyses and a collective interview were also used. Those strategies were based on and analyzed according to the theoretical referential of several authors that discuss the teacher's continuing education and their specific knowledge, the relevance and the characterization of small social groups and the development of the research in the light of the Qualitative Approach. In this investigation we produced some indicators that characterize the Group of Teachers of Art, presenting analyses of the different configurations and dynamics, as well as of the frequency and participations of its members. We point the (re)elaboration and (re)significance of the ideas, experiences and knowledge of the teachers of Art in their educational work, even in the visibility of some plastic-visual productions.

Keywords: Teaching knowledge and practices. Groups. Teaching of Art.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPA-ΔMAP	Associação de Estudantes, Professores e Artistas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba
ANPAP -	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
CEMEPE -	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”
CONFAEB -	Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil
DEMAC -	Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU
DEART -	Departamento de Artes Visuais da UFU
DEPE -	Departamento de Projetos Especiais
DICULT -	Diretoria de Culturas da PROEX
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA -	Escola de Educação Básica da UFU
FACED -	Faculdade de Educação da UFU
FAFCS -	Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da UFU
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MUnA -	Museu Universitário de Arte do DEART
NUPEA -	Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED
RME -	Rede Municipal de Ensino
SESC -	Serviço Social do Comércio
SME -	Secretaria Municipal de Educação
PROEX -	Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da UFU.
UEMG -	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UNIPAM -	Centro Universitário de Patos de Minas

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Distribuição da frequência e porcentagens, relativas à participação de professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a Formação Continuada dos professores, Uberlândia, 2003	94
TABELA 2 -	Distribuição da frequência e porcentagens, relativas à participação de professores de Arte da Rede Municipal nas reuniões extras para a formulação das Diretrizes Básicas no Ensino de Arte, Uberlândia, 2003	96
TABELA 3 -	Distribuição da frequência e porcentagens, relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a Formação Continuada dos professores, Uberlândia, 2004	99
TABELA 4 -	Distribuição da frequência e porcentagens, relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a Formação Continuada dos professores, Uberlândia, 2005	103
TABELA 5 -	Distribuição da frequência e porcentagens, relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a Formação Continuada dos professores, Uberlândia, 2006	106
TABELA 6 -	Distribuição da frequência de professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino com uma presença igual ou acima de 50% nas reuniões nos anos de 2003, 2004 2005 e 2006; Uberlândia, 2006	111

LISTA DE IMAGENS

FOTO 1 -	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE. Refeitório durante o intervalo das reuniões	160
FOTO 2 -	Trabalho de alunos da E. M. Profa. Cecy Cardoso Porfírio, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	169
FOTO 3 -	Trabalho de alunos da E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	170
FOTO 4 -	Trabalho de alunos da Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Luizote de Freitas, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	171
FOTO 5 -	Trabalho de alunos da E. M. Prof. Luís Rocha e Silva, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	171
FOTO 6 -	Trabalho de alunos da E. M. Prof. Eurico Silva, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades III</i>	175
FOTO 7 -	AMARAL, Tarsila do. Operários . 1933	175
FOTO 8 -	Trabalho de alunos da E. M. Profa. Cecy Cardoso Porfírio, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades III</i>	176
FOTO 9 -	Trabalho de alunos da E. M. Prof. Luis Rocha e Silva, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades</i>	177
FOTO 10 -	Trabalho de alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Carmelita Vieira dos Santos, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	178

FOTO 11 - Trabalho de alunos da E. M. Amanda Carneiro Teixeira, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	179
FOTO 12 - Trabalho de alunos da E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades III</i>	180
FOTO 13 - Trabalho de alunos da E. M. Prof. Luis Rocha e Silva, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades</i>	181
FOTO 14 - Trabalho de alunos da E. M. Professor Luis Rocha e Silva, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades II</i>	182
FOTO 15 - Trabalho de alunos da E. M. Sebastiana Silveira Pinto, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades III</i>	183
FOTO 16 - Trabalho de alunos da E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho, produzido na disciplina de Educação Artística. Mostra <i>Visualidades III</i>	184
FOTOS - 17 e 18 - Trabalhos de alunos da E. M. Amanda Carneiro Teixeira e da E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho, produzidos na disciplina de Educação Artística e expostos nas Mostras <i>Visualidades II</i> e <i>Visualidades III</i> , respectivamente.....	185
FOTO 19 - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE. Fachada lateral – Arquivo pessoal.....	189
FOTO 20 - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE. Vista de uma janela do andar térreo – Arquivo pessoal ...	192

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	29-33
1	O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35-47
2	O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	49
2.1	O grupo de professores de Arte do CEMEPE: sua gênese e algumas realizações	49-52
2.2	O grupo de professores de Arte do CEMEPE e seu posicionamento político-pedagógico: a defesa da sua área de ensino	52-56
2.3	O grupo de professores de Arte do CEMEPE a partir de 2003 até 2006: o nosso recorte de pesquisa	57-69
3	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA	71-75
3.1	Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido	76-89
4	ANÁLISES: UM OLHAR AMPLIADO SOBRE O GRUPO DE PROFESSORES DE ARTE DO CEMEPE	91
4.1	Os sujeitos da pesquisa, suas vozes e participações no grupo: flores e cores do caminho	91-93
4.2	Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação dos sujeitos no grupo de professores de Arte do CEMEPE	93-113
4.3	Diferentes configurações do grupo de professores de Arte do CEMEPE	113-117
4.4	A subjetividade do grupo de Arte do CEMEPE: características individuais e sociais	117-118
4.4.1	<i>A alegria</i> lubrificando as engrenagens do grupo	118-120
4.4.2	<i>A amizade/acolhimento</i> aglutinando o grupo	120-123
4.4.3	<i>A solidariedade</i> interligando os sujeitos	123-126
4.4.4	<i>A coesão</i> estreitando relações	126-129
4.4.5	<i>O comprometimento</i> como uma resposta aos fatos	129-135

4.4.6	<i>A negociação</i> como forma de acolher e resolver os conflitos	135-137
4.5	Desafios para o grupo de professores de Arte do CEMEPE: algumas limitações	138
4.5.1	Participações desordenadas	138-141
4.5.2	Peculiaridades de sujeitos que atrapalham o trabalho no grupo	141-144
4.6	Configurações e dinâmicas do grupo de professores de Arte do CEMEPE ...	144-145
4.6.1	Modos de participação no grupo de professores de Arte do CEMEPE: os silêncios e as falas	145-146
4.6.1.1	Os silêncios observados: alguns significados	146-149
4.6.1.2	As falas: diferentes tipos de conversas dentro do grupo	150-153
4.6.2	O grupo de professores de Arte do CEMEPE e sua concentração peculiar ...	153-154
4.6.3	A coordenação do grupo de professores de Arte do CEMEPE	154-159
4.6.4	O intervalo das reuniões: um espaço de fortalecimento das relações interpessoais	159-162
4.6.5	Partilhas de experiências, saberes e emoções: cultivando um jardim repleto de flores coloridas	162-167
4.7	Visualidades: práticas docentes como fonte de saberes	167-188
4.8	O CEMEPE: espaço de reuniões do grupo de professores de Arte	188-194
4.9	Conceitos e definições: afinal de contas o que se entende por grupo?	194-198
	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E ALGUMAS PROJEÇÕES FUTURAS: PALAVRAS FINAIS	199-202
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203-208
	APÊNDICES.....	209-215
	CD-ROM: APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA. A construção do conhecimento realizada por meio da pesquisa acadêmica e da criação artística	217

INTRODUÇÃO

Há quinze anos trabalho na Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia-MG como professora de Arte e, desde então, freqüento periodicamente as reuniões do grupo constituído pelos profissionais desta área. Durante toda esta trajetória pude perceber a grande influência deste grupo no desenvolvimento profissional de cada professor, no que se refere aos subsídios teóricos para a fundamentação da prática docente, proporcionando a atualização dos referenciais bibliográficos, conhecendo novas pesquisas e teorias na área de Artes Visuais, bem como contribuindo com algumas publicações. Tal influência ocorre também em relação aos procedimentos práticos do Ensino de Arte adotados na sala de aula, através da troca de experiências, da partilha das conquistas e sucessos e/ou das angústias e fracassos advindos do cotidiano escolar, das discussões coletivas sobre os diversos problemas do ensino, bem como da busca constante da superação dos mesmos.

Atualmente os encontros do grupo de professores de Arte acontecem no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – perfazendo uma carga horária de 4 horas mensais, sendo que em determinadas circunstâncias (reformulação da proposta curricular, resolução de problemas de natureza política, burocrática e estrutural, dentre outras e encaminhamentos diversos à Secretaria Municipal de Educação) acontecem algumas reuniões extras durante o mês. Em todos esses anos de atuação, pude observar que a constante convivência entre os professores de Arte foi desvelando gradativamente a importância das relações proporcionadas no e pelo grupo na constituição de tais profissionais, apresentando-se, cada vez mais claramente, como uma fonte considerável de formação e ampliação dos saberes docentes de cada educador.

Mesmo que de forma não sistematizada, antes da pesquisa, já era possível perceber que alguns componentes deste grupo (principalmente aqueles mais assíduos nas reuniões descritas acima), a partir das experiências vividas com seus pares, foram interessando cada vez mais por sua formação continuada, com alguns professores inserindo-se no NUPEA – Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte da UFU – Universidade Federal de Uberlândia e em cursos de Pós-Graduação (Especialização ou Mestrado) de diversas Instituições, inclusive da UFU.

Em contrapartida, convivendo também com alguns professores de Arte que não freqüentam o referido grupo, foi possível perceber um certo desinteresse destes por sua

formação continuada (institucionalizada ou não) e também, quiçá conseqüentemente, pela inovação da sua prática pedagógica. Esse tipo de professor, entra ano e sai ano, parece repetir as ações tidas como bem sucedidas, excluindo-se apenas aquelas que, sob sua ótica, não obtiveram êxito, mantendo o costume de compilar certas atividades como se editasse um livro pessoal de receitas, que, prontas para serem seguidas, sem maiores reflexões, questionamentos e/ou ampliações, não requerem quaisquer mudanças ou acréscimos, nem mesmo a sua atualização. Entretanto, sem menosprezar as experiências adquiridas ao longo de sua docência, nem sequer diminuir a importância dos saberes práticos incorporados ao longo de sua história profissional, é muito importante que o professor esteja consciente que seus conhecimentos, além de envolver o próprio exercício de trabalho, provêm de fontes diversas, inclusive do diálogo com outros colegas docentes. Maurice Tardif afirma que:

O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda, **provêm dos pares**. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, **dos outros atores educacionais**, das universidades, etc (TARDIF, 2002, p. 19, destaques nossos).

Desta forma, é possível perceber claramente que um grupo, constituído conforme o inicialmente descrito, também pode tornar-se uma importante fonte dos saberes docentes.

Por conseguinte, sabendo-se que a “subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37), inicialmente questionamos: Que subjetividade social é esta, presente no grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que influi de maneira visível na constituição dos saberes de seus integrantes, revelando-os como sujeitos críticos e ativos no que se refere à sua profissão?

A partir dessa primeira pergunta desdobramos o nosso interesse para outras questões:

- De que forma os grupos de estudo contribuem para a formação e ampliação dos saberes docentes?
- Como esses saberes se constituem no encontro entre o professor e seus pares?
- Como os professores se servem desses saberes para a reflexão, (re)significação e (re)organização da sua prática profissional cotidiana?

É importante ressaltar que o nosso recorte de pesquisa se dá a partir do ano de 2003, por ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais e do momento em que as reuniões do grupo de Artes Visuais passaram a acontecer separadamente das outras áreas artísticas: Artes Cênicas e Música. Dentro desse recorte enfocamos principalmente o período a partir de maio 2005, momento em que esta pesquisadora marca sua presença no campo como tal, até dezembro de 2006, quando conclui o trabalho de pesquisa de campo. Desse modo, além de ser uma componente do grupo investigado, a nossa participação passa a ser caracterizada também pela construção dos dados da pesquisa. O fato de integrarmos o grupo pesquisado e de nele nos inserir como pesquisadora, inicialmente tornou-se para nós um percurso difícil, pois queríamos desempenhar a contento esses dois papéis. Contudo, o exercício freqüente da observação, da elaboração das notas de campo, da gravação das reuniões, dentre outros instrumentos da pesquisa, gradativamente nos capacitou para articular todas as nossas ações dentro do grupo.

A partir das primeiras questões elaboradas, fomos reformulando os nossos objetivos e questionamentos à medida que adentrávamos o campo da pesquisa, e pudemos nos atentar para outros fatores por meio do aprofundamento das leituras e ampliação dos referenciais bibliográficos, da observação participante, da construção das notas de campo e das gravações das reuniões, bem como da percepção de novos acontecimentos acerca do grupo e de seus integrantes, sujeito de nossa investigação. Conforme explica Laplane (2000) “as questões organizam a realidade” e também o fato de que algumas perguntas são anteriores à pesquisa, outras são formuladas no decorrer do trabalho de campo e, outras, ainda, emergem *a posteriori*. Através deste processo, os dados são construídos” (p. 15, destaques da autora).

Desse modo, no decorrer da presente pesquisa, a nossa atenção se voltou para outras questões:

- Quais características, funções e modos de funcionamento (individuais e coletivos) estão presentes neste grupo?
- Quais são os saberes do grupo acerca de si mesmo? Como o grupo pensa, fala, sente e age em relação a si próprio e aos seus integrantes?
- Quais os significados e sentidos que os professores do grupo de Artes Visuais do CEMEPE produzem em relação à sua participação no grupo?

Para desenvolver nosso estudo, contamos com um aporte teórico que contempla desde as questões relacionadas aos saberes docentes até o estudo de organizações e grupos sociais, passando pela formação continuada, pelo conceito de subjetividade, pela história e constituição do grupo investigado.

Assim, para falar da constituição de saberes e práticas docentes no e sobre o grupo de professores de Arte do CEMEPE, estruturamos o presente estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **O processo de constituição dos saberes docentes: uma fundamentação teórica**, tratamos das questões relativas aos saberes de professores, adentrando também nas discussões existentes entre *Informação*, *Conhecimento* e *Saber*. A distinção entre tais conceitos fundamenta-se em Charlot (2000) e Burke (2003), passando pelas definições de conhecimento alicerçadas em Barth (1996) e Morin (2002). A partir de Fonseca (2005), que expõe uma diferenciação entre conhecimento científico e saber – o qual possui uma vasta variedade de tipos –, enfatizamos os saberes docentes, destacando o seu caráter múltiplo, variado e diverso, desenvolvendo-os com o respaldo dos estudos de Tardif (2000, 2002) e de Tardif e outros (1991, 2000, 2005).

No segundo capítulo, **O ensino de Arte na Rede Municipal de Uberlândia e seu percurso histórico: algumas considerações**, abordamos o percurso histórico do grupo de professores de Arte do CEMEPE, desde a sua criação em 1990 até dezembro de 2006, pontuando os eventos, os estudos, as produções, os momentos de resistência e as conquistas mais relevantes.

Intitulado **Fundamentos epistemológicos da pesquisa**, o terceiro capítulo trata dos aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, alicerçando as nossas escolhas instrumentais para a construção dos dados. Fundamentados na Pesquisa Qualitativa, trabalhamos com alguns princípios epistemológicos básicos, a partir de González Rey (2002, 2003, 2005), ao considerar o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, sendo tecido a partir de um caráter interativo entre pesquisador e sujeitos pesquisados e tendo a significação da singularidade como nível legítimo de sua produção. Nesse momento explicitamos os procedimentos e as técnicas empregadas na pesquisa, detalhando o trajeto percorrido.

No quarto e último capítulo, **Análises: um olhar ampliado sobre o grupo de professores de Arte do CEMEPE**, tratamos da discussão de nossos dados e as suas análises a partir do referencial teórico abordado. Apresentamos, então, os sujeitos da pesquisa, suas características individuais e sociais e uma análise das participações e da frequência dentro do grupo; algumas limitações existentes; configurações e dinâmicas do grupo; (re)formulações e (re)significações de saberes e práticas docentes e suas visualidades; o espaço onde as reuniões acontecem; bem como alguns conceitos e definições acerca do grupo.

Por fim, apresentamos as nossas **Considerações sobre o caminho percorrido e algumas projeções futuras: palavras finais**, momento em que tratamos do trabalho

realizado e expomos as constatações advindas das análises e das conexões feitas entre as demais partes desta pesquisa.

Após as referências bibliográficas, incluímos nos apêndices o roteiro da entrevista individual, visando oferecer informações adicionais acerca das questões tratadas no decorrer da mesma. Apresentamos ainda uma das vinte notas de campo construídas ao longo da pesquisa, no intuito de proporcionar ao leitor uma visibilidade maior de pelo menos um dos encontros realizados no grupo de professores de Arte do CEMEPE.

Por último, encontra-se o CD-ROM de apresentação dos sujeitos da pesquisa, parte constitutiva desta dissertação, explicitando a construção do conhecimento realizada por meio da pesquisa acadêmica e da criação artística.

1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.
 Aprender para constituir-se, em um triplo processo
 de ‘hominização’ (tornar-se homem),
 de singularização (tornar-se um exemplar único de homem),
 de socialização (tornar-se membro de uma comunidade,
 partilhando seus valores e ocupando um lugar nela).

Bernard Charlot

Conhecer e analisar os aspectos do processo de “hominização”, tal como o concebe Charlot (2000), vem ao encontro do interesse maior de nossa pesquisa, que se refere aos saberes e práticas docentes que se constituem no e sobre o grupo de Arte do CEMEPE¹, composto por professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

De acordo com este autor, a espécie humana não nasce completamente pronta como outras espécies animais, ou seja, não nasce sendo tudo o que pode ser. De modo que, o homem ao nascer ainda “não é”, mas deve “tornar-se”, à medida que vai sendo cuidado e educado por aqueles que suprem a sua fragilidade inicial, até que ele consiga educar-se e tornar-se por si mesmo.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. [...] Aprender para viver com os outros homens, com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Portanto, objetivando compreender significados e sentidos que os professores de Arte produzem em relação à sua participação no grupo do CEMEPE, apresentaremos inicialmente algumas distinções possíveis entre *Informação*, *Conhecimento* e *Saber*, para mais tarde adentrarmos nas questões relativas ao saber docente.

Em relação a estes três termos, Peter Burke usa “o termo ‘informação’ para referir-se ao que é relativamente ‘cru’, específico e prático, e ‘conhecimento’ para denotar o que foi

¹ Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.

‘cozido’, processado ou sistematizado pelo pensamento” (BURKE, 2003, p. 19). Embora este autor ressalte que esta distinção é relativa, já que “nossos cérebros processam tudo o que percebemos”, podemos entender a informação como uma mercadoria da sociedade contemporânea, que tem um caráter de consumo instantâneo e fugaz, pronta para ser absorvida rapidamente. Podemos considerar que a informação vem de inúmeros lugares e vai para a grande massa, sendo muitas vezes produzida por uma mídia alicerçada na lógica do mercado capitalista, isto é, como um bem resultante do processo de produção e destinado exclusivamente ao consumo das pessoas.

Para Charlot (2000, p.61), “a informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados”, ou seja, é algo pronto para ser usado, consumido, a qualquer momento por todos aqueles que por ela se interessarem.

No grupo investigado também há momentos informativos, visando à atualização principalmente acerca de assuntos e eventos ligados à área da Arte e da Educação.

Então eu não tenho muito tempo de estar lendo, de estar pesquisando, de estar... até mesmo ouvindo ou vendo televisão, e aqui eu me sinto assim, informada de tudo: são exposições, mesmo que não sejam aqui em Uberlândia, tudo o que está acontecendo em termos de Arte, seja o assunto da pauta da reunião, seja através de conversas informais, a gente tem aquela consciência tranquila de que está ficando a par de tudo.

(**Orquídea** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

A gente está sempre tentando informar sobre o que tá acontecendo: uma lei, uma mudança de lei, uma exposição ou outra coisa. Quer dizer que isso é importante! As pessoas não lêem o jornal da cidade, aí chegam aqui [no grupo] e se atualizam.

(**Rosa** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Em relação ao conhecimento existem diferentes concepções que variam conforme suas funções e usos. Peter Burke afirma que

Hoje, depois do que pode ser considerado como uma “reabilitação” do saber local e do conhecimento cotidiano, deve ter ficado óbvio que há “conhecimentos” no plural em toda cultura. [...] O sociólogo Georges Gurvitch, por exemplo, distinguia sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico (BURKE, 2003, p. 21, destaques do autor).

Na visão de Morin (2002), o conhecimento se constitui a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior, da elaboração mental advinda de palavras, idéias e teorias; enquanto que na perspectiva apresentada por Britt-Mari Barth (1996, p.88), o conhecimento

“é visto como o resultado duma interpretação permanente que emerge das nossas capacidades de compreensão e que permite dar um sentido ao mundo onde vivemos”.

Eu freqüento as reuniões nossas, do CEMEPE, do pessoal da Arte, ou seja, é um dos únicos lugares onde o pessoal da Arte se encontra em um número maior de pessoas. E aqui a gente não pára. Vindo aqui eu me sinto estudando, continuando a estudar porque: alguém lançou um livro, a nossa colega tá fazendo isso, a nossa amiga tá fazendo mestrado em tal lugar. Onde mais a gente teria toda essas informações se não fosse no grupo? Sem contar que a gente aprende com o que a outra está fazendo, com a dificuldade da outra... Se ela tem uma dificuldade, diz: “– O quê que eu faço?” A outra sabe: “– Ah, eu fiz assim!” São as idéias, né?

(**Púrpura** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Complementando tudo o que pessoal falou sobre a questão da motivação [de ir ao grupo], pra mim é um objeto motor sempre, né? Eu trabalho com essa questão, plasticamente, de objeto. E aqui [o grupo] é o objeto motor que me move a sempre estar desenvolvendo propostas e projetos de aulas, alicerçados pelo que a gente troca: pelas nossas conversas.

(**Celeste** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Charlot (2000), por sua vez, afirma que o conhecimento provém da experiência pessoal de um sujeito que é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e que, portanto, possui uma subjetividade própria.

Porque mesmo que você jogue uma proposta para um grupo de vinte ou trinta [pessoas], o que eu acho que é riquíssimo é isso: cada um vai pensar de uma maneira! Às vezes eu tive uma idéia, uma proposta, e o outro diz: “– Nossa! Eu não tinha pensado por aí!”

[...]

Olha, eu pensei naquela forma e tudo, e achei um jeito de trabalhar naquela sala [de aula], com os meus alunos, uma proposta de trabalho. Não foi da mesma forma que foi colocada aqui [no grupo], mas tal pessoa experimentou na [sua] sala da maneira dela e conseguiu uma alternativa para aquele grupo específico que ela estava trabalhando, de crianças.

(**Rosa** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

A produção de conhecimento é um ato experiencial, visto que a experiência é aquilo que transforma o indivíduo, que, a partir dela passa a aprender, conhecer, saber, sistematizar e transmitir algo. A experiência vai além da simples vivência, pois promove aprendizagens que geram transformações. As experiências marcam porque pressupõem investimento sobre alguma questão específica, um objeto, pessoas, relações, etc.

É aqui que eu encontro pessoas que pensam como eu, que pensam na área que eu defendo, que eu acredito, que estudam a mesma área de conhecimento minha, que querem estar melhorando nesses estudos, que querem estar sempre discutindo propostas novas. Então, é

aqui que eu sempre me abasteço, que eu me alimento, que eu levo, às vezes, possibilidades para a sala de aula; volto aqui, trago essas questões de novo, discuto com o grupo, ou seja, aqui a gente aprende: com esse grupo.

(Rosa – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Sendo todo conhecimento oriundo da experiência, em relação ao conhecimento acadêmico há que se ter determinados cuidados para não banalizá-lo indiscriminadamente, como se fosse feito em qualquer lugar, de qualquer jeito ou por qualquer pessoa; e, por outro lado, não mitificá-lo como se fosse algo exclusivo da academia. De acordo com Burke (2003), afirmar que o conhecimento se restringe ao saber dos acadêmicos é demonstrar um pensamento unilateral e muito exagerado, oriundo do Iluminismo da Europa moderna. E mesmo nos séculos XVIII e XIX, o conhecimento colhido nem sempre foi o resultado exclusivo das observações da natureza realizadas pelos “cientistas”, tendo muitas vezes dependido de informações advindas da população “comum”. É importante ressaltar que “em inúmeros campos, homens e mulheres práticos, assim como acadêmicos, tinham algo com que contribuir para o conhecimento...” (BURKE, 2003, p.25).

Prosseguindo nas distinções conceituais mencionadas, Fonseca (2005) diferencia conhecimento científico e saber, afirmando que o primeiro está diretamente relacionado à produção científica sistematizada, acumulada historicamente e que possui regras para o processo de produção, que são tradicionalmente aceitas pela academia. Seus processos de validação e argumentação buscam a coerência lógica e a não contradição de seus argumentos. O conhecimento científico e teórico tende a ser mais formal, fazendo recortes da realidade e buscando proposições gerais para uma variedade de casos. Se vale também de um referencial básico, evitando aqueles que não fazem parte do mesmo paradigma.

O saber, por sua vez, segundo Fonseca (2005), representaria um modo de conhecer mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso. O saber docente, por exemplo, apresenta-se mais articulado a outras formas de saber relativas à prática (saber fazer), possuindo outras normas, comparando-se ao conhecimento. Suas regras baseiam-se no consenso, na eficácia e, ao invés de optar por recortes da realidade, procura envolver todos os aspectos da complexidade da prática. O saber docente é plural, articula vários conhecimentos, mesmo os originários de paradigmas diferentes e os re-elabora adequando-os à prática pedagógica como lhe apraz. O saber docente articula em si os saberes científicos, advindos da formação profissional do educador, e os saberes da experiência. Tende a ser informal, narrativo, reflexivo e recheado de analogias e metáforas. O saber, de acordo com a autora mencionada, é algo mais amplo do que o conhecimento e independe da ciência, embora a incorpore muitas

vezes; há uma vasta variedade de saberes (sociais, culturais, profissionais, etc.) que podem ser científicos ou não. Nesse sentido, destacamos na fala de uma professora a importância do grupo na construção dos saberes docentes, bem como no incentivo à ampliação dos saberes científicos:

Quanto eu fui provocada a ler, a falar, a apresentar, a escrever sobre o meu processo, sobre o processo que eu estava desenvolvendo junto com os meninos dentro da sala de aula... foi a partir daí que eu vi que eu podia tentar alguma coisa a mais, que eu podia ir pra um mestrado, que eu podia estudar mais, que eu podia melhorar minha... meu... tentar melhorar dentro da sala de aula. Então, eu acho assim: que o que eu fiz, o que eu estou conseguindo hoje é por conta dos encontros, por conta das discussões, das pessoas que estão próximas da gente e de perguntar. Porque aqui a gente não tem medo de perguntar. Se você não sabe, você pergunta, chega e pergunta pra um, pergunta no grupão, pergunta individual. Então, isso ajuda muito a gente!

(**Pink** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Em seu estudo, o saber em construção, Barth (1996) classifica o saber em duas categorias; primeiramente como um saber mais estático do que dinâmico, como um produto acabado, e depois definindo-o pela sua função. Para esta autora, “o saber não existe exteriormente aos indivíduos que o conceberam”, e pode ser qualificado “como sendo ao mesmo tempo *estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo*” (BARTH, 1996, p.6, destaques da autora).

O saber é estruturado, pois se organiza na forma de uma rede de conexões, em um sistema de relações entre conceitos onde se estabelece a compreensão humana do mundo. Cada pessoa constrói sua própria rede ao associar tudo aquilo que sabe ou sente em relação a uma idéia. Cada conceito – saber – alia-se a outros conceitos, estruturando amplas redes conceituais, necessárias à comunicação do saber. Contudo, tais redes variam, em diversos graus, entre culturas diferentes e mesmo entre indivíduos da mesma cultura. Desse modo constata-se que o saber é também relativo e varia de acordo com as circunstâncias e o olhar que lhe é dirigido (BARTH, 1996). É o que expressa uma professora do grupo pesquisado:

Não interessa quem chegou o ano passado e quem chegou há dez anos atrás [no grupo], né? Porque eu tenho... eu conheço algumas coisas que outros não conhecem, mas eu, por exemplo, tem coisas que eu jamais vou conseguir fazer porque é da personalidade, por exemplo, da **Rubra**. Mas eu posso aprender um pouquinho, né? Mesmo que não seja só a questão metodológica, não, mas a de identidade e de personalidade mesmo, né?

(**Hortênsia** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Barth (1996) destaca que por ser provisório – não tem término determinado – e não-linear – pois se elabora de acordo com uma ordem pessoal e segundo experiências individuais

– o saber é evolutivo, situa-se no tempo, em etapas, permanece em constante movimento e sofre contínuas transformações. O saber pessoal evolui com o tempo e com a experiência, constituindo-se como um dos resultados da interação com os demais membros da sua cultura. Desse modo, o saber é também cultural, nasce da partilha entre as pessoas, inexistindo de maneira isolada. O saber se transforma na troca das idéias, amplia-se e evolui na relação do indivíduo com os outros. Essa dinâmica interativa que produz o saber é ressaltada na fala abaixo:

O que me motiva a vir [ao grupo] é... mesmo, assim, a troca de experiências entre as colegas e os colegas. Eu acho que aqui no CEMEPE, eu já falei e vou repetir, é uma estrutura para mim. Quando a gente vem para o CEMEPE e vê a experiência de um, a experiência de outro, uma coisa nova, até a própria *Visualidades*, né? [Isso] já articula o seu trabalho, por exemplo, este ano eu estou articulando um trabalho, pensando lá na frente, isso tudo é assim... uma motivação, um estímulo para mim. Então é assim, em hipótese alguma... só se for em último caso para eu não vir nas reuniões do CEMEPE. É ele que está motivando a minha vida docente na escola. Então [isso] é uma das minhas motivações.

(Azaléa – Entrevista coletiva de 11/04/07)

O saber é contextualizado porque está associado ao contexto em que se origina, bem como ao seu espaço e tempo de uso, ou seja, relaciona-se simultaneamente às circunstâncias afetivas, cognitivas, sociais e históricas que o influenciam e lhe dão sentido. Cabe ressaltar que o saber é também afetivo, pois a emoção, a afetividade e até mesmo as atitudes e valores de determinada pessoa influenciam na sua maneira de apreender e trabalhar a realidade e a si mesma. A sensibilidade humana consegue alterar as informações transmitidas pelos sentidos, podendo aceitá-las, completá-las, recusá-las ou deturpá-las facilmente, ou seja, o ser humano sempre, de diversos modos, interpreta a realidade que o cerca (BARTH, 1996). Sobre a interpretação dos saberes apresentamos algumas considerações interessantes de uma das docentes entrevistadas. Ela comenta sobre si e sobre o modo como percebe outros professores de Arte.

Um comentário maldoso que eu ouvi de amigos, colegas nossos, comentários maldosos que eu ouvi uma ou duas vezes foi: “– Ah! Eu não vou mais ao grupo!” “– E por que não?” “– Ah, não! Aquele pessoal do grupo de Arte é fora da realidade. Eles falam pra gente fazer umas coisas que a gente tenta e não dá certo de jeito nenhum!” Mas, quando chegou a época da [Mostra] *Visualidades*, que eu participei, aí eu convidei algumas dessas pessoas: “– Vamos lá visitar, vamos ver os trabalhos! Ficou muito bom! Tá uma mostra bonita!” “Aí eu levei a pessoa e disse: “– Olha, aqui está uma das idéias que eu fiz captando lá no nosso grupo de encontros. E olha aí o quê que aconteceu! Então, eu quero dizer que sou a prova viva de que as idéias daquele povo lá que se encontra no CEMEPE, do pessoal da Arte, funcionam e dão certo!”

(Púrpura – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Prosseguindo com a definição e caracterização daquilo que compreendemos como saber, recorreremos por fim às formulações de Charlot (2000), que atribui ao saber um caráter intrinsecamente relacional. Este autor considera o saber tanto como uma informação, da qual o sujeito se apropria, quanto um conhecimento, só que produzido pelo sujeito e confrontado a outros sujeitos. Dessa forma, o saber não existe fora da situação de conhecimento, não há saber em si, pois o saber é uma relação e um resultado. Relação do sujeito que conhece com o seu mundo e também o resultado dessa interação. O autor afirma que

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. [...] Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros (CHARLOT, 2000, p. 63; 64).

Uma vez que concordamos com as afirmações de Charlot (2000), foi com essa visão que optamos por investigar a constituição de saberes docentes de professores de Arte e de sua relação com os seus pares no grupo do CEMEPE. Acreditamos que os sujeitos de nossa pesquisa possuem saberes diversos, constituídos no decorrer de sua trajetória profissional e oriundos de variadas fontes. Sabe-se que os conhecimentos de um professor provêm tanto de sua família como das instituições educacionais que o formaram, e também dos cursos de formação continuada, dos grupos sociais a que pertence, enfim, de sua história de vida e cultura. Considerando que os saberes pessoais se constroem, de modo geral, na confluência com vários outros advindos da coletividade, incluindo o contato com outros professores, o nosso olhar no presente estudo direciona-se principalmente para os saberes docentes relacionados ao espaço-tempo de encontros dos professores de Arte do grupo de estudos do CEMEPE. Sobre o grupo e a sua importância para a constituição desses saberes, duas professoras comentam:

Eu quero falar o seguinte: a gente aprende em vários contextos. Então, assim, pra mim é importante aquelas oficinas, como foram no MUnA o ano passado; é importante ir nas escolas, como a gente vai na [Mostra] *Visualidades*, é importante para o professor que está recebendo a gente, pro aluno daquele professor, pra nós que vamos, entendeu? Então eu acho isso muito importante mesmo! E nas viagens, gente! É outro aprendizado! E se formam outros pares para estar naquelas discussões sobre o que está vendo também.

(Rosa – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Nas viagens, eu acho que a melhor... não sei, né? Mas do meu ponto de vista uma das melhores partes foi a hora dos comentários [feitos dentro] do ônibus, quando a gente foi na

Bienal². Eram [expostas] as inquietações da gente, né? Naquele contexto, naquelas discussões lá, para aumentar o saber!

(Lavanda – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Ao longo de seu trajeto profissional, o professor constrói e reconstrói os seus conhecimentos à medida que surge a necessidade de sua utilização, mobilizando seus saberes profissionais, suas experiências e seus percursos formativos.

No artigo de Nunes (2001) encontramos uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes surge nas pesquisas sobre formação de professores presentes na literatura educacional brasileira. A autora identifica em seu trabalho as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam as investigações sobre os saberes docentes, bem como os enfoques e as tipologias criadas e utilizadas por alguns pesquisadores brasileiros.

Segundo esta mesma autora, a discussão sobre saberes docentes em âmbito internacional surge nas décadas de 1980 e 1990, com o movimento de profissionalização do ensino. Nesse período, são desenvolvidas pesquisas com uma abordagem teórico-metodológica centralizada na figura do professor, enfatizando a análise da sua trajetória, de sua história de vida e dando-lhe voz tanto nas investigações acadêmicas como nos debates promovidos nos eventos científicos, com vistas à produção de um conhecimento próximo do cotidiano escolar e das realidades educativas. Desde então, os estudos acerca dos saberes construídos pelos professores começam a ganhar impulso, com o intuito de identificar os diferentes saberes presentes na prática docente.

No Brasil, essas pesquisas são mais recentes, têm início na década de 1990, quando se verifica uma demanda sobre o tema com diferentes enfoques. Surge nesse período o desejo de se resgatar o papel do professor, com uma atenção especial para a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, destacando-se a necessidade de se analisar a formação do educador em uma abordagem que envolvesse também o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de sua formação acadêmica. Nesse contexto a formação docente passou a ser repensada a partir da análise da prática pedagógica.

Pimenta (2002) identifica o surgimento das discussões sobre saberes como um aspecto imprescindível nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Para esta autora, tal identidade é construída não apenas através da significação social da profissão ou da constante revisão de seus significados sociais ou da revisão das tradições, mas, sobretudo a partir das

² 27ª Bienal de São Paulo, exposição internacional de Arte, ocorrida de 07 de outubro a 17 de dezembro de 2006.

práticas docentes. Assim, uma identidade profissional se constrói também com a reafirmação de práticas culturalmente consagradas e que continuam significativas.

Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Em seu estudo, a autora mencionada destaca também a importância de se mobilizar os saberes da experiência para o trabalho do professor, e os identifica, junto aos saberes do conhecimento e aos pedagógicos, como três tipos fundamentais de saberes da docência. Desse modo, os saberes da experiência referem-se ao saber aprendido pelo professor tanto com os seus próprios professores (os mais significativos), quando aluno, como aquele que é construído na prática, de modo reflexivo e na troca com seus pares. Os saberes compreendem um exame da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades. Os saberes pedagógicos são os que abrangem as questões do conhecimento associados ao saber da experiência e aos saberes específicos, sendo construídos a partir das necessidades pedagógicas que se apresentam na realidade. Contudo, embora sejam apresentadas tipologias distintas, Pimenta (2002) enfatiza a necessidade de se superar a fragmentação dos saberes docentes visando à sua re-significação na formação dos professores. Nota-se claramente que a relação dos professores com os saberes que ensinam é parte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da sua identidade profissional.

Segundo Tardif (2002), pesquisas revelam que os saberes profissionais dos professores possuem características próprias (temporais, plurais e heterogêneas) que não podem ser negligenciadas no seu estudo. É possível observar no trabalho de Silveira (2003) a presença dessas características (principalmente no que se refere à metodologia desenvolvida pela autora e aos procedimentos de ensino utilizados nas suas aulas) e compreender também o porquê dos saberes docentes serem personalizados e situados e o quanto carregam as marcas do ser humano.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são temporais porque são constituídos através do tempo, no decorrer da vida escolar dos professores quando eram alunos, bem como no valor atribuído aos seus primeiros anos de magistério, e por desenvolverem-se ao longo de toda a sua carreira profissional. São plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes,

porque não formam um repertório de conhecimento unificado, em torno de apenas uma disciplina nem de uma única tecnologia ou concepção de ensino, sendo assim também são ecléticos e sincréticos. São variados porque os professores procuram atingir tipos diferentes de objetivos e para alcançá-los usam diversos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. São personalizados e situados porque

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (...) [São] saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2002, p. 265).

Os professores são atores sociais que buscam constantemente soluções para as dificuldades cotidianas de sua profissão, tentando transpor, muitas vezes, até mesmo os obstáculos da falta de recursos materiais, no intuito de produzir um bom trabalho e sem comprometer os resultados finais. A importância da pessoa, muitas vezes fortalecida pelo apoio do grupo, é ressaltada abaixo:

Aí, alguém apareceu lá, e dizia que tudo o que propõe não dá certo porque não tem material na escola e o diretor não atende a gente. Aí, eu levei a pessoa e disse: “– Olha, aqui está uma das idéias... feitas sem material, foi tudo alternativo. E eu fui pra cantina, fui pra cozinha da escola, pegar caixa de leite, pegar papelão das caixas de bolachas que chegavam. Teve a questão do espaço (onde eu vou guardar isso tudo?) e fomos enfiando debaixo da escada, aonde deu fomos colocando. Deixava em casa e depois trazia de novo pra escola. E olha aí [na Mostra] o resultado! Veja o que aconteceu!”

(Púrpura – Entrevista coletiva de 11/04/07)

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes carregam e mostram as marcas do ser humano, primeiramente porque os professores são seres humanos que possuem a particularidade de existirem como indivíduos mesmo pertencendo a coletividades, mas também porque a sua prática profissional comporta um componente ético e emocional no convívio com outros seres humanos, os alunos, numa relação que abarca valores e emoções.

Por serem múltiplos, variados e diversos, optamos por pesquisar os saberes docentes levando em consideração a sua complexidade, buscando conhecer a teia de relações que os compõem, pois, conforme o autor supracitado, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Segundo o autor, o conjunto de saberes acadêmicos presentes nas instituições de formação de professores denomina-se saberes profissionais, ou seja, são aqueles advindos da formação profissional do educador. Embora a prática docente seja um objeto de saber das ciências da educação, ela é igualmente uma atividade que mobiliza diversos saberes, conhecidos também como pedagógicos. Estes saberes compõem-se das doutrinas ou concepções construídas por reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa.

Os saberes disciplinares referem-se às diversas áreas do conhecimento, são saberes sociais selecionados e difundidos pela universidade, elaborados por seus programas e departamentos. Os saberes das disciplinas (por exemplo, História, Geografia, Música, etc.) incorporam-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua do educador. Tais saberes advêm tanto da tradição cultural quanto dos grupos sociais produtores de conhecimento (TARDIF, 2002).

Os saberes curriculares são próprios dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a instituição escolar organiza e oferece os saberes sociais previamente definidos e selecionados por ela mesma, como modelo de formação na cultura erudita (TARDIF, 2002). Estes saberes são encontrados de maneira consistente sob a forma de programas escolares para serem aprendidos e aplicados pelos professores.

Ainda sob a perspectiva de Tardif (2002), os saberes da experiência fundamentam-se basicamente no trabalho cotidiano do educador, na sua prática docente, no exercício de suas funções. São saberes que nascem da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, como modos de saber fazer e saber ser. Eles constituem a cultura do professor em ação, formam um conjunto de representações a partir das quais o docente interpreta, compreende e orienta a sua prática profissional cotidiana, em todas as suas dimensões. É assim que o professor reorganiza e sistematiza os conhecimentos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, no contexto escolar, dentro da sua sala de aula, e produz saberes diferentes dos elaborados cientificamente, podendo estabelecer relações com todos os demais saberes mencionados anteriormente.

Segundo Nunes (2001), os saberes da experiência resultam da transformação dos outros saberes instituídos: os curriculares, os disciplinares e aqueles advindos da formação profissional. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é considerada como ponto central na competência do educador e emerge no seu cotidiano escolar.

Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Pimenta (2002), Tardif (2002) e Fonseca (2002) apontam que os professores priorizam os saberes da experiência, pois é a partir deles que

julgam os demais saberes da docência e que concebem os modelos de sua excelência profissional. É no contexto das múltiplas interações do cotidiano escolar e nas situações concretas da sala de aula, que nascem os saberes da experiência, muitas vezes a partir da necessidade de superação dos limites impostos à atuação do professor e do desejo de também desenvolver as habilidades necessárias para o deslanchar de sua atuação profissional.

Contudo, mesmo advindos da prática cotidiana do educador, os saberes experienciais não se limitam ao âmbito das certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo de sua carreira docente. Os professores habitualmente partilham suas experiências, trocam idéias, discutem problemas práticos entre si, confrontam suas certezas, construindo coletivamente os saberes experienciais. Como afirma Pimenta,

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2002, p. 20).

A partir dos vários autores estudados, confirmamos o quanto é complexa uma pesquisa acerca dos saberes docentes, pois eles se constituem em uma trama de múltiplos fios, entrelaçados por uma variedade diversa de pontos e “nós”.

Compreendemos que os saberes dos professores não se resumem à posse de determinadas informações produzidas por outrem e armazenadas em nichos isolados para o consumo quando se fizer necessário. Tampouco, o conhecimento é produção exclusiva da comunidade científica para ser distribuído como verdade inquestionável aos profissionais do ensino. O saber docente é plural e articula vários conhecimentos, provenientes da formação profissional do educador (dos saberes científicos) e da sua experiência (dos saberes práticos).

Neste estudo, apresentamos algumas das principais características dos saberes que constituem o *saber docente*, compreendendo que para melhor investigá-lo faz-se mister a superação dos princípios científicos tradicionais e a escolha de uma perspectiva que respeite a sua complexidade, visto que objetivamos conhecer e analisar os saberes docentes constituídos no e sobre o grupo de professores de Arte do CEMEPE.

Já adentramos no caminho da pesquisa e, parafraseando Ardoino (2002, p.557), não traçamos uma trajetória rígida, já que “ela não leva em conta nem particularidades, nem singularidades (especialmente ritmos pessoais).” Mas desenvolvemos encaminhamentos, visto que eles correspondem mais à maneira pela qual pesquisadora e sujeitos da pesquisa, “inseridos numa duração, poderão de fato trabalhar juntos, com seus desejos, através de seus

conflitos, durante o decorrer de suas relações” (ARDOINO, 2002, p.557). Compreendemos então, que é somente penetrando os territórios da pesquisa que se torna possível perscrutar os mistérios e a beleza da produção do conhecimento.

2 O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

A nossa pesquisa trata de saberes e práticas de professores de Arte, constituídos no e sobre o grupo do qual participam e enfatizados nas diversas relações ali estabelecidas: dos indivíduos entre si, de cada indivíduo com o grupo e do grupo com os seus integrantes individualmente.

O grupo investigado é composto por professores de Arte da Rede Municipal de Uberlândia e caracteriza-se como um espaço de dedicação ao desenvolvimento profissional dos educadores, configurando-se como uma resposta à necessidade crescente de se investir na sua formação continuada e buscando condições para a realização de reflexões e discussões sobre as teorias, os métodos educacionais, a realidade histórica e sociocultural e a própria ação docente.

Contando com dezessete anos de existência, o grupo de estudos em questão possui um percurso histórico relevante, o que favorece uma investigação mais detalhada acerca de sua constituição e funcionamento. Pelo fato desta história ter sido analisada por outros, como Macêdo (2003), Tinoco (2003), Braga (2005) e Sousa (2006), procuramos apresentar no presente capítulo somente os aspectos que consideramos mais importantes do que foi analisado por estas autoras, principalmente no que tange aos saberes docentes constituídos no e sobre o grupo de professores de Arte do CEMEPE, bem como ao seu papel no processo de formação continuada de seus integrantes.

2.1 O grupo de professores de Arte do CEMEPE: sua gênese e algumas realizações.

Oficialmente o Ensino de Arte foi instituído na Rede Municipal em 1989 a partir de um Projeto de Arte-Educação do Departamento de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação, uma das Divisões de Ensino existentes na época³.

³ Em 1989 a Secretaria Municipal de Educação possuía três Departamentos: 1) Ensino Rural, responsável pela coordenação de todas as ações ligadas às escolas da zona rural; 2) Ensino Urbano, responsável pela coordenação de todas as pré-escolas e escolas de primeiro grau situadas na zona urbana; 3) Projetos Especiais, responsável pela coordenação e implantação de projetos diversificados nas escolas de zona rural e urbana (MACÊDO, 2003).

Naquela ocasião, a professora Cesária Alice de Macêdo propôs à Secretaria Municipal de Educação (SME) um projeto de Arte-Educação, tornando-se assim a primeira coordenadora dessa área na Rede Municipal de Ensino. Em Tinoco (2003) vimos que foi a partir desse projeto que o Ensino de Arte foi introduzido na grade curricular das escolas municipais, para atender aos desígnios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5692/71).

Em 1990, iniciou-se então o referido Projeto de Arte-Educação, sob a forma de oficinas pedagógicas trabalhadas no extraturno e, desse modo, não se constituindo como uma disciplina regular presente na grade curricular da escola.

Naquele momento, as oficinas de Arte-educação foram a forma encontrada para um possível começo. Estas Oficinas tinham como objetivo geral o “resgate” da Arte na escola, por meio do teatro, das artes plásticas, da música, da dança, da capoeira e da literatura, acontecendo durante um mês (setembro) com apresentação dos resultados na semana da criança (de 09 a 13 de outubro de 1989) (MACÊDO, 2003, p.53).

Ao final de 1990, o Projeto de Arte-Educação passa por uma primeira reformulação e é proposto à SME como um componente curricular a ser instituído nas escolas municipais, contudo, devido ao pequeno número de professores de Arte na Rede⁴, o Ensino de Arte continuava sendo oferecido somente como atividades extracurriculares nas escolas. De acordo com Tinoco (2003), o número desses professores posteriormente aumentou:

Num segundo concurso nesse mesmo ano [1990], foram aprovados cinco candidatos. Esses professores começaram a desenvolver um trabalho em sala de aula de acordo com o projeto elaborado pela coordenação. Com o crescimento do número de escolas municipais fez-se necessário outro concurso em fevereiro de 1991, aprovando vinte e cinco candidatos (TINOCO, 2003, p. 18).

Em 1991, com a contratação de mais professores e o aumento do número de escolas da Rede Municipal, houve uma ampliação das aulas de Artes, e naquele momento coube à coordenação de área o acompanhamento e a implantação dessa disciplina nas instituições escolares, bem como a organização de reuniões objetivando o estudo e a troca de experiências.

Em dezembro de 1991, o Projeto de Arte-Educação passa por sua segunda reformulação, realizada pelo grupo de professores de Arte (contando então com 24

⁴ Macêdo afirma que “em janeiro de 1990 aconteceu o primeiro concurso público para a contratação de professores de Educação Artística para as escolas Municipais de Uberlândia. [...] Dos quinze candidatos inscritos para a prova, somente sete foram aprovados, dos quais, três desistiram e apenas quatro se propuseram ao trabalho” (MACÊDO, 2003, p. 55).

profissionais) juntamente com a coordenação de área, levando-se em conta as experiências vividas em sala de aula e buscando um aprofundamento teórico a partir de leituras diversas, no sentido de assegurar o Ensino de Arte em todas as escolas municipais. O documento então estruturado passa a vigorar em 1992, e apresenta, além da justificativa e dos objetivos, algumas sugestões de atividades, uma extensa lista de materiais específicos na área de Arte, bem como a indicação da necessidade dos professores de participar de reuniões com a coordenação de área no Departamento de Projetos Especiais (DEPE), visando dar continuidade ao Projeto de Arte-Educação e aprimorar o trabalho docente em sala de aula. Conforme o Item 4 desse mesmo Projeto, os professores assim se pronunciam:

Para desenvolvermos o conteúdo da proposta curricular é necessário continuarmos com as reuniões semanais de 4 módulos realizadas no DEPE, para estudos, discussões de relatórios, leituras, troca de experiências e projetos, visando sanar as dificuldades e um amadurecimento em nossas atuações (UBERLÂNDIA, 1992, p. 8).

O trecho extraído do documento mencionado deixa claro que desde 1991 o grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino já valorizava o espaço de estudo e formação continuada conquistado na elaboração do Projeto de Arte-Educação e, por ocasião de suas reformulações (a primeira acontece em 1990, a segunda em 1991 e a terceira em dezembro de 1993), procura preservá-lo como um modo de confirmar e manter a qualidade do Ensino de Arte nas escolas, buscando igualmente a consolidá-lo na grade curricular das mesmas.

Com a necessidade de um espaço mais bem estruturado, a SME inaugura em 1991 o CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – visando à capacitação profissional dos educadores e funcionários da Rede Municipal de Ensino. De acordo com Macêdo (2003), o CEMEPE nasce da necessidade de

Auxiliar as escolas a organizarem seus projetos de estudo, objetivando ultrapassar a visão simplista e ingênua que se tem de conhecimento, ciência e ensino, dando um caráter de educação presencial e continuada aos estudos (MACÊDO, 2003, p. 48).

Em 1992, no CEMEPE realizavam-se encontros e reuniões de estudo das diversas áreas de ensino, e a participação dos professores era incentivada com uma gratificação salarial extra, que correspondia à carga horária excedente, no valor vigente da hora/aula. Contudo, a partir de 1993, com a implantação do Plano de Cargos e Salários dos professores da Rede Municipal, as reuniões deixaram de ser remuneradas, desmobilizando a frequência semanal dos encontros, já que alguns professores, indignados com tal situação, decidem não trabalhar

“gratuitamente”. A partir de então, os professores passaram a se reunir mensalmente aproveitando o horário de módulos não cumpridos na escola e acumulados durante o mês⁵.

2.2 O grupo de professores de Arte do CEMEPE e seu posicionamento político-pedagógico: a defesa da sua área de ensino.

Apesar das ações político-administrativas implementadas em 1992 desfavorecerem os encontros semanais dos professores da área de Arte, estes, mediante o seu compromisso com a Proposta de Arte-Educação estruturada, conseguem manter seus propósitos e resistir aos contratempos impostos, e mesmo enfrentando questões políticas e econômicas adversas (como, por exemplo, a retirada da remuneração para as suas reuniões de estudo), o grupo de professores de Arte realiza em 1993, com o apoio da direção do CEMEPE, o 1º Salão de Arte das Escolas Municipais de Uberlândia. Este evento se mostrou como uma oportunidade a mais para envolver a Rede Municipal de Ensino em uma atividade exclusivamente direcionada às Artes Plásticas, bem como para manter os professores reunidos em função da sua organização e realização, explicitando, desse modo, o valor e a necessidade da Arte no ensino.

Dificultando a continuidade dos encontros dos professores, em 1994 a Secretaria Municipal de Educação extingue as coordenações de área e suspende as reuniões de estudo. Entretanto, conforme se verifica em Sousa (2006), muitos professores de Arte, em mais uma demonstração de resistência e por valorizarem a dinâmica do trabalho coletivo, começam a se reunir nas suas próprias escolas, combinando seus módulos semanais no mesmo dia e horário, buscando, assim, preservar a troca de experiências, o estudo e a reflexão conjunta.

Ainda nesse mesmo ano (1994), embora as políticas públicas vigentes desfavorecessem os encontros entre os educadores da Rede Municipal, um pequeno grupo de professores de Arte resiste à desmobilização e, apesar de enfrentar diversas pressões advindas

⁵ Para um cargo de 24 horas/aula semanais o professor deve cumprir na escola 20 horas/aula: sendo 18 horas/aula com os alunos dentro da sala (ministrando sua disciplina) e 2 horas/aula (também denominadas como módulos) fora da sala de aula, dedicados à leitura, planejamento, reuniões, orientação pedagógica, organização de material e outras atividades pertinentes às suas funções. As outras 4 horas/aula (ou 4 módulos) o professor cumpre em casa ou onde melhor lhe convier, mas ficando à disposição da escola, caso sua presença seja solicitada. Os professores que se reúnem no CEMEPE usam apenas um dos dois módulos semanais que devem cumprir na escola, sendo que o outro módulo fica acumulado em 4 horas/aula durante o mês. Esta é a carga horária destinada mensalmente às reuniões de área no CEMEPE, visando principalmente à formação continuada dos educadores.

da administração das escolas, resolve retomar as reuniões na sua área de ensino, reunindo-se quinzenalmente no CEMEPE. Desse modo, mesmo sem receber qualquer remuneração extra, esse grupo organiza o 2º Salão de Arte das Escolas Municipais, confirmando o desejo de manter os seus encontros e explicitar a importância do Ensino de Arte na Rede Municipal, dando-lhe mais uma vez um lugar de destaque.

Esse evento mostrou-se como uma forma de resistência às tentativas de desestruturação dos encontros do grupo de professores de Arte, embora, com o aumento substancial do número desses profissionais na Rede Municipal⁶, tenha ficado mais difícil sistematizar a participação de todos no referido grupo. Nessa época, nem todos os professores de Arte, recém-admitidos na Rede, tomavam conhecimento da existência das reuniões na sua área de ensino e, alguns, mesmo sabendo dos encontros, às vezes não se dispunham a participar do grupo de estudos sem uma remuneração específica para tal fim. A partir disso, o grupo deixa de se reunir no CEMEPE, mas a sua total desmobilização não acontece, já que alguns professores descobrem novas maneiras de preservarem seus encontros, dentro e fora da Instituição Municipal. Um exemplo disso é a sua participação na Associação de Estudantes, Professores e Artistas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (AEPA-ΔMAP), criada em 1995, e que se apresentou como uma nova oportunidade de organização para aqueles professores, tornando-se um espaço importante para a manutenção de encontros periódicos destinados à sua formação continuada, e viabilizando cursos e reuniões como um meio de se manterem atualizados nos conhecimentos acerca da Arte e de seu ensino.

A maioria dos filiados e participantes da Associação, inclusive a diretoria, era formada por professores de Educação Artística do Município que, buscando alternativas para continuar se encontrando e discutindo os problemas e soluções para sua área de atuação, viram nessa Associação uma forma de resistência (MACÊDO, 2003, p. 75).

Ainda em 1995, conforme Tinoco (2003), é realizada na praça interna da Câmara Municipal de Uberlândia uma nova exposição de trabalhos desenvolvidos nas aulas de Arte das escolas da Rede Municipal de Ensino: a *Mostra de Experimentação em Arte*, que contou com uma produção diversificada feita por alunos de diferentes séries da Educação Básica, de diferentes faixas etárias.

⁶ Conforme relata Macêdo (2003), em 1994 e 1995 realizaram-se outros concursos públicos para professores da Rede Municipal de Ensino, mas o número de professores de Arte aprovados ainda se mostrara insuficiente para atender as treze escolas da zona rural, quarenta escolas da zona urbana e as seis creches administradas pela Prefeitura de Uberlândia, havendo a contratação temporária de mais professores.

Ao final de 1995, houve uma convocação da Secretaria Municipal de Educação aos professores para elaborar uma Proposta Curricular da Rede Municipal, “com o intuito de estabelecer uma corrente metodológica que norteasse o ensino de todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino nas escolas municipais” (SOUSA, 2006, p.121).

Com esse propósito, a Coordenação Didático-Pedagógica da SME solicitou à coordenação de cada nível de ensino (Educação Infantil, 1ª à 4ª séries e disciplinas distintas de 5ª à 8ª séries) a indicação de 10 professores para formar uma comissão de elaboração da Proposta Curricular Municipal. Em tal função os professores participantes da comissão trabalhariam 4 horas/aula semanais, sendo remunerados em 16 h/a mensais (correspondentes aos quatro encontros com quatro horas/aula de duração por mês), e por esse motivo só poderiam participar desse grupo os professores que tivessem apenas um cargo (24 h/a) na RME. Contudo, mais uma vez, o grupo de professores de Arte apresentou um comportamento diferenciado frente a esta proposta, e não apenas dez, mas quinze professores se interessaram em tomar parte na comissão para a elaboração da Proposta Curricular da área de Arte, e mesmo alguns professores que possuíam dois cargos na RME aceitaram reunir-se semanalmente com os demais, embora soubessem que não receberiam qualquer remuneração extra para este fim. Inicialmente as diversas comissões, de todas as áreas de ensino, reuniram-se com a coordenação da Equipe Didático-Pedagógica do CEMEPE para a realização de estudos gerais sobre as várias tendências educacionais, e posteriormente os estudos passaram a ser diferenciados de acordo com as especificidades de cada área do conhecimento.

No início de 1996, a comissão para a formulação de uma proposta curricular para o Ensino de Arte, contando naquele momento com onze professores, passou a receber a assessoria de Maria Lúcia Batezat Duarte, professora do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, para atuar como orientadora na redação do documento e sistematizar as discussões e práticas realizadas nesta área, além de propor novas perspectivas e questionamentos. Ao término desse mesmo ano, finalizando-se os trabalhos de elaboração da Proposta Curricular, chegara o momento de sua implementação em toda a RME e, para facilitar a sua efetivação, a Secretaria Municipal de Educação manteve a assessoria proveniente da UFU e convocou todos os professores atuantes a se reunirem, para que tivessem uma melhor compreensão da estrutura e fundamentação da mesma.

Somente no início de 1997 as reuniões no CEMEPE se reiniciaram, abertas à participação de todo o corpo docente da Rede Municipal de Ensino de acordo com sua área de atuação, facilitando aos professores a compreensão da Proposta Curricular mediante o seu estudo, a fim de eliminar dúvidas, e possibilitando a troca de idéias e experiências para sua

melhor implementação. Frente ao interesse da Secretaria Municipal de Educação em adotar uma Proposta Curricular norteadora das práticas educativas em toda a RME, criou-se o cargo de coordenador para cada área de ensino, para auxiliar os professores nas dificuldades teórico-práticas acerca da Proposta Curricular recém-implantada, preparar as reuniões mensais para estudo e discussão dos assuntos pertinentes à sua área de conhecimento, bem como participar das reuniões com a direção do CEMEPE sobre questões administrativas e pedagógicas.

Nesse momento a participação dos professores nas reuniões do CEMEPE tornou-se obrigatória, acontecendo mensalmente, em um total de 4 horas/aula, porém, novamente, sem uma remuneração específica para isto. A carga horária destinada às reuniões decorria dos módulos a serem cumpridos pelo professor na escola, da mesma maneira como ocorreu em 1993 e como acontece até os dias de hoje, considerando-se, portanto, que o horário de participação das reuniões no CEMEPE já estaria incluído no salário do professor.

Entretanto, nessa época, a obrigatoriedade da participação dos docentes nas reuniões para estudos e implementação da Proposta Curricular, mesmo partindo da SME, não garantiu a presença de todos os professores, visto que, por um lado, muitas escolas inviabilizaram o acesso dos mesmos (colocando suas aulas nas datas e horários destinados aos encontros); e por outro, alguns professores preferiram cumprir seus dois módulos obrigatórios na própria escola, sem ter que se deslocar para o CEMEPE no dia e horário determinados para as reuniões. Quanto aos professores participantes do grupo de Arte do CEMEPE, durante todo o ano de 1997, suas reuniões tiveram ênfase no estudo da Proposta Curricular e de parte da bibliografia de apoio utilizada na sua redação.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação desobrigou os professores de comparecerem às reuniões do CEMEPE, mantendo a coordenação de área, mas retirando a assessoria dos professores da UFU. Mesmo frente a estas mudanças, o grupo de professores de Arte manteve suas reuniões mensais inalteradas, principalmente por considerar importante a manutenção desse espaço de discussão e estudo. Ao final deste ano, os professores de Arte apresentaram à SME uma revisão da Proposta Curricular, feita durante os encontros no CEMEPE, contendo algumas complementações formuladas a partir do aprofundamento dos estudos e das novas leituras realizadas.

As reuniões no CEMEPE aconteceram, até o final do ano de 1999, sem a assessoria da UFU, embora todos os grupos de estudo, independentemente da área de conhecimento, alertassem para a sua importância na formação continuada dos professores da Rede Municipal.

No ano 2000, depois de muita insistência, a diretoria do CEMEPE finalmente cede às reivindicações dos grupos de estudo e contrata novamente alguns assessores provenientes da UFU para acompanhar os trabalhos desenvolvidos nos grupos de professores de cada área de ensino. A partir de então, o grupo de professores de Arte passa a contar com a presença de Lucimar Bello Pereira Frange, que incitou os professores a registrarem as suas experiências e práticas de sala de aula através de pequenos textos; material que, posteriormente ampliado e desenvolvido, foi publicado. A assessoria de Lucimar Bello proporcionou um novo estímulo ao grupo de Arte, cujos integrantes, desenvolvendo sua visão acerca das práticas vivenciadas, passaram a reconhecer a importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Em 2001, dá-se continuidade à troca de experiências e à expansão do referencial teórico, com as leituras realizadas dentro do grupo investigado, ampliando cada vez mais as discussões sobre a Arte e o seu ensino.

No ano seguinte, o grupo mantém os seus encontros normalmente. Conforme relata Sousa,

Em 2002, as reuniões mensais do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE foram destinadas à análise crítica dos referenciais teóricos e metodológicos utilizados na elaboração da Proposta Curricular iniciada em 2001, discussões acerca de leituras atualizadas referentes à fundamentação e à metodologia do ensino da arte e à educação, além de trocas de experiências e da continuidade da escrita dos textos para a publicação (SOUSA, 2006, p.140).

Em julho de 2002, no entanto, um novo acontecimento marca o andamento das atividades do grupo de professores de Arte na Rede Municipal de Ensino: a diretoria do CEMEPE decide suspender a assessoria dos professores da UFU em todas as áreas de ensino e, conseqüentemente, ocorre o afastamento da professora Lucimar Bello das reuniões. Ainda assim, os professores de Arte procuram manter o mesmo ritmo de trabalho nas reuniões mensais do grupo, bem como nos estudos da Proposta Curricular Municipal, embora ambos os trabalhos tenham ficado bastante prejudicados pela falta de uma assessoria.

Ainda em 2002, acontece um novo concurso na Rede Municipal de Ensino, possibilitando o ingresso de mais 38 profissionais na área de Arte e, desta vez, abrangendo também as especificidades de Artes Cênicas e Música, além das Artes Plásticas (BRAGA, 2005; SOUSA, 2006).

2.3 O grupo de professores de Arte do CEMEPE de 2003 a 2006: o nosso recorte de pesquisa

O início de 2003 foi marcado por acontecimentos muito importantes. Um deles foi a eleição de um professor efetivo para a coordenação na área de Arte da Rede Municipal de Ensino, com dedicação exclusiva para tal função. Assim, a professora Léa Carneiro de Zumpano França foi eleita por voto direto pelo grupo de Arte e passa a ter o cargo especificamente destinado a esta função, mantendo a sua remuneração sem alterações.

Um outro fato relevante para o grupo de professores de Arte no ano de 2003 foi a publicação do livro *Possibilidades e encantamentos*⁷, resultado da organização dos textos trabalhados nos anos anteriores por doze professoras do grupo investigado (entre as quais se encontra também esta pesquisadora). Tal publicação foi efetivada com recursos próprios das autoras e seu lançamento deu-se não apenas em âmbito local, como também em esfera nacional, por ocasião do XIV CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, dando uma maior visibilidade ao livro. Além das autoras, vários outros professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino também tiveram a oportunidade de participar de tal Congresso, abrindo perspectivas para futuros trabalhos e ampliando a rede de contatos com outros profissionais da área. Esta conquista, regada de muita luta e persistência, é enfatizada por Lucimar Bello Frange na apresentação do livro, em que, discorrendo a respeito dos professores de Arte do grupo do CEMEPE, ela afirma que tais docentes

[...] conseguem manter vivo, aceso e “antelado” o ensino de arte em Uberlândia, tornando sempre possíveis as suas ações, ora permitidas, ora negadas pelo sistema oficial, mas NUNCA ABANDONADAS por esses/essas sonhadores(as) de uma utopia de mundo na arte e na vida, com arte e sua compreensão em nossos modos de ser e nos comunicarmos. São muitos os momentos fantásticos e inumeráveis as “rasteiras” – obriga-se, desobriga-se, permite-se, nega-se, proíbe-se o tempo coletivo das indagações, dos estudos e das proposições. No entanto, esses “CORPOS” de professores de arte faz acontecer um ENSINO DE ARTE em busca da significação da arte na vida e da vida com arte (FRANGE, 2003, p. 14, destaques da autora).

No decorrer de 2003, o grupo de Arte investigado mantém normalmente as suas reuniões mensais, mas acrescenta algumas reuniões extras no seu cronograma, uma vez que a diretoria do CEMEPE solicita aos grupos de todas as áreas de ensino uma reformulação da

⁷ TINOCO, E. F. V. (Org.). **Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Arte.** Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003.

Proposta Curricular redigida em 1996 e revisada em 1998, objetivando melhor atender às necessidades metodológicas e conceituais que se apresentavam naquele momento.

Mais uma vez o grupo de Arte tomou a decisão de não interromper as suas reuniões mensais e as atividades nelas desenvolvidas, decidindo que a reelaboração da Proposta Curricular Municipal seria realizada em um outro dia. Mas para que isso se efetivasse os professores teriam uma reunião a mais no mês e não receberiam qualquer gratificação extra destinada para isso. Mesmo nessas condições pouco favoráveis, formou-se então um pequeno grupo, específico para a reformulação da Proposta Curricular, composto por doze professores de Arte que se responsabilizaram também por transmitir ao grupo maior os assuntos tratados e as decisões ali tomadas. A posição do grupo de professores de Arte do CEMEPE, em manter o espaço de estudo, planejamento e troca de experiências nas reuniões mensais, demonstrou, mais uma vez, uma forma de resistência desses profissionais para evitar o encerramento das atividades iniciadas e garantir a continuidade da trajetória de formação continuada em andamento.

Ao final desse ano (2003), a Secretaria Municipal de Educação editou a nova Proposta Curricular devidamente reformulada e a intitulou *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 1ª a 8ª séries*⁸, por entender que o termo “proposta” aparece como algo a ser seguido, um caminho específico, um percurso já traçado; e que “diretriz” designa algo mais amplo, que aponta uma direção, mas sem definir previamente o caminho, já que estes têm sido constantemente reconstruídos. Em tais Diretrizes, além dos assuntos relativos à área de Artes Visuais, elaborados e redigidos pela equipe de professores anteriormente mencionada, foram incluídos também o histórico e os conteúdos específicos de Artes Cênicas e Música, já que no concurso público municipal anterior houvera o ingresso de profissionais habilitados também nessas áreas. Entretanto, é importante ressaltar que a responsabilidade da redação dos textos referentes a estas outras linguagens artísticas nas Diretrizes Curriculares ficou a cargo de alguns professores do Departamento de Música e Artes Cênicas – DEMAC, da Universidade Federal de Uberlândia.

Assim, é a partir de 2003 que demarcamos o nosso recorte de pesquisa, principalmente pelo fato das reuniões dos professores de Arte acontecerem, desde então, em dois grupos distintos: um na área de Artes Visuais e o outro na de Artes Cênicas.

Em 2004, com a implantação das Diretrizes Básicas na Rede Municipal de Ensino, há uma inovação no grupo de professores de Arte do CEMEPE: os seus integrantes passam a se

⁸ Cf. UBERLÂNDIA, 2003.

reunir de acordo com a sua área específica de atuação, onde a sua formação continuada, com a parceria da UFU, acontece por meio de cursos ministrados separadamente para os profissionais de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Desse modo, queremos destacar que a nossa pesquisa diz respeito unicamente ao grupo de Artes Visuais e que, por esse motivo, nos resguardamos de adentrar nas especificidades das outras linguagens artísticas. Enfatizamos que, ao mencionarmos o grupo de professores de Arte do CEMEPE, a partir dessa data (2004), trataremos exclusivamente das Artes Visuais, sem qualquer menção às outras áreas.

Ainda no ano de 2004, a coordenação do grupo pesquisado foi mantida, e para a assessoria à formação continuada dos professores foi convidada Elsiene Coelho da Silva, professora do Departamento de Artes Plásticas – DEART da UFU e coordenadora do Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte – NUPEA, desta mesma instituição. Durante todo esse ano, as ações do grupo de professores de Arte priorizaram a elaboração e sistematização individual de Projetos de Ensino a serem realizados por cada professor na sua escola. O principal objetivo foi enfatizar o planejamento e a execução de cada Projeto e proporcionar o seu acompanhamento por meio de trocas de experiências, apresentação de trabalhos executados pelos alunos em sala de aula, relatórios e outros registros para análise. Houve também, no decorrer do ano, algumas oficinas de criação plástica ministradas por integrantes do próprio grupo, possibilitando aos demais participantes a oportunidade de vivenciar determinadas atividades provenientes de seus Projetos de Ensino.

Ao final de 2004, o grupo investigado expôs os resultados dos seus projetos em um evento realizado no Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em uma Mostra denominada *Visualidades: Processos e reflexões no Ensino de Arte*. Conforme consta no convite do evento⁹, o objetivo principal dessa Mostra foi dar visibilidade ao trabalho de Arte realizado na Rede Municipal de Ensino, apresentando produções de alunos (desenhos, pinturas, objetos e esculturas), com ênfase nos percursos dos Projetos de Ensino que 33 professores realizaram junto ao grupo de professores de Arte do CEMEPE, durante todo o ano. Nessa ocasião, esses professores também tiveram a oportunidade de apresentar alguns relatos sobre seus projetos de ensino, contemplando desde a elaboração do planejamento até a sua execução e a produção final realizada. As comunicações aconteceram no auditório Cícero Diniz (localizado no Centro Administrativo) no dia 2 de dezembro de 2004, no período da manhã e da tarde.

⁹ Cf. VISUALIDADES, 2004.

Ainda no ano de 2004, um outro acontecimento marcante para o grupo dos professores de Arte do CEMEPE foi a parceria realizada entre a Secretaria Municipal de Educação e o Pólo UFU da Rede Arte na Escola, visto que tal fato possibilitou novos estudos e ações no e para o grupo¹⁰.

A partir do ano de 2005, destacamos a participação da autora deste estudo no grupo de professores de Arte do CEMEPE não apenas como uma de suas componentes, mas também como pesquisadora, caracterizando a sua presença nas reuniões do grupo de maneira a enfatizar a sua visão investigativa.

Ao chegar na sala já haviam muitas professoras, numa conversa alegre e descontraída. Logo que entrei fui falar com a coordenadora do grupo sobre a necessidade de falar sobre a minha pesquisa a todo o grupo. Às oito e quinze estávamos 33 pessoas na sala, foi quando a coordenadora me deu a palavra para expor mais detalhadamente ao grupo a minha pesquisa de Mestrado. Eu fui muito bem acolhida por todos e ninguém se opôs à gravação das reuniões. Contudo, a coordenadora quis frisar a questão do anonimato dos sujeitos, embora eu já tivesse explicado a todos, desde o início, que isso seria feito. Eu enfatizei que os nomes seriam trocados para preservar o seu anonimato, e me coloquei à disposição de todos para sanar quaisquer dúvidas e/ou explicar melhor a minha presença no grupo também como pesquisadora, mas pelo semblante dos colegas enquanto eu falava e por ninguém ter me procurado posteriormente, percebi que todos ficaram bastante à vontade a esse respeito.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Na reunião do grupo em 07/08/06, tal como se vê nessa Nota de Campo acima, iniciamos o processo de gravação em áudio dos encontros, porém a participação e a observação das reuniões como pesquisadora e a produção das notas de campo já aconteciam desde maio de 2005.

Em 2005, priorizaram-se, nas reuniões do grupo, estudos e atividades para alicerçar o planejamento e a execução de Projetos de Ensino pelo os integrantes. Por esse motivo, a formação continuada teve como enfoque a Abordagem Triangular (Proposta metodológica elaborada por Ana Mae Barbosa¹¹), que possui três eixos fundamentais: a leitura da imagem, o fazer artístico e a contextualização da obra.

Desse modo, as ações realizadas nas reuniões passaram a contemplar atividades, tanto teóricas quanto práticas, destacando-se os processos de criação, as diversas formas de leitura da imagem e a sua contextualização. Para isso, foram oferecidas algumas oficinas de criação artística (propostas por professores da Rede Municipal e Federal de Ensino), palestras e estudos ministrados por professores convidados e/ou componentes do próprio grupo e visitas

¹⁰ Cf. Sousa (2006).

¹¹ Cf. Barbosa (1975, 1991, 1998, 2002a, 2002b).

a exposições de trabalhos realizados por alunos na disciplina de Arte de algumas escolas municipais. Destacamos alguns desses momentos:

Hoje a reunião foi muito boa! Colocamos literalmente a mão na massa, realizando experiências plástico-visuais. O exercício foi muito gratificante, pois além de manusear materiais diferentes e nos propor um tempo específico para o “fazer” da atividade artística, nós pudemos vivenciá-la e perceber algumas coisas do ponto de vista dos alunos.

(Nota de Campo 02, de 09/06/05)

*Inicia-se o momento de formação, cuja convidada de hoje é a nossa colega **Hortênsia**, que falará sobre alguns métodos de leitura de imagens.*

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

A Aninha Duarte [professora de Departamento de Artes Visuais da UFU] é a convidada para ministrar o módulo da formação continuada de hoje.

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Em novembro de 2005, como resultado dos estudos realizados e dos Projetos de Ensino desenvolvidos, acontece a segunda edição da Mostra *Visualidades*, novamente apresentando os Processos e reflexões no Ensino de Arte, porém com uma formatação diferenciada daquela do ano anterior: ao invés de centralizar a exposição dos trabalhos em um único local, dificultando, de certa forma, o acesso da comunidade escolar ao evento, foi decidido que a Mostra se realizaria nas próprias escolas, simultaneamente.

Conforme consta no convite impresso, a Mostra *Visualidades II* teve como objetivo principal divulgar para a comunidade escolar o trabalho realizado pelos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, evento em que tais profissionais, “compromissados com a sua formação permanente”, apresentaram “o processo e o resultado do trabalho nas escolas” (VISUALIDADES, 2, 2005, p. 2). Para tanto, expôs-se a produção plástica de alunos de dezenove escolas municipais, coordenados por 39 professores de Arte, durante o período de 22 a 25 de novembro de 2005. Nesse período, a reunião do grupo dos professores de Arte do CEMEPE propositadamente coincide com a Mostra *Visualidades II*, oportunizando uma visita coletiva a três escolas participantes¹².

Do mesmo modo do ano anterior, foram apresentadas no CEMEPE algumas comunicações orais acerca dos processos de trabalho dos professores participantes da Mostra *Visualidades II*, abordando o percurso do trabalho desenvolvido nas aulas de Arte desde a

¹² E. M. Profa. Carmelita Vieira dos Santos, E.M. Prof. Ladário Teixeira e E. M. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves.

concepção inicial até a produção final, passando pelos momentos de elaboração e de execução dos mesmos. Acerca das comunicações feitas pelas professoras do grupo, registramos:

Começaram as Comunicações da Mostra Visualidades II. Vitória-Régia falou de modo muito espontâneo e alegre. A sua apresentação foi muito mais desenvolvida do que a do ano passado. Logo após, foi a Bellis. Seu trabalho ficou muito interessante e ela mostrou algumas fotos da produção realizada a partir da releitura de uma obra contemporânea. Quando a Bellis terminou, eu consegui fazer a minha comunicação. Mostrei detalhadamente o meu percurso com um grande número de imagens (tanto das obras dos artistas estudados nas aulas quanto da produção plástica dos alunos durante o desenvolvimento do Projeto de Ensino). Depois de mim foi a Flora. [...] Após o intervalo as comunicações continuam. A Azaléa mostra algumas transparências sobre o conteúdo trabalhado com seus alunos e traz também alguns trabalhos produzidos por eles nas suas aulas. A Violeta fala da importância do trabalho partilhado e ressalta os professores que fizeram suas exposições a partir das percepções anteriores da 1ª Mostra Visualidades. São trabalhos em que se vê claramente terem bebido nas fontes de alguns colegas. Ela enfatiza o quanto isso é rico para o grupo e para cada professor individualmente.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Em 2006, conforme fora solicitado pelos próprios participantes do grupo de Arte do CEMEPE (nas avaliações escritas sobre o trabalho do grupo, realizadas no final do ano anterior), ficou acertado que os temas desenvolvidos em 2005 sobre a Abordagem Triangular deveriam ser aprofundados, dando continuidade aos estudos de então.

Por conseguinte, no primeiro encontro, realizado em março, foram discutidas algumas propostas para a formação continuada dos professores de Arte, ficando acertado que, além de visar um maior embasamento acerca dos três eixos temáticos da Abordagem Triangular, buscar-se-ia uma relação dos mesmos com os Temas Transversais dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e com uma proposta metodológica de Interdisciplinaridade, associando o Ensino de Artes Visuais às outras linguagens artísticas (Artes Cênicas e Música) e a outras áreas do conhecimento (História, Matemática e Geografia, dentre outras).

Nessa mesma reunião foi acertado o cronograma de atividades do grupo de Arte do CEMEPE para todo o ano de 2006 e agendados os principais encontros dessa área, incentivando-se a participação dos docentes em eventos como: XVI CONFAEB – Congresso de Arte-Educadores do Brasil; 3º Encontro Regional da Rede Arte na Escola; 15º Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte; 27ª Bienal de São Paulo; Mostra *Visualidades III* e Mostra *Visualidades no SESC*.

A reunião de abril teve como enfoque principal o planejamento, o registro e a sistematização de Projetos de Ensino, contando com a presença de duas professoras

convidadas: Marileusa de Oliveira Reducino, da ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU e Beloní Cacique Braga do Colégio Batista Mineiro de Uberlândia.

Logo depois do vídeo, são apresentadas as duas professoras convidadas para o 2º módulo da formação continuada no Ensino de Arte: a Profª Ms. Beloní Cacique Braga e a Profª. Ms. Marileusa Oliveira Reducino. Ambas foram vencedoras do VI Prêmio Arte na Escola Cidadã em categorias diferentes. A primeira ficou em segundo lugar na Categoria B (5ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental e Ensino Médio), e a outra ficou em primeiro lugar na Categoria A (Educação Infantil, 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental). Sua visita tem o propósito de expor ao grupo algumas questões relacionadas à sua participação no Prêmio supracitado, desde a redação do projeto (planejamento/ registro/ sistematização), à sua inscrição e participação no concurso, priorizando-se o relato das experiências premiadas pelo Instituto Arte na Escola.

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

As professoras convidadas socializaram para o grupo suas experiências premiadas naquele evento nacional, apresentando desde a redação até a finalização de seus projetos, detalhando principalmente os modos de registro e alguns dos passos que não podem ser negligenciados no processo de elaboração e execução de um projeto de ensino, como por exemplo, a sua relação com a Escola em seu contexto, a vinculação com o Plano Político Pedagógico, além de realizar uma avaliação processual em que haja o registro das falas dos alunos, bem como de sua produção plástico-visual.

No mês de maio, os estudos giraram em torno da Interdisciplinaridade, tendo como convidada para o 3º módulo da formação continuada a professora Elzimar Maria Domingues (coordenadora da área de História do CEMEPE), que desenvolveu o tema “A diversidade cultural do Brasil através de imagens – Patrimônio Histórico-Cultural”. Como referencial teórico principal foi usado um artigo de Silvio Gallo¹³, e para reflexão coletiva um texto de Ruy C. do Espírito Santo intitulado “Consciência das transformações”. A ministrante desse módulo também relatou uma experiência interdisciplinar realizada por ela na Rede Municipal de Ensino e apresentou alguns materiais utilizados como recursos pedagógicos naquela ocasião. Assim registramos:

As colocações da professora Elzimar transcorrem com facilidade. Ela utiliza o data-show para a exposição teórica do conteúdo apresentado. A discussão é boa e o grupo de um modo geral participa muito bem, mas como o assunto se estende com comentários muito pertinentes, a professora Elzimar decide abandonar o restante de sua apresentação no data-show e passa para o relato de um trabalho seu, desenvolvido na escola onde leciona História.

¹³ GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. Piracicaba, SP: **Impulso**, v. 10. p. 115-113, out. 1997.

Tal trabalho teve como proposta um resgate do valor do patrimônio histórico-cultural a partir de imagens que despertassem a atenção para o tema. Elzimar mostrou o processo de desenvolvimento do seu projeto apresentando algumas transparências ricas em imagens, as mesmas que foram usadas nas suas aulas e também de alguns trabalhos de seus alunos.

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

Em junho, a professora Eliane de Fátima Vieira Tinoco foi a ministrante do 4º módulo de formação continuada deste ano e discorreu sobre o seguinte tema: “O DVD como recurso didático e o trabalho do professor em sala de aula”. Ela exibiu para o grupo três DVD’s da midiateca do Pólo UFU da Rede Arte na Escola e apontou diferentes possibilidades para o seu uso nas aulas de Arte.

Passamos para a apresentação de alguns DVD’s do acervo da DVDTECA do Pólo UFU da Rede Arte na Escola. O primeiro foi sobre o trabalho da artista plástica Isaura Pena, intitulado A alquimia do nanquim. Depois foram mostrados mais dois DVD’s do mesmo acervo: Retratos e Auto-retratos da coleção de Gilberto Chateaubriant, mostrando várias obras de alguns artistas em técnicas diversas; e um outro falando de Maurício Bentes, com um conceito de escultura que nos faz, no mínimo, refletir acerca de nossos pré-conceitos. Pude perceber o quanto os comentários após as apresentações dos vídeos enriquecem o grupo. A troca de idéias, as opiniões, os conceitos questionados, pensados e discutidos, tudo isso amplia sobremaneira o nosso olhar sobre a Arte e seu ensino.

(Nota de Campo 12, de 19/06/06)

A troca de idéias sobre a pertinência uso do material no trabalho com determinadas faixas etárias e os procedimentos de ensino mais adequados a elas foram os pontos principais em debate nesse encontro. Cabe destacar também uma discussão acerca dos conteúdos – como, por exemplo, alguns elementos de composição: movimento, ritmo, equilíbrio, ocupação espacial, etc. –, das metodologias – técnicas apropriadas para a construção da imagem – e dos conceitos mais apropriados ao trabalho com os alunos, debatendo questões referentes à escultura, à matéria, ao processo criativo, à autoria da obra, dentre outros.

Em julho, a troca de sugestões e experiências foi o ponto alto da reunião. Algumas colegas do próprio grupo de professores de Arte do CEMEPE apresentaram propostas de trabalho a se realizar dentro da sala de aula, a partir de um vídeo e de um DVD. O vídeo pertence ao acervo particular de uma das professoras do grupo, é intitulado “Objetos Autobiográficos” e refere-se à vida e à obra do artista Farnese de Andrade. O DVD, denominado “As máquinas de Guto Lacaz”, é um exemplar da midiateca do Pólo UFU da Rede Arte na Escola. Nesse dia, os assuntos discutidos permearam principalmente os eixos da Abordagem Triangular e a Interdisciplinaridade.

Começamos pela apresentação de um vídeo sobre o artista Farnese de Andrade. Achei o vídeo muito interessante, principalmente em se tratando de um artista araguarino nacionalmente reconhecido. Notei que minhas colegas também gostaram muito e algumas delas ainda não tinham conhecimento nem desse artista e muito menos de sua obra. [...] Depois assistimos a um DVD da midiateca do Pólo UFU denominado As máquinas de Guto Lacaz, no qual vimos alguns trabalhos deste artista. Depois das apresentações, as professoras deram sugestões e trocaram idéias entre si.

(Nota de Campo 13, de 03/07/06)

Em agosto, uma outra integrante do grupo foi convidada para ministrar o 6º módulo de formação continuada: a professora Rosalví Pereira Ferreira. Ela apresentou a síntese de um curso de 40 horas oferecido no CEMEPE e ministrado pelo Instituto Kairós¹⁴, e para o qual os professores tiveram liberação da sala de aula para participar. O assunto central do curso foi o consumo responsável e o comércio justo, enfocando-se principalmente um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Trabalho e Consumo. A sua proposta principal foi a utilização de um Manual Pedagógico¹⁵ em todas as áreas de ensino da escola regular, e a professora Rosalví, única representante da área de Arte presente naquele momento, se comprometeu a transmitir os assuntos ali discutidos para os colegas de sua área.

Dentre as atividades realizadas por ela na reunião junto aos professores de Arte do CEMEPE constavam: a aplicação de um questionário para despertar a reflexão acerca do consumo individual dos integrantes do grupo e a exibição de um vídeo¹⁶, cujo tema principal era o Consumo. Nessa reunião foram trabalhados os conceitos de Publicidade, Marketing e Branding, bem como debatidos os assuntos tratados no filme.

A convidada de hoje é a nossa colega Rosalví. Ela trabalha conosco um assunto relacionado ao consumo e à propaganda, com a exibição de um filme. [...] O filme é muito interessante, trata de assuntos relacionados ao consumismo perpassando por temas diversos: formação de opinião, ideologias, globalização, publicidade, marketing, dentre outros. Embora seja um documentário, ele tem uma formatação parecida com videoclipe, com músicas e imagens concatenadas nos mínimos detalhes, num ritmo bem marcado/marcante entre elas. Terminada a apresentação do filme, passamos à discussão do mesmo, enfatizando a proposta do consumo responsável.

(Nota de Campo 22, de 07/08/06)

¹⁴ O Instituto Kairós é uma ONG (Organização Não Governamental) de projetos e tecnologias sócio-ambientais, que possui em andamento o projeto de aplicação do Manual Pedagógico *Entender para Intervir*, em parceria com a Prefeitura de Uberlândia. (Disponível em: <http://www.institutokairos.org/Principal/principal_1.htm> Acesso em: 16 out. 2006.)

¹⁵ BADUE, Ana Flávia Borges et al. **Manual pedagógico: entender para intervir**. Por uma educação para o consumo e o comércio justo. São Paulo: Instituto Kairós; Paris: Artisans du Monde, 2005.

¹⁶ SURPLUS (Supérfluo). Direção: Erik Gandini. Suécia: 2003. color.

Em setembro, propositalmente, a reunião dos professores de Arte do CEMEPE foi marcada para a mesma data do 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, uma realização da Diretoria de Culturas (DICULT) da Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis (PROEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bem como do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) do Departamento de Artes Visuais (DEARTE) da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais (FAFCS) da UFU, e igualmente do Pólo UFU da Rede Arte na Escola, com o apoio do CEMEPE.

O evento do dia contou com uma Mesa Redonda composta por três professoras, cujas pesquisas de Mestrado tratam do CEMEPE e/ou do grupo de professores de Arte que nele se reúne:

Abrindo o evento, foram chamadas para compor a mesa: Eliana Leão, com dissertação intitulada “História e representações sociais: o CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – 1991-2000” (2003); Beloni Cacique Braga, com a dissertação “Meus dias, nossos dias... o desvelar das linhas: constituição de saberes de professores de arte” (2005); e Márcia Maria de Souza, com a dissertação “Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos” (2006). Cada uma das participantes teve 20 minutos para falar sobre a sua pesquisa e logo depois a palavra foi dada para os participantes do evento fazerem perguntas.

(Nota de Campo 15, de 11/09/06)

A participação nesse evento permitiu a todos os presentes o acesso a um conhecimento maior sobre o CEMEPE e sobre o grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino, com uma vasta exploração de sua trajetória histórica, e possibilitou igualmente a convivência mútua de profissionais de áreas artísticas distintas (Artes Visuais, Música e Artes Cênicas), como também a ampliação dos seus saberes nessas diferentes linguagens, por meio das comunicações de pesquisa e dos relatos de experiências apresentados, aumentando, desse modo, a possibilidade de integração de conteúdos entre essas áreas e a elaboração de projetos interdisciplinares.

Ainda nesse mesmo mês (setembro) houve também uma reunião extra para tratar de assuntos específicos da área de Arte na Rede Municipal de Ensino.

A reunião de hoje foi marcada com o intuito de se discutir o problema da falta de professores de Arte na Rede Municipal de Ensino e a elaboração do fluxograma curricular das escolas, conforme a necessidade apontada na última reunião. O grupo resolveu se mobilizar para apresentar algumas sugestões para o problema, visando à não exclusão das aulas de Arte na Educação Infantil e na Grade Curricular de determinadas escolas. Esta semana a coordenadora do grupo terá uma reunião na Secretaria Municipal de Educação (SME) para apresentar o parecer da nossa área em relação a esse problema, e, desse modo, optamos por nos reunir para tirar em assembléia extraordinária alguns encaminhamentos para serem apresentados à SME.

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

A reunião de outubro teve uma característica peculiar, pois, coincidindo de propósito com a Mostra *Visualidades III*¹⁷, o grupo de professores de Arte do CEMEPE visitou cinco Escolas Municipais, viabilizando dessa forma a troca de experiências e a concretização dos estudos acerca do fazer artístico, da análise da imagem e da sua contextualização, eixos centrais da Abordagem Triangular.

Cheguei ao CEMEPE às 7h25 e algumas colegas já se encontravam na entrada do prédio se preparando para a nossa visita a algumas escolas, por ocasião da Mostra Visualidades III. Eu trouxe também o mini gravador para melhor registrar as falas, inclusive acerca dos repasses informativos. Às 7h50 fomos para a E.M.Amanda Carneiro Teixeira, que fica ao lado do CEMEPE. Terminada a visita nós fomos para uma outra escola ao lado, a E. M. Prof. Horlandi Violatti, de Educação Infantil. Ao sair dessa escola, o ônibus solicitado pela coordenação do grupo já nos aguardava na porta. Chegamos à E. M. Prof. Eurico Silva para ver o trabalho desenvolvido por duas professoras. A próxima escola visitada foi a E.M. Sebastiana Silveira Pinto. A última escola visitada foi a E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues. Lá eu fiz mais algumas gravações, ouvindo cada uma das professoras expositoras discorrer sobre o seu trabalho.

(Nota de Campo 17, de 02/10/06)

Ao final do mês de outubro, vários integrantes do grupo de Arte do CEMPE viajaram para visitar a 27^a Bienal de São Paulo (Mostra Internacional de Arte), patrocinados pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre tais professores, esta pesquisadora e alguns outros docentes também participaram, durante um dia inteiro, de um Curso de Arte Contemporânea oferecido gratuitamente pelo Departamento de Projetos Especiais e Eventos/Ação Educativa da Fundação Bienal de São Paulo, visando dar continuidade à sua formação de uma maneira bastante efetiva.

Com os mesmos propósitos, a reunião do mês de novembro aconteceu no MUnA – Museu Universitário de Arte, ligado ao Departamento de Artes Visuais da UFU –, com uma visita monitorada à exposição do momento, ou seja, algumas obras do acervo de gravuras do museu. Durante a visita, o grupo investigado realizou uma dinâmica para que os professores discutissem diferentes entradas para a leitura das obras, seguidas de comentários e troca de idéias. Posteriormente houve também um exercício plástico-visual na Oficina de Arte do MUnA, objetivando a produção de gravuras pelos integrantes do grupo.

Hoje, além de praticarmos os nossos conhecimentos, pudemos também vivenciar um momento de descontração maior dentro do grupo. Ao terminarmos as gravuras fomos avaliando informalmente os resultados.

(Nota de Campo 18, de 06/11/06)

¹⁷ Cf. VISUALIDADES, 2 (2005). A mostra foi realizada em dezessete escolas municipais, apresentando os percursos dos Projetos de Ensino de 29 professores de Arte.

Na reunião de dezembro foram apresentadas as comunicações da Mostra *Visualidades III*, intensificando, mais uma vez, a troca de experiências e promovendo a troca de idéias e sugestões.

Então, foi escolhida a ordem das apresentações das propostas elaboradas e desenvolvidas para a Mostra Visualidades III. Ficou então definido que as comunicações começariam pela Educação Infantil indo até a 8ª série do Ensino Fundamental, ou seja, pela menor faixa etária dos alunos. [...] Ao final da reunião, os professores que apresentaram suas comunicações se comprometeram a voltar para a reunião do turno da tarde para apresentá-las mais uma vez, pois desse modo todos os professores do grupo, independente do turno em que participam das reuniões, poderiam conhecer os projetos e os trabalhos uns dos outros.

(Nota de Campo 19, de 04/12/06)

Nessa mesma reunião houve também um momento para que os integrantes avaliassem o grupo no decorrer do ano, apontando suas observações, críticas e sugestões:

Bem no início da reunião foram distribuídas algumas folhas para a avaliação dos encontros de formação continuada no ano de 2006. O instrumental contou com quatro perguntas¹⁸ e um quadro com os conteúdos dos nove módulos ministrados¹⁹ (com espaços para marcar o que foi mais prazeroso e significativo, o que provocou reflexão e correspondeu às expectativas e o que se distanciou do esperado), além de um espaço para registrar as propostas para o ano seguinte²⁰.

(Nota de Campo 19, de 04/10/06)

Aconteceu ainda nesse mesmo encontro a eleição para a coordenação do grupo investigado. Nessa ocasião, a coordenadora em exercício, Léa Carneiro de Zumpano França, foi reeleita por unanimidade pelos professores presentes, podendo, desse modo, dar continuidade às suas propostas para o grupo. Conforme o objetivo geral apresentado em sua Minuta de Projeto para a coordenação da área de Arte no CEMEPE, ela se propôs a continuar o trabalho historicamente construído pelo grupo e a buscar a formação permanente dos

¹⁸ As perguntas foram: “1) Como você avalia o espaço de formação do CEMEPE relacionado à função docente? 2) Na sua opinião o que contribui para a não assiduidade dos professores aos encontros? 3) Você tem alguma sugestão para melhorar a participação dos docentes? 4) Qual o papel do Curso de Formação Continuada – Artes Visuais oferecido em 2006 na sua prática cotidiana?”

¹⁹ Os módulos referiram-se a: “1) Proposta para 2006 e avaliação da Mostra *Visualidades II*; 2) Redação de projeto e relato de experiência; 3) A diversidade cultural do Brasil através de imagens; 4) O DVD como recurso didático e o trabalho do professor em sala de aula; 5) Proposições pedagógicas; 6) Entender para intervir – por uma educação para o consumo responsável e o comércio justo; 7) 6º Encontro de Ações e Reflexões no Ensino de Arte; 8) Mostra *Visualidades III*; 9) [Re] descobrindo o acervo – ação educativa no museu.”

²⁰ Com o seguinte enunciado: “Registre sua expectativa e desejos para os nossos encontros em 2007, pontue o que considerou relevante em 2006, assim gostaria que permanecesse em 2007 e propostas a serem elaboradas e sistematizadas que sejam significativas na sua formação docente”.

professores, colaborando para que os mesmos se tornem pesquisadores a partir de sua prática docente.

Ainda no mês de dezembro, houve uma reunião extra, solicitada pelos componentes do grupo pesquisado, para uma avaliação da viagem feita a São Paulo, e mais especificamente da visita à 27^a Bienal Internacional. Nessa ocasião, foram discutidos alguns textos sobre a referida exposição artística, coletados por alguns integrantes do grupo em artigos de jornais e revistas, bem como foi apresentado um vídeo com reportagens televisivas sobre o assunto. Com este encontro, os eventos do grupo de professores de Arte do CEMEPE em 2006 chegam ao seu término e o nosso trabalho de pesquisa junto ao grupo também.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Objetivando estudar a constituição dos saberes docentes em e sobre grupos de estudo na interface entre o individual e o social, optamos por desenvolver uma Pesquisa Qualitativa, pois em nossa opinião essa modalidade de investigação é a que melhor atende aos propósitos por nós traçados. Esta escolha deveu-se principalmente pelo caráter participativo da pesquisadora na construção do conhecimento e por tratar-se da investigação de um fenômeno que não pode ser conhecido diretamente, mas sim por intermédio de produções, opiniões, pensamentos e afetos de sujeitos e de relações intersubjetivas. Nesse sentido, valemo-nos da concepção de Gauthier ao afirmar que,

No início do século XXI, o sujeito das enunciações, o eu falante, encontra-se cada vez mais no centro da problemática da constituição do sentido: ninguém pode falar no lugar dele, e só ele é dono de suas identidades – que foram descobertas como plurais, conflituosas e até provisórias – , assim como do sentido das suas palavras (GAUTHIER, 2004. p. 127).

Por conseguinte, para investigarmos os saberes e práticas docentes no grupo de estudo de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, tornou-se imprescindível escutar os professores que o compõem, reconhecendo neles sua condição de sujeitos e outorgando-lhes um papel relevante na investigação.

O nosso intento é pesquisar os saberes e práticas dos professores que participam de um grupo de estudo e que o constituem como tal. Nesse contexto, o próprio objeto de pesquisa possui caracteres distintos daqueles priorizados pela ciência moderna, pois o nosso estudo não busca predição e nem o controle sobre a realidade, e sim conhecer o fenômeno em questão.

A ciência moderna apresenta-se como um modelo que desconsidera todas as outras formas de conhecimento não subordinadas aos seus princípios epistemológicos e às suas regras metodológicas²¹. Tal ciência adota uma visão dicotômica da vida, criando uma separação entre o conhecimento científico e o senso comum, entre as ciências naturais e as ciências sociais, entre a teoria e a prática e principalmente entre a natureza e o ser humano, já que, nessa visão, este se caracteriza como o possuidor dos mecanismos necessários para desvendar os mistérios daquela, sendo capaz de imperar sobre ela e dominá-la através da ciência.

²¹ Cf. Santos, 2002.

A partir dessa linha de pensamento, Boaventura Souza Santos adverte que

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que vai transformar-se na grande hipótese universal da época moderna (SANTOS, 2002, p. 64).

Entretanto, por apresentar uma série de fragilidades nos seus fundamentos e incompatibilidade com a realidade, tal pensamento tem sido seriamente questionado nas últimas décadas²², franqueando-nos a possibilidade de formular uma indagação: – Se a natureza, como afirma a ciência moderna, é passiva, constante, previsível e controlável, como explicar que catástrofes ainda aconteçam sem que a ciência consiga se prevenir contra elas ou mesmo evitá-las? A resposta mais acertada seria a de reconhecer e respeitar o caráter ativo, temporal e imprevisível da natureza, incluindo nela o ser humano.

Contudo, o nosso intuito não é um aprofundamento acerca das limitações da ciência moderna, mas é, em contrapartida, o de esclarecer a nossa opção por uma visão de ciência que tem tentado rever princípios epistemológicos e metodológicos cristalizados e que reivindica para si um estatuto aberto, livre do jugo positivista. Tendo em vista essa compreensão de ciência, acreditamos ser necessário ao nosso estudo o estabelecimento de um caminho para a pesquisa que considera os fenômenos sociais a partir de atitudes mentais e de sentidos que os sujeitos conferem às suas ações e à realidade, objetivando produzir um conhecimento que seja legitimado no tempo/espaço de sua construção.

Por considerar importante o processo de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes docentes numa dimensão que associa o individual e o coletivo, em nossa pesquisa pretendemos superar a visão compartimentalizada e inflexível do método científico predominante até meados do século XX, e que buscava estabelecer leis universais a partir da observação ordenada dos fenômenos, objetivando sua descrição e explicação com base nas suas características exteriores e objetiváveis. Nesta perspectiva epistemológica cabe ao pesquisador descrever fidedignamente os fenômenos físicos, biológicos e sociais, e deles extrair leis simples e imutáveis que ordenam a realidade. Para atingir tal intento, o pesquisador se mune de instrumentos estatísticos, cujos métodos visam tanto ao controle do

²² Cf. Foucault, 1987; Chalmers, 1993; Deleuze & Guattari, 1995; Santos, 2002; dentre outros.

objeto de estudo quanto a sua neutralidade frente ao mesmo (SANTOS, 2002). Contudo, em nossa pesquisa, nem o objeto e nem a metodologia adotada se enquadram nos moldes objetivos da ciência newton-cartesiana.

González Rey (2002) explica que o pensamento advindo da epistemologia de Newton fazia todo o sentido para ele porque os seus objetos de pesquisa, presentes no sistema solar, eram pouco subjetivos, e o modo de ser do cientista também os afetava muito pouco. É sabido que a Lua não mudou em nada pelo fato de Newton tê-la estudado. De acordo com o autor, a pessoa que pesquisa sistemas muito objetivos logicamente segue os princípios da objetividade. Mas, em contrapartida, muitos cientistas sociais, sociólogos, psicólogos, lingüistas, psicanalistas, semióticos e pesquisadores educacionais, dentre outros, se deparam com objetos que na verdade são sujeitos, que à sua imagem e semelhança, são possuidores da mesma capacidade de distinção e objetivação.

O nosso estudo, por sua vez, considera que os sujeitos pesquisados – membros do grupo de professores de Arte do CEMEPE – são capazes de tecer um diálogo com a pesquisadora e de participar da investigação não como meros informantes, mas como colaboradores na produção do conhecimento. Compreendemos também que os sujeitos de nossa pesquisa, o grupo e os indivíduos que o compõem, não são indiferentes às produções de saber que lhes concernem, podendo resistir a elas, são sujeitos capazes de interagir como os dispositivos de análise e de intervenção que lhes são aplicados, interferindo diretamente no seu funcionamento (MARTINS, 2004.).

Dessa forma, tal como entendemos a pesquisa qualitativa, há uma relação intersubjetiva e dialógica entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, em que o primeiro não se encaixa no papel de controlador dos segundos e nem tenta esgotá-los pelo recorte, pela decomposição ou pela redução de suas características em elementos mais simples a serem analisados e descritos; e os sujeitos pesquisados, por sua vez, interagem com o pesquisador de maneira dialógica, na produção das informações necessárias para a construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2002).

Questionamos a neutralidade do pesquisador defendida pela ciência moderna, uma vez que, conforme aponta Chalmers (1993), o indutivismo requer que o investigador possua órgãos sensitivos “normais” e “inalterados” para registrar fidedignamente tudo aquilo que puder ver e ouvir em relação ao objeto observado, fazendo isto sem emitir qualquer juízo de valor e apresentando-se livre de preconceitos. Então, a validade das proposições de observação, nesta perspectiva, independerá do gosto, da opinião, das expectativas ou esperanças do observador. Para tanto, o investigador deverá submeter-se à autodisciplina de

um método em prol de uma observação sistemática e rigorosa. Do método, Figueiredo afirma que

... em outras palavras, esperava-se a construção de um sujeito epistêmico pleno, sede, fundamento e fiador de todas as certezas. Ora, esta plenitude implica numa exigência radical de autonomia, autotransparência, unidade e reflexividade. O sujeito epistêmico plenamente constituído deveria ser o sujeito plenamente consciente de si, coincidente consigo mesmo e senhor absoluto de sua consciência e de sua vontade, um sujeito qualificado para a função de fundamento autofundante dos sistemas representacionais e de assento seguro para o mundo das representações. Tratava-se, enfim, de produzir metodicamente um sujeito capaz de trazer o mundo para diante de si (de representá-lo), de forma a poder contemplá-lo com toda a isenção e sem qualquer mediação interposta, livre, portanto de qualquer risco de ilusão (FIGUEIREDO, 1995, p. 17).

Diante dessas afirmações formulamos um questionamento sobre a existência desse sujeito epistêmico nos moldes acima propostos. Seria ele um ser humano ou um super-homem? Haveria meios de se isentar o pesquisador de sua presença no mundo, e, por conseguinte, de sua interferência na realidade e no objeto de estudo?

Por não crermos na neutralidade de um pesquisador é que realizamos uma pesquisa qualitativa, contrária à orientação empirista apoiada no positivismo. Para tanto, trabalhamos com alguns princípios epistemológicos básicos, a partir de González Rey (2002), ao considerarmos o conhecimento uma produção construtiva-interpretativa tecida na interação entre pesquisador e outros sujeitos, tendo a singularidade como nível legítimo de sua produção.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento deve-se ao fato de que na pesquisa qualitativa não há como prever os acontecimentos partindo de princípios ou leis universais, mas, ao contrário, nela o pesquisador possui liberdade para dar sentido às expressões dos sujeitos pesquisados. Sob esta ótica, o pesquisador tem uma participação ativa na produção de significados e sentidos que, a partir dos indícios e das evidências encontradas, constroem o trabalho científico.

A construção do conhecimento, sob essa ótica, está diretamente associada a uma “lógica configuracional”, em que o pesquisador ocupa um lugar essencial e sua produção teórica envolve processos complexos e irregulares. Nas palavras de González Rey,

A lógica configuracional se diferencia da indução e da dedução em que está apoiada pelos processos construtivos do pesquisador, os quais não estão determinados por lógicas externas ao curso de seu pensamento, mas pelas necessidades que aquele experimenta durante sua produção intelectual e pelos recursos de que dispõe para expressá-las em cada um dos momentos da pesquisa. A lógica configuracional se caracteriza pela produção teórica do pesquisador ante um

conjunto de influências que não expressam uma ordem explícita, entre as quais se encontram suas próprias idéias diante de cada um dos momentos de confrontação com o empírico. Na lógica configuracional o pesquisador verdadeiramente constrói as diferentes opções no curso da pesquisa, [...] ela integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com os fatos da realidade estudada, os quais aparecem em forma de dados e de indicadores (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 129).

Numa perspectiva qualitativa de pesquisa, tal como a que escolhemos, não existe a linearidade de um só caminho determinado de antemão, exclusivo ou excludente, pois o caminho da investigação se faz à medida que vai sendo percorrido, caminho aberto ao imprevisto, sensível ao novo que se apresenta a cada passo.

Faz-se relevante ressaltar que a perspectiva de pesquisa por nós adotada revela uma interpretação que não é a única e nem a melhor, mas abre-se para a possibilidade de que outras possam surgir. A nossa opção pela pesquisa qualitativa embasa-se na sua riqueza em revelar os detalhes, os pormenores, presentes na relação entre os professores do grupo de estudo, ficando aberta à possibilidade de várias leituras de uma mesma cena, situação ou momento, através da análise dos dados e pela exploração do referencial teórico.

Acreditamos que para a realização de nosso estudo, a subjetividade dos professores de Arte torna-se imprescindível para a compreensão de significados, sentidos e ações que esses profissionais produzem em relação ao grupo de Arte do CEMEPE: suas características e funções, bem como seu funcionamento, além da participação de seus integrantes nas reuniões e os saberes docentes ali constituídos. Em conformidade com González Rey (2002), compreendemos a subjetividade como

Um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez leva à reconstrução da subjetividade tanto social quanto individual (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37).

Assim, a nossa opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se nas concepções deste autor, pois propõe uma visão de pesquisa alternativa ao empirismo, visando ao estudo de sujeitos e de sua produção, incluindo a subjetividade, a partir de uma perspectiva complexa e histórico-cultural. Nos escritos deste autor encontramos importantes princípios e reflexões que nos auxiliam a buscar uma nova forma de ação para percorrer o campo complexo e desafiador da produção de conhecimento nos dias atuais.

3.1 Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido.

Segundo González Rey (2002), a epistemologia qualitativa tem como base de apoio três princípios epistemológicos com importantes conseqüências metodológicas: 1) o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, 2) o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e 3) a singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. É a partir dessa orientação que norteamos a nossa pesquisa.

O aspecto construtivo-interpretativo do conhecimento surge da necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos, considerando a interpretação como um processo contínuo e progressivo, em que “o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.31).

Desse modo, não caberia na nossa investigação unicamente uma descrição do grupo de professores de Arte que compõem o grupo de estudos da Rede Municipal de Ensino, ou um relatório, mesmo que minucioso, das atividades ali realizadas, mas procuramos ir além. O que nos interessou, acima de tudo, foi buscar compreender: 1) quais os saberes docentes constituídos no e sobre o grupo? 2) como as relações ali tecidas interferem nas atividades pedagógicas dos professores participantes do grupo? 3) quais são as influências do grupo na prática em sala de aula?

A nossa opção pela pesquisa qualitativa e os procedimentos de investigação que utilizamos, buscam revelar a constituição de saberes docentes no e sobre o grupo de professores de Arte do CEMEPE, a formação que dele provém e os significados e sentidos ali produzidos; e para isso decidimos ouvir dos próprios professores como esse grupo tem contribuído para a constituição de seus saberes, seja no âmbito teórico ou no prático. A valorização da interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados tem um grande peso na metodologia por nós adotada e na escolha dos instrumentos de pesquisa utilizados, o que exige também uma atenção especial para os momentos informais e situações imprevisíveis que costumam surgir durante a convivência do pesquisador com os sujeitos e que podem trazer informações preciosas para a construção teórica.

Elegemos uma metodologia interpretativa que valoriza a perspectiva do outro e que também leva em conta a importância do contexto e das relações intersubjetivas no decorrer da investigação. Dessa forma, o caráter interativo da produção de conhecimentos concede um

valor excepcional aos diálogos desenvolvidos durante a pesquisa, pois através deles os sujeitos se envolvem emocionalmente podendo produzir informações de grande significado²³.

O encontro intersubjetivo de pesquisador e sujeitos da pesquisa apresenta dimensões circunscritas na ordem do psíquico, do desejo, da vontade, dos sonhos por realizar, das idéias e dos ideais, o que envolve o reconhecimento de afetos e emoções nem sempre destacadas, mas que surgem de muitos modos no decorrer do estudo.

Compreendemos então que a interação dialógica entre sujeitos permite “uma certa explicação – uma elucidação – do não dito, das entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, entre elas a educação” (MARTINS, 2004, p.87). Na pesquisa qualitativa, a significação das falas nem sempre está exclusivamente nos limites do que é dito e/ou escrito, pois o sentido das palavras pode ser deslocado segundo a singularidade de cada situação, visão ou projeto²⁴.

Portanto, em González Rey (2002), a significação da singularidade também é destacada como nível legítimo da produção do conhecimento, ao contrário da visão experimental comportamentalista de pesquisa que trata os indivíduos como se não houvesse diferenças entre eles, e como se estas não interferissem no seu comportamento. Na visão positivista, o indivíduo é tratado como entidade objetivada, ao passo que na pesquisa qualitativa a individualidade do sujeito é destacada, enfocando-se a singularidade como aspecto diferenciado e subjetivado.

Vimos ainda em González Rey (2002) que a legitimidade do conhecimento no modelo qualitativo é, portanto, alcançada não pela quantidade de sujeitos investigados, mas, sobretudo, por meio da qualidade de sua expressão. Durante o estudo, conforme surgem as necessidades é que se define o número indispensável de sujeitos para se alcançar os objetivos propostos. Da mesma, forma o número de casos a se considerar numa pesquisa deve estar diretamente relacionado com as necessidades de informação que vão sendo apresentadas no decorrer da mesma. Em consequência disso, algumas vezes torna-se viável a abertura de novas “zonas de sentido” no estudo do problema, necessitando-se produzir novas hipóteses ao longo do caminho. O conceito de “zonas de sentido” é definido pelo autor como

Aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. Tal conceito tem, então, uma profunda significação epistemológica que confere valor ao conhecimento, não por sua correspondência linear e imediata com o “real”, mas por sua capacidade de

²³ Cf. Ezpeleta & Rockwell, 1989; Fonseca, 1999; González Rey, 2002; Esteban, 2003; Gauthier, 2004; Fasheh, 2004; dentre outros.

²⁴ Cf. Gauthier, 2004.

gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas. O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6, destaque do autor).

Cabe mencionar que, embora a nossa opção seja por uma abordagem qualitativa voltada para o estudo dos complexos processos que constituem os sujeitos (pessoas e grupos) os instrumentos quantitativos não têm que ser banidos da pesquisa, desde que a avaliação resultante dos mesmos seja usada qualitativamente no processo geral da produção do conhecimento.

Na presente pesquisa contamos também com alguns dados quantitativos para que pudéssemos caracterizar os sujeitos da pesquisa. Para isso investigamos o total de professores de Arte na Rede Municipal de Ensino, visando descobrir quantos são os efetivos e quantos os contratados; quantos participam do grupo de estudos no CEMEPE especificamente na área de Artes Visuais; quantos o freqüentam com maior constância ou aparecem esporadicamente; qual o número de professores freqüentes nas reuniões do grupo; dentre outras questões. Tais informações são importantes para a compreensão dos sujeitos (pessoas e grupos) e também para a formulação de análises, podendo, por exemplo, ser encontradas certas características que ora destacam semelhanças ou pontos comuns entre pessoas, ora apontam divergências que ressaltam particularidades.

Enfatizamos também o caráter etnográfico da presente pesquisa que, entretanto, não se constitui como uma Pesquisa Etnográfica em sua totalidade, pois segundo André (2003), enquanto esta requer uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com diferentes culturas e a utilização de amplas categorias sociais na análise de dados, aquele não necessita cumprir rigorosamente todos esses requisitos.

Conforme afirma Rockwell (1989),

Para este [Geertz] e outros antropólogos, sempre foi claro que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas; que a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades. [...] Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria” (ROCKWELL In: EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 35).

A nossa opção por um estudo de cunho etnográfico apóia-se no fato de que os chamados dados da pesquisa são na verdade a reconstrução que o pesquisador faz das construções de outras pessoas, tendo que enfrentar uma “multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1978. p. 20). Isso acontece em todas as atividades do pesquisador, mesmo nas mais rotineiras como observar as situações e eventos, entrevistar informantes, estudar documentos, redigir notas de campo, transcrever fitas de áudio. De acordo com este autor, a exigência do trabalho etnográfico não está ancorada na capacidade do pesquisador em captar os fatos e descrevê-los em um relatório, mas em ser capaz de esclarecer o ocorrido.

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerência, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p. 15; 20, destaques do autor).

Optamos por uma investigação com orientação etnográfica, principalmente por esta possuir características que julgamos imprescindíveis ao nosso estudo, tais como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental; o preceito da interação constante entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; a ênfase no processo dos acontecimentos e não no produto final; a preocupação com o significado e a visão dos sujeitos sobre si e o mundo que os cerca; o trabalho de campo, onde o pesquisador mantém um contato direto com as pessoas, as situações e os eventos, observando-os em sua manifestação natural; a “descrição densa” das situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, com transcrições literais; e, finalmente, a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, advindas de um trabalho aberto e flexível, onde são revistos e reavaliados, constantemente, os fundamentos teóricos, os instrumentos, as técnicas de coleta de dados e os focos da pesquisa. Tudo isto visando à descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2003).

A observação participante se constitui pelo fato do pesquisador participar do estudo do fenômeno em movimento, enquanto ele acontece. No nosso caso, optar pela modalidade participante também se deveu ao fato de fazemos parte do nosso fenômeno estudado, já que

pertencemos ao grupo de estudo de professores de Arte investigado. O fato de participarmos deste grupo oferece grandes vantagens à nossa pesquisa, pois permite o acesso a eventos privativos que poderiam ser inviabilizados para um observador estranho, e também possibilita a verificação de comportamentos, opiniões, atitudes e sentimentos dos participantes do grupo, além de favorecer a superação da problemática causada pela presença do observador. Mas, em contrapartida, também traz desvantagens ou dificuldades, tais como um conflito de funções, onde o observador participante experimenta momentos em que sua atenção se perde e tem dificuldades em analisar os dados produzidos devido ao seu envolvimento com o grupo (VIANNA, 2003).

Nossas observações do grupo começaram a ser registradas a partir do nosso ingresso no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia no ano de 2005, e desde então a nossa presença no grupo passou a ter uma outra conotação: a de pesquisadora. Além de ser membro participante daquela coletividade, tornamo-nos também observadora, e começamos a buscar e a construir modos de estudo sistemático dos acontecimentos e das situações presentes no grupo.

Desse modo, concomitantemente ao interesse pelo registro e o desejo de realizá-lo da melhor maneira possível, foram surgindo algumas dúvidas quanto ao modo de fazê-lo, tendo que viver, a um só tempo dois papéis dentro do grupo. Os trechos a seguir expressam isso:

Acho difícil fazer as minhas anotações e ao mesmo tempo escrever algo daquilo que é exposto. Eu ainda estou me adaptando ao registro simultâneo dos eventos dentro do grupo. A minha sorte é que a Aninha vai disponibilizar os slides de sua apresentação pra nós depois. O fato de eu ser uma pesquisadora dentro do grupo e uma de suas participantes ainda me tonteia um pouco, mas acho que tudo é uma questão de tempo e de adaptação.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Tenho achado difícil escrever durante as reuniões. Às vezes eu tenho a impressão de que eu não estou aproveitando tudo o que se passa. Ainda tenho que aprender a conciliar a minha presença no grupo como observadora e como professora participante.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Como observadora, localizada fora das situações, apreendíamos os acontecimentos no seu decorrer, e como professora de Arte, integrante do grupo, vivenciávamos as ações estando nela mergulhada. Assim, o ver realizar e o ver-se realizando se configuram como a agulha e a linha de um crochê, tecendo simultaneamente uma só trama, enlaçando numa mesma materialidade recursos distintos e também complementares. Nas mãos de uma pessoa, agulha e linha compõem a mesma malha, na união dos pontos, criando formas e ressaltando nuances.

Do mesmo modo, também na observação participante, os dados foram sendo construídos gradativamente na tessitura da investigação.

Foi no transcorrer da pesquisa que a articulação entre observação e ação foi sendo re-elaborada por meio do exercício constante, trazendo novas perspectivas ao nosso estudo e somando à necessidade do registro outros matizes e possibilidades de significação. O desconforto inicial da pesquisadora-participante foi paulatinamente se diluindo, dando espaço a uma grata satisfação de poder acessar algumas situações que poderiam ser interditadas a um forasteiro; e ao mesmo tempo, situações e opiniões que nos pareciam inquestionáveis e muito familiares foram se tornando estranhas e merecedoras de questionamentos, explicações e aprofundamentos. Assim, durante as reuniões foram feitas anotações de lembretes, descrições pormenorizadas para a construção posterior das notas de campo. Conforme vimos em Bogdan e Biklen

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isso são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 194, p. 150, destaques dos autores).

Seguindo as orientações destes autores, as nossas notas de campo foram escritas mantendo-se até mesmo algumas expressões coloquiais, explicitando, desse modo, o pensamento, as “idéias e palpites” da pesquisadora e dos sujeitos. A manutenção de alguns termos coloquiais na composição das notas repousa no nosso desejo de preservar o movimento que é próprio do cotidiano, onde se situam as riquezas do dado bruto, “cru”, para possibilitar ao leitor acompanhar o “coser” das informações na constituição dos saberes. As notas de campo, quando citadas no presente texto, virão sempre em itálico, possibilitando sua melhor visualização. Desse modo, optamos por uma

Concepção de história a contrapelo, em que o cotidiano é visto como a “história ao vivo”, condensando passado, presente e futuro, abrindo-se, pois, à possibilidade de transformação. A linguagem é por nós concebida não apenas como meio de comunicar o pensamento, não só como reflexo indireto do vivido, mas também como experiência humana, como expressão e produção de sentidos (SOUZA & KRAMER, 1996, p. 38-39, destaques das autoras).

Então, o exercício freqüente de composição das notas de campo foi se constituindo como um aprendizado, uma base importante, uma produção que prepara e ensaia a elaboração da trama a ser tecida pela pesquisadora na investigação, proporcionando a ampliação de suas observações e o desenvolvimento de sua percepção para eventos que poderiam passar despercebidos. Do mesmo modo, a constante leitura das notas permitia a visualização de alguns dados mais relevantes, ou porque se repetiam e mereciam maior atenção, ou porque indicavam atitudes inéditas que despertavam um olhar mais aprofundado. A partir do registro freqüente das observações e de sua análise é que se apuravam os sentidos para aquilo que ia se tornando mais significativo dentro do grupo. A escrita e leitura das notas de campo, desse modo, iam construindo um olhar diferente para as situações costumeiras.

Percebo que não sei o nome de todas as colegas. Há pelo menos três, entre as doze que estão na sala, que não conheço muito bem..

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Só hoje notei que acontecem fatos no grupo que eu nunca antes havia percebido.

(Nota de Campo 05, de 06/10//05)

Após alguns meses observando constantemente os eventos dentro do grupo foi possível considerar que havíamos aprendido como fazer os registros. Havia dias em que esta pesquisadora pensava não ter acontecido nada de relevante durante as reuniões e, no entanto, no momento de compor as notas de campo muitas vezes se surpreendia, pois descobria que havia acontecido. Sempre acontecia! Os registros comprovavam isso. Fontana (2000) alerta que

O registro como relato para si re-significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. No registro a gente retoma o tempo. Reflete sobre a matéria da experiência; esforça-se por compreender os sentidos do vivido; re-faz o feito. O registro não é mera repetição do feito, ele próprio é um “trabalho” [...]. Trabalho de elaboração, pela palavra, de um tempo já trabalhado. Trabalho que transforma o passado, que poderia ter desaparecido no esquecimento, em presença no presente. Trabalho que transforma o presente, prefigurado no passado, revelando-o como a realização possível de promessas anteriores, que também podem se perder se não as descobrimos inscritas nas linhas do atual. Trabalho que demanda esforço e envolve aprendizado (FONTANA, 2000, p. 154, destaque da autora).

Como registro, memória e elaboração, as notas de campo ganhavam sentido produzindo as informações necessárias à nossa investigação, tais como: o local dos encontros, a freqüência no grupo, as características dos componentes do grupo, os trabalhos

desenvolvidos, as conversas paralelas e os debates durante as reuniões, conteúdos abordados e metodologias desenvolvidas, dentre outras.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), um bom estudo de observação participante baseia-se, principalmente, em notas de campo precisas, extensivas e detalhadas. Desse modo, a partir de maio de 2005 até dezembro de 2006 elaboramos as notas de campo de todas as reuniões mensais realizadas pelo grupo de professores de Arte do CEMEPE, contendo informações sobre o lugar onde o grupo se reuniu, as pessoas que lá estiveram, os objetos e materiais de estudo, os acontecimentos, os trabalhos e as conversas observadas, dentre outros; e também algumas idéias, reflexões e opiniões da observadora a partir do que viu, ouviu, experienciou e pensou no decorrer das reuniões e após as mesmas. Assim, produzimos vinte notas de campo²⁵, constituindo-se como um importante material para a construção dos dados e a produção de idéias. Ainda com relação aos apontamentos de pesquisa, consideramos que,

Escrever e observar ao mesmo tempo [...] é uma habilidade que nem todos possuem suficientemente desenvolvida, exigindo, nesse caso o suplemento do registro de gravações para completar as observações documentadas. A transformação das observações em dados começa no decorrer da atividade de campo e é um processo contínuo que influencia outras observações subsequentes. Os dados em gravador ou vídeo também podem ser considerados como narrativos, mas, nesse caso, somente serão dados “reais” depois de convertidos a uma formatação que permita sua análise (VIANNA, 2003, p. 60, destaque do autor).

Em nossa pesquisa, produzimos em áudio aproximadamente 14 horas de gravações dos encontros do grupo pesquisado, que foram minuciosamente transcritas. Tais gravações tiveram início em de agosto de 2006, com o consentimento dos componentes do grupo. Torna-se relevante ressaltar que as transcrições das fitas se apresentaram como um exercício de constante atenção e paciência, pois no grupo investigado comumente as pessoas falavam juntas umas com as outras, dificultando o entendimento daquilo que diziam. Um outro fator agravante nas transcrições foi o excesso de barulho advindo da rodovia que passa ao lado do CEMEPE, o que muitas vezes atrapalhou a escuta das falas e a perfeita compreensão dos eventos que aconteciam nas reuniões. Ressaltamos que os ruídos, as conversas simultâneas, as pausas e silêncios também foram contemplados nas transcrições das fitas, sendo muitas vezes até cronometrados em sua duração. Assim como as notas de campo, as menções às reuniões (gravadas em áudio e depois transcritas) também aparecerão em destaque no presente texto, em uma fonte diferente para facilitar a sua visualização.

²⁵ Relativas às reuniões mensais regulares do grupo investigado e incluindo as reuniões extras que esporadicamente aconteciam em um mesmo mês.

Esse material, assim como as notas de campo, compõe uma fonte importantíssima de indicadores para a pesquisa, com elementos essenciais para viabilizar a produção de conhecimento. De acordo com Fernando Rey,

Os indicadores são categorias produzidas no processo de construção do conhecimento que se constituem em instrumentos para a definição de zonas de sentidos sobre o problema estudado. Os indicadores são produzidos com a finalidade explicativa, não descritiva. [...] Os indicadores aparecem nos instrumentos, nas relações entre eles, assim como em qualquer das situações e processos surgidos nas diferentes relações que constituem o campo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 114-115).

Associada à entrevista, consideramos a observação como uma técnica importantíssima para a construção dos dados na pesquisa qualitativa, principalmente porque é através dela que são registradas as situações e a participação dos sujeitos. Os apontamentos cuidadosos e detalhados, feitos através de notas de campo ricas em pormenores, possibilitam a percepção de minúcias que à primeira vista poderiam ser consideradas irrelevantes ou mesmo sem nenhum valor, mas no momento da análise das informações tornam-se imprescindíveis para a produção do conhecimento.

A nossa pesquisa também se complementa com uma análise documental de pautas das reuniões e ajudas-memória do referido grupo de estudo, das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte da Rede Municipal, bem como outros documentos – listas de presença, minutas de projeto para a eleição da coordenação, avaliações de final de ano, convites de exposições e planejamentos das reuniões – que foram se tornando significativos para a obtenção de informações durante o processo investigativo, contribuindo para a contextualização do fenômeno estudado, para explicitar suas vinculações mais profundas e para completar as informações obtidas através das outras fontes.

Outras análises também se tornaram pertinentes no decorrer da investigação, mesmo não se referindo a documentos oficialmente reconhecidos. Em Barbier (2002) vislumbramos a possibilidade da utilização de alguns instrumentos metodológicos diferenciados, tais como: cartas pessoais e/ou mensagens eletrônicas, conversas informais, desenhos e demais trabalhos plástico-visuais, dentre outros. Desse modo, vimos também na dimensão iconográfica um espaço muito interessante para a construção dos dados na nossa pesquisa, visto que, o grupo de professores de Arte do CEMEPE possui uma rica produção nesse aspecto, diretamente relacionada aos saberes constituídos coletiva e/ou individualmente nesse espaço-tempo de estudos e formação continuada. Portanto, através dos registros, tanto escritos como

iconográficos, de três Mostras realizadas por esses profissionais da Rede Municipal de Ensino ao final dos anos de 2004, 2005 e 2006, e intituladas *Visualidades: Processos e reflexões no Ensino de Arte*, encontramos igualmente informações muito importantes para a nossa investigação.

Por considerar a comunicação imprescindível na produção de informação, realizamos também uma entrevista coletiva, semi-estruturada, para que houvesse uma interlocução maior entre a pesquisadora e os integrantes do grupo investigado. Esta opção instrumental reafirma o caráter etnográfico de nosso estudo e nos permitiu verdadeiramente ouvir as vozes dos professores com os quais trabalhamos. Ao utilizá-la levamos em conta o fato de que,

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Dessa maneira, propusemos, ao longo da entrevista, procedimentos na forma de expressão da compreensão e de sínteses parciais, bem como de questões para o esclarecimento e/ou aprofundamento das informações. A utilização deste instrumento nos trouxe uma preciosa contribuição: a capacidade de perceber a informação desejada de forma imediata e corrente, com os informantes conjuntamente, e sobre os variados tópicos relativos ao nosso estudo.

Um dos pontos positivos alcançados na entrevista coletiva foi a participação de sujeitos com tempo de serviço e situação funcional bastante heterogêneas, pois estavam presentes tanto professores efetivos quanto contratados, com uma atuação na Rede Municipal de Ensino bastante variável. Dentre as professoras entrevistadas, o exercício docente na RME varia de um a dezesseis anos, além daquelas que trabalham nas escolas municipais há dois, seis, oito, dez, quatorze ou quinze anos. Sua atuação perpassa tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo que algumas dessas professoras lecionam em mais de um nível educacional simultaneamente. Ainda há aquelas que possuem um outro cargo, no município, na Rede Estadual ou Particular de Ensino.

É importante acrescentar que a relação dialógica²⁶ entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, nos padrões em que esta foi elaborada, as sugestões de explicação apresentadas por estes nas entrevistas, bem como suas vozes dentro das reuniões, puderam evidenciar as suas

²⁶ Cf. Freire, 1989; 1998.

visões de mundo, revelando o pensamento que possuem acerca de si mesmos, do conhecimento, das práticas educativas, dos saberes docentes, da escola, de seus pares e do próprio grupo. Atentamos para as suas falas, para a palavra pronunciada, contudo, sem nos esquecer que,

A palavra é polissêmica, ela tem franjas. Muitas são as vozes que falam em um texto. E os diálogos que se consolidam não são apenas os que se dão imediatamente, como ainda aqueles que remetem às massas enormes de sentidos esquecidos. A palavra é arena das contradições e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade. Há sempre uma réplica, uma contra palavra por parte daquele que ouve ou lê (SOUZA & KRAMER, 1996, p. 16).

Nesse sentido, enfatizamos mais uma vez o caráter construtivo-interpretativo do pesquisador diante das informações para a pesquisa. Sabemos que a busca de informações não se restringe apenas às falas dos sujeitos, mas situa-se igualmente nas pausas, nos momentos de silêncio, nos gestos, na sua expressão corporal (nos olhos, nas mãos, na postura, etc.) e até na sua respiração, bem como através de lágrimas, suspiros, risos e/ou soluços que porventura venham a surgir durante os eventos observados e as entrevistas realizadas. A expressão dos sujeitos vai além das palavras, perambulando por territórios diversos e inefáveis, adentrando também os campos do “não dito”. É preciso, nesses casos, que as vivências do pesquisador o ajudem a entender os silêncios, as ausências de palavras, o “não dito” e o que é dito indiretamente ou fica subentendido.

Entretanto, por ser um território muito aberto, é importante ressaltar que a análise do “não dito” não acontece unicamente por meio daquilo que a pesquisadora acredita que ele seja, mas também por indícios e sinais. Desse modo, é necessário atentar também para aquilo que está implícito nas situações, comportamentos, palavras e gestos, relacionados à manifestação analisada. Laplane (2000) afirma que a idéia de implícito é interessante para os estudos que atentam para o silêncio, e que o seu tipo implícito, denominado como “pressuposição”, torna possível dizer alguma coisa como se ela fosse dita e relacioná-la com a situação de interlocução.

Desse modo, atentamo-nos ao máximo para as pistas encontradas nos momentos de silêncio, quer elas estejam em um gesto, em uma expressão facial, no ambiente onde a pessoa se encontra ou na recorrência de algum acontecimento e até mesmo na raridade de ocorrências de uma palavra, gesto, comportamento e outros.

Nesse aspecto, temos em Geertz (1978) e em González Rey (2002) a fundamentação necessária para uma construção teórica que não se limita a codificar regularidades abstratas,

mas que deseja produzir interpretações, por meio de descrições minuciosas e de um trabalho de “peneiramento” e coleção das informações. Compreendemos a interpretação como “um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31).

Assim, a nossa interpretação das informações não acontece de maneira aleatória, como uma invenção, mas é atentando cuidadosamente para as pistas encontradas que se torna possível dizer, por exemplo, que determinado tipo de silêncio é uma demonstração de atenção e envolvimento ou, ao contrário, uma atitude de desinteresse. Nesse sentido,

Se a interpretação [...] está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar (GEERTZ, 1978, p. 29).

Se observarmos atentamente as falas de um sujeito, assim como o seu jeito de mexer a cabeça, o seu comportamento ao longo do tempo ou o seu posicionamento costumeiro no ambiente é possível dizer que entendemos um determinado olhar, o seu silêncio ou, por exemplo, o fato dele chegar mais tarde e sair mais cedo das reuniões e o seu distanciamento em algumas situações. Entretanto, em nossas observações temos a constante preocupação em firmar as bases em que se deu a nossa interpretação do “não dito”, divulgando os itinerários percorridos a partir dos indícios encontrados ao longo da investigação.

O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa permeia toda a sua produção teórica e está presente tanto nas informações explícitas, verificadas, por exemplo, nas falas dos sujeitos, quanto nos argumentos implícitos, subtendidos nas pausas, silêncios e outros momentos não verbais. Sob a nossa perspectiva, não apenas os dados inefáveis como também as pistas mais claras e diretas requerem do pesquisador a necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos e às informações registradas, pois estas são em grande parte indiretas e implícitas.

A partir de González Rey (2002) compreendemos que a legitimidade do conhecimento produzido não se dá por uma correspondência “isomórfica e linear” com a realidade externa a ele, mas, antes, acontece na sua capacidade de expressar construções, sem se reduzir a

conceitos descritivos passíveis de definições diretas, advindas da realidade imediata. O autor acrescenta:

Definimos que a legitimidade do conhecimento se dá quando uma teoria pode avançar na construção teórica do que estuda, conservando sua continuidade e congruência. Entendemos por continuidade a capacidade da teoria para integrar em seus termos atuais novas áreas de sentido sobre o estudado, e, como congruência a possibilidade de enfrentar momentos de ruptura conservando sua integridade como teoria, isto é, sua capacidade para assimilar construções novas sem perder sua integridade. [...] A legitimidade do conhecimento produzido não é uma “coisa em si”, mas tem a ver com o que representa aquele conhecimento em termos da ampliação do potencial heurístico da teoria, o qual permite acesso a áreas do real que resultavam inacessíveis em momentos anteriores (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 134-135, destaque do autor).

Ressaltamos que as nossas análises partem das informações fornecidas buscando integrá-las numa “descrição densa” das situações, acontecimentos e relações. Para isso, o desenvolvimento de uma escuta sensível foi fundamental. De acordo com Barbier (2002, p. 94), “a escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos.”

Se em qualquer discurso, seja oral ou escrito, há também significados implícitos, o que dizer dos significados e sentidos ocultos nas entrelinhas, “entrefalas” e “entretextos”²⁷, que requerem do pesquisador uma atenção aguçada na construção das narrativas?

Completando a metodologia por nós escolhida, realizamos também uma revisão bibliográfica para a obtenção de uma base teórica e conceitual acerca dos saberes associados à docência, a respeito da formação inicial e continuada de professores e da sua constituição em grupos de estudos, adentrando também na área do Ensino de Arte. Consideramos esta revisão extremamente importante para o conhecimento da produção científica e acadêmica existente, representando um momento essencial na produção das idéias no decorrer da pesquisa. O levantamento bibliográfico, em nossa opinião, possibilita a abertura de vastos horizontes no caminho dos pesquisadores, que, sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o que já foi produzido cientificamente, passam a buscar o que ainda não foi feito.

Por sabermos que a pesquisa qualitativa conduz os sujeitos nela implicados por vias inicialmente desconhecidas, estamos cientes de que, por esse motivo, a nossa escolha também envolveu imprevistos, modificações, re-significações, algo como uma reorganização de rotas dentro da trajetória prevista. Contudo,

²⁷ Cf. Souza & Kramer, 1996.

O fato de assumirmos que a pesquisa implica riscos não significa a inexistência de tentativas teórico-metodológicas de condução rigorosa e responsável do processo, e de compromisso com os resultados apresentados, mesmo que entendidos como parciais e provisórios e que rigor não signifique neutralidade e mensuração (ESTEBAN, 2003, p. 205).

Nesse sentido, buscamos explicitar não apenas a epistemologia na qual fundamentamos o nosso trabalho, como também os aspectos metodológicos que o caracterizam, procurando obter uma consonância entre eles na produção do conhecimento.

Sob a nossa perspectiva, o conhecimento é algo que está em constante processo de construção e não possui um caráter definitivo ou absoluto, pois sofre alterações mediante a ação dos indivíduos no mundo. É necessário reconhecer tanto o sujeito quanto o objeto como organismos vivos, ativos, abertos, submetidos a processos interativos indissociáveis e transformadores de suas relações, pois sempre há modificações de um sobre o outro e também mudanças entre si (GONZÁLEZ REY, 2002).

Por estar imerso em um contexto histórico, político, social e cultural, o nosso estudo pretendeu também fornecer os detalhes desse “lugar” onde se encontram não apenas os sujeitos da pesquisa, como também a própria pesquisadora. No modelo de pesquisa pelo qual optamos tornou-se muito importante que a pesquisadora se revelasse na sua dissertação, evidenciando não apenas o percurso da construção do conhecimento como também suas impressões, análises, sentimentos e sensações acerca do mesmo. Assim, a partir de Moraes (2001) e levando em conta os nossos objetivos, consideramos imprescindível atentarmos-nos para a inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente, compreendendo-o como um ser contextualizado, uma organização viva, um sistema aberto.

4 ANÁLISES: UM OLHAR AMPLIADO SOBRE O GRUPO DE PROFESSORES DE ARTE DO CEMEPE.

O estudo dos dados nos possibilitou as análises que apresentamos a seguir. No entanto, gostaríamos de ressaltar que as mesmas não se apresentam como verdades absolutas, exclusivas ou excludentes, mas são o resultado de uma trajetória construída no decorrer da presente investigação.

Conforme afirma Szymanski (2002, p. 72), a própria “compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise”. No presente texto, explicitamos nossas percepções e impressões, respostas que construímos para os questionamentos apresentados em nossa pesquisa.

4.1 Os sujeitos da pesquisa e suas vozes: flores e cores do caminho

Eu comecei a enxergar no grupo
pessoas dispostas a lidar com o diferente.
Eu vi muitas cores e o que me seduziu
foram exatamente as muitas cores,
porque eram pessoas diferentes
com experiências diferentes
e ao mesmo tempo parecidas.
Então isso me chamou a atenção.

(**Bonina** – Reunião de 11/09/06)

No terceiro capítulo demonstramos a nossa opção metodológica da pesquisa apresentando-a como o caminho percorrido na construção do presente estudo. Por conseguinte, trataremos agora dos sujeitos da pesquisa como as flores e as cores que encontramos ao longo de tal percurso, tornando-o pleno de significados e sentidos²⁸.

Desse modo, os nomes dos sujeitos foram trocados para preservar a sua identidade e explicitar a nossa postura ética em resguardar seu anonimato, evitando a sua identificação. Nesse intuito, escolhemos para cada um dos componentes do grupo (destacados no presente

²⁸ Cf. Hartmann & Schneider (1973) e Sciadini (1986).

estudo) nomes de Flores e Cores, fazendo uma alusão às flores que alegram e perfumam os passos do viandante e as cores que embelezam o seu caminho.

Ao todo foram substituídos os nomes de setenta pessoas, não havendo, entretanto, uma escolha prévia de sujeitos participantes da pesquisa. Como dissemos anteriormente, foi a partir de 2005 que pontuamos a nossa presença no grupo de Artes Visuais do CEMEPE não só como um de seus componentes, mas também como pesquisadora que participava, observava e registrava os acontecimentos (escrevendo notas de campo e gravando as reuniões do grupo). Foi em função de sua participação nas reuniões do grupo que as pessoas foram se constituindo como sujeitos da presente investigação.

A partir de 2005, tentando responder aos problemas da pesquisa e aos questionamentos que emergiram de nossa participação, observação e construção das notas de campo, é que os sujeitos do grupo se constituíram como participantes deste estudo; à medida que eles falavam nas reuniões, as suas vozes eram gravadas e tal acontecimento materializava a sua participação mais direta nos encontros do grupo. Este foi o procedimento que realizamos para nomear os sujeitos da pesquisa, o que não nos impede, contudo, de considerar que outras modalidades de participação no grupo também são possíveis. Assim, os nomes de tais sujeitos foram substituídos por nomes fictícios e aparecerão no texto escritos em negrito, para a sua melhor visualização.

Todavia, queremos ressaltar que embora os sujeitos destacados sejam aqueles que participam explicitamente das reuniões por meio de suas falas, apresentando um envolvimento mais explícito dentro do grupo, tal fato não significa para nós que os demais componentes não sejam envolvidos. Reconhecemos que há maneiras diferenciadas de participação e de envolvimento nas reuniões, e o estudo da frequência dos integrantes do grupo nos possibilita uma boa compreensão disso. Decidimos também recuar um pouco mais no tempo para compreender melhor a dinâmica do grupo em termos das presenças e ausências dos seus componentes às reuniões, associando-a aos diferentes tipos de envolvimento dos sujeitos nesses encontros.

A presença dos participantes do grupo de Arte do CEMEPE nas reuniões foi então por nós estudada a partir de maio de 2003 até dezembro de 2006, incluindo as reuniões extras, principalmente aquelas dedicadas à formulação das Diretrizes Curriculares Municipais no ano de 2003. Quanto a estas últimas, por terem algumas características peculiares (mencionadas adiante), todas as pessoas ali presentes também tiveram seus nomes trocados, constituindo-se como sujeitos em destaque na pesquisa. Os demais componentes do grupo que freqüentaram as reuniões foram identificados com apenas duas ou três letras, escritas em fonte normal (sem

negrito), visto que seus nomes não são mencionados nem nas notas de campo nem nas gravações, constando somente nas listas de presença estudadas.

Para tanto, apresentamos a seguir algumas tabelas referentes à frequência dos participantes ao grupo de Arte do CEMEPE, buscando nesses dados uma caracterização dos sujeitos da pesquisa.

4.2. Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação dos sujeitos no grupo de professores de Arte do CEMEPE nas reuniões.

Hoje percebo a presença de algumas professoras que eu não conheço. Gente nova tanto na idade quanto na Rede Municipal de Ensino. Eu achava que conhecia muito bem o grupo e todos os seus componentes, mas descobro que não é bem assim.

(Nota de Campo 04, de 15/09/06)

Objetivando uma melhor caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa (o grupo e seus integrantes) procuramos obter informações sobre a frequência de professores de Arte nas reuniões do grupo investigado também por meio de alguns documentos oficiais do CEMEPE, dentre eles as Listas de Presença das reuniões da área de Arte, no período de maio de 2003 até dezembro de 2006. Para tanto, analisamos todas as Listas de Presença das reuniões no recorte de tempo mencionado, destacando a quantidade de reuniões realizadas em cada ano e a sua periodicidade, bem como a frequência de todos os participantes, desde aqueles que compareceram a apenas uma reunião no decorrer do ano até os mais assíduos.

No período analisado percebemos que a frequência de alguns membros do grupo nas reuniões é flutuante ou até mesmo inexistente em alguns momentos, fator que merece uma atenção especial de nossa parte, para ampliar nossa compreensão acerca do grupo e de seus integrantes.

No ano de 2003, o grupo dos professores de Arte se reuniu no CEMEPE de abril a dezembro, realizando uma reunião por mês, perfazendo, desse modo, um total de nove encontros durante o ano. É importante ressaltar que nesse momento as reuniões contavam com a presença de professores de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, uma vez que não havia grupos de professores separados pelas linguagens artísticas tal como existe atualmente.

Tabela 1 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2003.

Participantes	Número de participações num total de nove (09) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
1. A Pesquisadora	08	88,8 %
2. A. C.	02	22,2 %
3. A. C. V.	01	11,1 %
4. A. E.	01	11,1 %
5. Açucena	09	100 %
6. Alice	03	33,3 %
7. Amarílis	04	44,4 %
8. Âmbar	03	33,3 %
9. Ardósia	07	77,7 %
10. Azaléa	06	66,6 %
11. Begônia	04	44,4 %
12. Bellis	04	44,4 %
13. Branca	05	55,5 %
14. Bromélia	07	77,7 %
15. C. G. P.	01	11,1 %
16. Camélia	01	11,1 %
17. Carmim	06	66,6 %
18. D. B. S.	01	11,1 %
19. D. M. P.	03	33,3 %
20. Dália	03	33,3 %
21. Diclamídea	01	11,1 %
22. Edelweiss	01	11,1 %
23. F. A. G.	01	11,1 %
24. G. R. G.	03	33,3 %
25. Gerânia	06	66,6 %
26. H. B.	01	11,1 %
27. Hortênsia	09	100 %
28. J. B.	03	33,3 %
29. J. R. M.	01	11,1 %
30. Jambo	04	44,4 %
31. Jasmim	02	22,2 %
32. L. P.	03	33,3 %
33. L. S.	01	11,1 %
34. Lima	04	44,4 %
35. M. A. B.	01	11,1 %
36. M. A. S.	01	11,1 %
37. M. C.	04	44,4 %
38. M. G. R.	01	11,1 %
39. M. M. B.	02	22,2 %
40. M. R. M.	01	11,1 %
41. M. R. F.	01	11,1 %
42. M. S. A.	05	55,5 %
43. M. S. S.	06	66,6 %
44. Mar Verde	07	77,7 %
45. Marfim	09	100 %

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 1 – Distribuição da freqüência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2003.

Participantes	Número de participações num total de nove (09) reuniões	Freqüência nas reuniões em porcentagem (%)
46. Margarida	07	77,7 %
47. Mirábilis	02	22,2 %
48. Naval	05	55,5 %
49. Oliva	03	33,3 %
50. P. C. O.	03	33,3 %
51. Pink	08	88,8 %
52. Preta	03	33,3 %
53. Navajo	04	44,4 %
54. R. V. C.	01	11,1 %
55. Rosa	09	100 %
56. Rubra	06	66,6 %
57. Primavera	02	22,2 %
58. Sienna	08	88,8 %
59. Tulipa	08	88,8 %
60. Turquesa	03	33,3 %
61. Vanilla	08	88,8 %
62. Violeta	08	88,8 %
63. Vitória-Régia	09	100%
64. W. B. M.	01	11,1 %
65. W. D. F.	01	11,1 %
66. W. G. S.	02	22,2 %
67. Z. A. S.	01	11,1 %

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

Como se vê na tabela acima, a participação nesse ano foi de 67 professores de Arte. No movimento geral deste estudo, tomamos como referência a presença dos professores em pelo menos metade das reuniões, o que para nós demonstra uma participação mínima no grupo e um interesse pelas questões da Arte na Rede Municipal de Ensino e por sua formação continuada.

Sendo assim, indicamos a presença de **Açucena, Hortênsia, Marfim, Rosa e Vitória-Régia** em 100% dos encontros que aconteceram em 2003 (09 reuniões); seguidas por **Pink, Sienna, Tulipa, Vanilla, Violeta** e pela pesquisadora, com 88,8% de freqüência (08 reuniões). Destacamos também a presença de **Ardósia, Bromélia, Mar Verde e Margarida** com 77,7% (07 reuniões); **Azaléa, Carmim, Gerânia, M. S. S. e Rubra** com 66,6% (06 reuniões) e de **Branca, Naval e M. S. A.** com 55% (05 reuniões). Ao todo 23 sujeitos estiveram presentes em mais da metade dos encontros o que para nós representa um número

expressivo. Os demais participantes (44 professores) tiveram sua frequência inferior a 50%, o que corresponde a uma participação igual ou abaixo de quatro reuniões.

A observação desse percentual demonstra que há diferentes modos de envolvimento nas reuniões, tal como sugere a análise das frequências na Tabela 1, visto que, embora o nome de M. S. S. não tenha surgido nem nas notas de campo e nem nas reuniões (e, portanto, não tenha recebido nome de flor ou cor) a sua frequência é significativa em 2003, com uma participação em 6 reuniões. Quanto a M. S. A., será possível observar nas próximas tabelas a sua ausência nos anos de 2005 e 2006, momento em que as notas de campo foram construídas e as reuniões foram gravadas. Tal fato também aponta para as diferentes configurações do grupo em determinados períodos, comprovando que o mesmo está em constante movimento, já que alguns componentes entram e saem dele naturalmente, ou, de outro modo, nele permanecem de maneira mais freqüente.

Ainda em 2003 aconteceram algumas reuniões extras, exclusivamente direcionadas para a elaboração das Diretrizes Básicas do Ensino de Arte da Rede Municipal de Educação. Realizar encontros extras durante os meses de 2003 foi uma decisão tomada pelo grupo, para manter no seu curso normal os estudos e os demais eventos realizados nas reuniões costumeiras. Para tanto, foram realizadas doze reuniões extras em quatro meses (de agosto a novembro de 2003) tratando especificamente da estrutura curricular do Ensino de Arte no Município. Tais reuniões realizaram-se da seguinte forma: em agosto houve dois encontros, um em setembro, cinco em outubro e quatro em novembro.

É importante ressaltar que as participações aconteceram de modo totalmente voluntário pelos componentes do grupo, sem que houvesse qualquer remuneração extra ou facilidades destinadas a este fim.

Tabela 2 - Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino nas reuniões extras para a formulação das Diretrizes Básicas no Ensino de Arte, Uberlândia, 2003.

Participantes	Número de participações num total de doze (12) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
1. A Pesquisadora	09	75 %
2. A. B. R.	02	16,6 %
3. Açucena	04	33,3 %
4. Alice	01	8,3 %
5. Amarílis	02	16,6 %

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 2 - Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino nas reuniões extras para a formulação das Diretrizes Básicas no Ensino de Arte, Uberlândia, 2003.

Participantes	Número de participações num total de doze (12) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
6. A. M. C.	02	16,6 %
7. A. M. V.	07	58,3 %
8. Azaléa	01	8,3 %
9. Begônia	02	16,6 %
10. Branca	03	25 %
11. Bromélia	02	16,6 %
12. Carmim	07	58,3 %
13. Gerânia	02	16,6 %
14. Hortênsia	09	75 %
15. L. A. B.	01	8,3 %
16. M. C. S.	01	8,3 %
17. M. M. R.	09	75 %
18. M. S. O.	01	8,3 %
19. Margarida	02	16,6 %
20. Oliva	01	8,3 %
21. Pink	08	66,6 %
22. R. N.	01	8,3 %
23. Rosa	11	91,6 %
24. Rubra	01	8,3 %
25. S. B. R.	04	33,3 %
26. S. M. P.	01	8,3 %
27. Sienna	02	16,6 %
28. Tulipa	07	58,3 %
29. V. V. R.	01	8,3 %
30. Vanilla	08	66,6 %
31. Violeta	03	25 %
32. Vitória-Régia	08	66,6 %
33. W. M. P.	02	16,6 %

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

Como é possível observar, nenhum dos participantes obteve 100% de frequência, ou seja, não participou das doze reuniões dedicadas à estruturação das Diretrizes Curriculares do Ensino de Arte na Rede Municipal, o que não é de se estranhar frente às condições de trabalho vivenciadas. Como já dissemos antes, os professores não foram dispensados de suas aulas para tais reuniões e nem receberam quaisquer gratificações financeiras como incentivo.

Entretanto, comparando-se o número de participantes no grupo de Arte em 2003 (67 professores) e o número de docentes presentes nas reuniões extras supramencionadas (33 professores) é possível perceber que dez destes (A. M. V., **Carmim**, **Hortênsia**, M. M. R.,

Pink, Rosa, Tulipa, Vanilla, Vitória-Régia e a pesquisadora) reuniram-se alguns dias a mais nos meses de agosto a novembro, demonstrando, desse modo, o seu compromisso e interesse com o Ensino de Arte e o seu desejo de sistematizá-lo da melhor maneira possível nos currículos da Rede Municipal de Ensino.

O fato de muitos professores apresentarem-se interessados no trabalho de elaboração das Diretrizes Curriculares do Município reforça a nossa percepção do esforço pessoal de determinados professores na consolidação de sua área de ensino e de seus estudos, confirmando e fortalecendo as características do grupo de professores de Arte e a sua constituição histórica.

Percebemos que **Rosa** teve uma participação mais assídua nessas reuniões, obtendo 91,6% de frequência (11 reuniões), seguida de perto por **Hortênsia, Marfim** e pela pesquisadora com 75% (09 reuniões). **Pink, Vanilla** e **Vitória-Régia** obtiveram 66,6% de frequência (08 reuniões) e A. M. V, **Carmim** e **Tulipa** 58,3% (07 reuniões). Não é difícil perceber que esses nomes também se encontram entre as pessoas mais assíduas na Tabela 1, o que demonstra que em determinados meses do ano estas professoras estiveram presentes em três, quatro, cinco ou até mesmo seis reuniões. Sua participação apresenta-se numericamente significativa no levantamento destes dados, o que confirma nosso entendimento sobre o dinamismo próprio desse grupo e a recorrência de alguns desses nomes nas notas de campo e nas reuniões gravadas.

A partir de 2004, o grupo de Arte passou a se reunir separadamente de acordo com as diferentes áreas de formação de seus integrantes, havendo, portanto, reuniões específicas em Artes Visuais e Artes Cênicas. Até o final de 2003 o grupo era apenas um, ou seja, existia um só grupo de professores de Arte. Entretanto, com o aumento de professores habilitados em Artes Cênicas e a especificação dos conteúdos das diferentes áreas artísticas nas Diretrizes Curriculares Municipais (elaboradas em 2003) decidiu-se por desmembrar o grupo de Arte em função da área de atuação dos professores; as reuniões continuariam acontecendo na mesma data e local, mas em salas diferentes e com enfoques específicos em cada linguagem artística. Portanto, a partir de 2004, o nosso estudo se atém exclusivamente ao grupo de Artes Visuais. Assim, de 2003 a 2006 sempre que mencionarmos o grupo de Arte do CEMEPE nos reportaremos unicamente à área de Artes Visuais.

As reuniões em 2004 aconteceram de março a dezembro, perfazendo uma totalidade de dez encontros. Nesse ano, o número de participantes aumentou consideravelmente, e acreditamos que isso aconteceu em função de uma maior divulgação das reuniões feita pela Secretaria Municipal de Educação (SME) junto a todos os administradores escolares e a todo

o corpo docente da Rede Municipal de Ensino, visando o estudo e a implantação das Diretrizes Curriculares em todas as escolas municipais.

Tabela 3 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2004.

Participantes	Número de participações num total de dez (10) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
1. A Pesquisadora	10	100 %
2. A. A R.	02	20 %
3. A. C.	01	10 %
4. A. D. J.	01	10 %
5. A. E. O.	02	20 %
6. A. R. F.	03	30 %
7. Açucena	10	100 %
8. Alice	08	80 %
9. Amarílis	06	60 %
10. Âmbar	03	30 %
11. Azaléa	10	100 %
12. Begônia	09	90 %
13. Bellis	09	90 %
14. Branca	09	90 %
15. Bromélia	05	50 %
16. Camélia	07	70 %
17. Carmim	10	100 %
18. Ciano	09	90 %
19. D. B. S.	02	20 %
20. Dália	09	90 %
21. Diclamídea	03	30 %
22. E. J. S.	05	50 %
23. Edelweiss	10	100 %
24. Eucharis	06	60 %
25. Flora	08	80 %
26. Fúcsia	06	60 %
27. G. L. F.	02	20 %
28. G. M. P.	02	20 %
29. G. R. G.	01	10 %
30. Gardênia	06	60 %
31. Gerânia	10	100 %
32. Gérbera	03	30 %
33. H. B. M.	01	10 %
34. Havana	02	20 %
35. Hortênsia	10	100 %
36. I. R. S.	07	70 %
37. Jambo	03	30 %
38. Jasmim	07	70 %
39. M. H. D.	07	70 %

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 3 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2004.

Participantes	Número de participações num total de dez (10) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
40. M. L. R.	01	10 %
41. M. O. C.	01	10 %
42. M. O. V.	04	40 %
43. M. Rosada	01	10 %
44. M. S. S.	09	80 %
45. Mar Verde	09	90 %
46. M. A. S.	01	10 %
47. Marfim	03	30 %
48. Margarida	09	90 %
49. Marinha	03	30 %
50. Metálica	01	10 %
51. Mirábilis	06	60 %
52. N. R. M.	04	40 %
53. N. V. C.	01	10 %
54. Najavo	03	30 %
55. Naval	01	10 %
56. Neve	07	70 %
57. Oliva	05	50 %
58. P. K. S.	01	10 %
59. Pink	09	90 %
60. Primavera	01	10 %
61. R. A. S.	07	70 %
62. R. A. V.	05	50 %
63. R. P. O.	09	80 %
64. Rosa	10	100 %
65. Rubra	07	70 %
66. S. F. M.	01	10 %
67. S. R. G.	02	20 %
68. S. S. O.	01	10 %
69. Sienna	06	60 %
70. T. R. R.	01	10 %
71. Tulipa	07	70 %
72. Turquesa	07	70 %
73. V. A. S.	02	20 %
74. V. D. D.	08	80 %
75. V. M. S.	08	80 %
76. V. O. M.	01	10 %
77. Vanilla	03	30 %
78. Violeta	10	100 %
79. Vitória-Régia	10	100 %
80. W. M. S.	03	30 %
81. Z. A. C.	04	40 %

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

Em 2004, **Açucena, Azaléa, Carmim, Edelweiss, Gerânia, Hortênsia, Rosa, Violeta, Vitória-Régia** e a pesquisadora estiveram presentes em todas as dez reuniões (100% de frequência); seguidas por **Begônia, Bellis, Branca, Ciano, M. S. S., Mar Verde, Margarida, Pink e R. P. O.** com 90% de frequência (09 reuniões). **Alice, Flora, V. D. D. e V. M. S.** estiveram presentes em 80% (08 reuniões) e **Camélia, I. R. S., Jasmim, M. H. D., Neve, R. A. S., Rubra, Tulipa e Turquesa** em 70% delas (07 reuniões). **Amarílis, Eucharis, Fúcsia, Gardênia, Mirábilis e Sienna** tiveram 60% de frequência nos encontros durante todo o ano (06 reuniões) e **Bromélia, E. J. S., Oliva e R. A. V.** estiveram em 50% deles (05 reuniões)

Como podemos observar, o número de participantes nas reuniões subiu 22,3% de 2003 para 2004, passando de 67 para 82 professores, correspondendo ao ingresso de quinze novos membros, mesmo levando-se em conta a separação do grupo de Arte em reuniões distintas para cada área de habilitação dos professores. Acreditamos que um dos fatores que concorreu para isso foi o empenho da Secretaria Municipal de Educação na divulgação das reuniões junto aos administradores escolares, que por sua vez deveriam estimular a participação do corpo docente de sua escola na formação continuada. Para tanto, os dias e horários de cada disciplina dentro da escola não deveriam coincidir com os encontros no CEMEPE, possibilitando a cada professor (por meio da organização de seus módulos) a oportunidade de freqüentar as reuniões sem ter que se ausentar de suas aulas.

É perceptível também um acréscimo de quatorze professores no número de pessoas mais freqüentes nas reuniões, destacando-se novos nomes, não mencionados nos encontros de 2003. Dentre os participantes mais assíduos percebemos também a presença de alguns sujeitos identificados somente por duas ou três letras e, embora a sua frequência seja relevante nesse momento, seus nomes não foram substituídos por flores e cores, por não constar, no decorrer da nossa investigação, em nenhuma das notas de campo que elaboramos. Entretanto, isso não significa para nós a falta de envolvimento ou de participação destes professores nos encontros, mas, ao contrário, vem confirmar a nossa percepção de que há diferentes modos de ser e de estar dentro do grupo e que tais modos não se resumem às falas explícitas dos sujeitos. Há que se atentar também para o fato de que a Tabela 3 diz respeito ao ano de 2004 e que as notas de campo e as gravações foram produzidas a partir de 2005.

Uma análise exclusivamente quantitativa dos dados apresentados poderia conduzir a uma conclusão precipitada acerca de alguns nomes que simplesmente desapareceram da Tabela 2 para a Tabela 3, como por exemplo, o de **Ardósia, Lima e Preta**, dentre outros. No entanto, é preciso recordar que em 2004 houve um desmembramento do grupo de Arte a partir

da linguagem artística de atuação dos professores, havendo, desde então, reuniões distintas nas áreas de Artes Visuais e Artes Cênicas. Na Tabela 3, por tratar-se exclusivamente das reuniões do grupo de Artes Visuais, é bastante natural que alguns nomes não tenham aparecido.

Torna-se relevante destacar que o nosso intuito, como já fora explicitado nos capítulos anteriores, não é o de realizar apenas uma análise quantitativa dos dados, mas o de melhor caracterizar os sujeitos da pesquisa, o que nos auxiliou na formulação das análises aqui apresentadas. Assim, mais do que quantificar a frequência dos sujeitos, queremos ressaltar alguns aspectos que não constam nos números encontrados, apresentando certos fatores que contribuíram para o não comparecimento de alguns sujeitos nas reuniões ou a diminuição da frequência de alguns componentes do grupo. Desse modo, vimos que houve uma baixa participação de alguns sujeitos destacados com o nome de flores e cores, como por exemplo **Marfim** e **Vanilla** que em 2003 tiveram respectivamente 100% e 88,8% de frequência, ou seja, participaram de 09 e 08 reuniões num total de nove; e em 2004 ambas tiveram 30% de frequência, participando de apenas três reuniões, num total de dez. Do mesmo modo, **Naval** em 2003 obteve 55,5% de presença, participando de cinco das nove reuniões promovidas e em 2004 compareceu em somente 10% dos encontros, ou seja apenas uma reunião de em um total de 10.

Além da mudança de alguns professores para o grupo de Artes Cênicas, um outro motivo para as baixas frequências constatadas nas Listas de Presença no decorrer do ano de 2004 refere-se à migração de alguns professores para outros setores dentro da própria Secretaria Municipal de Educação. Um exemplo disso é o fato de determinados professores de Arte atuarem tanto no *Projeto de Arte-Terapia* como no *Projeto Correio-Educação* da Secretaria Municipal de Educação, ou por se encontrarem cedidos para cargos administrativos no CEMEPE, da mesma Secretaria. Nesses casos, os profissionais têm reuniões próprias para tratar dos assuntos específicos à suas funções. Há igualmente alguns professores cedidos a outras Secretarias e Órgãos Municipais, como é o caso da Secretaria Municipal de Cultura (SMC)²⁹ e da Fundação Uberlandense de Turismo, Esporte e Lazer (FUTEL); ou também emprestados a outras Instituições, como a Universidade Federal de Uberlândia (UFU)³⁰.

No ano de 2005 foram realizadas um total de onze reuniões de abril a dezembro, incluindo duas reuniões extras realizadas nos meses de julho e novembro, objetivando a

²⁹ Como por exemplo, na Oficina Cultural e na Biblioteca Pública Municipal.

³⁰ Na Diretoria de Culturas (DICULT), no Museu do Índio e no Pólo UFU do Instituto Arte na Escola, por exemplo.

apresentação de um Projeto de Ensino com enfoque no processo criativo e a visita dos professores à Mostra *Visualidades II*, respectivamente. Na tabela a seguir poderemos vislumbrar mais um aumento no número de pessoas a frequentar o grupo de Artes Visuais do CEMEPE.

Tabela 4 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2005.

Participantes	Número de participações num total de onze (11) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
1. A Pesquisadora	10	90,9 %
2. A. A. R.	01	9 %
3. A. B. F.	01	9 %
4. A. C. N.	01	9 %
5. A. C. V.	01	9 %
6. A. L.	01	9 %
7. A. P. V.	01	9 %
8. A. R. N.	04	36,3 %
9. Açucena	11	100 %
10. Alice	09	81,8 %
11. Amarílis	11	100 %
12. Azaléa	09	81,8 %
13. Bege	01	9 %
14. Begônia	10	90,9 %
15. Bellis	02	18,1 %
16. Branca	08	72,7 %
17. Bromélia	09	81,8 %
18. C. A. V.	08	72,7 %
19. C. D. S.	03	27,2 %
20. C. M. S.	02	18,1 %
21. Camélia	10	90,9 %
22. Carmim	10	90,9 %
23. Celeste	04	36,3 %
24. Ciano	10	90,9 %
25. Cravina	03	27,2 %
26. D. B. S.	01	9 %
27. D. R. R.	03	27,2 %
28. Dália	08	72,7 %
29. Diclamídea	09	81,8 %
30. E. J. S.	02	18,1 %
31. É. P. C.	07	63,3 %
32. Edelweiss	10	90,9 %
33. Esmeralda	01	9 %
34. Eucharis	05	45,4 %
35. Flora	11	100 %
36. Fúcsia	09	81,8 %
37. G. A. M.	01	9 %

(Continua)

(Continuação)

Tabela 4 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2005.

Participantes	Número de participações num total de onze (11) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
38. G. L. F.	02	18,1 %
39. Gardênia	05	45,4 %
40. Gerânia	08	72,7 %
41. Gérbera	07	63,3 %
42. Havana	08	72,7 %
43. Hortênsia	10	90,9 %
44. I. A. F.	01	9 %
45. I. F. P.	01	9 %
46. Jambo	02	18,1 %
47. Jasmim	09	81,8 %
48. L. A. F.	02	18,1 %
49. L. C. F.	01	9 %
50. L. F. V.	01	9 %
51. Lima	07	63,7 %
52. Lírio	02	18,1 %
53. M. H. F.	10	90,9 %
54. M. L. F.	01	9 %
55. M. L. R.	08	72,7 %
56. M. M. D.	07	63,3 %
57. M. Rosada	05	45,4 %
58. M. S. S.	06	54,5 %
59. M. Sela	02	18,1 %
60. Magnólia	02	18,1 %
61. Margarida	10	90,9 %
62. Marinha	04	36,3 %
63. Mirábilis	07	63,3 %
64. N. L. S.	01	81,8 %
65. N. R. M	03	27,2 %
66. N. V. C.	01	9 %
67. Neve	04	36,3 %
68. O. A. C.	01	9 %
69. Oliva	07	63,6 %
70. Orquídea	08	72,7 %
71. P. S. M.	04	36,3 %
72. Papoula	09	81,8 %
73. Pink	10	90,9 %
74. Púrpura	09	81,8 %
75. R. A. V.	03	27,2 %
76. R. P. O.	03	27,2 %
77. Rosa	11	100 %
78. Rubra	04	36,3 %
79. S. A. C.	06	54,5 %

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 4 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2005.

Participantes	Número de participações num total de onze (11) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
80. S. R.	05	45,4 %
81. S. R. B.	01	9 %
82. Tulipa	01	9 %
83. Turquesa	08	72,7
84. V. A.	01	9 %
85. V. A. S.	04	36,3 %
86. V. D. D.	08	72,7%
87. V. M. S.	02	18,1 %
88. Vanilla	10	90,9 %
89. Violeta	10	90,9 %
90. Vitória-Régia	09	81,8 %
91. W. D. F.	03	27,2 %
92. Z. A. C.	02	18,1 %

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

Em 2005, o número de componentes do grupo subiu para 92 pessoas, com um acréscimo de treze professores nas reuniões (14,6%) em comparação ao ano de 2004, com 81 participações. Da mesma forma que nas tabelas anteriores, nesta também é possível perceber a recorrência de determinados nomes com uma alta porcentagem de frequência.

Açucena, Amarílis, Flora e Rosa estiveram em todos os onze encontros do ano (100%) e **Begônia, Camélia, Carmim, Ciano, Edelweiss, Hortênsia, M. H. F., Margarida, Pink, Vanilla, Violeta** e a pesquisadora em 90,9% (10 reuniões). Em seguida estão **Alice, Azaléa, Bromélia, Diclamídea, Fúcsia, Jasmim, N. L. S., Papoula, Púrpura, Sienna e Vitória-Régia** com 81,8% de presença (09 reuniões), juntamente com **Branca, C. A. V., Dália, Gerânia, Havana, M. L. R., Orquídea, Turquesa** e V. D. D. com 72,7% (08 reuniões). Com frequência de 63,3% (07 reuniões) estão E. P. C., **Gérbera, Lima, M. M. D., Mirábilis e Oliva** e com 54,5% de presença (06 reuniões) se encontram M. S. S. e S. A. C..

Como dissemos anteriormente, o fato de alguns sujeitos não identificados nas notas de campo e nem nas gravações dos encontros constarem entre as pessoas mais assíduas das reuniões (embora o período agora focado corresponda à presença da pesquisadora, como tal, no campo) só vem corroborar com as nossas percepções sobre diferentes maneiras de envolvimento e participação das pessoas nas reuniões do grupo, ressaltando a existência de

um grupo mais assíduo. No entanto, não há como negar que determinados sujeitos têm tido uma frequência mais elevada, mantendo uma participação mais estável nas reuniões durante o período estudado, constituindo-se como mais permanentes dentro do grupo.

No ano de 2006, a área de Artes Visuais no CEMEPE realizou doze reuniões, de março a dezembro, contando com dois encontros extras: um no mês de setembro (para tratar de questões acerca das aulas de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na Rede Municipal) e outro em dezembro (para os estudos acerca da 27ª Bienal Internacional de São Paulo, sob o tema “Como viver junto”).

Tabela 5 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2006.

Participantes	Número de participações num total de doze (12) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
1. A Pesquisadora	12	100 %
2. A. A. R.	02	16,6 %
3. A. C. N.	02	16,6 %
4. A. C. V.	06	50 %
5. A. P. M.	04	33,3 %
6. A. R. F.	01	8,3 %
7. Alice	05	41,6 %
8. Amarílis	09	75 %
9. Azálea	09	75 %
10. B. R. S	01	8,3 %
11. Begônia	10	83,3 %
12. Bellis	06	50 %
13. Branca	09	75 %
14. Bromélia	10	83,3 %
15. C. P.	02	16,6 %
16. Camélia	08	66,6 %
17. Carmim	10	83,3 %
18. Celeste	09	75 %
19. Ciano	09	75 %
20. Cravina	04	33,3 %
21. Dália	09	75 %
22. Diclamídea	07	58,3 %
23. Edelweiss	07	58,3 %
24. Eucharis	01	8,3 %
25. F. M. B.	01	8,3 %
26. Flora	04	33,3 %
27. Fúcsia	06	50 %
28. G. L. F.	02	16,6 %
29. Gardênia	02	16,6 %
30. Gerânia	06	50 %
31. Gérbera	02	16,6 %

(Continua)

(Conclusão)

Tabela 5 – Distribuição da frequência e porcentagens relativas à participação de professores do grupo de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino nas reuniões para a formação continuada dos professores, Uberlândia, 2006.

Participantes	Número de participações num total de doze (12) reuniões	Frequência nas reuniões em porcentagem (%)
32. Havana	08	66,6 %
33. Hortênsia	11	91,6 %
34. Hyacinthus	01	8,3 %
35. I. A. S.	02	16,6 %
36. I. F. P.	01	8,3 %
37. Jasmim	09	75 %
38. Lavanda	09	75 %
39. Lírio	04	33,3 %
40. M. B. S.	01	8,3 %
41. M. G. B.	04	33,3 %
42. M. H. D.	02	16,6 %
43. M. L. R.	03	25 %
44. M. S. S.	01	8,3 %
45. Maná	03	25 %
46. Margarida	11	91,6 %
47. Marinha	09	75 %
48. Metálica	07	58,3 %
49. Mirábilis	08	66,6 %
50. Neve	09	75 %
51. Oliva	06	50 %
52. Orquídea	08	66,6 %
53. Papoula	02	16,6 %
54. Pink	10	83,3 %
55. Prata	08	66,6 %
56. Prímula	10	83,3 %
57. Púrpura	06	50 %
58. R. B.	01	8,3 %
59. R. C. S.	01	8,3 %
60. R. M. U.	01	8,3 %
61. Rosa	12	100 %
62. Rubra	09	75 %
63. S. A. C.	01	8,3 %
64. S. R.	07	58,3 %
65. Tulipa	07	58,3 %
66. Turquesa	08	66,6 %
67. V. P. P.	08	66,6 %
68. Vanilla	01	8,3 %
69. Violeta	10	83,3 %
70. Vitória-Régia	09	75 %

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

No ano de 2006, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia contava com 150 professores na área de Arte, conforme a listagem oficial da Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 2006, de acordo com a coordenação de área do CEMEPE. Destes professores 95 eram efetivos e 55 estavam em situação de contrato temporário. Contudo, dentre os profissionais efetivados, dezoito professores se encontravam cedidos a determinados Órgãos e Secretarias Municipais ou a outras Instituições, como fora explicado anteriormente.

Na Tabela 5 vimos que setenta pessoas compareceram em pelo menos uma das doze reuniões e, como nos anos anteriores, sua presença também foi registrada. Contudo, houve uma diminuição de 24 professores (25,5%) no grupo em relação ao ano de 2005, fato que merece um olhar mais apurado para compreender suas causas.

A total porcentagem de frequência nos doze encontros foi de duas professoras: **Rosa** e esta pesquisadora (100%). **Hortênsia** e **Margarida** obtiveram 91,6% de presença (11 reuniões) e **Begônia, Bromélia, Carmim, Prímula e Violeta** 83,3% (10 reuniões). **Amarílis, Azaléa, Branca, Celeste, Ciano, Dália, Jasmim, Lavanda, Marinha, Neve, Rubra e Vitória-Régia** estiveram em 75% dos encontros (09 reuniões), seguidos por **Camélia, Havana, Mirábilis, Orquídea, Prata, Turquesa** e V. P. P. que estiveram em 66,6% deles (08 reuniões). **Diclamídea, Edelweiss, Metálica, S. R. e Tulipa** frequentaram 58,3% dos encontros durante o ano (07 reuniões), e presentes em 06 reuniões em 2006 estão A. C. V., **Bellis, Fúcsia, Gerânia, Oliva e Púrpura** (50%).

Mais uma vez podemos constatar uma frequência expressiva de alguns sujeitos identificados por apenas duas ou três letras, denotando, desse modo, uma presença discreta e silenciosa nas reuniões. Como já dissemos antes, o fato desses sujeitos não terem sido registrados nas notas de campo ou nas gravações dos encontros não significa para nós ausência de participação dentro do grupo, mas atesta unicamente uma inexistência de sua palavra explícita. Trataremos um pouco mais adiante dos diferentes modos de silêncios e falas dos sujeitos e das diversas maneiras de envolvimento nas reuniões, principalmente por considerar que esse movimento também caracteriza o grupo estudado e os seus participantes.

Faremos então uma análise mais detalhada das participações dos sujeitos nos anos de 2005 e 2006, cujo recorte dá-se por estarmos no campo como pesquisadora. Tal análise nos permitirá uma maior compreensão do grupo investigado e de seus integrantes.

Observando atentamente os sujeitos presentes nas reuniões de 2005 e 2006 podemos perceber que, em determinados casos, houve uma redução drástica em algumas participações, como por exemplo no caso da **Vanilla** que participou de dez das onze reuniões acontecidas em 2005, indo apenas em uma das doze reuniões de 2006, tendo uma redução de nove

reuniões de um ano para o outro. De modo semelhante, **Flora e Papoula** reduziram a sua participação em sete reuniões, pois a primeira participou de todas as onze reuniões realizadas em 2005 e em apenas quatro das doze reuniões de 2006, já a segunda foi em nove das onze reuniões de 2005 e em somente duas das doze reuniões de 2006. Com menor discrepância, mas não menos relevância, no mesmo recorte de tempo, também vemos a **Gérbera**, M. L. R., M. S. S e S. A. C. reduzindo a sua participação no grupo em cinco reuniões. **Gérbera** participou de sete das onze reuniões de 2005 e foi em apenas duas reuniões das doze de 2006. Por sua vez, M. L. R. participou de oito das onze reuniões de 2005 e apenas de três das reuniões de 2006. Já M. S. S. e S. A. C., ambos participaram de seis encontros dos onze realizados em 2005 e em apenas um dos doze de 2006. **Alice e Eucharis** tiveram quatro reuniões a menos, pois a primeira participou de nove das onze reuniões acontecidas em 2005 e em cinco das doze de 2006, já a segunda foi em cinco das onze reuniões de 2005 e em apenas uma das realizadas em 2006. **Edelweiss, Fúcsia e Gardênia** tiveram uma diminuição de três reuniões, entre os mesmos anos. A primeira participou de dez das onze reuniões de 2005 e em sete das doze reuniões de 2006; a segunda freqüentou nove das onze reuniões de 2005 e seis das doze reuniões de 2006, mas a terceira foi em apenas cinco das onze reuniões de 2005 e somente em duas das de 2006. No mesmo período de tempo, vemos **Camélia e Gerânia** diminuindo sua freqüência em duas reuniões: a primeira participando de dez dos onze encontros realizados em 2005 e de oito deles em 2006, e a segunda participando de oito dos onze encontros e em apenas seis dos doze realizados em 2006. Com uma reunião a menos encontramos **Ciano e Oliva**, pois o primeiro participou de dez das onze reuniões de 2005 e de nove das doze reuniões de 2006, mas a segunda freqüentou sete das onze reuniões de 2005 e indo apenas em seis das reuniões realizadas em 2006.

Contudo, em contrapartida, houve alguns integrantes do grupo que ampliaram o número de reuniões freqüentadas. Levando-se em consideração que em 2006 houve doze reuniões, uma a mais que 2005, destacaremos os sujeitos que aumentaram a sua participação no grupo em duas ou mais reuniões. **Tulipa** foi a que mais se destacou, acrescentando seis reuniões de 2005 para 2006. Com um acréscimo de cinco reuniões vemos **Celeste, Marinha, Neve, Rubra** e A. C. V.; seguidos por **Bellis** com quatro reuniões a mais, no mesmo recorte de tempo. **Púrpura** aumentou três reuniões de um ano para o outro e **Amarílis, Diclamídea, Lírio**, S. R. e a pesquisadora somaram mais duas reuniões em 2006, em relação ao ano anterior.

Entretanto, é igualmente perceptível o desaparecimento de determinados nomes nas listas dos dois últimos anos analisados, ou seja, 2005 e 2006. Alguns sujeitos que

freqüentaram o grupo no ano de 2005, com uma freqüência bastante expressiva, simplesmente não aparecem nas Listas de Presença de 2006. Este é o caso de **Açucena**, que em 2005 participou de todas as onze reuniões, mas que em 2006 não consta em lista alguma. Do mesmo modo, outros nomes também sumiram no decorrer de 2006, embora tenham aparecido nas reuniões no ano anterior, freqüentando cinco ou mais encontros. Um exemplo disso vê-se em **Sienna** que no ano de 2005 veio em nove das onze reuniões; C. A. V. e V. D. D. em oito e **Lima**, E. P. C. e M. M. D. em sete reuniões. Entretanto, todos esses sujeitos se ausentam do grupo em 2006.

Desse modo, torna-se relevante explicitar alguns fatores que contribuíram para a diminuição na freqüência desses sujeitos ou a sua total ausência nas Listas de Presença de 2006, já que a simples constatação numérica de tal acontecimento não consegue explicá-lo, requerendo assim outras explicações, sem esgotar todas as situações que podem ter motivado a ausência desses professores.

Certamente um dos fatores que concorreram para os casos supramencionados diz respeito à aposentadoria de duas professoras, bem como a mudança de cidade de outras três, nos últimos anos. Houve também uma perda irreparável para o grupo mediante o falecimento de uma das professoras de Arte. Um outro fator está associado ao ingresso de alguns professores em Cursos de Pós-Graduação, cuja programação de disciplinas coincidiu com os dias e horários das reuniões, levando alguns sujeitos a se ausentarem de determinados encontros do grupo.

Em contrapartida é possível constatar também o aparecimento de outros componentes no grupo, em função do retorno de alguns deles (cujos nomes se encontram nas Listas de Presença de 2003 e 2004), bem como da contratação e/ou efetivação de novos professores na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, nesse período. Destes, destacamos **Hyacinthus**, **Lavanda**, **Maná**, **Metálica**, **Prata** e **Prímula** como sujeitos que participaram explicitamente das reuniões por meio de suas falas, surgindo tanto nas notas de campo quanto nas gravações das reuniões. Como se pode observar, as nossas análises não se restringem à quantificação dos números encontrados, mas, entretanto, é também a partir desse procedimento que fundamentamos as nossas considerações.

Por meio de um estudo detalhado da freqüência dos componentes do grupo de Arte, igual ou acima de 50% entre os anos de 2003 e 2006, é possível detectar os participantes mais assíduos, pois se vê que alguns nomes aparecem com uma constância maior do que outros. Para facilitar a visualização das participações nesse recorte de tempo, bem como a correspondente porcentagem de freqüência dos participantes, elaboramos a tabela a seguir./

Tabela 6 – Distribuição da frequência de professores do grupo de Arte da Rede Municipal de Ensino com uma presença igual ou acima de 50% nas reuniões nos anos de 2003, 2004 2005 e 2006; Uberlândia, 2006.

Ano	Porcentagem de presença nas reuniões					
	50 a 59%	60 a 69%	70 a 79%	80 a 89%	90 a 99%	100%
2003	Branca M. S. A. Naval	Azaléa Carmim Gerânia M. S. S. Rubra	Ardósia Bromélia Mar Verde Margarida	Pesquisadora Pink Sienna Tulipa Vanilla Violeta	—	Açucena Hortênsia Marfim Rosa Vitória-Régia
2004	Bromélia E. J. S. Oliva R. A. V.	Amarílis Eucharis Fúcsia Gardênia Mirábilis Sienna	Camélia I. R. S. Jasmim M. H. D. Neve R. A. S. Tulipa Turquesa	Alice Flora R. P. O. M. S. S. V. D. D. V. M. S.	Begônia Bellis Branca Ciano Dália Margarida Pink Mar Verde	Pesquisadora Açucena Azaléa Carmim Edelweiss Gerânia Hortênsia Rosa Violeta Vitória-Régia
2005	M. S. S. S. A. C.	E. P. C. Gérbera Lima M. M. D. Mirábilis Oliva	Branca C. A. V. Dália Gerânia Havana M. L. R. Orquídea Turquesa V. D. D.	Alice Azaléa Bromélia Diclamídea Fúcsia Jasmim N. L. S. Papoula Púrpura Sienna Vitória-Régia	Pesquisadora Begônia Camélia Carmim Ciano Edelweiss Hortênsia M. H. F. Margarida Pink Vanilla Violeta	Açucena Amarílis Flora Rosa
2006	A. C. V. Bellis Diclamídea Edelweiss Fúcsia Gerânia Metálica Oliva Púrpura S. R. Tulipa	Camélia Havana Mirábilis Orquídea Prata Turquesa V. P. P.	Amarílis Branca Celeste Ciano Dália Jasmim Lavanda Marinha Neve Rubra Vitória-Régia	Begônia Bromélia Carmim Pink Prímula Violeta	Margarida	Pesquisadora Rosa

Fonte: CEMEPE – Coordenação da área de Arte, 2006.

Desse modo, com uma frequência de 50 a 59% nos anos de 2003 a 2006 podemos observar **Oliva** e **Tulipa** presentes em dois anos; e A. C. V., **Branca**, **Bellis**, **Bromélia**, **Carmim**, **Diclamídea**, **Edelweiss**, E. J. S., **Fúcsia**, **Gerânia**, **Mar Verde**, **Metálica**, M. S. A., M. S. S., **Naval**, **Púrpura**, R. A. V., S. A. C. e S. R. em apenas um ano.

Com uma frequência entre 60 a 69% encontramos a professora **Mirabilis** presente em três anos e **Amarílis**, **Azaléa**, **Camélia**, **Carmim**, E. P. C., **Eucharis**, **Fúcsia**, **Gardênia**, **Gerânia**, **Gérbera**, **Havana**, **Lima**, M. D. D., M. S. S., **Oliva**, **Orquídea**, **Prata**, **Pink**, **Rubra**, **Sienna**, **Turquesa**, **Vanilla**, **Vitória-Régia** e V. P. P. presentes em apenas um ano.

De 70 a 79% nas reuniões acontecidas nos quatro anos em questão vemos: **Branca**, **Dália**, **Jasmim**, **Neve** e **Turquesa**, presentes em dois anos; e a pesquisadora, **Amarílis**, **Ardósia**, **Bromélia**, **Camélia**, C. A. V., **Celeste**, **Ciano**, **Gerânia**, **Havana**, **Hortênsia**; I. R. S., **Lavanda**, **Mar Verde**, **Marfim**; **Margarida**, **Marinha**, M. H. D., M. L. R., **Orquídea**, **Rubra**, R. A. S., **Tulipa**, V. D. D. e **Vitória-Régia**, em apenas um ano.

Com uma participação de 80 a 89% de frequência entre 2003 e 2006 encontramos somente **Alice**, **Bromélia**, **Pink**, **Sienna** e **Violeta** presentes em dois anos; e a pesquisadora, **Azaléa**, **Begônia**, **Carmim**, **Diclamídea**, **Flora**, **Fúcsia**, **Jasmim**, M. S. S., N. L. S. **Papoula**, **Prímula**, **Púrpura**, R. P. O., **Tulipa**, **Vanilla**, **Vitória-Régia**, V. D. D. e V. M. S. presentes em apenas um ano.

No recorte de tempo mencionado, com uma porcentagem de presença entre 90 e 99% destacamos os seguintes sujeitos: **Margarida** em três dos quatro anos; **Begônia**, **Ciano** e **Pink** em dois; e a pesquisadora, **Bellis**, **Branca**, **Camélia**, **Carmim**, **Dália**, **Edelweiss**, **Hortênsia**, **Mar Verde**, M. H. F. **Vanilla** e **Violeta** em um deles.

Por fim, é possível perceber que **Rosa** é a participante mais assídua do grupo, pois, analisando a frequência dos professores de Arte, apenas ela obteve 100% de presença em todos nos quatro anos destacados. Logo em seguida, temos a **Açucena** também com 100% de presença em três dos quatro anos analisados. Em dois deles encontramos a pesquisadora, **Hortênsia** e **Vitória-Régia**, também com total presença. E em apenas um dos quatro anos mencionado, vê-se **Amarílis**, **Azaléa**, **Carmim**, **Edelweiss**, **Flora**, **Gerânia**, **Marfim** e **Violeta**, todas igualmente com 100% de frequência.

A análise da Tabela 6 nos proporciona um panorama das participações dos professores de Arte nos encontros realizados durante os anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, facilitando a visualização dos nomes mais recorrentes e da porcentagem de sua frequência nas reuniões, ajudando-nos a destacar determinados sujeitos e suas participações .

Depois de analisar todas as tabelas, para nós é bastante perceptível a existência de um grupo bem mais assíduo nas reuniões dos professores de Artes no CEMEPE. Todavia, também entre as pessoas mais freqüentes percebemos tanto aquelas que têm se mostrado mais constantes ao longo dos anos quanto as que partem para outros lugares por diversos motivos, conforme já fora explicitado.

A seguir, nós deteremos o nosso olhar de uma maneira mais intensa sobre os sujeitos e sua participação dentro do grupo, evidenciando envolvimento diferenciados nas reuniões.

4.3 As diferentes configurações do grupo de professores de Arte do CEMEPE.

*Há um pequeno grupo, dentro do grupo maior,
onde existe uma integração mais profunda.
Nem sei se isso se dá pelos laços
da antiga amizade que nos une,
pois há outros membros do grupo
também antigos e também amigos
que não demonstram
o mesmo comprometimento.*

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

No início da pesquisa, pudemos constatar que um determinado número de professores demonstrava estar explicitamente mais envolvido nos eventos proporcionados pelo grupo de Arte do CEMEPE, com uma participação diferenciada em prol do funcionamento, da manutenção e do fortalecimento do grupo, bem como de sua formação continuada.

A princípio identificamos tais sujeitos como pertencentes a um pequeno grupo dentro do grupo maior, pois até então pensávamos que se tratava de um conjunto composto pelos mesmos elementos, em uma configuração aparentemente permanente e fechada.

A existência desse pequeno grupo nunca foi segredo para ninguém e existem algumas pessoas que até costumam chamá-lo, por brincadeira, de “panelinha”, mas os seus componentes logo acrescentam que se trata de uma panela aberta, sem tampa e que nela sempre cabe mais um. Há pessoas de fora, não pertencentes a esse grupo do CEMEPE, que também concordam com isto.

Na reunião do grupo de Arte, propositadamente coincidente com a abertura do 6º *Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte*, vimos que a professora Beloní Cacique

Braga, ao relatar a sua pesquisa³¹, deixou bastante clara a sua percepção daquele pequeno grupo. Na sua participação na Mesa Redonda do evento, ela contou que ouvira de determinadas pessoas alguns comentários sobre a existência de uma “panela” dentro do grupo de Arte do Município. A esse respeito ela disse:

O meu olhar é estrangeiro e eu não tenho, vamos dizer assim, um comprometimento pessoal, no sentido de ferir alguém. [Então, diziam:] “–Ah, mas você vai pesquisar essas meninas da panela fechada?” E eu falei: “– Uma panela?”, eu falei, “–Que legal! Que legal que tem panela. Se tem panela é porque tem cozinha. Cozinha me lembra Rubem Alves. Rubem Alves me lembra conversa. Oh, mas que delícia: conversa na cozinha! É isso mesmo que eu quero!”
(Reunião de 11/09/06)

A partir disso, apuramos um pouco mais a nossa percepção para melhor compreender a configuração desse grupo menor, pois o significado de panelinha³² ainda ficava aquém daquilo que observávamos, embora os próprios membros do grupo a mencionasse vez ou outra.

Quando eu entrei aqui, as primeiras vezes, muitas pessoas falaram assim: “– Nossa, eu não vou de jeito nenhum lá [no grupo]! Lá é uma panelinha! Só aquelas que freqüentam lá é que sabem!” Aí eu falei assim: “– É?! Então eu fico lá debaixo da panelinha! Fico lá escutando!” Aí depois que eu comecei a dar aula, que eu fui contratada, que eu entrei lá, que tive os meus erros e os meus acertos, eu comecei a fazer parte daquela panelinha. E eu achei tão importante isso! Aí a gente vem no grupo e fala assim: “– Eu vou sim! Eu quero fazer a diferença!”

(Lavanda – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Então, desde o início da nossa pesquisa, na terceira nota de campo produzida, procuramos registrar as nossas considerações acerca daquele pequeno grupo:

Percebo que há um subgrupo que realmente tem uma proximidade diferente, inclusive física no espaço da sala. Eu chamo aqui de subgrupo àquelas pessoas que “agarram nos chifres do boi” e fazem o grupo de Arte do CEMEPE ‘acontecer’. A maioria dessas pessoas está aqui desde o começo, mas também há outras que vieram depois com a mesma “garra”, para compor o grupo de uma forma bastante ativa. Eu penso que esse pequeno grupo é o que muitas vezes tem sustentado o grupo maior, representando-o em várias ocasiões: nas diversas lutas travadas em prol de seu reconhecimento e valorização e/ou assumindo responsabilidades visando a sua manutenção e desenvolvimento. O prefixo sub neste caso não tem uma conotação de inferioridade ou insuficiência, mas, ao contrário, eu utilizo esse prefixo para significar o alicerce, as bases de sustentação, os fundamentos dessa “construção” maior que é o grupo.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

³¹ Cf. Braga (2005).

³² Panelinha: s.f. Grupo de pessoas unidas por algum objetivo, interesse comum; grupinho; turma (BUENO, 1996). No nosso entender, em tal designação prevalece um sentido de grupo fechado, o que não corresponde à realidade observada no grupo de professores de Arte do CEMEPE.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, descobrimos que o próprio termo *subgrupo*, inicialmente usado por nós, também não conseguia dar conta de tudo aquilo que queríamos dizer sobre o pequeno grupo mencionado. Assim, aprofundando os nossos estudos, tanto a partir da produção das notas de campo quanto das gravações dos encontros, bem como de uma constante revisão bibliográfica, passamos a pesquisar outros termos para melhor definir as nossas percepções. Em seu estudo Braga (2005) assim expressa a sua opinião do pequeno grupo:

Houve sempre um grupo menor, mas coeso e com os mesmos objetivos, que chamaremos de *mantenedor* pela capacidade de sustentar a existência da equipe. Este grupo de mantenedoras se reveza na liderança, que é escolhida pela maioria dos colegas (BRAGA, 2005, p. 87).

Contudo, fomos percebendo que o tal “grupo mantenedor” não se restringia apenas àquelas pessoas que mais visivelmente estavam à frente dos eventos do grupo maior ou que colaboravam de modo mais enfático no seu funcionamento. Observamos que a sua configuração não tem se mantido estática, nem no que tange aos seus componentes nem às funções que eles assumem.

Inicialmente pensávamos que esse “grupo mantenedor” era constituído exclusivamente por professores mais antigos na Rede Municipal de Ensino (RME), com uma história construída conjuntamente, com produções consolidadas no decorrer dos anos de docência e/ou com passagens pela coordenação da área de Arte no CEMEPE. Assim, anotamos:

*Ao término da reunião, as professoras se despedem e saem. Contudo, sempre fica por último o que eu costumo chamar carinhosamente de “A turma do Firimfifim”. São aquelas professoras que ficam “fazendo soca” depois do horário, pra papear um pouco mais. Hoje além de mim estavam **Pink, Violeta, Hortênsia, Açucena, Rosa e Amarílis**. Coincidentemente (será?) vejo que todas nós somos também autoras do livro Possibilidades e Encantamentos³³ e fico me perguntando se uma coisa tem a ver com a outra.. Será que os vínculos pessoais que alimentamos entre nós também se tornam fator de incentivo para a nossa formação continuada e para o desenvolvimento do nosso trabalho?*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

E ainda questionamos: – Seria exclusivamente essa turma a se destacar na manutenção do grupo? Com o passar do tempo e com o esforço por reconhecer os motivos e modalidades

³³ O livro em questão foi organizado por TINOCO (2003), conforme consta nas referências bibliográficas, e foi escrito por doze autoras, todas integrantes do grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

de participação dos sujeitos no grupo fomos descobrindo que não, pois alguns professores novos na RME também foram se achegando e se enturmado com facilidade, tomando parte tanto nas decisões importantes quanto nos momentos de descontração dentro do grupo.

A reunião termina no horário, mas como sempre fica a turma da “soca”, as mesmas pessoas de sempre: Rosa, Violeta, Hortênsia, Pink e eu. A Azaléa, que não é tão antiga na Rede, também fica junto com a gente, e vejo que isso já está fazendo parte de sua rotina dentro do grupo. Que bom!

(Nota de Campo 14, 07/08/06)

Como apontamos anteriormente, estudando a frequência dos componentes do grupo de professores de Arte do CEMEPE às reuniões, constatamos o afastamento de alguns desses profissionais e a aproximação de outros, pelos motivos já mencionados. Obviamente, este movimento também foi detectado no “grupo mantenedor” e, observando as idas e vindas das pessoas, pudemos perceber que tal fato correspondia a uma dinâmica do grupo como um todo e não de pequenos grupos dentro de um grupo maior.

Ainda na Mesa Redonda de abertura do 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, a professora Beloní afirma:

É claro que por trás dessas pessoas existem “n” pessoas, que estavam ou não em todos os momentos do grupo no CEMEPE, que estiveram no início, saíram um pouco e retornaram para o grupo. Pessoas que não participavam e que num certo período começam a participar. Então, a gente quando fala do grupo, eu me preocupo muito com a expressão, porque fica parecendo que o grupo é apenas aquele grupo fechado, né? A famosa “panela”. Não é isso! A gente tem que entender que o grupo, ele se constitui ao longo de um tempo, com parcerias que vão e retornam.

(Reunião de 11/09/06)

Desse modo, percebemos que a manutenção e o funcionamento do grupo de Arte têm se dado pelas mãos de diferentes sujeitos em cada período de tempo, embora também seja perceptível a permanência de determinados professores ao longo da sua história.

A partir disso, optamos por não mais subdividir o grupo pesquisado, mas, ao contrário, tratá-lo de maneira plena, atentando para as suas diferentes dinâmicas, principalmente no que se refere aos sujeitos que o constituem.

Nesse momento, decidimos que para uma maior compreensão do grupo de professores de Arte do CEMEPE, de suas características, função e funcionamento, tornou-se importante desenvolver um olhar mais perspicaz sobre os seus componentes e as relações entre estes

sujeitos, especificando algumas características individuais que confirmam, fortalecem, comprovam e reafirmam as características do próprio grupo.

4.4 A subjetividade do grupo de professores Arte do CEMEPE: características individuais e sociais

A gente precisa aprender essas coisas:
 nós não somos só nós mesmos.
 Nós somos todos os outros
 que estão por trás de nós
 mas que não aparecem.

(**Bonina** – Reunião de 11/09/06)

González Rey (2005. p. 19) usa “o conceito de subjetividade para explicitar um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. Conforme dissemos anteriormente, para nós o estudo da subjetividade dos sujeitos de nossa pesquisa (o grupo e seus componentes) torna-se fundamental para a compreensão dos significados e sentidos por eles produzidos no grupo de professores de Arte do CEMPE.

Assim, entendendo que há “dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37), destacamos algumas características do grupo, tanto no âmbito individual quanto no social, principalmente por observarmos que as mesmas não surgem separadamente nesses dois campos, mas que acontecem ao mesmo tempo, umas em função das outras. Como este autor afirma,

A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela. Excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história do social em sua expressão diferenciada atual, que se expressa nos indivíduos. Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, a qual se constitui simultaneamente em uma multiplicidade de níveis, que podem ser contraditórios entre si, mas de cujo funcionamento dependem os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo. As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo e que, ao mesmo tempo, são momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas as instâncias da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37).

Investigando o grupo, de acordo com o nosso problema de pesquisa, produzimos alguns indicadores para melhor compreendê-lo e, dentre eles, destacamos: *alegria, amizade/acolhimento, solidariedade, coesão, comprometimento e negociação*. Contudo, observando individualmente os componentes do grupo percebemos também a presença desses indicadores como características pessoais, e decidimos, então, tratá-los conjuntamente, visando a uma melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa.

4.4.1 A *alegria* lubrificando as engrenagens do grupo.

*Todos caem na risada.
Uma das características marcantes
que percebo no grupo
é certamente a descontração.
Fazemos piadas tanto de assuntos banais
quanto de assuntos importantes.
O bom humor é, sem dúvida alguma,
um traço marcante desse grupo.*

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

A *alegria*, bem como as brincadeiras, os chistes, as piadinhas e os risos são uma constante dentro do grupo de professores de Arte do CEMEPE, referindo-se tanto aos assuntos sérios e de natureza oficial quanto aos menos importantes e corriqueiros. Mesmo sendo um espaço de trabalho, comprometimento e profissionalismo, o grupo é um lugar de aconchego e descontração, contagiando até mesmo as pessoas mais sérias e discretas quando são convidadas para ministrar algum módulo da formação continuada, como também aquelas que participam das reuniões.

Na verdade tudo aqui parece ser motivo de alegria, de chistes e de risadinhas. Cada fala, cada colocação é permeada de um tom brincalhão, irônico, cômico. O grupo está bastante animado e alegre.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Nesse momento muitas de nós aproveitamos a informação para brincar sobre o assunto tratado, fazendo também piadinhas.

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

Enquanto os informes são feitos percebo o quanto o grupo é realmente alegre. Ouve-se vez ou outra alguns comentários irônicos sobre o que está sendo dito, em tom de comédia para que ninguém se estresse frente a algumas informações ou certos acontecimentos.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

A *alegria*, característica peculiar e constante do grupo de professores de Arte do CEMEPE, não se constitui como elemento causador de embaraço ou perturbação, mas, ao contrário, permite a liberação das tensões, fator comum em qualquer coletividade. Em Olmsted (1970) pudemos compreender que a *alegria* pertence à área sócio-emocional positiva de um grupo, já que as ações de brincar, rir e mostrar satisfação fazem parte do quadro de reações benéficas pesquisadas nos pequenos grupos sociais. Todavia, o autor assinala que “certamente, o grupo é feito de indivíduos, e o comportamento do grupo é um composto de comportamentos individuais. Mas é também um composto de papéis sociais, de conjuntos de expectativas e de funções articuladas” (OLMSTED, 1970, p. 182).

Segundo este mesmo autor, as capacidades dos membros de um grupo evidentemente afetarão a sua dinâmica, delineando as relações ali estabelecidas. As brincadeiras coletivas, obviamente, partem dos indivíduos e, desse modo, podemos caracterizar a *alegria* como um aspecto também pessoal de certos componentes do grupo. González Rey alerta que

Não devemos concluir que os espaços sociais têm vida independente dos sujeitos que neles se relacionam, mas devemos sim concluir que tais espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem partilha esses espaços (GONZALEZ REY, 2005, p. 24-25).

Para melhor compreender a *alegria* presente no grupo pesquisado nós a destacamos em certos indivíduos separadamente, explicitando alguns momentos em que ela emerge. Assim, as brincadeiras e o humor, de maneiras diversas, revelam-se bastante perceptíveis em alguns componentes do grupo, como na **Violeta**, por exemplo.

Ela é muito divertida e espontânea, faz a alegria geral do grupo. Ela é muito engraçada até para falar de coisas sérias. Ela é muito espontânea e natural. Ri das próprias falas e parece não se importar com julgamentos. Ela não tem medo de se expor, não tem medo de errar.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

***Violeta** é sempre muito espirituosa e adora fazer brincadeiras.*

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

***Violeta** é muito cênica e fala de uma forma bastante divertida. Acho isso muito legal, pois deixa as pessoas mais descontraídas e mais próximas.*

(Nota de Campo 15, de 11/09/06)

Do mesmo modo, outras pessoas igualmente demonstram estar constantemente prontas para fazer uma brincadeira ou chiste, consolidando, assim, a *alegria* como uma particularidade inerente ao grupo.

Vanilla fala pra mim sobre o que é exposto na apresentação: “— Ai, Teca, estou tão perdida!” E a *Pink* logo atravessa e diz: “— Ah, então se você se achar me busca, tá?” (E de novo, mais risos...) Eu também falo com a *Vanilla* e a *Pink*, fazendo brincadeira sobre a obra apresentada no data-show.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

A *Pink* está ao meu lado e quando aparecem alguns nomes de artistas nos slides a gente brinca uma com a outra. E a gente ri. A gente brinca, mas leva a sério o conteúdo trabalhado.

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Vitória-Régia chega e *Violeta* brinca com ela dizendo que não vai se levantar para lhe entregar a folha já distribuída, pois ela chegou atrasada. Foi um riso só! Umas dizendo que era uma afronta ser recepcionada assim, outras concordando, mas tudo na base da brincadeira. Daí a *Vitória-Régia* diz pra *Violeta* em tom de piada: “— Eu vou bem, obrigada, e você? Também sentiu saudades?” Foi a maior gozação.[...] Sem querer *Branca* deixa um copo de água cair e molha tanto o caderno quanto a roupa da *Carmim*. Nesse momento há mil chistes (umas dizendo que foi de propósito, outras dizendo que a *Branca* já havia dito anteriormente que faria isso com a colega ainda esse ano, e coisas do gênero), mas ninguém se zanga, há um clima de camaradagem entre todos.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Nesta última frase, na nota acima, na palavra *camaradagem* podemos destacar mais um indicador da subjetividade do grupo de professores de Arte do CEMEPE, do qual trataremos a seguir.

4.4.2 A Amizade/acolhimento aglutinando o grupo

Tenho percebido que as pessoas chegam aos poucos e cada uma delas, ao entrar na sala, é motivo de alegria para o grupo.

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

Desde o início de nossa pesquisa tem sido bastante evidente a existência de laços de amizade constituídos e/ou cultivados no e pelo grupo. Durante todo o processo investigativo

notamos que esse tipo de vínculo se constitui como uma característica marcante e com tendência a se desenvolver cada vez mais.

*Rever as colegas depois de tantos meses é motivo de grande alegria. Muitas se abraçam emocionadas. **Rosa** toma a palavra no início da reunião e começa falando da nossa necessidade de conversar entre nós, da saudade que sentimos.*

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

Achei prudente a coordenadora ter reservado os minutos iniciais para uma conversa informal entre as colegas, pois estávamos saudosas umas das outras, o que se tornou visível na troca de abraços, sorrisos e palavras carinhosas, principalmente com algumas que não estavam presentes nas últimas reuniões, ou por terem mudado de turno (participando das reuniões à tarde) ou por terem faltado por motivos diversos.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Olmsted (1970) aponta alguns estudos que identificam um conjunto de pessoas, nos moldes como percebemos o grupo de professores de Arte do CEMEPE, como um “grupo primário”, onde os membros possuem laços afetivos e pessoais entre si, numa composição geralmente de tipo pequeno, face a face, espontâneo em seu comportamento interpessoal e com objetivos comuns. Essa forma de coletividade geralmente se torna fonte de desenvolvimento, não apenas para o indivíduo como também para as instituições sociais, proporcionando uma aproximação prazerosa entre as pessoas. Nossas primeiras impressões sobre o grupo parecem confirmar essa afirmação:

As histórias, fatos, lembranças e sentimentos relatados por cada uma das professoras, me pareceram contagiar a todos os ouvintes. Senti que nesse momento havia uma atmosfera mais aconchegante. Quer fosse um caso engraçado ou não, percebi que as palavras ditas eram acolhidas com atenção pelo grupo. Percebo que esses momentos tornam as pessoas mais próximas umas das outras. É uma oportunidade de nos aproximarmos para conhecer algo mais sobre a vida de cada uma.

(Nota de Campo 01, de 12/05/05)

Às vezes você está assim super exausto, tem dia que você não está afim nem de raciocinar, mas você vem porque você fala: “– Não, eu vou lá! Eu vou encontrar meus amigos. Eu acho que a gente conseguiu criar isso no grupo, né? E as pessoas que estão vão mantendo isso quem vai chegando vai agregando esse valor, porque isso um valor agregado.

(**Hortênsia** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Um grupo pode ser definido simplesmente como um agregado de pessoas com uma certa vizinhança física, mas o significado por nós aplicado se aproxima mais da conceituação feita por Olmsted (1970), que define um grupo como uma pluralidade de indivíduos que

mantêm contato uns com os outros, que se consideram mutuamente e sabem possuir algo importante em comum. Nessa linha de pensamento, um agregado de sujeitos tem muito pouca ou quase nenhuma interação, e o grupo se torna meramente um pano de fundo para o indivíduo.

O grupo por nós pesquisado, ao contrário, proporciona um ambiente acolhedor aos seus integrantes, pois está permeado por atitudes de afeição e simpatia que se tornam importantes elementos unificadores.

Aqui é um lugar em que eu me sinto bem! Eu me sinto bem e não tenho problema nenhum de chegar, não tenho problema nenhum de sentar perto de uma ou perto da outra Eu não! Eu me sinto muito bem aqui nesse grupo!

(**Pink** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Na nossa turminha, que eu falo de mim, mas eu tenho a impressão que acontece com outras pessoas também, é muito comum a pessoa ligar pra outra amiga e falar: “– Olha, você está sabendo? Hoje tem reunião! Você vai? Eu estou te esperando!” Tem essa cobrança externa, né? Então a **Celeste** me ligou ontem, me ligou hoje, me ligou agora mesmo, ou seja, uma não deixa a outra faltar [e ela dá uma risadinha matreira]. Mas não é cobrança, é um alerta, é um toque!

(**Orquídea** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Mesmo sendo específica desse grupo, a característica de *amizade/acolhimento* também é perceptível em vários sujeitos individualmente, apresentando-se como uma qualidade constitutiva da subjetividade individual e social. Desse modo,

Em sua condição social, o indivíduo é parte de sistemas de relações constituídos nos sistemas de significação e sentido subjetivo que caracterizam a subjetividade social. Esses sistemas representam um momento constitutivo das estruturas dialógicas em que se expressa o sujeito em suas diferentes instâncias sociais; no entanto eles não se impõem como determinantes externos dessas estruturas dialógicas, mas são parte do sentido subjetivo que se constitui no diálogo. No desenvolvimento do sentido subjetivo de quaisquer dos momentos de existência social do sujeito, participam tanto os elementos da subjetividade social, quanto os da subjetividade individual, assim como os relacionados com os jogos de comunicação que se dão nos espaços de relação em que ele se expressa (GONZÁLEZ REY, 2002, p.38).

Não é raro perceber alguns componentes do grupo em atitudes explícitas de *amizade/acolhimento*, conforme se pode verificar nos exemplos destacados a seguir.

Nesse momento, percebi que as pessoas se sentam com uma proximidade a partir das suas afinidades, o que é muito natural. Algumas mais chegadas a mim vêm e me abraçam, outras só falam bom dia e sorriem.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

*A **Jasmim** chega também. Eu a recepciono com um abraço. Fazia tempo que não a via. Na verdade costumo abraçar todas as colegas, mas têm algumas com quem tenho mais afinidade. Chegam a **Amarilis** e a **Dália** e sentam-se no círculo de cadeiras mais atrás. Cada pessoa que chega é uma alegria. Vejo o **Ciano** chegando e dizendo que agora vai participar das reuniões no turno da manhã. Eu gostei de saber, pois assim poderei me aproximar mais dele e incentivar a sua permanência no grupo. Eu fico muito feliz em vê-lo conosco.*

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

*Chego ao grupo pontualmente e sou recebida carinhosamente pelas colegas que lá estão. Logo depois de mim a **Púrpura** entra e me dá um forte abraço, dizendo estar com saudade, pois faltou na reunião do mês passado.*

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

Sob o nosso ponto de vista, os laços afetivos, bem como a propensão para formá-los, se apresentam como substanciosas fontes de onde surge um outro indicador da subjetividade do grupo de professores de Arte: a *solidariedade*.

4.4.3 A *solidariedade* interligando os sujeitos

Às vezes parece que temos os mesmos questionamentos simultaneamente, às vezes parece que algumas de nós vão em socorro umas das outras, numa cumplicidade tácita e invisível.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Assim como os indicadores anteriormente apresentados, a *solidariedade* também pertence ao campo sócio-emocional dos padrões positivos de um grupo, e é constituída por relações de ajuda e assistência recíproca (OLMSTED, 1970).

*Duas professoras, **Azaléa** e **Edelweiss**, falam um pouco da sua experiência pessoal e a **Bege** instiga o assunto para propor algumas reflexões acerca do processo criativo. Eu, **Violeta**, **Hortênsia** e **Rosa** também complementamos a sua fala visando dar uma maior clareza ao assunto tratado.*

(Nota de Campo 01, de 12/05/05)

***Hortênsia** e **Violeta** vão perguntando e intervindo de quando em quando, mas eu percebo que as suas intervenções são feitas mais para clarear as idéias para todo o grupo acerca do que é apresentado do que para benefício delas próprias.*

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Vimos em Olmsted (1970) que em grupos onde se evidenciam os laços de amizade e afeto entre as pessoas é muito comum surgir o desejo de auxílio mútuo, de uma maneira informal, já que a *solidariedade* é, muitas vezes, um sentimento inconsciente, ou seja, uma “questão mais de sentimento que de cálculo” (p. 6).

*Em determinado momento a **Hortênsia** oferece ajuda para a palestrante entender o assunto discutido. Essa é bem uma característica marcante de sua personalidade, ela está sempre disposta a ajudar as colegas no que for preciso, e é sempre muito prestativa com todas. Tenho aprendido muito com ela.*

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

*A **Violeta** faz algumas perguntas para a **Magnólia** “esmiuçar” a sua explicação, de modo que todos entendam suas colocações. Vejo que seu intuito é mais para clarear para o grupo o que está sendo dito do que para si mesma.*

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

*A **Rosa** tenta clarear o pensamento da **Gardênia** para a palestrante e, ao mesmo tempo, clarear as respostas desta para um melhor entendimento daquela, apresentando ora alguns esclarecimentos para o grupo ora dúvidas para a professora convidada.*

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

Observamos que em um grupo onde se destaca a *solidariedade*, cada pessoa mostra-se feliz por cooperar com o outro e socorrê-lo em suas necessidades, agindo de modo como se socorresse as suas próprias.

Eu acho que uma coisa que ajuda muito a gente aqui dentro desse grupo é o seguinte: todo mundo quer ajudar todo mundo. Se eu chegar pra alguém aqui e perguntar: “– Olha, eu tô com uma dificuldade, eu tô trabalhando tal coisa na escola, o quê que você acha? O quê que eu faço?” Ah, pode juntar umas duas, três pessoas aqui em volta e uma vai dando idéia... Então, ninguém esconde o leite, ninguém fica escondendo o que sabe. Então todo mundo quer ajudar, todo mundo quer dar um palpite, todo mundo quer que o outro consiga.

(**Pink** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Violeta comenta sobre um ajudar o outro: – Eu achei interessante porque a **Papoula** agora fica mandando e-mail, né? Dizendo: “– Socorro! Eu não dei conta disso! O quê que eu faço agora? E agora? Não, agora eu consegui fazer isso e isso, legal, né?”

E alguém diz: – E ela está lá no Sul [do país]!

Violeta diz: – É!

A pesquisadora acrescenta: – E ela manda filme, manda imagem, ela manda tudo! Às vezes a gente não está nem perguntando nada e ela manda: “– Olha! Eu encontrei esse filme! Vai assistir!”.

Violeta completa: “– E encontrei esse texto!”

(Entrevista coletiva de 11/04/07)

Segundo as pesquisas apresentadas em Olmsted (1970) a *solidariedade*, em alguns de seus aspectos, é uma qualidade das relações sociais com tendência a surgir espontaneamente, sem que haja necessariamente um “porquê” ou um motivo premeditado. Ela nasce das expressões de afeto entre as pessoas, do sentimento de pertença a um mesmo grupo, do desejo de preservação e manutenção da sociedade.

Vanilla ajuda a palestrante, usando um sinônimo da palavra que ela disse, para com isso facilitar o entendimento do que é exposto.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

A coordenadora grampeia a pauta da reunião de hoje e a **Vitória-Régia** se oferece para ajudá-la e agilizar essa ação.

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

A coordenadora ressaltou a contribuição da **Papoula** no meu trabalho, dando-me algumas dicas sobre artistas e obras. A **Papoula** enviou para mim as imagens de determinadas obras de um artista brasileiro.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Desse modo, com o presente estudo, percebemos que a *solidariedade* possibilita o estabelecimento de uma responsabilidade mútua entre os componentes de um grupo, onde cada um passa a considerar a si próprio como parte de outros, como um co-participante de um destino comum.

Uma coisa que eu sinto no grupo, e sinto mesmo, e eu acho que isso me ajuda muito, é a confiança que as pessoas têm umas nas outras. É uma relação de confiança. Não existe assim: “– Ah, eu vou ficar calada porque se eu falar a fulana vai me criticar! Você sabe que você pode se abrir, que você pode confiar que o cara, que o outro do seu lado vai te ajudar, que ele não vai te dar uma idéia que, assim, vai te deixar mal em alguma situação. Acho que é uma relação de confiança, que não tem aquela coisa de dizer: “– Ah, eu vou ficar quieto, porque isso aqui eu é que fiz e não vou passar pra ninguém!” Entendeu? As pessoas são, assim, abertas para aquele grupo, elas partilham!

(Rosa – Entrevista coletiva de 11/04/07)

A vivência da *solidariedade* permite a manifestação de uma outra qualidade peculiar nos grupos, que é a *coesão*, pois esta “supõe uma espécie de simpatia e identificação mútua cuja forma de expressão é ‘nós’” (OLMSTED, 1970, p. 7, destaques do autor). As pessoas agem para beneficiar o todo e seus objetivos convergem para esse todo, pois cada uma delas dá e recebe.

A seguir apresentaremos a *coesão* como mais um indicador em prol de uma melhor compreensão do sujeito de nossa pesquisa: o grupo e seus integrantes.

4.4.4 A *Coesão* estreitando relações

Você está ali, você está junto com todo mundo,
está no mesmo barco, na mesma condição
independente de você ter mais experiência ou não,
e isso é que é um fator muito importante.
(**Bonina** – Reunião de 11/09/06)

Como um rebento da *solidariedade*, metaforicamente nascida de sua costela, a *coesão* facilmente poderia ser confundida como um de seus sinônimos. No entanto, embora tenha, por esse mesmo motivo, qualidades intimamente semelhantes às da *solidariedade*, a *coesão* possui algumas características que lhe são próprias, peculiares, o que nos fez optar por tratá-la como um indicador diferenciado. Desse modo, interpretamos “como medidas de coesão: a frequência com que os membros dizem ‘nós’, comparada com ‘eu’. A coesão é considerada como proporcionadora da união entre os membros, do prestígio grupal e do interesse pela atividade” (OLMSTED, 1970, p. 138, destaques do autor).

*Ao sair dessa escola, o ônibus solicitado pela coordenação do grupo já nos aguardava na porta. Durante o percurso feito dentro do ônibus a **Violeta** conversou comigo sobre um fato que ela achou muito interessante: eu e a **Vitória-Régia**, embora também sejamos participantes da Mostra Visualidades III, ainda não havíamos montado a nossa própria exposição e, ao invés de ficarmos nas nossas escolas fazendo isso, preferimos visitar a exposição das colegas. Esse fato lhe chamou a atenção, justamente pelo nosso interesse maior em estarmos juntas com todo o grupo na visita à Mostra (para prestigiar o trabalho dos amigos), ao invés de nos preocuparmos primeiramente conosco mesmas.*

(Nota de Campo 17, de 02/10/06)

A realização de um é a realização do grupo!

(**Pink** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Domenico De Masi (1999) organizou uma publicação acerca de treze grupos historicamente famosos por sua genialidade criativa, apresentando detalhadamente as principais características organizativas de cada um deles e ressaltando as mais relevantes, ou

seja, aquelas responsáveis pelo sucesso e pelo bom desenvolvimento de cada um. Dentre estas, é bastante perceptível a *coesão* como uma forte motivação dos participantes de determinados grupos, onde as relações sociais se mostram auto-reguladas pela ética e pela capacidade de conciliar os objetivos produtivos da organização social com os objetivos individuais de seus integrantes. Na mesma publicação, acerca do *Instituto Pasteur de Paris*, Cinti & Lupi (1999, p. 125) afirmam que é possível definir um grupo bem sucedido como “uma cooperativa [...] na qual cada um, no pleno respeito da própria liberdade de ação e da sua especificidade disciplinar, coopera com os outros para a obtenção de um objetivo comum”.

A *coesão* tem sido reconhecidamente um aspecto muito positivo no grupo por nós pesquisado, um amálgama de grande efeito no seu posicionamento político, na defesa da qualidade do Ensino de Arte no município e, conseqüentemente, na formação continuada de seus professores.

O que nós vamos fazer no próximo ano? Ah, então vamos decidir isso lá dentro do CEMEPE, mas decidir isso coletivamente, embasado sempre pela teoria, embasado sempre pelas pesquisas.

(**Sépia** – Reunião de 11/09/06)

A coordenadora passa algumas folhas para fazermos uma avaliação sobre o grupo no ano de 2005 e faz a apresentação de seu trabalho. Rosa lê seu texto, bem elaborado, bem escrito, fundamentado teoricamente com a sua comunicação acerca do saber, da relação “eu - nós”, do encontro com o outro.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Deu pra perceber que o Ensino de Arte no município avançou em função da união e da garra, que eu chamo, desse grupo.

(**Bonina** – Reunião de 11/09/06)

O nosso estudo nos tem dado mostras de que a formação continuada dos professores de Arte no grupo do CEMEPE tem constantemente buscado um aprofundamento teórico-metodológico que visa favorecer a criação, pelos seus integrantes, de novas relações entre teoria e prática, procurando valorizar a experiência de cada professor e possibilitar a ampliação do conhecimento através do estudo e da reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática. Tal busca tem alcançado maiores êxitos principalmente por acontecer coletivamente e por possuir a *coesão* como liame e sustentação. De acordo com Gatti,

Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. Essa concepção é muito limitada e não corresponde ao que ocorre nesses processos formativos. [...] Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais (GATTI, 2003, p. 191-192).

Assim, mais do que conservar os laços socioafetivos e nutrir a convivência solidária entre os seus componentes, o grupo pesquisado tem alimentado a *coesão* como um dos principais fatores para o seu desenvolvimento e a sua organização.

Encontrar soluções coletivas para os problemas só me fez confirmar a hipótese de que os saberes individuais ao serem apresentados coletivamente se enriquecem e retornam mais ampliados para o indivíduo e, concomitantemente, dão sustentação e fortalecem o grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento.

(Nota de Campo 02, de 09/06/05)

A Rosa também levanta algumas questões para uma reflexão conjunta: “– Somos uns 150 professores de Arte nas Escolas Municipais, e o que nós estamos fazendo na sala de aula?” A partir desse questionamento discutimos o quanto temos que ter consciência do nosso trabalho para lutarmos juntos contra algumas correntes que se mostram contrárias a um Ensino de Arte de qualidade.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Em Olmsted (1970) vimos algumas atitudes que contribuem para que haja um maior grau de *coesão* dentro de um grupo, tais como: um destaque relevante na cooperação mais do que na competição; uma atmosfera comumente democrática, distinguindo-se de um ambiente autoritário; a existência de uma associação animada e contente, dentre outros. Assim, ressaltamos que não foi uma grande surpresa percebermos que estas mesmas características têm sua gênese principalmente nos indicadores produzidos por nós até então, nascendo respectivamente da *solidariedade*, da *amizade/acolhimento* e da *alegria*. Conforme afirma este autor, temos igualmente percebido que “membros de grupos coesos tendem a ser mais atenciosos entre si, mais abertos à mudança e à influência, e mais capazes de assimilar as normas do grupo” (OLMSTED, 1970, p. 139).

A *coesão* também produz seus próprios frutos, originando determinadas qualidades muito necessárias para que um grupo venha a ser bem-sucedido. “Grupos coesos são mais amigáveis e tendem a vencer melhor quando sob frustração. A *coesão* é um dos fatores propícios à uniformidade de atitudes e comportamento dos membros do grupo” (OLMSTED,

1970, p. 139), aumentando desse modo a possibilidade de haver sucesso nos empreendimentos.

É nesse sentido que apresentamos mais um indicador para o nosso estudo, destacando o *comprometimento* dos professores de Arte no intuito de ampliar a nossa compreensão acerca do grupo pesquisado.

4.4.5 O *comprometimento* como uma resposta aos fatos

Tenho percebido ao longo das reuniões que algumas professoras se destacam pelo comprometimento com o trabalho ali realizado, contribuindo com tudo que lhes é possível para o desenvolvimento pessoal e coletivo do grupo de Arte.

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

O grupo de professores de Arte do CEMEPE tem o *comprometimento* como uma característica marcante na sua trajetória histórica, o que se mostra nítido no panorama apresentado no segundo capítulo deste estudo, embora também percebamos que há graus diferenciados de sua manifestação em cada um dos integrantes.

Hoje a discussão girou em torno do compromisso de cada professor de Arte com a sua área de ensino, com o trabalho em sala de aula, com o grupo de estudos, com as conquistas já alcançadas, para que tudo o que já foi realizado não se perca pela falta de interesse. Muitos se pronunciaram, enriquecendo o grupo com seu modo de ver as situações colocadas.

(Nota de Campo 12, de 19/06/06)

A Jasmim cita alguns dos momentos de resistência do grupo e nos alerta para nos mantermos firmes no propósito de solucionar a carência do professor de Arte sem que se retire esta área de ensino da grade curricular das escolas de Educação Infantil nem que haja redução da sua carga horária no Ensino Fundamental. A Rosa lembra que devemos lutar contra uma cultura presente na escola que acha que o professor de Arte não tem conteúdo, não estuda, não planeja. Nós é que devemos mostrar o contrário com nosso trabalho, nosso compromisso, nossa postura.

(Nota de Campo 16, de 11/09/06)

Entre os posicionamentos do grupo pesquisado, no decorrer de sua existência, encontramos como sua fundamentação o *comprometimento* dos professores que o integram,

principalmente no que tange à sua própria área de atuação, assumindo, em diversas ocasiões, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento nos mais diferentes âmbitos. Os saberes e práticas destes professores, por exemplo, comumente estão alicerçados na sua busca constante pela formação continuada, nas leituras e atualizações teóricas sobre a Arte e seu ensino, bem como na sistematização dos planejamentos, das experiências partilhadas e dos estudos realizados.

Retomando o pensamento de Tardif (2002), apresentado no primeiro capítulo deste estudo, em sua concepção que define o saber docente como um saber plural, constituído pela miscigenação dos saberes originários da “formação profissional” e dos “saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, percebemos que o grupo investigado possui um notório *comprometimento* com a ampliação dos saberes docentes de seus integrantes.

Um dos destaques se dá explicitamente no que tange aos “saberes curriculares”, já que os mesmos não são apenas vistos ou discutidos, como também são construídos e reconstruídos pelos professores. Há mais de 15 anos estes docentes conceberam e reformularam o projeto inicial de Arte-Educação da Rede Municipal de Ensino³⁴, estruturando e redigindo também a primeira Proposta Curricular de Arte-Educação, bem como as suas atualizações posteriores³⁵. Tais professores são igualmente responsáveis pela elaboração das atuais Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 1ª a 8ª séries do Município de Uberlândia³⁶, documento que contém um histórico da disciplina no Brasil e no Município, objetivos, justificativa, conteúdos específicos, considerações gerais e referências bibliográficas acerca do Ensino de Arte, além de especificar os fundamentos filosófico-pedagógicos que norteiam as idéias adotadas, apresentando assim os conceitos de Educação, Conhecimento, Cultura e Arte que o perpassam. Tais fatos apenas confirmam a preocupação do grupo em preparar os seus integrantes para assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, questionando, inquirindo e até mesmo rejeitando quaisquer imposições referentes às reformas educativas municipais, ou uma visão de cima para baixo das abordagens acerca da Arte e seu ensino, inviabilizando, assim, a possibilidade de se aceitar passivamente os planos desenvolvidos por outros agentes externos, quer sejam sociais, institucionais e/ou políticos.

Entretanto, o *comprometimento*, como uma característica indiscutível do grupo de professores de Arte do CEMEPE, tem se manifestado de maneiras distintas em seus

³⁴ A proposta inicial foi produzida em 1989 com reformulações em 1990, 1991 e 1992.

³⁵ A redação da Proposta Curricular de Arte-Educação ocorreu em 1996 com reformulações em 1997 e 1998.

³⁶ Editada pela Secretaria Municipal de Educação no final de 2003 e em vigor até a presente data.

componentes, embora haja freqüentemente ocasiões propícias para cada professor revelá-lo nas suas atitudes.

Antes do término da reunião saem mais quatro pessoas juntas, deixando para trás um constrangimento no grupo por essa atitude. Vejo que as pessoas que ficam possuem um maior comprometimento e interesse pelo grupo e pela formação continuada, e aproveitam mais a apresentação, agora com uma grande redução dos cochichos paralelos.

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

*Primeiramente a convidada trabalha com um texto, cuja leitura é feita pela **Violeta**, mas quando ela propõe que uma outra pessoa continue a ler, faz-se um silêncio profundo no grupo, até que a **Hortênsia** decide prosseguir com a leitura. Vejo nessa simples atitude duas características marcantes do grupo de Arte: o convite para que todos participem (dando a perceber que se trata de um grupo aberto àqueles que queiram a ele se agregar), bem como o compromisso de assumir a responsabilidade de fazer tudo o que for necessário para que os trabalhos sejam realizados da melhor maneira possível.*

(Nota de Campo, 11, de 15/05/06)

*Na leitura da pauta do dia houve um momento de “desabafo” da **Violeta** e da **Rosa** sobre a falta de compromisso dos professores de Arte que atuam na Educação Infantil, pois eles vivem reclamando de um apoio específico para essa área, mas, ao ser viabilizado um espaço de discussão e formação para aqueles que lidam com tal faixa etária, não demonstram qualquer interesse em comparecer à reunião marcada com esse fim. A **Violeta** escreveu um texto mostrando seu descontentamento frente ao ocorrido, e o leu para o grupo. Ela explicou sobre os gastos que tiveram com internet, combustível, tempo, etc. para prepararem um material rico em imagens (inclusive de trabalhos expostos nas mostras Visualidades) e fundamentação teórica, esperando um grupo de no mínimo vinte pessoas de acordo com a demanda solicitada. Contudo, só apareceram três professoras na reunião, o que deixou a coordenação do evento decepcionada.*

(Nota de Campo 12, de 19/06/06)

Os momentos diferenciados de *comprometimento*, contudo, não têm qualquer relação com o tempo de permanência dos componentes no grupo, o que foi igualmente percebido e verbalizado por Eliana Leão³⁷ na reunião que coincidiu com o 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte:

Foi no Departamento de Projetos Especiais³⁸ que se criou essa cultura do estudo do... desse processo de organização, sendo que existem diferenças individuais, que há pessoas que estão desde aquele período e que não estão no grupo de Artes hoje, freqüentando regularmente as reuniões. Como há pessoas novas que chegaram bem depois, que integraram o grupo e que estão trabalhando e crescendo.

(Reunião de 11/09/06)

³⁷ A professora Eliana Leão participou da Mesa Redonda de abertura do 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte apresentando a sua pesquisa de mestrado acerca da história do CEMEPE de 1991 a 2000 (Cf. LEÃO, 2005).

³⁸ Conforme explicamos no segundo capítulo deste estudo, o Departamento de Projetos Especiais (DEPE) foi um dos três departamentos da Secretaria Municipal de Educação no ano de 1989.

Nesse sentido, temos notado que o fato de um professor de Arte ser novato na Rede Municipal de Ensino não interfere no seu envolvimento e participação nas reuniões do grupo, e que seu *comprometimento* independe do seu tempo de serviço no sistema municipal de educação.

As professoras novatas, geralmente recém-formadas, têm participado bastante das reuniões e, embora sejam mais “caladinhas”, têm demonstrado grande interesse e compromisso pela formação continuada, pela troca de idéias e, sobretudo, de experiências. Eu tenho percebido que sempre que elas podem, têm procurado se aproximar das professoras mais atuantes do grupo, buscando uma melhor integração dentro do mesmo.

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

O Lírio, que até então também estava calado, começa a manifestar o seu interesse pelas questões legais do professor. Embora ele tenha sido recentemente contratado como professor na Rede Municipal de Ensino, a sua participação tem sido plena. A sua presença na reunião de hoje também atesta o seu interesse e comprometimento com as questões sobre o Ensino de Arte e principalmente com o grupo.

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

Assim como os outros indicadores, o *comprometimento* também se apresenta como uma característica de “grupos primários”, onde “os laços afetivos entre os membros são fortes, íntimos, ‘orgânicos’, e impõem uma ampla consciência de responsabilidade mútua, e uma lealdade relativamente incondicional aos outros indivíduos que formam o grupo” (OLMSTED, 1970, p, 65, destaques do autor). Onde há um clima participativo, alimentado pelo compromisso, geralmente prevalece uma tomada de decisões em âmbito coletivo, envolvendo o senso de dever e a responsabilidade de todos. “Quanto mais fortes os laços entre os membros do grupo, tanto mais profundamente arraigadas se achariam as atitudes dos indivíduos (OLMSTED, 1970, p. 81).

Ao longo de toda a sua história, o grupo de professores de Arte do CEMEPE tem procurado permanecer unido para alcançar objetivos comuns, até quando se faz necessária uma mobilização mais efetiva em determinados momentos, mesmo por meio de algumas reuniões extras, sem haver quaisquer gratificações salariais ou outros tipos de incentivo.

Como dissemos anteriormente, a própria elaboração das Diretrizes Básicas do Ensino de Arte na Rede Municipal de Educação ocorreu durante doze reuniões extraordinárias, entre agosto e novembro de 2003. Um outro exemplo mais recente diz respeito às reuniões extras realizadas em julho e novembro de 2005 e nos meses de setembro e novembro de 2006, objetivando respectivamente a apresentação de um projeto de ensino com ênfase no processo criativo, a visita dos professores à Mostra *Visualidades II*, a discussão de questões acerca das

aulas de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal e a realização de estudos sobre a 27ª Bienal de São Paulo. Tais reuniões explicitam mais uma vez o *comprometimento* dos professores de Arte com a sua área de atuação, sobretudo porque as mesmas ultrapassam inclusive o módulo destinado às reuniões no CEMEPE para a formação continuada, conforme foi explicado no segundo capítulo deste estudo, ou seja, todas as reuniões extras supramencionadas não proporcionaram remuneração financeira alguma.

Em seu estudo sobre *Enrico Fermi e o Grupo da Rua Panisperna*, Domenico De Masi também constatou que “reinava no grupo a convicção de que o interesse intrínseco de um trabalho, a participação nas decisões e o entusiasmo determinam o sucesso muito mais que gratificações financeiras e de carreira” (DE MASI, 1999, p. 299).

Depois das apresentações, discutimos um problema que tem afetado há bastante tempo as nossas reuniões: o pouco tempo que dispomos para os eventos necessários dentro do grupo. Dessa forma, para a superação desse problema, foi sugerido que em 2007 tenhamos não apenas uma, mas duas reuniões no mês; se não for possível durante todo o ano, pelo menos bimestralmente. A sugestão foi acatada de bom grado pelo grupo, embora saibamos que não haverá qualquer remuneração extra para esse dia a mais de reunião.

(Nota de Campo 19, de 04/12/06)

No primeiro ano que eu comecei a participar aqui eu estava dando aula numa escola e o número de aulas era pouco, então eu cumpria o meu módulo na escola. Só que eu gostei tanto do grupo que eu passei a vir aqui mesmo sem a necessidade do módulo e vim o ano todinho. Eu já cumpria o módulo na escola, mas eu vim até o finalzinho.

(Orquídea – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Por conseguinte, é importante ressaltar que o grupo por nós investigado tem no *comprometimento* de seus integrantes o mérito por quaisquer sucessos obtidos, pois caso dependesse do respaldo de outrem ou até mesmo da própria esperança de reconhecimento profissional (mediante a justa e merecida recompensa financeira) os resultados seriam totalmente diferentes daqueles que se apresentam, com certeza.

Eu sempre participei! Vim e passei por todas as etapas: da gente recebendo, sem receber, deles querendo que a gente viesse e depois querendo que a gente não viesse pra reunir! Em todas as etapas eu estava aqui! E assim, uma coisa que eu falo que eu estou fazendo hoje, o mestrado, é por conta desses estudos que a gente desenvolveu aqui dentro. Eu só pensei em fazer mestrado quando me forçaram aqui. E eu continuei mesmo com todas as dificuldades de escrever, de falar, de apresentar e tudo! Não, eu não fui forçada, aqui fizeram a proposta da gente poder escrever sobre aquilo que a gente estava trabalhando, e eu aceitei!

(Pink – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Contudo, felizmente os professores participantes do grupo pesquisado têm demonstrado cada vez mais o seu *comprometimento*, inclusive por meio do seu posicionamento político nas questões relativas ao Ensino de Arte dentro da Rede Municipal, procurando, a partir disso, ampliar o seu cabedal de competências.

Foram discutidas questões políticas importantes, inclusive da necessidade do envolvimento dos professores na realização do Fórum Municipal e nas reuniões do PPP [Projeto Político Pedagógico] nas escolas.

(Nota de Campo 12, de 19/06/06)

A Jasmim pede a palavra para dar informações sobre as aulas de Arte da Rede Municipal e o fluxograma realizado pelas escolas, principalmente no que tange à falta de professores nessa área. Inicia-se então uma conversa sobre o problema em questão, as discussões políticas e a busca de uma solução. O assunto é sério e requer uma atenção especial e, embora não seja o momento apropriado³⁹, o fato de haver muitos professores da Rede Municipal reunidos nos alerta para a situação. Pela carência de tempo para a discussão de um assunto tão importante, ficamos de nos reunir depois exclusivamente para tratar disso.

(Nota de Campo 15, de 11/09/06)

A reunião extra de hoje foi marcada com o intuito de se discutir o problema da falta de professores de Arte na Rede Municipal de Ensino e a elaboração do fluxograma curricular das escolas, conforme foi apontada a necessidade na última reunião. O grupo resolveu se mobilizar para apresentar algumas sugestões para o problema, visando à permanência das aulas de Arte na Educação Infantil e na grade curricular de determinadas escolas. Esta semana a coordenadora do grupo terá uma reunião na Secretaria Municipal de Educação (SME), para apresentar o parecer da nossa área frente a esse problema, e, desse modo, optamos por nos reunir no dia de hoje para tirar em assembléia extraordinária alguns encaminhamentos⁴⁰ para serem apresentados à SME.

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

O comprometimento dos professores de Arte do grupo do CEMEPE tem se manifestado não apenas nas resoluções mais importantes ou nos assuntos de maior relevância dentro do grupo, mas também nas pequenas decisões acerca de suas dinâmicas, bem como no funcionamento das reuniões.

³⁹ A Reunião de 11/09/06 aconteceu propositadamente junto com o 6º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte para facilitar a participação dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino no evento. Desse modo, decidiu-se por discutir a questão da falta dos professores dessa área de ensino em toda a Rede em uma outra reunião, específica para este intuito.

⁴⁰ Dentre os encaminhamentos, foi proposto então: a) que tragam de volta, ao seu cargo de origem, os professores liberados para o Projeto de Arte-Terapia, oferecendo-lhes uma dobra do cargo para tal função; b) que sejam também oferecidas dobras aos professores efetivos, logo no início do ano; c) que se providenciem mais concursos na Secretaria Municipal de Educação, para suprir a falta de professores nas escolas (e sabemos que isso não é exclusividade apenas da área de Arte); d) que abram concursos também nas outras Secretarias, para que os professores de Arte que atualmente ocupam funções administrativas (ou não vinculadas ao Ensino de Arte) em outros setores e órgãos municipais, possam retornar ao seu cargo de origem.

Em determinado momento, o grupo estava envolvido numa discussão muito boa e pedimos para ver as fotos da Bienal⁴¹ no data-show, pois já sabíamos que elas haviam sido preparadas para hoje. No entanto, a coordenadora, seguindo o seu roteiro, antes de passar para as imagens, quis ler a resposta dada pela curadora da Bienal em uma entrevista. O grupo não pareceu muito animado com isso, mas ela insistiu e resolveu ler assim mesmo e fazer um comentário pessoal ao final da reportagem. O assunto não gerou interesse dos outros participantes e novamente foi sugerido que fossem mostradas as fotos. Tenho percebido que esse tipo de acontecimento não tem sido muito incomum no grupo, mas me alegro ao perceber que, embora haja uma programação previamente definida para a reunião, cada vez mais os componentes do grupo têm se manifestado e participado ativamente dos eventos dentro do mesmo.

(Nota de Campo 20, de 18/12/06)

A partir disso, apresentamos mais um indicador em nosso estudo, que se refere à tomada de decisões em grupo, partindo do entendimento, do diálogo e da discussão das idéias e das opiniões pessoais, ou seja, um processo de *negociação*.

4.4.6 A negociação como forma de acolher e resolver os conflitos

A Rosa, que já havia pedido desculpas à Camélia publicamente na última reunião, ao assumir suas falhas, mesmo que involuntárias, teve a oportunidade de dizer que ela também cometeu alguns erros, inclusive o de ofender a Púrpura.

A Camélia admitiu seu erro e também pediu desculpas a todo o grupo por sua explosão na reunião passada.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

Em todo grupo social, coletividade, agremiação ou qualquer outro tipo de conjunto composto por seres humanos é bastante natural haver divergências de pensamentos e opiniões, pois cada pessoa possui idéias e concepções próprias. Entretanto, os diferentes modos de pensar, ver ou compreender determinada situação, sendo causa de contendas, podem ser acomodados pelo grupo, levando-o a buscar soluções para as questões polêmicas e a fortalecer-se como espaço de construções coletivas.

⁴¹ 27ª Bienal Internacional de São Paulo, tema principal da reunião desse dia.

Ao contrário do que muitos pensam, a existência de conflitos dentro de um grupo não é, por si só, um fator de desintegração da coletividade, mas a maneira de lidar com os conflitos é que se torna uma característica positiva ou negativa dentro de um grupo. Por mais que tenhamos receio dos conflitos desagregarem o grupo, verificamos no grupo pesquisado que é possível conhecê-los e aprender a administrá-los.

Conflitos sempre ocorrem em qualquer tipo de sociedade ou grupo, mas eles se tornam fontes de aprendizado quando se busca extrair deles um proveito para a sua transformação e democratização. Idéias distintas e opiniões discrepantes podem desencadear e agilizar o desenvolvimento de qualquer grupo social, desde que sejam administradas por meio da *negociação*, do diálogo e do debate.

Compreendemos a *negociação* como um processo de discussão em grupo que consiste, basicamente, de “propostas seguidas de contrapropostas, aceitações, modificações e rejeições. Surge um novo aprendizado e, se houver sorte, desse caos inicial surgirão novas idéias e esclarecimentos” (OLMSTED, 1970, p. 98).

Todos se mostram muito interessados. Observo que embora os temas a serem abordados no grupo esse ano venham prontos na pauta, eles passam pelo crivo de aprovação de todos os componentes do grupo. As pessoas participam efetivamente das decisões e acrescentam dados importantes ao que é discutido.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

Conforme foi exposto no primeiro capítulo deste estudo, entendemos o grupo de professores de Arte do CEMEPE como um espaço dedicado ao desenvolvimento profissional dos docentes, celeiro de informações diversas, território de construção e reconstrução de conhecimentos, base de produção e ampliação de saberes, lugar de discussões coletivas acerca dos diversos problemas do ensino. E, retomando o nosso pensamento a partir de Burke (2003), tratamos a informação como algo relativamente “cru” e o conhecimento como aquilo que foi “cozido” e sistematizado pelo pensamento.

Desse modo, para que o cozer das informações aconteça, tendo em vista a produção de conhecimentos e a ampliação dos saberes, obviamente faz-se necessário haver uma situação propícia, ou seja, momentos de ebulição para a *infusão* das idéias, nos dois sentidos do termo: como cozimento e como inspiração.

Sob o nosso ponto de vista, o conflito apresenta-se como esse momento de ebulição, mas é a *negociação* que determina o tempo de cocção e a boa preparação do alimento.

Carmim aproveita certa pausa da palestrante e faz uma pergunta, mostrando claramente discordar com o que foi dito. Esta responde minuciosamente e com explícita atenção. *Hortênsia* intervém na sua resposta com contribuições importantes. *Violeta* vai jogando algumas palavras complementando o que ela fala, ajudando-a na elaboração do pensamento. Ao final, todos ficam satisfeitos e com uma compreensão ampliada do assunto.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

Depois de algumas discussões sobre os modos de expor os trabalhos e sobre a criação de estratégias para se alcançar um maior número de visitantes pertencentes à comunidade escolar, acertamos alguns pontos pendentes, por meio do diálogo e da troca de sugestões, e tiramos no grupo uma equipe para coordenar a organização da Mostra Visualidades III.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

De acordo com SENAC.DN (1996), a *negociação* requer esforço das partes envolvidas, exigindo bastante capacidade de relacionamento. As idéias devem conter argumentos precisos, apresentados de forma bem clara, para que os integrantes de um grupo possam se posicionar contra ou a favor, ou mesmo opinar propondo modificações no pensamento original. E no caso de haver algum pensamento discordante, conflitante, é necessário aceitá-lo e interpretá-lo, ou seja, colocar-se no lugar da outra pessoa para tentar compreendê-la a partir do seu ponto de vista. A riqueza disso tudo está em exprimir as

[...] vozes de maneiras diferenciadas – como aceitação, como resposta, como recusa, como confirmação, como apoio, como objeção – num movimento constante de discussão [...], que dá o tom dos nossos enunciados, mesmo sem o sabermos (FONTANA, 2000, p. 156).

Na *negociação* produz-se um acordo, onde os sujeitos cedem um pouco para que um equilíbrio de interesses possa emergir, entretanto, muitas vezes alguns interesses permanecem contrariados, mas o importante nesse processo é que o grupo consegue apresentar respostas para as demandas que lhe são apresentadas. “Através de conflitos bem administrados podem surgir oportunidades de melhora e inovações, propiciando o enriquecimento pessoal e da organização” (SENAC.DN, 1996, p. 24). O debate das idéias é de suma importância para se confrontar projetos, decantar interesses, depurar propostas e também para o auto-conhecimento e o reconhecimento de pessoas, grupos e das diferenças existentes.

Por fim, com a *negociação* completamos os indicadores que destacam os aspectos do grupo pesquisado, compondo, assim, qualidades inerentes que caracterizam seu funcionamento.

4.5 Desafios para o grupo de professores de Arte do CEMEPE: algumas limitações

Observo que pessoa, que não freqüentam muito assiduamente o grupo costumam tumultuar tudo e não entendem o que está sendo dito, por não terem ouvido o assunto desde o princípio (geralmente chegam atrasadas), e dão muitos palpites “furados”.

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

Até o presente momento, os indicadores por nós apresentados contemplam exclusivamente as qualidades do grupo investigado, sem especificar seus problemas ou limitações. Entretanto, faz-se mister ressaltar que todo grupo social possui dinâmicas diferenciadas, onde as idéias e valores são expostos, modificados e desenvolvidos por meio de discussões e negociações constantes. Do mesmo modo, o grupo que pesquisamos também possui limites e deficiências, os quais trataremos de explicar a seguir.

4.5.1 Participações desordenadas

Com mais de uma hora de atraso, ainda tem professoras chegando para a reunião. Duas delas ficam ao fundo e começam umas conversas paralelas. O que mais incomoda o grupo é o fato de que depois elas começam a perguntar o que já foi falado e a tumultuar as apresentações.

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

O grupo de professores de Arte do CEMEPE, como qualquer outro tipo de organização social, apresenta participações diferenciadas de seus integrantes, destacando-se ora as qualidades anteriormente mencionadas, ora os seus contrários. A imagem que sugerimos para facilitar a compreensão das diversas configurações presentes no grupo pesquisado é a de um caleidoscópio: a imagem configura-se dependendo do movimento.

Um mesmo e único conjunto de peças, articuladas na unidade de um único e mesmo objeto, aproximam-se ou distanciam-se, compondo, ao sabor do movimento que lhe é impresso, uma multiplicidade de figuras distintas e não estáticas. Na vida social, os dizeres e práticas significam nas condições de uma enunciação concreta. Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa (FONTANA, 2000, p. 70).

Observamos que o grupo investigado possui dinâmicas diversificadas, principalmente por estas serem protagonizadas por múltiplos sujeitos, possuidores de características e singularidades próprias.

*Percebo que algumas palavras não são muito bem compreendidas e vejo que isso acontece mais pela falta de atenção de algumas professoras do que pelo que é dito acerca do vídeo exibido pela palestrante. Três professoras entram na sala depois que o vídeo foi apresentado e não conseguem acompanhar muito bem a discussão; outras três chegam para a reunião somente na hora do lanche. Algumas professoras hoje se justificaram para sair mais cedo (**Azaléa, Branca e Carmim**), outras simplesmente desaparecem como é de costume.*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

*Então chega a **Oliva**. Já faz tempo que não a vejo, quando ela aparece está geralmente atrasada. **Cravina** fica falando de outras coisas que não têm nada a ver com o que viemos tratar aqui. **Jasmim** tenta retomar o assunto e a conversa fica “costurada” em ponto de ziguezague, num constante vaivém. Coisas que poderiam ser votadas rapidamente continuam sendo retomadas sem qualquer acréscimo, num falatório generalizado, que ao meu ver é como “chover no molhado”.*

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

*Durante a apresentação, **Amarílis** conversa ora com a **Pink**, ora com a **Branca**, que estão ao seu lado. **Amarílis**, que geralmente tem uma boa participação nas reuniões, hoje parece estar alheia ao que é dito. [...] Percebo que a **Amarílis** hoje está bastante aérea e vez ou outra a vejo conversando com a **Branca** sobre outros assuntos. Isso me chamou a atenção porque comumente ela não age assim. [...] Durante a apresentação de hoje vejo que a **Amarílis**, junto com **Vitória-Régia, Rubra, Tulipa e Dália**, olha um colar e elas conversam baixinho sobre essa bijuteria.*

(Nota de Campo 18, de 06/11/06)

Em Domenico De Masi (1999), estudamos vários grupos criativos, ricamente detalhados e analisados pelos autores desta organização bibliográfica. Acerca de um desses grupos, O *Bloomsbury*, Gori (1999, p. 160), citando Clive Bell nas suas memórias (1956), o descreve como “um grupo cujos membros não agem sempre em comum como fazem os grupos tradicionais: não é um templo ou uma camarilha, mas uma reunião de indivíduos, cada um com idéias e preferências próprias”. O mesmo se pode afirmar do grupo de professores de

Arte do CEMEPE, que na sua multiplicidade de comportamentos e atitudes, reitera o seu caráter heterogêneo e diversificado.

A reunião começou há uma hora e meia atrás e ainda vejo pessoas chegando e se alojando mais ao fundo da sala, parecendo não ter muito interesse no que é exposto pela convidada. A conversa paralela aumenta e perturba a apresentação. [...] Ao retornar para a sala depois do intervalo, percebo que algumas pessoas já foram embora, principalmente as que chegaram atrasadas. [...] Faltando ainda quarenta minutos para o término da reunião, saem mais quatro pessoas juntas, deixando para trás um constrangimento nos demais componentes do grupo por essa atitude, principalmente por causa das palestrantes convidadas.

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

Ao encerrar a apresentação, já bem no limite de horário de saída (às onze e meia) os componentes do grupo se despedem e saem. Contudo, quero ressaltar que nesse momento somos menos da metade dos participantes. Algumas das professoras têm a necessidade de sair mais cedo porque dão aula no período da tarde, outras saem muito mais cedo sem justificar tal ação. Eu tenho notado que são geralmente as mesmas pessoas a chegarem atrasadas e a sair antes do horário, contudo, fico feliz em perceber que compõem uma pequena minoria, muitas vezes de membros antigos do grupo que parecem não valorizar a sua formação continuada. Uma delas, por exemplo, quando vai às reuniões, tem o costume de se atrasar mais de uma hora para chegar, geralmente atrapalha o andamento das atividades (ora com conversas paralelas, ora com comentários infelizes) e seu horário de saída comumente coincide com o horário do intervalo.

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

É impossível afirmar que existem relações padronizadas entre os membros do grupo pesquisado, mesmo que no nosso estudo tenhamos encontrado, com um maior relevo, relações alicerçadas nos indicadores anteriormente discriminadas: *alegria, amizade/acolhimento, solidariedade, coesão, comprometimento e negociação*. O grupo por nós investigado é composto por pessoas que têm idéias e valores nem sempre comuns e que estabelecem relações cujas formas e intensidades variam. . Desse modo, vimos que

Várias são as qualidades essenciais a quem integra uma equipe. Saber trabalhar em equipe implica, além de ter conhecimento a respeito do trabalho e mostrar adesão espontânea aos compromissos e metas da organização, ser atento, estar disponível para cooperar com os colegas, ter humildade de pedir ajuda quando necessário, participar oferecendo sua contribuição (SENAC.DN, 1996, p. 39).

Contudo, no nosso estudo, percebemos que nem todos os sujeitos demonstram gozar de tais predicados em todos os momentos, apresentando muitas vezes, ao contrário, atitudes opostas a estas acima descritas. O jeito de ser particular dos indivíduos, membros do grupo, queiramos ou não, interfere tanto na sua dinâmica quanto na qualidade das soluções dadas aos problemas, pois, mesmo que haja um número ínfimo de sujeitos desinteressados e/ou alheios

ao que ocorre nas reuniões, os objetivos do grupo certamente não são alcançados com total facilidade. Nesse sentido, destacamos, a seguir, alguns exemplos para melhor clarificar tal questão.

4.5.2 Peculiaridades de sujeitos que atrapalham o trabalho no grupo

*Durante a apresentação do Ciano
há muitas conversas paralelas,
risinhos e olhares de reprovação
entre algumas professoras.
O trabalho dele, a meu ver,
realmente deixa um pouco a desejar,
faltam objetivos claros
e conteúdos melhor desenvolvidos,
ficando muito próximo da atividade pela atividade,
mas penso também que isso não é motivo
para desdenhar a sua comunicação.*

(Nota de Campo 19, de 04//12/06)

Temos percebido que os indicadores apresentados, conforme foi explicado no Item 4.4 deste estudo, estão explicitamente presentes nos sujeitos de nossa investigação: pessoas e grupo. Entretanto, diferentemente daquelas mencionadas até o momento, as características que agora apresentamos possuem uma especificidade tal que se aproximam muito mais das questões individuais do que das coletivas, colocando em uma evidência maior os indivíduos, embora as mesmas não passem despercebidas pelo grupo. Foi possível observar em diferentes momentos da pesquisa, inclusive na entrevista coletiva realizada, que o grupo tem notado algumas dessas características, sinalizando-as como aspectos que precisam ser melhorados em prol de seu desenvolvimento. Por conseguinte, destacaremos tais características em determinados sujeitos individualmente, visando a uma compreensão das dificuldades e limites presentes no grupo investigado.

Cravina, por exemplo, é uma professora que não possui uma presença relevante dentro do grupo de professores de Arte do CEMEPE, como podemos verificar na análise da frequência apresentada no início deste capítulo (Item 4.2). Todavia, nas poucas reuniões das quais participou, a sua presença foi registrada tanto nas notas de campo quanto nas gravações dos encontros.

*A **Cravina**, embora também seja antiga na Rede Municipal de Ensino, não é muito participativa, mesmo querendo passar para as professoras novatas a imagem de quem é muito entendida em todos os assuntos, ela acaba dando muitos “foras”. Até as professoras recém-chegadas ao grupo já perceberam isso e comentaram comigo.*

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

*Depois de mais de uma hora de reunião chega a professora **Cravina**, que geralmente se atrasa. Ela é uma das professoras mais antigas do grupo e também é uma das que não costuma se envolver muito com ele*

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

*A reunião começou há duas horas e trinta minutos atrás e só agora a **Cravina** chega e vai entrando no assunto como se o seu atraso nada significasse. [...] A **Jasmim** começa a dar algumas orientações, mas a **Cravina** a interrompe e entra no assunto querendo se fazer de muito entendida. Na verdade, ela começou a falar muita bobagem, assim a **Jasmim** teve que intervir para a conversa não descambar. [...] Faltando ainda meia hora para a reunião terminar, a **Cravina** procura a Lista de Presença e a assina antes de ir embora. Esse fato lhe é recorrente e, embora sempre tente disfarçar, tal atitude já foi notada por várias pessoas do grupo.*

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

De modo semelhante, a professora **Gérbera** também não tem uma frequência muito expressiva dentro do grupo, contudo a sua participação igualmente não nos passou despercebida:

***Gérbera** diz que no grupo as professoras deveriam só “trocar figurinhas” ao invés de ficar ouvindo as apresentações das palestrantes convidadas. Para ela as leituras são totalmente dispensáveis, cada professor deveria trazer trabalhos dos alunos e mostrar uns para os outros. Eu fico pensando sobre isso, pois essa foi a proposta realizada durante o ano de 2004: troca de experiências, mostra de trabalhos de alunos e dos processos de criação dos mesmos, troca de idéias e oficinas. Contudo, não me recordo em nenhum momento de vê-la envolvida ou entusiasmada com isso.*

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Sienna, que costuma estar sempre interessada pelos eventos do grupo, participando inclusive das reuniões extras para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, em determinado momento também se mostrou alheia e até mesmo contrária à dinâmica proposta:

*Sobre a apresentação de hoje, **Sienna** em voz alta diz frases do tipo: “– Olha que lindo!” ou “– Maravilhoso, não?”, para logo em seguida cochichar com a **Gérbera** algo como: “– Nossa Senhora! Só rindo pra não chorar!”. **Sienna** e **Gérbera** continuam cochichando e criticando o assunto discutido hoje. Dá pra ouvir completamente o que dizem, pois estão ao meu lado, e percebo que agora já não falam mais apenas sobre a apresentação da palestrante, pois ouço, seguida de risos, nitidamente a frase: “– Olha só a roupa dela!” [...] **Sienna** reclama da palestrante e comenta que as professoras da Universidade acham que*

sabem tudo. [...] Sienna e Gérbera param de cochichar, mas continuam dialogando através da escrita, passando um papelzinho pra lá e pra cá, quando a palestrante vira de costas.

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Olmsted (1970, p. 24) afirma que “dentro de um grupo, nem todos se comportam da mesma maneira. Por várias razões, há uma distinção de funções: um membro torna-se o palhaço, outro o trabalhador exemplar; alguns são líderes, e outros seguidores”. Há também aqueles que às vezes tomam atitudes infantis, para chamar a atenção sobre si; ou se portam como adolescentes, com uma rebeldia gratuita. No entanto, também não faltam dentro do grupo pesquisado alguns temperamentos e personalidades difíceis:

A Camélia armou o maior rebuliço por causa do seu pouco tempo de apresentação e da ausência de alguns colegas para assisti-la. Na verdade ela ficou estressadíssima e culpou a Rosa pela má organização do tempo, fazendo um “show” à parte.

(Nota de Campo 08, de 08/12/05)

Camélia chegou atrasada, depois que as apresentações já haviam sido feitas, e chegou agitando, falando alto e gesticulando muito. A Jasmim fala algo e nesse momento a Camélia a interrompe, tumultuando um pouco a reunião com um comentário que não tem nada a ver com o assunto. A sua postura hoje parece ser a de fazer de tudo para perturbar o andamento da reunião. Ela conversa paralelamente em voz alta, atrapalhando todo o grupo.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

A Camélia interrompe e se exalta (como sempre) e fala de um assunto que já foi explanado no início do evento, mas que ela não ouviu porque chegou atrasada (como sempre).

(Nota de Campo 15, de 11/09/06)

Depois de muita discussão sobre o assunto, chega a Camélia, já falando alto e tumultuando a reunião, como lhe é peculiar. No entanto, dessa vez, as pessoas presentes, como se tivessem um acordo tácito, resolveram ignorar o seu “show” e direcionam sua atenção à Margarida que fala algo importante sobre o assunto em voga. A Dália entra no assunto da Margarida e nesse momento a Camélia começa a chamar a Rosa, que está do outro lado da sala, em voz alta. A Rosa, ao contrário do que costuma fazer comumente, não lhe dá atenção naquele momento, o que faz com que a Camélia aumente ainda mais o volume da sua voz, incomodando a todos e atrapalhando a audição do que está sendo dito. Nesse instante a Rosa lhe pede para esperar um pouquinho para ouvir o que a Dália está falando, como uma forma de lhe dizer que ela está sendo inconveniente.

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

Alguns integrantes do grupo investigado costumam chegar e/ou sair das reuniões de uma maneira bastante peculiar: sorrateiramente, em silêncio, como se desejassem passar despercebidos para não ter que se posicionarem frente a qualquer questão. Dentre estes sujeitos destacamos **Oliva**, e para exemplificar tal comportamento os seguintes excertos:

*Com uma hora e meia de atraso chega a **Oliva**. Já faz bastante tempo que não a vejo e quando ela aparece está geralmente atrasada.[...] Encerramos a reunião e dessa vez, para a minha surpresa, ficam na sala além da turma de sempre (a do “Firimfifim”) a **Cravina**, a **Camélia** e a **Oliva**, justamente as três que costumam chegar atrasadas e tumultuar as reuniões.*

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

*Com duas horas passadas de reunião chega a **Oliva**, como sempre atrasada. Mais uma vez ela perde a dinâmica do dia. [...] Nesse momento vejo a **Oliva** folheando uma revista, totalmente alheia ao que se passa. Sem prestar atenção ao que é dito, uma vez ou outra ela chama a **Bromélia** ao seu lado para ver alguma coisa na revista. Vejo que a **Bromélia** lhe dá atenção rapidinho e demonstra com seus gestos que está interessada em ouvir as explicações da **Coral** sobre o tema trabalhado hoje. [...] Faltando ainda uma hora para o término da reunião, retornando para o segundo andar, eu me deparei com a **Oliva**, junto com a **Marinha**, descendo a rampa sorrateiramente para ir embora. Não é raro ela sair mais cedo das reuniões ou não se envolver nos eventos propostos.*

(Nota de Campo 18, de 06/11/06)

*A **Oliva**, como sempre chega atrasada, entrou hoje na sala de reuniões justamente no momento do sorteio, e mal se sentou no lugar já foi contemplada. O grupo todo deu logo um grito de alarme (de brincadeira, é claro!), reclamando por ela não ter se atrasado um pouco mais no dia de hoje, já que tem dias que ela chega quase na hora do intervalo. Todo mundo caiu na risada, mas ficou no ar uma concordância velada de que “toda brincadeira tem um fundo de verdade”.*

(Nota de Campo 19, de 04/12/06)

4.6 Configurações e dinâmicas do grupo de professores de Arte do CEMEPE

*O desafio de pesquisar no movimento
é que o pesquisador
não olha um tecido pronto,
procura aproximar-se do movimento
em que o tecido vai sendo feito.
Mergulha na multiplicidade
dos fios em movimento,
buscando compreender
a trama que vai sendo urdida.*

Fontana (2000, p.70)

Visando construir um olhar mais amplo acerca do sujeito de nossa pesquisa (o grupo e seus integrantes), compreendemos que se faz necessário atentar também para os diversos movimentos que o constituem, buscando uma maior compreensão das dinâmicas que lhe são inerentes.

Cada grupo está no eterno movimento de ir e vir no caminho da mistura, do igualar-se até a diferenciação, a busca de criar uma identidade onde cada um possa sentir-se reconhecido. Este caminho pulsa temporalmente, embora no âmbito lógico, fazendo infinitas combinações entre o eu e o outro (DAVINI, 1997, p. 44).

Desse modo, discorreremos sobre algumas das dinâmicas do grupo pesquisado, enfocando sobretudo os modos de interação dos sujeitos (os silêncios e as falas), uma característica bastante peculiar (a concentração), as formas de liderança existentes (a coordenação), a importância de determinados eventos (experiências partilhadas) e suas pausas (o momento do intervalo), bem como uma explanação acerca do lugar onde tudo isso acontece (o espaço físico do CEMEPE).

4.6.1 Modos de participação no grupo de professores de Arte do CEMEPE: os silêncios e as falas

*Hoje percebo outras coisas interessantes
e novas ao mesmo tempo.
Vejo que algumas professoras,
que geralmente são mais quietas
e caladas nas reuniões, também começam a falar
e a expor mais facilmente os seus pensamentos.*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

Conforme foi explicado no início deste capítulo, foi em função de nossa participação nas reuniões do grupo, da construção das notas de campo e da gravação dos encontros, que os sujeitos da pesquisa foram se constituindo. Entretanto, por meio da análise da frequência dos integrantes do grupo às reuniões também detectamos outros sujeitos com uma presença bastante significativa. Tal fato denota que existem envolvimento e participações diferenciadas no grupo pesquisado e que os modos de ser e estar dos sujeitos ali não se resumem exclusivamente às suas falas explícitas, embora as vozes ouvidas durante as reuniões tenham se tornado um material primordial para as análises aqui apresentadas.

Todavia, como já sinalizamos anteriormente⁴², a construção de dados na pesquisa não se limitou apenas às falas dos sujeitos, mas também aos momentos de silêncio que

⁴² No terceiro capítulo deste estudo.

aconteceram nas reuniões do grupo, ainda que estes não tenham sido o foco principal da nossa pesquisa.

Um estudo cuja ênfase encontra-se no silêncio requer o uso de alguns instrumentos específicos para a sua detecção, objetivando um exame cuidadoso de pequenos gestos: olhares, posturas, hesitações e movimentos corporais, dentre outros, movimentação que constatamos ser importante no decorrer das observações realizadas nas reuniões e também pelo nosso interesse em caracterizar o grupo de professores de Arte do CEMEPE. Caso o nosso intuito na presente investigação fosse analisar os significados do silêncio, tornar-se-ia imprescindível, por exemplo, o uso de vídeo-gravações para a apreensão dos comportamentos dos sujeitos investigados no decorrer dos eventos, oportunizando, posteriormente, um exame detalhado das fitas magnéticas. Este procedimento não foi realizado na nossa investigação e por esse motivo não apresentamos uma análise minuciosa dos momentos de silêncio que integram as dinâmicas do grupo (o que não deixa de ser uma idéia interessante para a realização de uma nova pesquisa).

Contudo, por ter surgido como ponto contemplado nas notas de campo que produzimos, faremos uma referência a determinados tipos de silêncio juntamente com as falas dos sujeitos, apresentando algumas de suas nuances, mesmo que de uma forma não tão exaustiva quanto as vozes expressas.

4.6.1.1 Os silêncios observados: alguns significados

*Iniciou-se a apresentação do tema previsto.
Consigno perceber, mesmo nas pessoas em silêncio,
algumas expressões interrogativas na sua fisionomia,
ao mesmo tempo que vejo outras expressões de compreensão,
como o balançar da cabeça em forma de assentimento*

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

A partir desta epígrafe, é possível perceber que existem silêncios diferenciados dentro do grupo de professores de Arte do CEMEPE, visto que eles não possuem a mesma significação. Há silêncios que demonstram questionamento ou atenção irrestrita, interesse frente a algo que se ouve, compreensão do que é dito e envolvimento em alguma atividade

proposta; por outro lado, existem silêncios que podem significar justamente o contrário: desatenção, desinteresse, incompreensão e/ou alienação diante dos eventos propostos.

Laplane (2000) apresenta algumas abordagens que analisam o silêncio a partir de perspectivas distintas. Segundo a autora, o silêncio abordado na etnografia da comunicação pode ser também interacional, descrevendo alguns “comportamentos que fornecem uma expressão imediatamente legível da situação de um indivíduo, mais especificamente sua intenção, assim como a evidência do seu alinhamento na situação” (LAPLANE, p. 54). Sob esta ótica, o comportamento dos silentes pode se encaixar tanto numa estrutura “cooperativa” e de participação, quanto se manifestar em atitudes “submissas subordinadas” (quando há interação entre o indivíduo e a autoridade) ou “não-submissas subordinadas” (quando há uma manifestação silenciosa de emoções evidenciando o poder e o controle que o indivíduo exerce frente a pessoa que fala). Nas palavras da autora,

A etnografia da comunicação incorpora o silêncio à discussão trazendo à tona as suas possíveis funções. O silêncio significa, intervém na estruturação de situações, possui conteúdo proposicional ou não, inclui gestos ou não. Ele pode também expressar significado gramatical, pode ser simbólico ou convencional. O silêncio pode ter valores positivos indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação, de preservação da *face* (LAPLANE, 2000, p. 56, destaque da autora).

Essas diferentes formas de manifestação do silêncio são bastante perceptíveis dentro do grupo pesquisado, sendo que muitas delas se tornam mais explícitas em algumas circunstâncias específicas, como exemplificamos:

*Percebo que algumas palavras não são muito bem compreendidas, embora as pessoas permaneçam em silêncio. [...] A atividade proposta foi realizada com seriedade, silêncio e muita atenção. [...] Durante uma brincadeira, que o grupo acatou com muito humor, a **Bromélia** fez uma colocação muito infeliz. Sua atitude silenciou os risos das professoras na hora e, embora ninguém se manifestasse verbalmente sobre a infelicidade do comentário, o silêncio que se formou depois dele deixou claro que o grupo não o considerou em nada engraçado.*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

De acordo com Laplane (2000), o silêncio na perspectiva das teorias da enunciação tem um tratamento próximo dos estudos sobre o implícito, visto que este é considerado como uma forma de dizer quando o locutor é eximido de assumir a responsabilidade pelo que foi

dito. Nesse sentido, os “subentendimentos”, ou as “pressuposições” surgem no momento em que a significação implícita aparece sobrepondo uma outra significação, a literal.

*Nesse momento a **Jasmim** convida as pessoas que não se manifestaram ainda e que permaneceram até agora em silêncio (**Oliva, Edelweiss e Púrpura**) para darem a sua opinião sobre o assunto, mas elas respondem que não têm o que dizer, demonstrando com isso que concordam com o que foi dito. E eu me pergunto pensativa: “Será mesmo que quem cala, consente?”*

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

Ainda segundo a autora mencionada, a perspectiva da Análise do Discurso propõe uma radicalização da relação linguagem-silêncio, em que um determinado modo de estar em silêncio se contrapõe aos significados de passividade e negatividade geralmente a ele atribuídos. Desse modo, o silêncio não é um acidente que ocasionalmente intervém no discurso, mas uma condição de todo o sentido (LAPLANE, 2000).

Durante a apresentação o grupo está em silêncio, vejo que todos prestam muita atenção ao que é dito.

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

Há muita atenção nos informes, todos anotam cuidadosamente tudo o que é dito, e o silêncio nos permite ouvir tudo sem perturbações.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

*Embora **Fúcsia** e **Neve** sejam sempre muito caladas nas reuniões do grupo, o seu trabalho explicita uma grande coerência com a sua formação continuada. A meu ver, isso comprova que nem todas as pessoas que estão caladas dentro do grupo estão desatentas ou desinteressadas; há também o que eu denominaria de “silêncios produtivos”.*

(Nota de Campo 17, de 02/10/06)

Na perspectiva dialógica de Baktin, exposta por Laplane (2000), a idéia de silêncio corresponde mais às condições de compreensão de sentidos do que à ausência de sons ou de signos verbais. Para a autora,

Esta perspectiva nos permite considerar a interação de maneira ampla como lugar de produção do sentido e como lugar tanto de manifestação como de produção das relações sociais. Desta forma, ela não se restringirá ao verbal nem tampouco se configurará, necessariamente, apenas na presença atual dos interlocutores (LAPLANE, 2000, p. 62).

Nesse sentido, o silêncio ocupa o lugar de onde a enunciação parte e também onde ela é recebida, pois, para que exista a liberdade de falar é necessário também haver a possibilidade do silêncio como uma opção do ouvinte.

Nesse momento vejo que o grupo está bastante silencioso, cada um a seu modo. Algumas pessoas fazem anotações sobre a fala da palestrante, outras fazem “desenhinhos” na beirada da folha, mas percebo que todas estão atentas.

(Nota de Campo 03, de 11/08/05)

*A **Púrpura** levanta a mão querendo dizer algo, mas as outras professoras continuam falando do curso. Eu chamo a atenção do grupo para o fato dela querer falar e a **Violeta** também se atenta para isso e pede que todos a escutem. Então, **Púrpura** expõe alguns problemas pelos quais o professor contratado passa. Do mesmo modo, o **Lírio**, que até então estava em silêncio, começa a se manifestar.*

(Nota de Campo 16, de 18/09/06)

Em contrapartida, há outros modos de silêncio que podem exprimir desinteresse e falta de atenção, bem como denotar receios pela incompreensão do discurso, como evidenciam as seguintes situações:

*Sobre Pintura Contemporânea, assunto apresentado hoje, **Sienna** disse bem baixinho, somente para mim, que estuda pintura há cinco anos, mas que adora apenas a Pintura Clássica, e que, por esse motivo, nem abre a boca na reunião, senão, sob o seu ponto de vista, o grupo vai “cair de pau em cima dela” e criticá-la.*

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

***Violeta** mostra um vídeo e percebo que algumas de suas palavras não são muito bem compreendidas, embora as pessoas permaneçam em silêncio. Contudo, vejo que isso acontece mais pela falta de atenção de algumas professoras, mesmo caladas durante a apresentação, do que pelo que é dito acerca do vídeo. Um exemplo disso foi a imagem de algumas cobras exibidas numa escultura e explicadas detalhadamente pela **Violeta**. No momento seguinte uma professora pergunta assustada se aquilo eram cobras. Da mesma maneira, quando a **Violeta** comentou algo sobre o vídeo relacionado a um fato atual, uma professora tomou a palavra de sopetão para dizer exatamente o que a **Violeta** havia acabado de falar. Esse tipo de comportamento demonstra a falta de atenção de algumas professoras sobre o que está sendo abordado, e causa um mal estar generalizado no grupo.*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

Como vimos em Laplane (2000), são as nuances na significação da diferença, da contradição e do particular que facilitam a distinção entre os modos de silêncio, visto que eles também não são homogêneos. Entretanto, nas relações intersubjetivas os processos de interação permeiam tanto os momentos de silêncio quanto de instauração do discurso.

4.6.1.2 As falas: diferentes tipos de conversas dentro do grupo

Há muitas conversas paralelas, no entanto percebo que são sempre dentro do assunto discutido. Houve muitas sugestões, perguntas e informações, o que tumultuou bastante o assunto. A reunião hoje foi muito conturbada no final.

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

Durante todo o processo da pesquisa priorizamos as falas dos sujeitos como fonte de informação para a construção dos dados, destacando principalmente aqueles que explicitam suas vozes, materializadas pelos instrumentos utilizados.

Contudo, enfocaremos aqui as falas de uma maneira diferente, explorando-as nos momentos de interação entre os componentes do grupo pesquisado, principalmente nas conversas desencadeadas no decorrer das reuniões. Assim, partindo de Laplane podemos também afirmar que,

A idéia de “encontro” como produção conjunta dos participantes e a sua compreensão em termos de sistemas de integração social estão presentes neste estudo. As emissões de fala são examinadas conforme elas modelam e são modeladas pelo contexto global do evento (LAPLANE, 2000, p. 27-28).

Da mesma forma que os silêncios, as conversas presentes no grupo de professores de Arte do CEMEPE também possuem diferentes significações, podendo exprimir envolvimento e participação nos eventos como também desinteresse, resistência e/ou desatenção frente aos assuntos tratados.

*Durante a mostra de slides percebo que há umas conversas cochichadas ao meu lado. São duas professoras (**Sienna** e **Gérbera**) confabulando sobre o assunto abordado, e parece ser algo interessante, mas elas preferem não socializar suas conversas com o grupo. Outras duas professoras (**Mirábilis** e **Edelweiss**) também cochicham ao fundo da sala e, do mesmo modo, não socializam o seu pensamento. Mas então percebo que o assunto destas não tem nada a ver com a apresentação.*

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Após as leituras, o grupo ficou um pouco disperso, com algumas conversas paralelas.

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

As conversas giraram em torno do assunto discutido por alguns minutos, socializadas ou paralelas.

(nota de Campo 13, de 03/07/06)

Alguns professores terminam de responder o questionário antes dos outros, e enquanto esperam posso ouvir muitas conversas e risadas. Durante a apresentação do filme também há pequenas (poucas) conversas, bem baixinho, mas que não atrapalham o grupo.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Como vimos, é possível perceber que existem conversas diferenciadas durante os eventos do grupo, paralelas ou socializadas, cochichadas ou em voz alta. Contudo, há também algumas conversas de tipo silencioso, sem que necessariamente haja o uso da voz para intermediá-las.

Lavanda diz: –Um dia eu estava conversando com a Celeste e falei assim: “– Ah, Celeste! Eu estou preocupada com o que a gente faz!” E ela falou assim: “ Você pode fazer mais do que isso!” E ainda escreveu isso na minha mesa!

A pesquisadora pergunta: –Isso foi durante a reunião? Alguma conversa que a gente lembra durante a reunião?

Lavanda responde: – Foi! Foi!

E **Celeste** entra no assunto: – Eu falei pra ela: “– Ah, Lavanda! Você larga mão de ser preguiçinha!

Lavanda tenta explicar: –Não, eu escrevi pra ela assim...

A pesquisadora pergunta: –Ah, vocês estavam conversando por meio do papel, né?

Lavanda responde: – É! Aí eu escrevi pra ela assim: “– Me dá uma idéia porque eu vou procurar um jeito mais fácil... porque eu não sei o que fazer!”

A pesquisadora pergunta: Aí ela passou a resposta em um papelzinho?

Lavanda responde: É! Aí ela escreveu e falou pra mim: “– Você pode fazer muito mais! Faz assim, procura isso... Aí a gente trocou idéias!”

(Entrevista coletiva de 11/04/07)

Na transcrição das fitas gravadas atentamo-nos também para um fato até então para nós despercebido, principalmente por ser a pesquisadora uma componente do referido grupo, que é sujeito de sua investigação. Ouvindo as fitas ficou-nos muito nítido o quanto existem conversas simultâneas a todo instante, principalmente nos momentos de debate e troca de idéias. Um observador mais desavisado poderia inicialmente concluir que as reuniões são desorganizadas e barulhentas, onde as pessoas não se entendem por falarem quase todas ao mesmo tempo. Entretanto, é também perceptível que esse fator não compromete o andamento das atividades desenvolvidas e nem atrapalha a compreensão dos participantes acerca dos assuntos tratados. Dessa forma, podemos sugerir que o aparente caos é um tipo de organização própria e peculiar do grupo pesquisado, constituindo-se também como mais uma de suas características.

*Embora houvesse um grande burburinho durante as apresentações, percebi que não são conversas paralelas aleatórias, mas são sempre comentários sobre o que se passa, são trocas de idéias. Isso incomoda bastante a **Violeta** e a **Rosa**, que já fizeram “psssssssssiu!” várias vezes. No entanto elas também conversam paralelamente sobre a apresentação.*

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Durante a visita à Mostra Visualidades, percebo que vários assuntos são tratados ao mesmo tempo, além dos comentários feitos acerca da exposição. Entre um trabalho e outro vamos conversando entre nós vários assuntos.

(Nota de Campo 17, de 02/10/06)

Comumente, as pessoas falam juntas umas com as outras e frases inteiras são ditas simultaneamente. Na transcrição das fitas fomos registrando esses momentos, que muitas vezes foram até cronometrados, agregando informações para uma melhor compreensão dos eventos acontecidos nas reuniões:

Pausa no assunto principal de dezesseis segundos. É possível ouvir algumas conversas paralelas e risadinhas. [...] Mais ou menos 25 segundos de conversas generalizadas.

(Reunião de 06/11/06)

As pessoas, como de costume, falam todas ao mesmo tempo, atrapalhando ouvir o que dizem. [...] Mais ou menos dez segundos de conversas, impedindo a compreensão do que é falado.

(Reunião de 04/12/06)

Durante as reuniões percebemos a recorrência de alguns momentos, no entremeio de um assunto e outro, em que se ouve nitidamente as pessoas conversarem ao mesmo tempo.

Várias pessoas falam juntas, dificultando o entendimento daquilo que dizem. [...] Outras pessoas também falam juntas concordando e dando sugestões. [...] As pessoas falam juntas. Há muitos risos também.

(Reunião de 07/08/06)

E recomeçam as conversas paralelas simultaneamente. [...] As pessoas falam juntas e não dá pra entender o que dizem. [...] E tornam a conversar todos ao mesmo tempo, impossibilitando o entendimento.

(Reunião de 02/10/06)

Do mesmo modo como acontece com o silêncio, as conversas também possuem as finalidades de evitar ou reduzir a ansiedade e/ou incompreensão a respeito dos assuntos discutidos, ocultar a indignação ou a ignorância acerca dos temas desenvolvidos, ou até

mesmo velar o desinteresse pelas tarefas propostas, buscando disfarçar qualquer parca participação. Ambas as formas de interação subjetiva dentro do grupo investigado, os silêncios e as falas, nos fornecem informações relevantes sobre os diferentes movimentos nas reuniões, cujos índices podem ser tanto verbais quanto não-verbais.

4.6.2 O grupo de professores de Arte do CEMEPE e sua concentração peculiar

*Só agora me dei conta de que
já inteirou o quarto telefone celular que toca
e que, entretanto, isso parece
não incomodar nem dispersar o grupo.
(Nota de Campo 03, de 11/08/05)*

Aproveitando o assunto discorrido anteriormente, sobre as participações dos sujeitos nas reuniões (recheadas de momentos de desatenção, dentre outros), gostaríamos de destacar que o grupo pesquisado possui uma característica própria, bastante peculiar, que poderia distingui-lo de muitas outras organizações sociais: a sua concentração, nos dois sentidos do termo.

O modo como os sujeitos se mostram concentrados (atentos) nos assuntos e eventos do grupo por si só exprime uma concentração (aglomeração, reunião) diferenciada em relação a outros grupos, pois, em determinadas circunstâncias, alguns acontecimentos, que comumente poderiam ser motivo de distração para os sujeitos nos encontros, geralmente passam despercebidos e/ou são totalmente ignorados, o que pôde ser observado em diversas ocasiões.

*Nesse momento eu conto que já completam seis celulares tocando no dia de hoje. Mas as pessoas ignoram isso totalmente. De fato, isso não incomoda mesmo.
(Nota de Campo 03, de 11/08/05)*

*Durante a apresentação da palestrante, como é de costume, são passadas as duas listas de presença (a do CEMEPE e a do Pólo UFU da Rede Arte na Escola), mas hoje há também uma outra lista circulando: a das pessoas que querem participar da exposição de final de ano na Mostra Visualidades. Há também um convite da **Amarílis** para visitarmos a exposição de seus alunos. Esse fato não incomoda o andamento das atividades do grupo, e já é comum a todos receber algumas informações escritas repassadas durante as reuniões, comumente*

*junto às listas de presença. [...] Enquanto a palestrante fala, **Hortênsia** e **Amarílis** se levantam para pegar água, **Amarílis** passa um copo d'água pra **Pink** e isso não incomoda ninguém. A apresentação continua normalmente e o grupo não dispersa a sua atenção.*

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

Nesse momento entra um rapaz na sala para colocar as caixinhas de som para a apresentação, mas elas não funcionam. Ele vai ao fundo da sala, abre uma porta para buscar outras caixinhas e eu noto que isso não incomoda o grupo, que continua a fazer os repasses sem se perturbar.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

4.6.3 A coordenação do grupo de professores de Arte do CEMEPE

Aquele que usa corretamente o poder favorece o desenvolvimento de competências na equipe, de modo que todos sejam bem-sucedidos.
(SENAC.DN, 1996. p. 43)

Toda organização social, visando aos alcances dos objetivos de um modo mais ordenado e competente, geralmente desenvolve formas de liderança que canalizam os esforços em prol do bem comum. A liderança deve possuir a capacidade de mudar o comportamento ou as atitudes dos membros da associação, e para que isso aconteça é imprescindível agir com vigor, comandar, ordenar, dar instruções, ou seja, usufruir “poder”, mas também ouvir, esperar, acatar o que os outros dizem e respeitar as diferenças.

Em SENAC.DN (1996) vimos que toda organização social possui no mínimo duas espécies de poder: o poder institucional e o poder de influência. O poder institucional é também denominado de poder legítimo ou autoridade formal, pois se fundamenta na compreensão de que o indivíduo adquire o direito de exercer autoridade em função do cargo ou posição que ocupa dentro da organização. Esse tipo de poder é legítimo quando os subordinados reconhecem que o líder tem o direito ou está legalmente habilitado para influenciar as decisões e os procedimentos a serem adotados, mas sempre dentro de certos limites. O poder de influência, por sua vez, independe de cargos formais ou de posição hierárquica, pois, ao contrário, ele nasce do consentimento dado pelos influenciados, envolvendo mais admiração, aceitação e prestígio do que obrigação ou dever.

Observando as características individuais e sociais do sujeito de nossa pesquisa é possível constatar, de antemão, que o grupo de professores de Arte do CEMEPE possui uma liderança alicerçada principalmente no poder de influência, embora o cargo de coordenação também possua a legitimidade do poder institucional.

Os poderes institucional e de influência ocorrem de forma simultânea quando o influenciado reconhece a capacidade do influenciador – independentemente do cargo que ele ocupa –, sente admiração por ele e tem motivação para seguir suas orientações. Isso significa que o influenciado aceita o influenciador como *líder* (SENAC.DN, 1996, p. 33, destaque do autor).

Esta parece ser a forma de liderança presente no grupo investigado, onde a coordenação é eleita de maneira democrática pelos integrantes do grupo, mediante a apresentação de uma minuta de projeto de suas propostas de trabalho, contendo a justificativa, os objetivos, a metodologia e a forma de avaliação das ações que propõe implementar no decorrer da gestão⁴³.

A coordenadora atual deixa claro que seria interessante que outras pessoas também se candidatassem, embora o grupo seja coeso em afirmar que sua permanência na coordenação é do agrado de todos.

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

Um pouco depois da minha chegada ao grupo, a Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Tânia Lara) nos convidou a todos para irmos à Sala 30 (o auditório do CEMEPE), para nos falar sobre o processo democrático e as minutas referentes à eleição dos coordenadores de área de ensino. Ficamos por lá durante uma hora aproximadamente. Depois cada grupo, de acordo com a sua área de atuação, retornou para as devidas salas de reunião, para proceder à votação propriamente dita.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

Não é somente o fato de se eleger a pessoa que ocupa o cargo na coordenação do grupo que consegue, por si só, estabelecer um clima agradável nas reuniões ou despertar relações de reciprocidade e coesão entre os membros da organização.

Os estudos relatados por Olmsted (1970) comprovam claramente que o tipo de liderança exercida pela coordenação está diretamente relacionado com os estilos de comportamento adotados pelo grupo. Em uma determinada pesquisa relatada pelo autor, foram propostos três modelos de liderança para um mesmo grupo, em ocasiões distintas: as

⁴³ Temos, junto aos documentos pesquisados, as minutas apresentadas ao final de 2004 e 2005 com vistas ao cargo de coordenador da área de Ensino de Arte no CEMEPE, respectivamente correspondentes à gestão de 2005 e 2006.

lideranças “autoritária”, “laissez-faire” e “democrática”. Na liderança “autoritária”, o líder tomava para si a responsabilidade de designar as tarefas e de eleger aqueles que as cumpririam, indicando antecipadamente os passos que deveriam ser seguidos no desenvolvimento do plano de trabalho. Constantemente ele se mantinha distante, superior, demonstrando mais poder do que participação, e dando freqüentemente ordens e direções. Na liderança do tipo “laissez-faire”, o líder desempenhava um papel de passividade frente ao grupo, deixando as pessoas fazerem o que quisessem, sem oferecer auxílio ou dar quaisquer sugestões. Em contrapartida, na liderança “democrática” o líder favorecia as discussões e negociações do grupo, compartilhava as suas orientações acerca das decisões a serem tomadas, colocava-se no mesmo nível dos demais, disposto a discutir as atividades propostas e a aceitar sugestões.

Segundo Olmsted, a observação das diferentes atividades naquele grupo investigado comprovou que

Quando o grupo se achava sob liderança “democrática”, as relações entre os membros eram de caráter mais pessoal e amistoso. Surgiam maiores diferenças pessoais individuais e, ao mesmo tempo, os membros estavam mais orientados com relação aos interesses do grupo e se solicitavam mutuamente. Havia [...] uma estabilidade na tarefa muito mais acentuada que nos outros grupos, quando o líder deixava a sala (de acordo com a técnica estipulada). O mesmo grupo, sob a liderança “laissez-faire”, era notável por sua falta de incentivo para o trabalho. Fazia mais perguntas, mas “carecia de técnicas sociais necessárias para chegar a uma decisão de grupo e a um planejamento corporativo”. A liderança autoritária provocava dois tipos de reações, uma “agressiva” e a outra “apática”. Ambas as reações estavam em uma relação de dependência relativamente forte, com respeito ao líder, mas a reação agressiva implicava rebeldia e desejo de chamar a atenção. (OLMSTED, 1970, p. 39, destaques do autor)

No caso do grupo de professores de Arte do CEMEPE, torna-se até desnecessário dizer que o estilo da “liderança democrática” permeia a sua coordenação, principalmente observando-se as suas características individuais e sociais, detalhadas anteriormente⁴⁴.

O equipamento para a reunião (data-show) está sendo montado e, como sempre, começa a dar problema nas caixinhas de som. A coordenadora se concentra nisso, alheia aos burburinhos entre os membros do grupo. [...] Ela entrega para nós um xérox da mensagem “Semente”, que foi vista em data-show na última reunião. A mensagem traz a imagem de um enorme girassol, cujas pétalas são feitas de sementes.

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

A coordenadora entrega cartões de aniversário que ela mesma fez para os aniversariantes de janeiro a maio do corrente ano.

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

⁴⁴ Item 4.4 deste estudo.

*A coordenadora tenta clarear o pensamento da **Gardênia** para a palestrante e, ao mesmo tempo, clarear as respostas desta para um melhor entendimento da outra, apresentando ora alguns esclarecimentos para o grupo, ora outras dúvidas para a professora convidada. [...] Muitas vezes ela intervém, apresentando também algumas questões, para mostrar a todos que a coordenadora não tem obrigação de saber tudo e que igualmente possui dúvidas como qualquer um dos componentes do grupo, embora suas considerações sejam muito mais profundas e seus argumentos muito bem embasados.*

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

A liderança é uma qualidade que aparece quando o indivíduo tem um papel principal, mas no qual relativamente muitos outros participam. Mesmo não ocupando formalmente o cargo de coordenadora do grupo, algumas professoras de Arte têm demonstrado possuir uma disposição necessária à liderança, auxiliando no trabalho de coordenação. Isso é observável nos relatos a seguir:

*A **Violeta** nessa hora se senta e organiza as discussões para que as pessoas possam falar uma de cada vez. Nesse momento o diálogo flui melhor e uma pessoa vai completando o pensamento da outra.*

(Nota de Campo 06, de 10/11/05)

***Camélia** chegou atrasada e reclamou de não ter escutado as apresentações de quem ela não conhecia. A **Violeta** foi logo cortando, dizendo que isso só aconteceu devido ao seu próprio atraso. [...] **Camélia** interrompe, tumultuando um pouco com um comentário que não tem nada a ver com o assunto. A **Violeta** intervém e fala com propriedade sobre o assunto, dando um exemplo pertinente e ainda usando o nome dela. Eu percebo na fala da **Violeta** uma mensagem de duplo sentido, pois ao mesmo tempo em que ela está falando do assunto em voga, ela também está mandando para a **Camélia** um recado nas entrelinhas. Isso tem a ver com o fato da **Camélia** culpar a coordenadora do grupo pela falta do tempo que julgava suficiente para sua apresentação na última reunião. Tal fato parece não ter sido ainda superado e a postura da **Camélia** hoje é a de fazer de tudo para perturbar o andamento da reunião. Eu percebo também que a **Violeta** toma a decisão de enfrentar claramente a **Camélia** tanto para poupar a coordenadora de mais uma discussão quanto por não se importar nem um pouco em se expor frente a quem quer que seja. A **Violeta** tem um jogo de cintura tal que fala as verdades necessárias “na lata”, mas sem ofender os outros.*

(Nota de Campo 09, de 06/03/06)

*A conversa paralela aumenta e perturba a apresentação, embora muitas pessoas estejam cochichando. Muitas vezes a **Violeta** se indigna com o barulho e fala um “Psssssiu!” ou um “Shhhhhhhh!” para chamar a atenção, mas isso só funciona na hora. Eu mesma, sem perceber, até fiz um “Shhhhhhhh!”, pois queria ouvir o que era dito e a conversa excessiva estava me incomodando. Só depois é que me dei conta da minha ação e pensei que talvez não devesse ter feito isso, pois não coordeno nada aqui, e essa atitude, embora lícita e necessária, poderia soar como autoritária ou intransigente.*

(Nota de campo 10, de 03/4/06)

*Terminados os repasses, a coordenadora apresenta a professora convidada para este módulo da formação continuada: é a nossa colega **Dália**, ela é quem vai coordenar os trabalhos hoje.*

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

A Hortênsia ajuda nos repasses informativos. Às oito e meia ainda continuam chegando professoras. A Hortênsia se encarrega de lhes entregar a pauta do dia.

(Nota de Campo 19, de 04/12/06)

O que eu acho é que o grupo passa em si confiança! Inclusive as meninas que coordenam e ficam lá na frente, em pé, tentando segurar o grupo.

(Eucharis – Entrevista coletiva de 11/04/07)

O poder possui várias faces e tem um forte significado que não deve ser ignorado. Uma face mais negativa relaciona-se ao emprego da força para atingir as metas propostas e está comumente vinculada ao medo, por um lado, e à opressão por outro.

Mas a face positiva do poder é mais bem caracterizada por uma preocupação com os objetivos comuns – por ajudar na sua formulação e execução. Implica exercer influência *em favor* e não *sobre* os outros. Aqueles que exercem positivamente seu poder encorajam os membros da equipe a desenvolver a competência de que precisam para serem bem-sucedidos como indivíduos e trabalhadores (SENAC. DN, 1996, p. 32).

A partir disso, podemos compreender o motivo pelo qual o grupo de professores de Arte do CEMEPE tem sido inúmeras vezes considerado como um grupo bem-sucedido. Muitos de seus integrantes têm demonstrado senso de dever, responsabilidade e *coesão* frente aos eventos do grupo, embora ainda haja aqueles que se eximem de realizar qualquer tarefa, mesmo que seja em prol de objetivos comuns.

Talvez pela característica “elétrica” da coordenadora, de querer tudo “pra ontem”, de não saber esperar que os outros façam o que ela mesma pode fazer, muitas vezes ela tem se sobrecarregado de afazeres, pois não é raro existir pessoas que deixam de cumprir uma ou outra obrigação por saber que sempre haverá alguém para “salvar a Pátria” e não deixar “a peteca cair”. Fico pensando se esse não seria um ponto a ser mais bem observado e me pergunto: – Até que ponto as pessoas não assumem determinada responsabilidade por saber que há quem o faça por elas ou por não serem respeitadas no seu próprio tempo? Se existem pessoas com um andamento mais lento para realizar as coisas, acho que essa diferença deve ser também considerada. Percebo que temos que descobrir as características individuais de cada um nós para melhor trabalhá-las em prol do coletivo, visando ao crescimento de todo o grupo.

(Nota de Campo 07, de 08/12/05)

O sentimento de coletividade pode suprir algumas deficiências, compreender os aspectos positivos e negativos existentes e tentar deles extrair melhores resultados nos

empreendimentos. Mas, para tanto, é necessário que todos os que integram um grupo, junto com a sua liderança, sejam verdadeiramente comprometidos com a mesma meta.

4.6.4 O intervalo das reuniões: um espaço de fortalecimento das relações interpessoais

No trabalho como no lazer,
no ateliê como no café,
a interação e o intercâmbio
são essenciais.

De Masi; Meniconi (1999).

No grupo investigado acontecem eventos de várias naturezas: discussão de assuntos diversificados e palestras; apresentação de vídeos temáticos e sua aplicabilidade na sala de aula; trabalhos práticos na execução de exercícios plástico-visuais; visitas à Mostras, Exposições de Arte e Museus; troca de experiências de ensino e partilhas de idéias, dentre outros.

Como já foi explicitado anteriormente, as relações interpessoais entre os membros do grupo são permeadas por sentimentos e atitudes de *alegria*, *amizade/acolhimento* e *solidariedade*, entremeadas por *negociação* e trocas de idéias. Contudo, fomos observando que os momentos de intervalo nos eventos propostos, embora se caracterizem como uma pausa nas ações do grupo, são constantemente constituídos como uma extensão das reuniões, apresentando-se também como momentos de partilha e de confraternização.

Chegou o horário do intervalo e saímos para o refeitório. Esse é um momento muito esperado por nós, pois temos a oportunidade de papear com as colegas sobre diversos assuntos e encontrar também com professores de outras áreas de ensino.

(Nota de Campo 10, de 03/04/06)

*Durante o intervalo conversamos muito, assuntos variados. Hoje eu e outras colegas trocamos idéias sobre crochê, bolsas, e outros tipos de artesanato feitos com material reciclado. Falamos também sobre a morte do filhinho de uma colega e sobre a doença da **Camélia**, que está ausente há várias reuniões (devo ligar pra ela pra pedir notícias).*

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

O lanche também é um momento de troca. Eu chego em todas as rodinhas e todo mundo está falando de trabalho. Todo mundo mesmo!

(**Violeta** – Entrevista coletiva de 11/04/07)



Foto 1 – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE, refeitório durante o intervalo das reuniões – Arquivo pessoal.

O pouco tempo reservado para o intervalo, geralmente de quinze a vinte minutos do total de quatro horas de duração das reuniões do grupo investigado, é oficialmente dedicado para o lanche e o uso do banheiro, contudo é nesse momento que as pessoas costumam se aproximar mais umas das outras, estreitando os laços afetivos entre os colegas mais antigos da Rede Municipal de Ensino e fazendo novas amizades.

O intervalo é muito curto para se colocar a conversa em dia. Nesse momento ouço muitas professoras trocando idéias e experiências de sala de aula.

(Nota de Campo 11, de 15/05/06)

Vejo que muitas colegas se abraçam, se alegram ao verem umas às outras, principalmente aquelas que se sentam mais distantes dentro da sala de reunião. O intervalo é um momento de confraternização e de aproximação entre todos os professores, não só da área de Arte como também das outras áreas que se reúnem no mesmo dia que o nosso (Educação Física, Literatura e Ensino Religioso).

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Madalena Freire (1997) comenta alguns fatores importantes na construção de um grupo, e dentre eles destacamos um que traduz perfeitamente o momento do intervalo das reuniões, ou seja, a hora do lanche:

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Momento de cuidados e atenção. Todos esses aspectos compõem o ritual do comer junto, que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo (FREIRE, 1997, 23-24).

Geralmente ao final do ano, o grupo de professores de Arte do CEMEPE costuma realizar um lanche coletivo visando a uma confraternização íntima entre as pessoas, sendo que cada uma traz de casa algum alimento, doce ou salgado, para a degustação de todos.

Fiquei um pouco constrangida hoje, quando vi a arrumação da mesa para a confraternização de final de ano, pois me esqueci de trazer o lanche e não recebi o e-mail da coordenadora lembrando o fato. Porém, acho que não vai fazer falta, pois todo ano há uma fartura imensa e sempre sobram muitos “comes e bebes”.

(Nota de Campo 19, de 04/12/06)

Entre os amigos de longa data, para se evitar o bate-papo durante as reuniões e/ou a falta de atenção nos eventos propostos dentro do grupo, muitas vezes só restam os poucos minutos do intervalo para a atualização dos assuntos pessoais e as partilhas de vida.

A Vitória-Régia me contou toda feliz que já se mudou para a sua casa nova. Eu me lembro de todo o seu percurso, desde o início das obras dessa casa: cada etapa vencida, as mudanças positivas que foi sofrendo nesse interim, a superação dos problemas financeiros e pessoais (muitas vezes até de saúde) alcançados gradativamente. E foi aí que me dei conta de que “participei” de tudo isso, como uma ouvinte/torcedora, durante as nossas conversas no CEMEPE, nos poucos minutos que temos durante os intervalos das reuniões. Eu e a Vitória-Régia moramos muito longe uma da outra e não temos nenhum outro contato fora das reuniões, contudo foi justamente nesse pequeno espaço de tempo que viemos estreitando nossos laços e partilhando etapas de nossas vidas.

(Nota de Campo 14, de 07/08/06)

Por todos esses motivos, a hora do intervalo é muito bem recebida durante as reuniões, significando um tempo de maior descontração e alegria, regada com muitos risos e grande animação. Até mesmo a saída da sala de reuniões para o local do lanche é motivo de brincadeiras e agitação.

Violeta anuncia: – O lanche chegou!

Hortênsia pergunta: – O lanche já chegou?

Eu pergunto baixinho: – Vocês não querem fazer o lanche primeiro, antes das apresentações?
Hortênsia responde no mesmo fôlego: – Não, vamos assim que a gente terminar as apresentações dos onze artistas. Eu falei dez, mas são onze, tá? Então mais ou menos cinco minutos para cada grupo e assim que a gente terminar, a gente vai pro café e depois a gente vai subir para a oficina.

Violeta argumenta: – Não dá tempo!

Hortênsia reflete e concorda: – Não, né!

Violeta explica: – Não, não dá tempo é porque o rapaz volta daqui a meia hora para buscar o... o... o...

Lírio ajuda: – O lanche.

Violeta concorda: – É!

Rosa pergunta: – Ele trouxe o café do CEMEPE?

Violeta responde sem escutar muito bem a pergunta: – Já!

As pessoas começam a conversar sobre isso e eu digo: Então vamos lanchar primeiro, uai!

Hortênsia pergunta: – A gente lancha primeiro?

Violeta responde: – Lancha primeiro e vem...

Rosa diz: – Lancha primeiro e...

Eu digo: – Lancha primeiro, (e questiono:) senão a gente vai ficar aqui falando e pensando no lanche lá de fora? (Risos)

Hortênsia concorda comigo: – Então, por isso que eu te falei... (e ela também ri da minha pergunta).

Violeta intervém novamente: – É, vamos lanchar, porque que a gente é...

Hortênsia interrompe e diz pro grupo: – Então vamos lanchar primeiro. São quinze minutos, heim?!

Alguém pergunta: – Temos até as dez horas?

Violeta reafirma: – Só quinze minutinhos para lanchar!

Eu digo: – Então vamos!

Lírio brinca, retrucando a fala da **Violeta**: – Só cinco? Ah, então vamos!

(Reunião de 06/11/06)

4.6.5 Partilhas de experiências, saberes e emoções: cultivando um jardim repleto de flores coloridas

Durante a atividade, fui percebendo uma constante troca de idéias entre as colegas. Ao final, pudemos trocar algumas informações sobre as experiências vividas.

(Nota de Campo 02, de 09/06/05)

No início deste capítulo (Item 4.2), mencionamos a possibilidade de haver dentro do grupo de professores de Arte do CEMEPE um pequeno grupo, o qual inúmeras vezes foi denominado pejorativamente como “panelinha”. Contudo, já nos posicionamos em relação a isso, optando por não subdividir o grupo investigado, independentemente das nomenclaturas por vezes usadas para expressar sua organização interna (“panelinha”, subgrupo, “grupo

mantenedor” ou pequeno grupo), tratando-o, ao contrário, em sua totalidade, sem fragmentá-lo em pequenas porções.

Todavia, recorrendo mais uma vez ao pensamento de Burke (2003) que considera a informação como um dado “cru” e o conhecimento um dado “cozido”, poderíamos nos referir metaforicamente ao grupo pesquisado, em sua totalidade, como uma grande “panela”, onde a troca de informações, os relatos de experiência e as partilhas de vida são “cozidas” ou transformadas na construção de um conhecimento coletivo, constituindo e ampliando os saberes docentes dos integrantes do grupo.

A pesquisadora pergunta sobre a conversa, feita de forma escrita, entre **Lavanda** e **Celeste** durante a reunião, e **Lavanda** diz referindo-se às professoras novatas – A gente também faz panelinha!

Rosa faz menção de dizer alguma coisa e a pesquisadora a incentiva: – Fala o que você ia dizer!

Rosa diz: – Não, não é nada não! É que quando ela fala que agora ela tem a panelinha dela também eu fico pensando no grupo como um panelão!

Lavanda animadamente diz: – E eu faço parte da panelinha e do caldeirão!

A pesquisadora pergunta: – Então tem panelinha e caldeirão?

Lavanda responde: Tem, tem! Panelinha é assim, né? [E mostra o dedo indicador e o polegar quase se encontrando]

Orquídea entra na conversa e enfatiza: –Exatamente! E vocês nem estão sabendo, né? [Nesse momento ouve-se risos e um burburinho animado!].

(Entrevista coletiva de 11/04/07)

Desse modo, nas reuniões do grupo investigado pudemos observar várias ocasiões em que uma pessoa ajuda a outra, dividindo o que sabem entre si. A atenção com os colegas, a ajuda mútua e o carinho existente entre os integrantes do grupo nos remete à alegoria de um jardineiro cultivando o seu jardim: no preparo da terra, na escolha das boas sementes, no plantio, irrigação e adubagem, bem como no cuidado com as intempéries. Esses são apenas alguns dos motivos pelos quais encontramos tantas Flores e Cores embelezando o grupo de professores de Arte do CEMEPE. A idéia de se trabalhar junto, trocando experiências entre os pares, é o que mais fortalece o coletivo, desenvolvendo a sua identidade como grupo.

***Jasmim** pede a palavra e conta uma experiência sua. Outras professoras também contam experiências diversas. [...] Alice fala de algumas dificuldades com outros professores na sua escola. **Cravina** apresenta um trabalho que fez em conjunto com outras professoras da sua escola. **Hortênsia** também conta uma experiência de sala de aula. [...] Os participantes do grupo começaram a mostrar o material que escolheram para desenvolver o tema proposto, conforme havia ficado decidido na última reunião. Cada professora mostra o que trouxe.*

(Nota de Campo 01, de 12/05/05)

Há professoras que apresentam também as suas dificuldades, abertas às sugestões das colegas, principalmente das mais antigas do grupo.

(Nota de Campo 01, de 12/05/05)

Hoje a reunião foi muito boa! Colocamos literalmente a mão na massa, realizando experiências plásticas. O exercício foi muito gratificante, pois, além de manusear materiais diferentes e nos propor um tempo específico para o fazer artístico, nós pudemos vivenciá-las e perceber algumas coisas do ponto de vista dos alunos, trocando idéias e sugerindo novas maneiras de realizar o mesmo exercício.

(Nota de Campo 02, de 09/06/ 05)

No grupo investigado a idéia de se ter um "melhor da turma" parece inexistir, normalmente os componentes sabem que possuem pontos fortes e pontos fracos no conhecimento de sua área de atuação, sabem em que precisam de ajuda e em que podem ajudar os outros.

Quando a gente chega aqui, a gente vê: "– Opa! Espera aí! Eu posso errar sim, porque fulana já errou e aqui ela fala que errou e sem medo, né? Errou entre aspas, porque a gente descobre também que o erro é possibilidade, né?"

(**Hortênsia** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

Eu vou deixar um recado pro grupo. A **Púrpura** falou, né, das pessoas que não vêm para o grupo e que seria muito bom que elas viessem pra aprender com a gente. Mas eu acho que tem muita gente que não vem e que também poderia estar aqui ensinando a gente. Tem muita gente boa dando aula e fazendo uns trabalhos muito bons e que não aparecem aqui e que não vem mostrar, não vem falar, [fazer] os relatos, e a gente poderia estar aprendendo também. Então eu queria falar isso!

(**Pink** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

A troca de experiências é também um elemento significativo no desenvolvimento do grupo, tecendo uma história em comum, produzida e registrada ao longo dos anos.

*Inicia-se o momento de formação continuada com a **Hortênsia** falando sobre métodos de análise e interpretação de imagens. Logo depois é proposto um exercício prático para leitura de uma imagem. A **Bromélia** gostou muito e disse que queria fazer isso mais vezes. A **Carmim** expõe suas dificuldades não na leitura de imagem, mas sim em ser ouvida por uma turma onde ela dá a sua aula logo depois da Educação Física. Ela diz que simplesmente os alunos chegam tão agitados que não conseguem escutar nada do que ela diz. A **Amarilis** concorda e também expõe algumas de suas dificuldades.*

(Nota de Campo 04, de 15/09/ 05)

***Açucena** expõe também uma experiência sua de sala de aula.*

(Nota de Campo 05, de 06/10/05)

*Primeiro foi a **Carmim**, expondo suas idéias para o trabalho com turmas de quarta série. Na sua fala, contudo, havia também a exposição de suas dificuldades na escola em que leciona.*

(Nota de Campo 13, de 03/07/06)

*A **Rubra** expõe algumas dificuldades suas em trabalhar com a faixa etária de dois anos na Educação Infantil. Nessa idade as crianças dormem mais, e às vezes precisam até de alguém que lhes troque as fraldas e ela não está apta para isso.*

(Nota de Campo 16, dia 18/09/06)

O grupo de professores de Arte do CEMEPE configura-se como um espaço de interlocução sobre o trabalho destes professores, possibilitando a sua aproximação com alguns parceiros de profissão. As experiências trocadas durante as reuniões, a produção coletiva de idéias e os assuntos desenvolvidos nos módulos de formação continuada têm proporcionado aos integrantes do grupo oportunidades de aprenderem cada vez mais sobre o ensinar Arte.

***Vitória-Régia** hoje pareceu estar muito mais segura do que no ano passado e expôs suas experiências de sala de aula com muita desenvoltura. **Bellis** foi chamada para se apresentar antes de mim. Seu trabalho ficou muito interessante e ela mostrou algumas fotos da produção realizada a partir da leitura e interpretação da imagem de uma obra contemporânea. Sua experiência foi bastante audaciosa pelos procedimentos adotados em sala de aula. Eu também mostrei detalhadamente o percurso do meu projeto de ensino desenvolvido na terceira série, numa apresentação montada para ser visualizada em data-show, visto que ela comportava o grande número de imagens que eu queria mostrar. Depois de mim foi a **Flora** com um trabalho feito em argila. Durante a sua apresentação a **Amarílis** lhe deu a dica para solicitar a argila gratuitamente em um determinado lugar da nossa cidade, pois ela mesma já havia conseguido este material para os seus alunos anteriormente. A **Azaléa** mostra transparências sobre o conteúdo trabalhado com seus alunos e traz alguns trabalhos produzidos por eles na suas aulas. Achei muito interessante a forma como ela tirou proveito dos materiais mais acessíveis a eles.*

(Nota de Campo 07, de 02/12/05)

***Ciano** apresenta seus trabalhos sobre Ponto, Linha e Forma. Eu também apresento meu trabalho novamente, já que os ouvintes são outros. A **Púrpura** encheu-se de coragem e também apresentou seu trabalho, com certa reserva, mas muito consciente de ter realizado algo bom.*

(Nota de Campo 08, de 08/12/05)

Os comentários após as apresentações dos vídeos enriquecem o grupo. A troca de idéias, as opiniões, os conceitos questionados, pensados e discutidos, tudo isso amplia sobremaneira o nosso olhar sobre a Arte e o seu ensino. Cada comentário vem carregado de exemplos, relatos de experiência (bem-sucedidas ou não), idéias para atividades futuras, múltiplas sugestões para o cotidiano da sala de aula.

(Nota de Campo 12, de 19/06/06)

A troca de experiências e idéias entre os componentes do grupo pesquisado tem confirmado que o ensinar e o aprender se produzem na relação estabelecida entre os sujeitos.

Olha só que interessante! Eu acordo cedo e eu venho pra cá com "n" perguntas, mas eu venho com disposição! Eu venho pro grupo com "n" perguntas, mas chego aqui e resolvo quase todas! Eu estou aqui ouvindo, e isso pra mim é positivo! É muito bom! Eu posso dizer que estou muito feliz porque eu venho aqui! Isso aqui é muito mais do que ler um livro, no meu ponto de vista, muito mais! E agradeço a todos, né? Porque afinal de contas é aqui que eu estou aprendendo.

(**Eucharis** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

É interessante lembrar que, conforme afirma Fontana (2000), na língua russa apenas uma única e mesma palavra designa o aprender e o ensinar: OBUCHENIE. Desse modo, como espaço propiciador de formação continuada, as reuniões de Arte no CEMEPE têm sido propulsoras de uma relação de "intercomplementaridade" dos professores, alimentada pela dinâmica do perguntar, responder, (re) formular perguntas e respostas, discordar, refazer os questionamentos, concordar, acrescentar idéias, sugestões, vivências...

Os professores comumente comentam que as idéias trocadas durante as reuniões têm dado um novo direcionamento às suas atividades docentes.

(Nota de Campo 01, de 12/05/05)

Então é proposta uma partilha geral acerca do que cada um dos grupos discutiu sobre o tema desenvolvido hoje, para ver as diferentes questões que surgiram a partir da mesma imagem.

(Nota de Campo 04, de 15/09/05)

Nesse percurso, de forma predominante, os saberes docentes têm se constituído e se ampliado nas relações de intercâmbio entre os integrantes do grupo pesquisado, muitas vezes surgindo por meio do incentivo de seus colegas:

Rosa comenta com **Púrpura**: – Lembra de uma outra professora que não queria apresentar numa das Comunicações da [Mostra] *Visualidades*, aí você insistiu, insistiu e ela foi? Aí você disse que ela foi lá e que ela foi "batizada", porque daí pra frente ela não parou mais! Entendeu? Quer dizer: aí tem espaço pra ela, tem espaço pra todos que quiserem, tem espaço pra quem se interessar!

(**Rosa** – Entrevista coletiva de 11/04/07)

É também no "ensinar-aprender" junto com seus pares que os professores de Arte que se reúnem no CEMEPE vão desenvolvendo sua formação continuada. Assim sendo,