



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Mestrado em Educação

MEUS DIAS , NOSSOS DIAS...

O desvelar das linhas:
constituição e saberes
de professoras
de Arte

SISBI/UFU



1000221718

Beloní Cacique Braga

UBERLÂNDIA

2005

Beloní Cacique Braga

MON
371.13:7
E813
T53.M5M

Meus dias , nossos dias...

**O desvelar das linhas:
constituição e saberes
de professoras
de Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Graça Aparecida Cicillini

UBERLÂNDIA – MG

2005



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Programa de Mestrado em Educação

Beloní Cacique Braga

MEUS DIAS, NOSSOS DIAS...

O desvelar das linhas: constituição e saberes de
professores de Arte

Dissertação apresentada para obtenção de título de Mestre em Educação junto ao Programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, defendida e aprovada pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Orientadora

Prof^ª. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
UNESP

Prof^ª. Dra. Heliana Ometto Nardini
UFU

*“Como agradecer pelo bem que tens feito a mim?
Como expressar a gratidão do meu pequeno ser ?”
A Deus toda a glória*

Agradecimentos

*Para viver de verdade, pensando e repensando a existência
para que valha a pena, é preciso ser amado; e amar; e amar-se.*
Lya Luft

Aos que me amaram: a família

Zenrique- companheiro, amado. Vive os meus silêncios, as minhas tagarelices e os meus desvaneios, e mesmo assim, me ama de maneira incondicional.
Paulo – filho especial do coração de Deus, a quem admiro pela determinação
Pedro – amigo das horas difíceis e dos momentos das “artes” e engenhocas
Isabela – a garotinha “Paty” que me faz reviver os momentos adolescentes no brilho dos seus olhos
Alencar– Meu pai, amor da minha vida, cuja ausência, me fez entender que silêncio é uma forma de amor
Dezinha – A mãe-filha com quem rememoro a vida, escuto risadas e aprendo a aceitar as marcas do tempo
Aldeci – exemplo de educadora, mas sobre tudo amiga, incentivadora, e guerreira
Marcondes, Marielle, Felipe e Tatiane – amigos e incentivadores especiais da minha vida
Aldemir – O irmão, companheiro da infância por quem tenho enorme admiração
Valéria- presença abençoada em nossa família, com quem aprendi que a viver “essa vidinha mais ou menos”
Caíque- amiguinho com quem divido o dia do aniversário e os dias deliciosos de tia
Lara – Linda princesa ou indiazinha valente, ainda está por se decidir, mas já enche de alegria nossa família
Luíza, Anne e Henrique – família que aprendi a amar

Aos que me esqueceram: os amigos

Graça – amiga e orientadora que me acolheu e me incentivou a prosseguir com muita dignidade
Sandra- pela palavra amiga ,pelo afeto e zelo na correção e discussão do texto
Dirce- cujo olhar e cujas palavras sempre foram de ânimo
Melk- amigo risonho, portador de palavras mansas e prudentes, colega no Batista e no Mestrado.

Aos que me enriqueceram: os incentivadores

Professoras colaboradoras – profissionais corajosas e decididas que acreditam e amam o ensino de Arte
Profª Sônia- Cujas ações me orientaram nos primeiros passos da pesquisa
Profª Selva- sábia, cujas palavras me ajudaram a definir os rumos da pesquisa
Profª Heliana cujas contribuições na qualificação deram corpo as idéias
Miriam Celeste e Lucimar Bello – cuja trajetória de vida poética inspiraram a construção do texto
Cidinha pela dedicação e amizade revelados nos abraços e e-mails.
Gisângela e Maria Tereza- amigas do mestrado que compartilharam as alegrias e as dores de se fazer pesquisa
Aos meus alunos e pais - pela paciência, pelo carinho e pela compreensão nos dias de tanta correria
Marilene Cavalcanti, Maria Amélia e colegas do Batista- com os quais convivi, por pouco e muito tempo, ao longo dos vinte e três anos de Colégio Batista
Colegas do mestrado – que compartilharam os momentos em sala, as aflições na construção da pesquisa e as alegrias da conquista.
Professores e funcionários do Programa de Mestrado- pela competência e pelos sorrisos oportunos

Cada um ao seu modo dedicou de si uma parcela de amor, amizade, companheirismo

e se dispôs, pacientemente, a me desejar o melhor.

E agora, o mínimo que possa eu lhes dedicar

se faz presente neste texto como o melhor de mim

Resumo

A arte, em sua amplitude e liberdade de leituras, é entendida por alguns como espaço de livre fazer, de um processo descompromissado com o saber organizado, e portanto, não é necessário um professor especialista. Contrários a esta concepção, nos propusemos a investigar a constituição de professoras de Arte buscando compreender suas vivências e experiências.

Assim, pretendemos investigar como as professoras aprenderam a trabalhar, se constituindo como professoras de Arte; quais saberes possuem e como são articulados na prática docente.

A Arte é uma disciplina recentemente legalizada no currículo e em fase de valorização na comunidade escolar e científica, as participantes da pesquisa elegeram um espaço intersticial de formação continuada como local de troca e convivência, no qual os saberes da prática e as discussões teórico-metodológicos são discutidos.

A pesquisa foi realizada com a participação de quatro professoras da rede municipal de ensino comprometidas com o grupo de estudos, área de Arte, no CEMEPE - Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz.

A metodologia, que consideramos pertinente para esta investigação, é história oral temática por nos possibilitar dar voz às professoras, que por meio da técnica de entrevista e dos relatos autobiográficos, revelam suas experiências com a arte na infância, nos cursos de formação e na docência. As participantes não se constituem objeto de estudo, mas parceiras de conversas e diálogos.

Abstract

The Art in its enlargement and freedom of reading, it's understood by some people as a free doing space, an out of sense of commitment with organized knowledge and therefore, it doesn't need a specialist teacher. Opposing to this assumption we propose to investigate the vocational training of Art teachers searching to understand their background knowledge and experiences.

Consequently we intend to investigate how the teachers have learnt to work specializing themselves as Art teachers, which information they own and how this is used in practical teaching.

The Art is a subject recently legalized in academic record and it's still in valorization phase for the school and scientific community. Those who took part in the research process selected an interstitial space in continuous formation as an exchange of practice and living experiences, when all practical knowledge and debating in theory-methodological are discussed.

The research was done with the participation of four teachers from the public school system committed with the study group especially in Art subject, at "CEMEPE - Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz."

The methodology considered relevant to this investigation it's a subject matter in oral history by possibility chance of speaking for the teachers, that using interview technique and autobiographic records revealed their experiences in Art in childhood, at graduation and teaching practice. These teachers involved are not study subject but partners of conversation and dialogue.

SUMÁRIO

	Riscos e rabiscos: a trajetória e a arte de pensar a vida	10
1ª parte	Gestualidade e expressividade no percurso do traço: a linha da pesquisa	16
	➤ Caminhos (re) feitos ao longo da pesquisa.....	18
2ª parte	Linhas que conduzem às formas de pensar a constituição docente	34
	➤ Arte e ensino.....	35
	➤ CEMEPE / Grupo de Estudos: espaço de troca e convivência.....	43
3ª parte	Esboços e ensaios sobre a arte de aprender e ensinar	51
	➤ A relação aprendiz / artista / professora	52
	As primeiras experiências com a arte.....	54
	Nos bancos da escola: as primeiras professoras e o ensino de arte.....	60
	Um novo tempo: a graduação em Arte	64
	A relação artista e professora de Arte.....	68
	➤ A escola e o ensino : entre saberes e práticas.....	71
	O início da docência em Arte	73
	Saberes e práticas : metodologia, conteúdos e estratégias	77
	Saberes da gestão dos materiais e do cotidiano na sala de aula	80
	Espaços de (con) vivência	84
	Religação e articulação de saberes	88

Traçando o começo do fim	91
Considerações finais	92
Referências Bibliográficas.....	96
Anexo	
Roteiro de entrevista.....	102

RISCOS E RABISCOS:

A TRAJETÓRIA E A ARTE DE PENSAR A VIDA

*“Ainda bem que o que eu vou escrever
já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...”*
Clarice Lispector¹

No início eram realmente riscos e rabiscos. Folhas e mais folhas rabiscadas, rascunhadas. Por vezes, deixadas de lado à espera de palavras, idéias. Os meus escritos pareciam as garatujas da infância, aparentemente desordenadas. Em meio a esta aparente desordem estava o meu desejo de compreender o que poderia existir de diferente na formação e na constituição dos professores de Arte. Envolver-se em uma pesquisa permeada de subjetividade não é tarefa fácil, mas optei por correr o risco na busca do desvelar das linhas que envolvem a constituição e os saberes das professoras de Arte.

Para começar esta empreitada senti a necessidade de desembaralhar as linhas da minha própria história e contemplar o tempo vivido como pessoa e como docente. Assim, proponho-me a pensar sobre a constituição de professores de Arte, sabendo que a minha constituição estará de certa forma entremeada pelas escolhas, pelos pontos de vistas assumidos, pelo percurso no qual a pesquisa percorreu. Início essa reflexão consciente do estágio efêmero, inacabado da vida humana, pensamento presente nas idéias de Freire (1996, p.55) que entende que a consciência do inacabamento deveria ser o início de tudo, pois segundo ele “onde há vida, há inacabamento”.

Acredito ser importante iniciar pela reconstrução da minha história, pelos meus dias, pois foi por meio da reflexão sobre os meus dias como educadora que surgiram as questões que me levaram à pesquisa e ao encontro com os outros dias, vividos pelas professoras participantes dessa busca pelo entendimento de ser professora de Arte.

Comecei a lecionar logo depois da formatura no curso de Magistério de 1º e 2º grau na escola na qual fui aluna desde a 5ª série. A minha vida sempre esteve ligada à história do Colégio Batista Mineiro que me acolheu como aluna e me abraçou como mestre. Era a minha

¹ IN: PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. Rio de Janeiro : DP&A.2003.p.112

casa, mas nem tudo era familiar, o olhar de mestre por certo foi diferente do olhar da aluna e aprendiz. Concluído o curso de Magistério assumi a regência de uma turma exatamente na década de 1980, um período fortemente marcado pela racionalidade técnica, pela existência de especialistas que definiam e organizavam o trabalho dos professores. Nossas tarefas eram orientadas pelas coordenadoras que acreditavam em ação pedagógica. Assim, vivenciei a docência em todas as séries do Ensino Fundamental. Mas havia muito a ser vivido. Percebi a necessidade de dar continuidade à minha formação, optei pelo curso de Pedagogia. Foi um tempo de muito crescimento.

No período da Graduação em Pedagogia, em 1997, continuava a lecionar na mesma escola, mas tornei-me sócia-proprietária de uma franquia de uma Oficina de Desenho em Belo Horizonte. A “Oficina de Desenho Daniel Azulay” é uma escola de desenho para crianças de 4 a 12 anos cujo método de ensino de desenho, utilizado durante as aulas, foi desenvolvido pelo artista plástico que empresta seu nome a referida escola. Atualmente, ele possui a matriz funcionando no Rio de Janeiro e filiais no Rio de Janeiro e São Paulo.

Dividia meu tempo entre o curso de Pedagogia, as aulas na escola e o trabalho na oficina. Convivi com o artista, educador e amigo Daniel Azulay, que sem perceber me fez reviver um sonho guardado: ser artista. Durante minha infância desenhava muito, gostava de confeccionar brinquedos e inventar “historinhas” e cresci sonhando com a possibilidade de um dia ser ilustradora de livros de histórias, ou até de aventurar-me a contar as histórias infantis.

Na dinâmica e convívio com os alunos da Oficina a minha memória revelava vivências da arte na infância, dos desenhos feitos e dedicados aos amigos e parentes que agradeciam com palavras de incentivo. No espaço da Oficina de Desenho tive a oportunidade de ser aprendiz e mestre. Aprendia com o mestre Azulay o universo da arte já conhecido, em parte, através da tela que exibia o programa nos anos da infância pela voz do apresentador. A televisão exibia um programa com o apresentador e cantor, que propunha brinquedos com sucatas e desenhos. Ele instruía quanto ao material necessário e à maneira de fazer e eu ficava dividida entre as imagens e o som, por isso a voz de Daniel era essencial para terminar as engenhocas. Talvez, isso se assemelha ao que dizem, por telefone, os atendentes que prestam suporte técnico para computadores: “Senhora sua voz são os meus olhos, diga o que vê”. A voz do mestre para mim era a imagem transportada do vídeo para o meu papel. Assim, anos depois, aprendi o método de desenho e as novidades proposta pelo franqueador e depois

experimentava como ensinar às crianças alunas da Oficina. Era um outro tempo. Tempo das inovações.

No ano de 1998, quando conclui o curso de Pedagogia, era professora alfabetizadora, particularidade do ser professora que experimentava com muita empolgação. Encerramos nesse mesmo ano a experiência com a Oficina de Desenho, pois surgiu uma oportunidade e fui transferida, no Colégio Batista, da Unidade Belo Horizonte – MG, para Uberlândia-MG permanecendo no mesmo sistema de ensino e na regência de uma classe de alfabetização. Trocava o aconchego das belas montanhas pelo desafio do espaço aberto, cerrado.

A minha trajetória como professora do Ensino Fundamental ao longo de mais de 20 anos de magistério, construídos em uma mesma instituição particular de ensino, produzia certa estabilidade ou domínio sobre os caminhos a trilhar. É mais fácil caminhar quando já se sabe o trajeto. Com a mudança para Uberlândia, fui convidada para ser, também, professora de Arte nessa mesma escola. Perguntava-me, diante do convite: “sem o curso de Educação Artística, qual seria o caminho? Como poderia ser professora em uma área tão específica, sem a devida formação?” Mesmo assim, aceitei o desafio.

Apreendi a ser professora de Arte na prática, mas sabia que esse caminho envolvia particularidades das quais não vivenciara no período da minha formação como pedagoga ou professora das séries iniciais. Eram muitas as questões sobre a prática e a teoria. Os erros e os acertos nas ações cotidianas não foram suficientes para responder os questionamentos. Para trilhar esse novo rumo foi necessário investir na formação específica ingressando no curso de Artes Plásticas – Educação Artística na Universidade Federal de Uberlândia no ano 2000 e no convívio com outros professores da área.

Todo esse exercício de ampliar a minha formação e explorar uma nova área de ensino instigou-me a compreender melhor a constituição de ser professora de Arte. Como parte desse percurso tive contato com outros professores em grupos de estudos, palestras e atividades acadêmicas. Percebi que a docência nesse campo, em especial, vem sendo acompanhada de um fazer solitário. Entre as instituições particulares as trocas são limitadas pelo contexto de disputa de mercado. No espaço público, especificamente na cidade de Uberlândia, encontrei certas possibilidades mais frequentes para as trocas, o que me levou a indagar sobre como os profissionais da rede pública ocupavam estes espaços.

No início da pesquisa, na fase dos rabiscos, pretendia investigar como eles constituíram-se professores no cotidiano das escolas e até mesmo nos encontros de estudos

realizados no CEMEPE.² O grupo de professores de Arte da rede municipal de Uberlândia mantém encontros para estudo e discussões de assuntos e temas pertinentes à área na qual atuam. Seria instigante conhecer a vida profissional destes professores, considerando ser um grupo estruturado com encontros subsidiados pelo Município e com uma trajetória de 13 anos de percurso. Mesmo pouco divulgado e conhecido em outros espaços, as reflexões e discussões do grupo ganharam espaço, sendo registradas no livro “Possibilidades e encantamentos - trajetória de professores no ensino de Arte”³ cuja publicação foi incentivada pela professora Dra. Lucimar Bello Frange⁴.

Nesse contexto defini o problema a ser investigado: *Como as professoras aprenderam a trabalhar, se constituindo como professoras de Arte? Quais saberes possuem e como são articulados na prática docente?*

Diante dessas questões foi importante delimitar os objetivos propostos nesta investigação: compreender os saberes docentes e suas repercussões em projetos de formação inicial e continuada de docentes, especialmente na área de Arte; compreender como as professoras envolvidas na pesquisa se constituíram professoras de Arte por meio da reconstrução da história pessoal de vida profissional; ampliar os conhecimentos sobre o ensino de arte; analisar a importância do grupo de estudo na formação continuada das professoras pesquisadas; propiciar a compreensão da natureza das relações que cada uma das pesquisadas manteve /mantém com o conhecimento específico.

O grupo de professoras colaboradoras, que constitui o universo da investigação, é formado por docentes com tempo de formação e prática pedagógica variáveis, algumas lecionam, exclusivamente, na rede municipal e outras têm dupla jornada nas escolas públicas e na rede particular de ensino. Nosso primeiro contato não ocorreu em função da pesquisa. Antes de começar este projeto fui convidada a participar de palestras oferecidas pelo CEMEPE, pois o fato de não ser professora da rede pública não me permitia a inscrição nestes encontros.

No projeto inicial pretendia acompanhar as reuniões desse grupo do CEMEPE por um período de seis meses e assim fazer a escolha das pessoas colaboradoras na pesquisa. No entanto, durante o curso das disciplinas no Mestrado tive contato maior com uma colega que

² Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz da Rede Municipal de Uberlândia-MG

³ O livro vem prefaciado por Lucimar Belo Frange incentivadora do grupo de arte-educadoras que relatam as experiências como professoras em sala de aula.

⁴ Lucimar Bello Frange, artista plástica e arte-educadora é Pós-doutora em arte educação pela PUC-SP, autora de vários artigos e livros sobre arte e ensino de arte.

cursava comigo uma disciplina como aluna especial, no ano de 2003, era coordenadora do grupo de estudos de Arte no CEMEPE. Isto significou mais proximidade e possibilidade de ter indicações sobre quais professoras teriam disponibilidade para participar do projeto.

Escolhidas quatro professoras formou-se o grupo de colaboradoras. A escolha de apenas mulheres se deu por ser o grupo de docentes em sua maioria, do sexo feminino e porque a disponibilidade de participação dos homens na pesquisa era inviável para o momento. Mediante a formação final do grupo tornou-se necessário reconstruir historicamente a trajetória dessas professoras procurando contextualizar e investigar a história pessoal de vida para compreender como se constituíram professores de Arte e como estabeleciam relações entre si, quais experiências de formação e ação pedagógica tiveram e como vivenciaram as relações no espaço da escola.

O fato de serem todas professoras-trabalhadoras da Prefeitura aproximou as componentes do grupo. O trabalho no magistério constitui um aspecto a ser investigado, entendendo que há uma relação dialética, pois o indivíduo transforma o trabalho e é transformado por ele, como aponta Tardif (2000). Por isso, torna-se necessário entender a concepção das professoras sobre a organização, estruturação e coordenação do trabalho, e as relações que estabelecem por meio dele no seu cotidiano, a fim de compreender a influência desses elementos sobre o trabalho docente.

As similitudes e as diferenças que perpassam as relações no grupo precisam ser contempladas a fim de se conhecer o ser profissional constituído nas relações de trabalho e nas relações entre si e de cada indivíduo com o trabalho. Aprender a trabalhar é saber dominar saberes necessários para esse fim.

Os professores de maneira geral possuem saberes da experiência e da formação acadêmica marcados pela sua história de vida a serem investigados e validados. Barth pontua que o saber do professor é evolutivo e provisório, tendo como fator determinante o número de encontros que tivemos com determinado saber e a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar. Essa considera a escola como “local onde, por excelência, se pode deparar com o saber em construção”. (Barth, 1996. p. 87)

Tardif (2002) aponta os saberes docentes como temporais sendo o tempo fator importante para compreensão dos saberes dos trabalhadores. Entendemos que as marcas do tempo tornam-se fundamentais na formação docente e são reveladas através da reconstrução e da memória do professor. Enfocamos a visão de ser professor como sujeito histórico na perspectiva proposta por Fontana (2000, p. 51) na qual “sujeito e história (con)fundem-se. As

interações, elas próprias determinadas, configuram o sujeito singular”. A professora enquanto sujeito singular constituído de uma história pessoal reinventada contribui na construção da memória coletiva. Essa professora desempenha papel colaborativo na pesquisa à medida em que é objeto e sujeito, constrói conhecimento dela e sobre ela.

Com o intuito de compartilhar com o leitor o percurso desta investigação apresentamos o presente texto organizado em quatro partes. A primeira parte intitulada “Gestualidade e expressividade no percurso do traço: a linha da pesquisa,” traçamos considerações sobre a metodologia da história oral temática e os relatos autobiográficos, procurando abordar sobre seus limites e possibilidades, entendendo ser um percurso de idas e vindas, por linhas que nem sempre são retilíneas, mas muitas vezes sinuosas. Objetivando apresentar o espaço de convivência das professoras discorreremos sobre a constituição do CEMEPE e do grupo de estudos da área de Arte.

Objetivando contextualizar e contribuir na compreensão do ensino de Arte, apresentamos na 2ª parte ‘Linhas que conduzem as formas de pensar a formação docente’ na qual estabelecemos a análise trajetória do Ensino de Arte no Brasil com breve relato sobre o CEMEPE através de um texto enriquecido pelas narrativas das professoras.

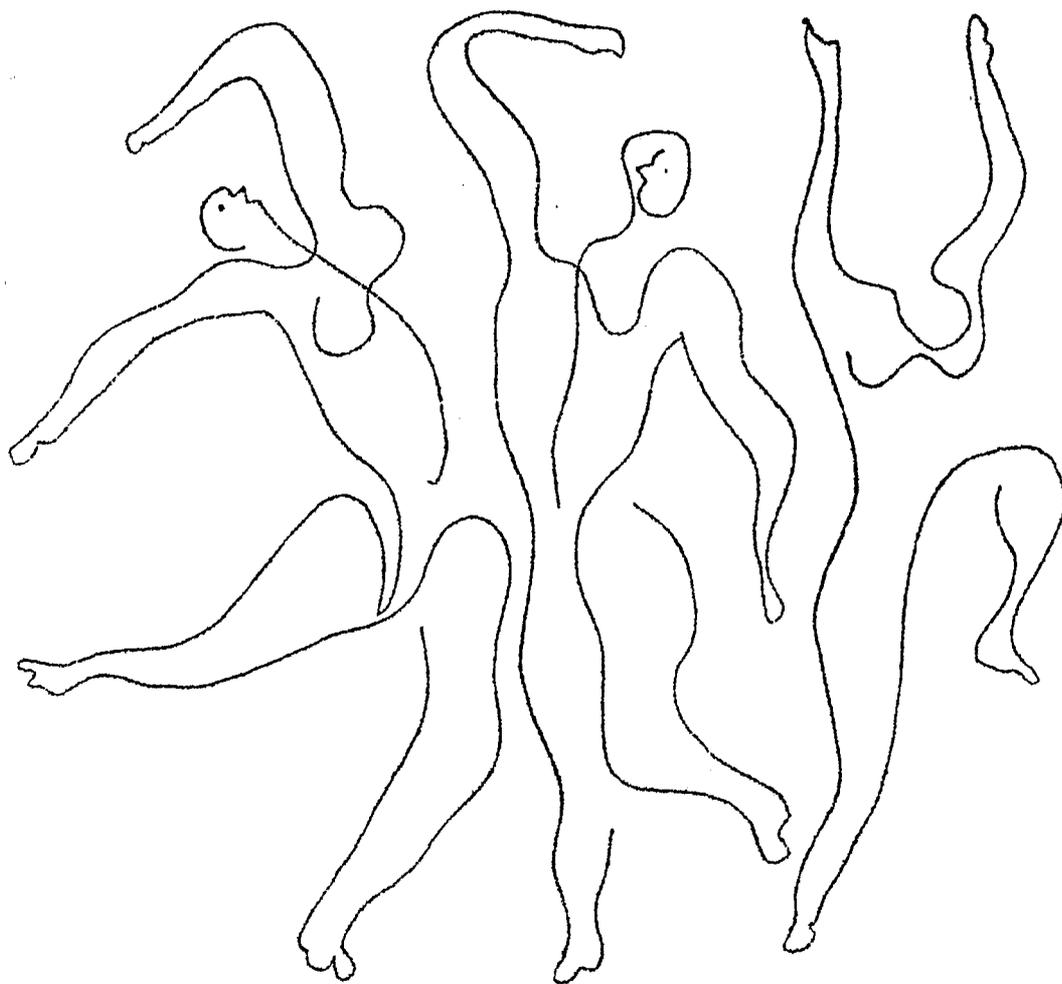
Na 3ª parte analisamos sobre a constituição das professoras de Arte dialogando em “Esboços e ensaios sobre a arte de aprender e ensinar” com as idéias e pensamentos de teóricos e pesquisadores na área de saberes, formação docente e ensino de arte, com as narrativas das professoras e as discussões da pesquisadora. Através dessa conversa analisamos os saberes das professoras e sua articulação na prática docente.

Na última parte “Traçando o começo do fim”, procuramos tecer algumas considerações, entendendo não ser este o fim, mas o começo de muitas outras questões.

Compartilhamos com Calixto (2003, p.100) as limitações da palavra na construção das idéias e questões, pois, “reconhecemos que descrever ou escrever com tal nitidez, que permita aos leitores, de certa maneira, recriar a experiência, não é empreitada fácil”. O desenrolar de todas as questões se apresenta como um desafio a ser conquistado lentamente. E todo o cuidado nesta tarefa, é pouco, principalmente quando compreendemos que a palavra tem um caráter polissêmico.

1ª PARTE-

GESTUALIDADE E EXPRESSIVIDADE
NO PERCURSO DO TRAÇO:
A LINHA DA PESQUISA



Picasso - Estudo para "Mercure", lápis, 1920. Musée Picasso⁵

⁵ As imagens que abrem cada parte do texto foram criadas por PICASSO, Pablo, 1881-1973. In: GALASSI, Susan Grace. *Picasso em uma só linha*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

Gestualidade.

Expressividade.

Força. Ritmo. Movimento.

São estas as características das linhas que me
conduzem aos caminhos da pesquisa e à construção deste texto.

No início tem-se a noção de que se sabe qual o caminho a trilhar.

Logo começamos a empreitada e descobrimos que não existe apenas um,
mas muitos caminhos, que nos conduzem a rotatórias, bifurcações.

Estas, por sua vez, se constituem em momentos de pensar,

seja montanha ou mar, é tempo de pensar.

Pensar. Traçar. Investigar...

Beloní

CAMINHOS (RE)FEITOS AO LONGO DA PESQUISA

O TRAJETO, AS ESCOLHAS, OS ENCONTROS

Trilhar pelos caminhos da pesquisa requer do caminhante decisão e coragem para dar passadas largas quando o tempo aperta. É mesmo diante das grandes expectativas refazer o caminho e andar a passos curtos quando o processo assim o exige. Mas nada pode afastar o prazer do achado, daquilo que foi conquistado. As palavras de Fazenda (1995, p.12) traduzem idéias com as quais concordamos quando ela enuncia:

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

Envolvidas pela seriedade da pesquisa, e ao mesmo tempo pelo devaneio, dedicamos parte dos nossos dias na busca por compreender as questões que envolviam a constituição das professoras de Arte e os saberes por elas articulados. Optamos por investigar a história profissional de quatro professoras de Arte do ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia. Existem alguns professores na docência em Arte, mas a presença dos homens é representada em menor proporção e não foram envolvidos na pesquisa devido a indisponibilidade pessoal. A nossa escolha se restringe aos profissionais da área de Artes Visuais, devido à ligação da pesquisadora com esta área em específico. Esta escolha não desmerece as outras áreas das **Artes**⁶, inicial maiúscula e no plural, que envolve segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs : Artes Plásticas, Cênicas, Música e Dança.

⁶ Ao longo do texto citamos a palavra **arte**, em minúscula, quando nos referimos a produção artística no sentido genérico; e **Arte**, em maiúscula, para identificar a área do conhecimento ou disciplina curricular.

Assim, a escolha das professoras se deu pelo fato de já existir no município um grupo estruturado desde 1991, que mantém encontros para trocas de experiências, estudos e discussões sobre o ensino de Arte. O grupo de estudo tem encontros periódicos no espaço do CEMEPE⁷ - Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz.

A princípio, pretendíamos acompanhar as reuniões de estudo a fim de escolher as professoras colaboradoras. O município possui atualmente 130 professoras de Arte, mas apenas 30 freqüentam os encontros de área. A escolha das professoras seria difícil de ser feita já que não conhecíamos o grupo e a disponibilidade de cada uma. Recorremos à coordenadora do grupo que nos sugeriu nove nomes de professoras que poderiam colaborar. Estabelecemos contato e definimos por investigar apenas quatro professoras tendo em vista os seguintes critérios: envolvimento - trabalho efetivo no grupo de estudos do CEMEPE; tempo de inserção no grupo - incluindo tanto aquelas mais antigas quanto as mais novas; local de trabalho das professoras, representatividade das diferentes redes: municipal, estadual, federal e particular de ensino.

Traçado esse perfil foram convidadas as seguintes professoras-colaboradoras que me permitiram vivenciar o exercício do olhar sobre a sua constituição como professoras de Arte. Os dados de identificação que se seguem são verídicos e foram autorizados pelas professoras para divulgação no corpo deste texto. É necessário destacar a seriedade requerida numa pesquisa de cunho qualitativo, envolvida pelas marcas de subjetividade, e o envolvimento de pessoas que constroem e compartilham sua trajetória de vida. A opção pela inserção dos nomes verdadeiros ocorreu de maneira reflexiva por parte da pesquisadora e das professoras, cercada de preocupações como em toda investigação dessa natureza.

A liberdade e a confiança das professoras nesta investigação se constituiu um fator diferenciador na elaboração do texto. Ao escrevermos não nos referimos a sujeitos anônimos, mas a pessoas, professoras-trabalhadoras que com muita dignidade construíram uma maneira própria de exercer a docência em Arte. Tal confiança foi um fator importantíssimo para a leitura, a análise e por fim, a construção do texto final. As docentes colaboradas nesta pesquisa representam o universo de Elianes, Márcias e Valérias que dentro do espaço da sala de aula também constroem suas trajetórias. Apresentamos nominalmente cada uma com o intuito de dignificar e valorizar o trabalho das professora de Arte em nosso país.

⁷ Informações e discussões a respeito do CEMEPE encontram-se pormenorizadas na 2ª parte deste texto.

Eliana de Fátima Vieira Tinoco, 36 anos. Graduada em Educação Artística – licenciatura em Artes Plásticas – UFU, 1988. É professora substituta no curso de Graduação em Ed. Artística desta universidade. Atualmente é professora na rede municipal, coordenadora do Projeto Arte na Escola – Pólo Uberlândia e desempenha função administrativa na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia

Márcia Elaine Zanetti, 40 anos. Graduada em Desenho Industrial – Faculdade de Artes Plásticas -Jundiaí SP e em Educação Artística licenciatura bidimensional em Artes Plásticas – UFU, 2002. Foi professora substituta na rede particular por seis meses. Atualmente é professora da rede municipal e participa desde 2003 do grupo de estudos.

Márcia Maria de Souza, 32 anos. Graduada em Educação Artística - licenciatura e bacharelado em Artes Plásticas – UFU, 1990. Foi professora da rede particular, professora substituta no curso de graduação em Ed. Artística da UFU. Atualmente atua junto ao projeto Arte na escola e cursa o Mestrado em Educação na UFU.

Valéria Carrilho da Costa, 39 anos. Graduada em Educação Artística licenciatura em Artes Plásticas – UFU, 1989. No início da docência foi professora da rede pública na zona rural. Recentemente foi transferida para uma escola de um bairro próximo ao centro.

A vida compartilhada ao longo das entrevistas com as professoras exige, em quem pesquisa, a responsabilidade sobre as palavras. Thompson (1998.p. 305) chama a atenção para o devido cuidado e ressalta que “trata-se de um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é pois, completamente diferente de qualquer outro documento”. Concebendo como nosso esse cuidado, registramos como anexos os relatos autobiográficos das professoras participantes.

UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A OPÇÃO PELA HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

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

A metodologia da história oral temática vem ao encontro da necessidade de compreensão da especificidade dos profissionais que se dedicam ao ensino de Arte e da forma como se constituíram professores e quais saberes são articulados em sua prática. Entendemos que os professores de Arte desenvolvem seu trabalho por meio de um currículo mais flexível que em outras áreas, permitindo práticas e saberes diferenciados e nem sempre registrados. A partir dessa perspectiva e dos estudos que abordam a vida de professores desenvolvidos por Fonseca (1997), Santos (2001), Goodson (1992) consideramos o uso da história oral temática a estratégia metodológica mais pertinente.

A pesquisa sobre a história oral como metodologia já mobiliza pesquisadores e oralistas, responsáveis por um movimento iniciado na década de 70 e organizado na década de 90 com a criação da ABHO – Associação Brasileira de História Oral- SP. No Brasil, já existem grupos de pesquisa em áreas diversas que utilizam a história oral como metodologia. Existe a necessidade de compreensão sobre esta temática. Meihy (2002, p.13) em seu manual, define História oral

como um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos; prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato.

Mas, há de se ter o cuidado para não se entender toda entrevista gravada como história oral. A história dedica-se a presença do passado no presente imediato das pessoas envolvidas. Na pesquisa sobre o cotidiano escolar, pretende-se através da história oral dar voz aos atores não evidenciados na história oficial, aos indivíduos que em sua prática constroem conhecimentos e têm um fazer diferenciado que ainda não foram validados pela ciência.

Neve (2003, p.27) define a história oral como um caminho para a produção de conhecimento no qual :

O passado espelhado no presente reproduz a dinâmica da vida pessoal em conexão com os processos coletivos. A reconstituição dessa dinâmica, através do processo de memorização, que inclui, inclusive, ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, contribui para a reconstituição do que passou segundo o depoente.

A memória processa as dimensões do tempo individual e do tempo coletivo que são estimulados pelo contato com objetos, fotos, guardados e relíquias que de certa forma fizeram ou fazem parte da história do sujeito. O diálogo é enriquecido pelos estímulos externos. No Brasil existem núcleos, centros de estudos, grupos estabelecidos e organizados para a discussão da pesquisa. Mas seu desenvolvimento teve início tardio e vem conquistando adeptos que a colocam em destaque nas discussões principalmente no campo das pesquisas em História e Educação. Dentre as tendências de pesquisas da história oral encontramos a tradição oral, a história oral de vida e a história oral temática.

A tradição oral, mesmo sendo a mais antiga, é a mais complexa e rara expressão da história oral, pois abarca o trabalho com a permanência dos mitos apropriando-se de narrativas de grupos que antecederam historicamente àquele envolvido nos relatos do presente. Quando referimos à tradição oral pensamos em todo relato colhido a qualquer instante, em qualquer grupo com ou sem intencionalidade. Essa modalidade envolve questões referentes a um passado longínquo, e que podem contar com entrevistas com uma ou mais pessoas vivas. É um processo mais lento e precisa de um acompanhamento mais atento.

A história oral de vida trata-se da narrativa das experiências da vida de uma pessoa, é o retrato oficial do sujeito. Tem sido uma das formas mais utilizadas e que engloba a vida do indivíduo e seu contexto trazendo à memória fatos relacionados à sua vida como um todo. Nessa modalidade não se busca a verdade, mas a versão do sujeito tornando o seu *eu-relato*

como instrumento de identidade. Existem variações de histórias de vida e história oral de vida; como aquelas que tratam de pessoas que já morreram e que serão narrativas biográficas baseadas em reconstruções a partir dos relatos daqueles que conviveram e conhecem a história de vida do pesquisado. Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas privilegiando a vida de professores a fim de entender questões da identidade, da prática e da docência.

A história oral temática dialoga com outros documentos, o que possibilita o conhecimento de mais detalhes sobre o assunto a ser pesquisado. Busca-se através desta metodologia o depoimento de indivíduos que tenham vivenciado os acontecimentos ou tenham uma versão discutível ou contestatória sobre ele. Santos (2001) pontua como vantagens para o uso da história oral temática a valorização da coleta de depoimentos orais contribuindo para o esclarecimento de certos temas e a possibilidade de envolver as pessoas comuns possibilitando-lhes desempenhar papel fundamental na produção do conhecimento.

A proposta de trabalho com a história oral requer do pesquisador conhecimentos que envolvem desde a utilização de recursos e técnicas adequadas a realização das entrevistas até como o armazenamento e a catalogação dos produtos do trabalho de pesquisa. Dentre os conhecimentos necessários é fundamental saber conduzir e registrar a entrevista, concebida como uma etapa crucial na pesquisa que se utiliza da história oral. O depoente reconstrói sua história e segundo Thompson (1998, p. 337) “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras”. O historiador social Paul Thompson envolveu-se com a história oral na década de 1960 quando integrou a equipe do Departamento de Sociologia da Universidade de Essex. O percurso profissional do historiador e as descobertas a respeito da história oral possibilitaram ao pesquisador registrar suas idéias. “A voz do passado - história oral” é uma publicação que tem sido referência para aqueles que optaram por trilhar este caminho metodológico.

Em agosto de 2003, o Prof. Paul Thompson esteve em Belo Horizonte - MG com o intuito de estabelecer com a Universidade Federal de Minas Gerais, especialmente com o Núcleo de História Oral, um diálogo sobre as pesquisas desenvolvidas na Universidade de Essex, Inglaterra. Nesse encontro foi possível ouvir os relatos das pesquisas lideradas por ele e conhecer a seriedade, a ética, o envolvimento e o prazer de se desenvolver pesquisas nessa área. Durante sua fala o pesquisador procurou evidenciar com clareza, sua concepção sobre a história oral, as pesquisas desenvolvidas como as que estão em andamento. A visão de história e de educação, que o historiador possui, abrange o desenvolvimento de projetos, que

prioritariamente, têm um cunho social. Realizar pesquisas por meio da história oral distancia-se em muito da idéia de modismo acadêmico.

Segundo Thompson, a história oral é uma linha importante do conhecimento que se constituiu a partir da herança cultural humana, seja na sociedade pré-literária onde os trabalhos eram transmitidos oralmente ou com o advento da impressão da palavra escrita. Sua utilização, possibilita a interpretação da sociedade através das mudanças e nos proporciona uma visão interdisciplinar, fato comum, pois há a interação humana; e como humano, não se trata de entendê-lo de forma fragmentada, mas como um todo, nos aspectos antropológico, sociológico, histórico, político, econômico e psicológico. Cabe, então, se preocupar com a qualidade e seriedade no desenvolvimento de todo o projeto. Ele afirma que é necessário realizar análises dos censos, fontes oficiais, contextualizar e confrontar os dados com a história oral.

Em suas pesquisas, o historiador percebeu que o papel da mulher é muito marcante na história oral, pois elas são melhores testemunhas, possuem o que relatar, o que registraram na memória, mas elas não são contempladas na história escrita oficial.

O trabalho com história oral exige do pesquisador a habilidade para ouvir, pois é uma forma de conhecimento e interpretação do mundo. Para Thompson fazer perguntas é crucial, devendo se fazer perguntas desafiadoras. Existem momentos nos quais precisamos dedicar a ação de ouvir o outro e de buscar o passado para entender o presente.

Precisamos rememorar quem fomos e somos; como nos constituímos. E é esse movimento que propomos: o entendimento sobre a constituição das professoras de Arte. Conhecê-las através dos relatos de sua trajetória enquanto profissionais, o que desenvolveram e o que desenvolvem nos anos da docência; saberes e práticas que são particulares àqueles que ensinam e vivem da Arte.

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

*“A memória é um cabedal infinito
do qual só registramos um fragmento.”
Ecléia Bosi⁸*

A vida pode ser revivida e resignificada mediante as lembranças dos fatos ocorridos ao longo da trajetória do indivíduo. É certo, que as lembranças não representam a totalidade, mas o fragmento dessa história, que é desvelado, permeado por silêncios e fatos intensamente vividos. A memória é indispensável à reconstrução da história e da identidade daqueles que revivem a própria vida. Thompson (1998, p.205) reconhece que podemos ganhar pela influência da psicanálise. “um ouvido mais perspicaz para as sutilezas da memória e da comunicação”. Ao realizar o resgate e a construção das histórias, muitas vezes, percebe-se uma dimensão terapêutica, pois ao recordar a própria vida o indivíduo lida com sua identidade e com as lembranças do tempo vivido. Existe a possibilidade de se desafiar a subjetividade por meio da memória.

A memória é um suporte para as narrativas de história oral consistindo no registro dos fatos narrados pelo indivíduo ou grupo. A história não deve ser confundida com a memória, a primeira é caracterizada pela existência dos documentos escritos e a memória se estrutura nas transmissões orais. A memória pessoal é biológica e cultural e a memória grupal é, essencialmente, cultural e transcendente. O passado contido na memória é dinâmico, mas enquanto não registrado em documento escrito, a memória é mutável e sofre variações que vão da ênfase e entonação a silêncios e disfarces.

A narrativa nasce da memória, se projeta na imaginação e se materializa na representação verbal que, posteriormente, pode se transformar em texto escrito. A história oral tem como pressuposto o passado. A memória individual só interessa na medida em que permite o conhecimento do fenômeno social, sendo assim validada pelo mundo, pelo contexto que envolve a vida do narrador. O emprego dos termos cultural ou social deve ser observado, pois a memória cultural compreende as manifestações de um grupo e guardam unidade e

⁸ BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed. 1994. p.39

identidade. Já a memória social é relativa a um grupo muito amplo e que engloba fatores afins. A expressão “memória coletiva” é mais usual sendo compreendida como um fenômeno construído pela força de fatores externos que circunstanciam um determinado grupo, marcando assim a sua identidade.

A história oral procura dar sentido a um aspecto da vida, seja ele cotidiano ou não. É preciso estar atento aos abusos em relação ao uso da palavra “memória” que muitas vezes é recebida e entendida por uma crença absoluta na palavra dita. Assim como a memória o esquecimento também faz parte do processo de reconstrução das lembranças do passado. As pessoas ao relembrem os fatos vividos selecionam e elegem consciente ou inconscientemente aqueles que são autorizados, aceitáveis, permitidos ao outro saber.

Não é somente o passado que se vale da memória, ela é fundamental para confirmar o presente. Sem a memória seria impossível garantir as regras da convivência social que se baseiam em repetições definidas no passado. Ecléa Bosi (1994, p.55) refere-se à lembrança como “uma imaginação construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

HISTÓRIA ORAL: DIÁLOGO E REFLEXÃO

Os desafios da história oral devem ser enfrentados, cuidadosamente, tendo em vista que seu recurso principal é a entrevista que, posteriormente, ao ser transcrita evidencia outras limitações e cuidados. Refletindo sobre as limitações e as dificuldades próprias dessa metodologia compreendemos que em nada diminuem as suas potencialidades e possibilidades. Entendemos que ao dar voz aos professores promovemos a sua integração como sujeitos da História, a aceitação e validação dos saberes e de todo um percurso experimentado e vivido, pois “é como se o professor fosse a sua própria prática”. (Goodson, 1992, p.68)

Ao debruçarmos sobre a pesquisa “Lembranças de velhos” (Bosi 1994, p.73) registramos a afirmação de que “a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas mais velhas que tomaram parte na sua socialização”. O ato de contar envolve muito mais que

histórias ou casos. Envolve emoções, lembranças, imagens, sensações, marcas da vida. Contar é rememorar, ordenar ou reconstruir aquilo que já se viveu.

E como as vivências que são tão subjetivas poderiam ter o selo da veracidade? Poderiam se enquadrar na categoria de verdade a ponto de serem aceitas pela ciência? Com o advento da escrita os relatos foram validados e tornados acessíveis aos detentores das letras. A sociedade letrada cresceu e muitos outros se adentraram em seu espaço. Ciência e letra se unem para documentar as descobertas e as experiências. A escrita não veio para roubar a cena, mas para compor a história. Os relatos orais não deixaram de existir, muito pelo contrário passaram a ser registrados pela escrita. E neste movimento, entre a oralidade e a escrita optamos por utilizar as entrevistas e os relatos autobiográficos por se constituírem recursos importantes no sentido de reenquadrar o lugar da subjetividade na formação docente.

Em alguns momentos, a história de vida das professoras envolvidas poderá ser alcançada em tempos vividos específicos através dos seus depoimentos. Nóvoa (1992) afirma sobre a pertinência de se possibilitar aos professores a oportunidade e o espaço de interação entre suas dimensões pessoais e profissionais, a fim de que eles se apropriem de seus processos de formação procurando significá-los no quadro de suas histórias de vidas. Gauthier (1998) e Tardif (2002) ressaltam a necessidade da valorização dos saberes dos professores incorporados à sua prática e que permanecem restritos ao espaço da sala de aula. Os saberes dos professores precisam ser compartilhados e reexaminados a luz do contexto real da escola.

Ao dar voz aos professores para relatar sua trajetória de vida, tanto na entrevista quanto no relato, oferecemo-lhes uma forma de trazer o passado para o presente e de estabelecer relação com o conhecimento e com os significados atribuídos às situações vividas, procurando dar conta das questões e limitações do seu tempo presente. Ao contar a vida o indivíduo a reordena com lógica, dispensa ou elege fatos marcantes que devem ser relatados, agindo de forma seletiva. Pensar sobre porque eleger este ou aquele fato será um elemento significativo para a reflexão do professor. Compreender como estas profissionais se constituíram como professoras de Arte não é uma tarefa fácil, mas extremamente importante e nos possibilita repensar sobre uma prática construída ao longo de um percurso significativo da vida das professoras colaboradoras envolvidas, e da pesquisadora.

Mediante as ações envolvidas nesta investigação que remetem à consciência profissional e à consciência prática criam-se oportunidades do professor refletir sobre sua própria prática. Pérez Gomez (1992.p.106) afirma que “quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula”. No movimento de repensar a vida

profissional encontramos-nos envolvidos numa investigação que contribui para o redirecionamento de nossa prática.

AS ENTREVISTAS E OS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

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

Durante o mês de janeiro de 2004, período de férias escolares, realizamos as entrevistas, o que proporcionou o envolvimento maior das professoras em torno da pesquisa. As entrevistas foram realizadas na residência das professoras, fato que enriqueceu a leitura do contexto familiar que envolve de maneira particular cada uma.

O roteiro para as entrevistas foi elaborado com perguntas em torno da vivência pessoal com a arte; seu percurso escolar e profissional; como também o seu desenvolvimento profissional. A proposta era de que cada professora direcionasse sua fala para as questões mais pertinentes à sua formação escolar e profissional, pois entendemos ser este o encaminhamento requerido pela história oral temática, já que não trabalhamos com a história de vida das pessoas envolvidas.

Os relatos autobiográficos foram utilizados também como instrumento de apoio complementando ou confirmando dados fornecidos na entrevista. A proposta para a escrita dos textos dos relatos se deu a partir do questionamento: “Como me constituí professora de Arte?”. A solicitação foi feita antes das entrevistas com o propósito de conhecer melhor a pessoa da professora, e de certa forma, utilizar as informações ali contidas também como sinalizador durante a entrevista. Assim, foi possível reconhecer os momentos oportunos para intervenção na fala da professora solicitando maior clareza nos aspectos ainda não compreendidos no relato escrito ou oral. Catani (1997, p.41) afirma sobre a importância dos

relatos autobiográficos enfatizando que “escrever sobre si é autorevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral”.

A importância dos relatos autobiográficos, como instrumento de ordenação e organização das idéias, foi perceptível através dos diálogos informais com as professoras colaboradoras e durante a entrevista de Márcia Zanetti quando relata: “*Quando eu estava escrevendo o que você me pediu eu lembrei das brincadeiras de fundo quintal..*”.

As informações contidas nos relatos autobiográficos nortearam o início das entrevistas e foram confirmadas nas falas das professoras, por isso estes depoimentos não foram inseridos, mas, arquivados juntamente com as fitas gravadas e mantidos para consulta nos próximos 5 anos.

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

As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas de forma a respeitar a linguagem utilizada pelas professoras. Os textos e as gravações encontram-se disponíveis para eventuais consultas. A inserção dos depoimentos⁹ no corpo da pesquisa foi feita observando a linguagem culta e grafada em itálico com o espaçamento simples entre as linhas.

Ao falarmos de vidas de professoras de Artes acreditamos na importância da subjetividade e da individualidade que permeiam os depoimentos. Em respeito ao envolvimento e ao compromisso das professoras, e imbuídos no mesmo pensamento de Alicia Fernandez (1994), em valorizar as mulheres escondidas nas professoras chamamos cada uma delas por seus nomes verdadeiros: Eliane, Márcia Sousa, Márcia Zanetti e Valéria.¹⁰

Ao falar de si mesmas as professoras tiveram a oportunidade de reconstruir sua vida profissional, não se constituindo somente de relatos factuais, mas de tempos realmente vividos. Como afirma Nóvoa (1992 p.25) “o professor é a pessoa. É uma parte importante da

⁹ Utilizamos para registro dos depoimentos das professoras a fonte normal em *itálico*. Para as citações dos teóricos, no corpo do texto, usamos a letra Times New Roman, normal, tamanho 12, sinalizadas por “aspas”; e, para as citações fora do texto foi usada a mesma fonte com redução de tamanho e espaçamento simples, com recuo.

¹⁰ Os nomes verdadeiros foram utilizados com o consentimento formal das professoras.

pessoa é o professor”. O professor-pessoa tem na docência o resultado de suas interações e vivências ao longo de sua vida de pessoa-professor.

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

A análise dessas narrativas foi realizada como um diálogo, uma conversa prazerosa, sem perder o rigor a que nos propusemos nesta investigação. Nosso intuito, enquanto pesquisadora, é de que ao leitor seja dada a oportunidade de compreensão e de interação com o texto, se constituindo este um diálogo e não um monólogo.

AJUDAS A MEMÓRIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES: APOIO E COMPLEMENTO

A história oral temática dialoga com outros documentos, o que possibilita o conhecimento de mais detalhes sobre o assunto. Sendo assim, acrescentamos alguns documentos, à medida que a pesquisa se desenvolveu, devido à relevância de suas informações para compreensão e análise mais consistente dos dados e citações nas entrevistas e nos relatos autobiográficos.

Dentre estes, se encontra o livro intitulado “Possibilidades e encantamentos- trajetória de professores no Ensino de Arte” organizado por Eliane Tinoco, composto por relatos das professoras do município sobre o ensino de Arte e o cotidiano da sala de aula.

Durante os encontros do grupo de estudos no CEMEPE algumas reuniões foram registradas pelas professoras responsáveis em secretariar a reunião. Tivemos acesso aos relatórios referentes apenas ao primeiro semestre de 2002, denominados “Ajuda a memória”, período em que o grupo teve a assessoria da prof^a Dra. Lucimar Bello Frange.

Consideramos oportuno incluir como fonte de consulta a Proposta Curricular do Município de Uberlândia para o ensino de Arte por ser um documento que representa o pensamento e o desejo das professoras trabalhadoras do município.

Acreditamos na viabilidade da história oral como metodologia da pesquisa e compartilhamos com a idéia de Thompson (1998, p.25) “a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Ao estabelecermos o diálogo com a diversidade de pontos de vista e vivências das professoras através das narrativas e dos documentos de apoio ampliamos nossa compreensão sobre a constituição da docência em Arte.

LEITURAS POSSÍVEIS

À medida que se escreve, tem-se a consciência das pessoas com quem se conversou: hesita-se em atribuir a suas palavras significações que eles recusariam¹¹.
Thompson

O tempo de pensar sobre as narrativas e os registros feitos é um momento no desenvolvimento da pesquisa que requer certa familiaridade com os conteúdos dos textos elaborados a partir das entrevistas e dos relatos autobiográficos. Mediante a leitura e análise das informações iniciamos a análise através da comparação cruzada dos dados coletados em busca de evidências comuns ou divergentes nos relatos dos depoentes. A comparação foi uma ação constante a fim de elegermos os elementos que contribuíram e nortearam a continuidade desse processo de compreensão da constituição docente. Optamos por promover a análise comparada, tendo o zelo de retomar sempre que necessário às questões iniciais dessa investigação.

Seguindo este caminho de reflexão sobre os dados coletados foi possível estabelecermos dois eixos principais de análise. O primeiro refere-se à relação aprendiz / artista / professora que abarca as experiências com a Arte na infância e na vida escolar

¹¹ THOMPSON, Paul. *A voz do passado. História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.305.

partindo do pressuposto que o indivíduo não nasce artista, mas suas vivências influenciam em suas escolhas e em sua constituição profissional e o período de formação dos professores e sua vivência na graduação. O segundo, envolve a ação como profissional valorizando o espaço da escola e sua relação com a Arte, a relação ensino/aprendizagem, a construção de saberes e finalmente a importância da convivência com seus pares e o grupo de estudos.

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

Os eixos de análise encontram-se assim estruturados:

☛ A relação aprendiz / artista / professora

As primeiras experiências com a arte

Nos bancos da escola: as primeiras professoras e o ensino de arte

Um novo tempo: a graduação em Arte

A relação artista e professora de Arte

☛ A escola e o ensino : entre saberes e práticas

O início da docência em Arte

Saberes e práticas: metodologia, conteúdos e estratégias

Saberes da gestão dos materiais e do cotidiano na sala de aula

Espaços de (con) vivência

Religação e articulação de saberes

As narrativas das professoras que consideramos mais relevantes em relação ao contexto do diálogo encontram-se esboçadas e inseridas no texto a fim de sinalizar nossa proposta de análise.

No capítulo a seguir convidamos o leitor a acompanhar o traçado inconstante realizado ao longo da constituição do ensino de Arte e da formação de professoras no Brasil. A maneira pela qual a Arte foi sendo estruturada no contexto educacional tem influências na constituição das professoras e extensivamente ao grupo de estudos e espaços de convívio e formação

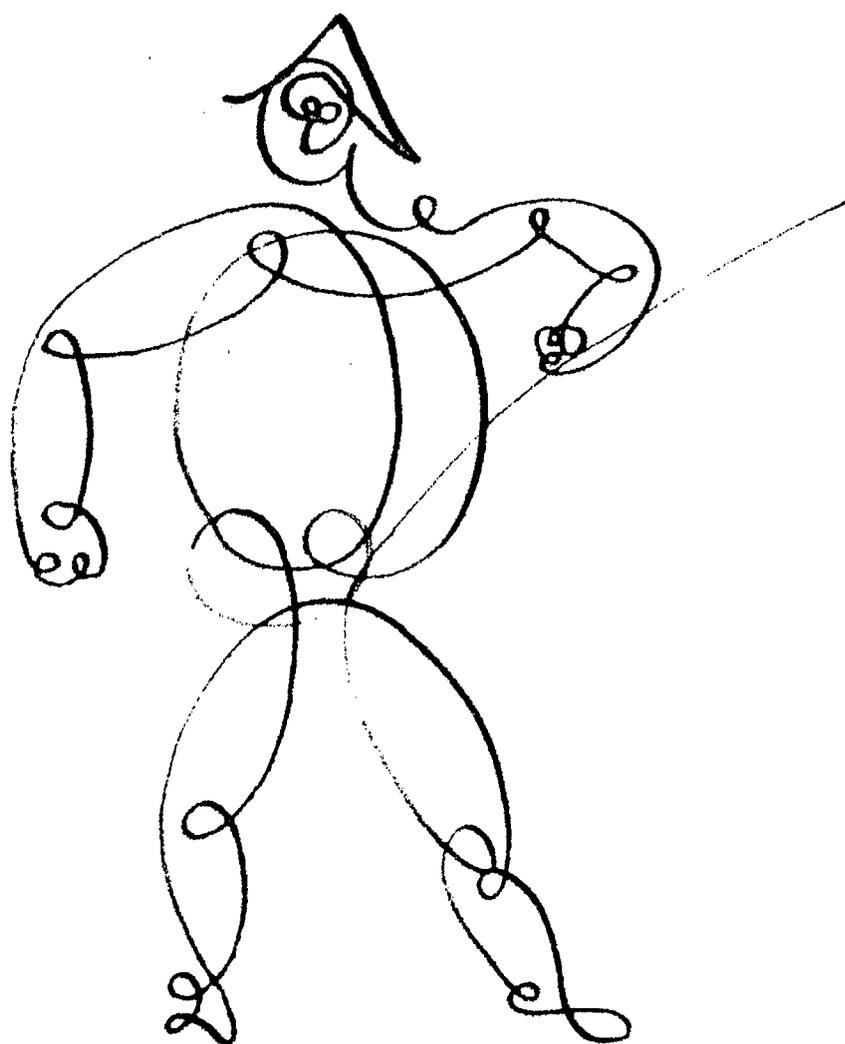
profissional. A compreensão das narrativas encontra-se, de certa forma, interligada também às vivências das professoras no CEMEPE. Consideramos pertinente contextualizar o leitor de algumas informações sobre o Ensino de Arte no Brasil e sobre o CEMEPE, tendo em vista ser este um espaço intersticial de formação de professores e facilitador para a constituição das professoras. Destacamos também a importância da Universidade de Uberlândia como pólo irradiador da região e sua contribuição na formação de profissionais e pesquisadores.

O texto a seguir propõe um diálogo traçando linhas entre as informações oficiais sobre o Ensino de Arte no Brasil, o CEMEPE e o depoimento das professoras durante as entrevistas. Ao propormos o diálogo objetivamos demonstrar a relação, que também é dialógica, das professoras com este espaço de convívio e formação.

2ª parte -

Linhas que conduzem as formas de pensar a

CONSTITUIÇÃO DOCENTE



Picasso - Arlequim, pena e nanquim. 1918. Musée Picasso

ARTE & ENSINO

*Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele*¹².
Edgar Morin

Conhecer a constituição das professoras de Arte pode parecer, em um primeiro momento uma ação pretensiosa. É um desafio tão pretensioso quanto o que nos propõe Morin (2003): conhecer as professoras, sem separá-las do seu cotidiano e procurando situá-las no emaranhado de relações tecidas no processo de sua constituição enquanto pessoa e professora. Diante dessa pretensão buscamos traçar o caminho percorrido pela arte e seu ensino, dialogando com fontes teóricas sobre o tema e com as narrativas das professoras que, em determinados momentos, viveram como aprendizes ou mestres o universo da arte.

A trajetória do ensino de Arte em nosso país foi marcada por avanços significativos, mas que nem sempre recebeu a devida repercussão em nossa sociedade. Historicamente, a Arte foi influenciada desde o império, por concepções estrangeiras, incluindo aqui as marcas deixadas pelo nosso país colonizador e por todo o contexto desse período histórico. A chegada ao Brasil da Missão Artística Francesa em 1816 e a formação da Academia de Belas Artes influenciou a arte nativa pelas concepções e produções européias. A influência de padrões europeus e norte-americanos baseados na filosofia humanista foi preponderante na arte brasileira. Era uma corrente voltada para a formação do homem e pela sua interferência em suas condições de existência.

Nem mesmo com a tão esperada República ocorreram avanços mais significativos na área artística, que era vista como adorno, decoração, enfeite. E nem sequer pensavam em ensino, mas em consumo. Na realização da Semana de Arte Moderna, de 1922, seus idealizadores propunham um rompimento com a influência estrangeira e pleiteavam a aceitação de uma arte com ares da nossa brasilidade. Não foram bem compreendidos, mas a semana marcou e demarcou espaços e modos de se pensar a arte no Brasil.

Nardin e Ferraro (2001) apresentam suas considerações em um texto que retrata um breve olhar sobre a arte no Brasil; a importância da Semana como um marco principal na

¹² MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p.37

institucionalização da modernidade, e, avançam as discussões sobre a arte brasileira e os caminhos das produções no período pós-semana.

Em 1930, o Brasil entrou na era Vargas e ocorreu uma alteração na dinâmica educacional. O Estado passou a exercer o papel de educador e investiu na escola particular. Percebeu-se uma diminuição pelo interesse sobre o ensino da arte acadêmica e neoclássica e um afastamento dos educadores de ação renovadora. Não havia a preocupação para a formação de professores. Os primeiros licenciados, para o ensino secundário se formaram em 1937. Neste período prevaleceu o ensino tradicional e, nas escolas normais os cursos de desenho que ensinavam os alunos a ilustrarem as aulas utilizando as técnicas e os métodos de ensino do desenho a partir da cópia, persistindo a influência do neoclassicismo. A ênfase era a transmissão dos conteúdos para os alunos sem preocupar-se com a realidade do educando ou com a centralidade no professor e/ou no processo educacional.

Ao longo da história vários intelectuais e educadores como Fernando de Azevedo, Osório César, Flávio Carvalho se envolveram em discussões com o propósito de superar o 'atraso brasileiro'. Nos Estados Unidos despontou John Dewey, a partir de 1900, considerando a criança como centro da educação, valorizando importância na experiência no processo educativo. Enquanto Dewey seguia nessa linha, Viktor Lowenfeld (1939) entendia a arte da criança em suas diferentes fases de desenvolvimento e Herbert Read (1943) valorizava a arte da criança em uma concepção baseada na expressão e na liberdade criadora que posteriormente serviu de inspiração para criação das Escolinhas de Arte no Brasil.

A partir de 1950 novas disciplinas, além do desenho, passam a integrar o currículo: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais. Em 1961 foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases que era esperada desde o início da República. A Universidade de Brasília é criada e contribui para a formação de novas idéias e para criação do Departamento de Arte-Educação. A proposta do grupo era realizar estudos sobre a educação através da Arte. Nesse período os educadores começam a refletir sobre discursos e idéias educacionais dos americanos e europeus a fim de compreender as propostas específicas para o ensino de Arte.

O modelo educacional vigente, após 1964, era caracterizado pelo modelo tecnocrático voltado para a qualificação como sistema de controle expansão, tendo o Estado com administrador e fiscalizador da escola. A reforma universitária de 68 serviu para legitimar essa concepção de educação e introduziu diversas modificações na LDB de 1961.

Após uma década de vigência da LDB de 1961 foi sancionada a lei 5692/71 que reforçou mais uma vez a proposta de ensino tecnicista baseada nos pressupostos teóricos da

filosofia positivista e da psicologia behaviorista. Ainda nesse período, a concepção taylorista da economia é adaptada para o ensino e apresenta o professor com a função de técnico, exigindo assim um planejamento e uma organização do trabalho para produzir com eficiência e produtividade.

Na lei 5692/71 o ensino de Arte ainda era proposto com uma visão mecânica, repetitiva e formadora de estereótipos. A nomenclatura era Educação Artística e deveria obrigatoriamente ser anexada ao currículo das escolas conforme seu artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de setembro de 1969.

A Lei estabelecia como formação mínima para os professores de 1ª a 4ª séries a habilitação o magistério do 2º grau; para a atuação de 5ª a 8ª séries a habilitação específica no nível de graduação superior com licenciatura curta e para o Ensino Médio a licenciatura plena. A maioria dos professores não possuía a habilitação exigida. Nem mesmo os professores formados pela Escolinha de Arte no Brasil foram aceitos, pois não havia o nível de graduação superior. Estes professores deveriam ser formados na concepção de polivalente, isto é, uma formação que compreendia as artes: teatro, música e artes plásticas. Duarte Júnior (1981, p.120) resgata esta discussão sobre as conseqüências das exigências da lei, afirmando que

... a formação do professor polivalente em artes tem se revelado extremamente deficitária. É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas.

Barbosa (1984.p.88) destaca a polivalência como uma proposta na Educação Artística brasileira como:

síntese das artes que, tentada há mais de dez anos no sistema, para todos os níveis de educação (1º,2º,3º graus), tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado.

A concepção de formação do professor que tivesse conhecimento das áreas de Teatro, Música e Artes Plásticas demonstrava suas limitações nas questões metodológicas.

A formação polivalente foi vivenciada por Valéria cuja professora de Arte era formada por este currículo, e por ela mesma, enquanto aluna do curso de Educação Artística, concluído

em 1989, na Universidade Federal de Uberlândia-MG. Valéria compartilha suas lembranças deste período:

Eu me lembro que a professora que dava aula para mim fazia o curso de artes, não era formada... naquela época a formação do professor ... tinha que ser polivalente, nas três áreas... A gente fazia matérias de Artes Plásticas e de música. Esses dois primeiros anos eram de licenciatura curta. Na licenciatura curta você fazia essas matérias: Cênicas, Artes Plásticas e Música. Depois, quando vinha a licenciatura plena é que a gente passava para ser somente das Artes Plásticas. Entrava o pessoal da Música, das Artes Plásticas e da Decoração. (Valéria, 13/01/2004)

Somente em 1973 é que o governo criou um curso para formação dos professores de Arte declarado pela Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 afirmando que *o curso de Educação Artística tem por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudos e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionados com o setor da arte*. Surgem os cursos que pretendiam preparar os professores em apenas dois anos nas áreas propostas de música, artes plásticas e teatro.

Por um longo período o ensino de Arte sofreu a influência de uma educação tecnicista, caracterizada por um fazer metódico que atendia a interesses que não valorizavam a Arte enquanto disciplina importante no currículo escolar. O ensino se restringia a pequenos trabalhos manuais, descontextualizados e que preenchiam o tempo ou que ofereceriam aos alunos alguma profissionalização. As aulas com estas características foram oferecidas nos cursos de 1º e 2º graus, na época, nos quais Márcia Sousa era aluna. Geralmente as aulas eram ministradas por professores de outra disciplina como registra Márcia.

Depois de 5ª a 8ª tem a referência dessa coisa de artesanato. E era a professora de Português que dava as aulas. No colegial 1º, 2º, 3º, que na época era o colegial, eu não tive também aulas de arte. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

Nesse contexto, os professores cumpriam o papel de reprodutores, principalmente pela inabilidade e desconhecimento dos conteúdos da Arte e também das áreas incorporadas pelo ensino polivalente. Ocorreu um movimento dos professores na busca da compreensão os conteúdos de outras áreas, externos a sua área de formação, a fim de atender a proposta de polivalência. Tal fato consistiu uma perda para a qualidade do ensino.

A inserção ou obrigatoriedade da disciplina no currículo, ditada pela LDB 9394/96 definiu e propôs a construção de uma identidade para o ensino de Arte na escola. A partir

desta lei a área não seria mais conhecida como Educação Artística, mas como Arte, compreendendo em seu bojo as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. A disciplina é grafada apenas como Arte, no singular e em maiúscula. Nos demais casos a grafia é arte, em minúsculo. A exigência da escrita correta da disciplina constitui uma forma de preservação de sua identidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.5) publicados e enviados as escolas de todo o país pelo Ministério de Educação e do Desporto define no texto introdutório como propósito dos documentos : “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”.

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

Os PCNs possibilitaram a abertura de mais espaço para a discussão de questões pertinentes as áreas de conhecimento provocando algumas mudanças na educação envolvendo professores e pesquisadores da área de Arte através de encontros em congressos, pesquisas e amplas discussões. A preocupação com a inserção do ensino de Arte nas escolas públicas, em foi assunto recorrente nesses encontros.

De maneira insistente e errônea, a disciplina Arte ainda é denominada de Educação Artística, por algumas escolas e órgãos ligados ao setor, fato que demonstra o desconhecimento da lei e dos documentos publicados. Os ranços da tradição são percebidos também no tratamento dedicado às professoras e ao ensino de arte. Percebemos isto nos depoimentos de Márcia Zanetti, Valéria. e Eliane.

A concepção do diretor, a concepção do professor é que o professor de arte tem que dar artesanato. Professor que fica contando história da Arte ou fica contando história de um artista, isso não interessa. Para quê que o aluno quer saber isso?...Tinha professor com quem eu tinha que trabalhar o semestre inteiro, porque achava que o castigo dos alunos era não dar aula de Arte. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

...A escola está tão fechada nas suas tradições, naquilo que ela vem fazendo há muitos anos e não quer mudar ... quando você chega com uma visão nova tem que batalhar muito para acontecer, para pelo menos você mudar a visão que a escola tem sobre seu trabalho de arte. Por que o professor de arte ainda é aquele que dá o descanso para o aluno, que oferece oportunidade para ele fazer alguma coisa assim mais leve, para espairecer. Essa é um pouco a visão que a escola tem do professor de arte. É aquele que vai enfeitar as paredes, a escola.(Valéria, 13/01/2004)

*Quando eu comecei a dar aulas a maioria dos professores de 1ª à 4ª me viam como um módulo. Ela chegou tem módulo. Ela não chegou não tem módulo*¹³. (Eliane, 22/01/2004)

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

Na proposta do DBAE (EUA, 1982) a arte-educação é entendida como disciplina e surge a partir de pesquisas que constataram a defasagem da arte produzida nos Estados Unidos, no período no qual a pesquisa foi realizada, e a arte ensinada nas escolas americanas. O movimento envolveu os pesquisadores e os educadores na reflexão sobre o paradigma da auto-expressão focado nas décadas de 1940 e 1950 e propõe um ensino estruturado da Arte na escola.

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

...estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação.

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

¹³ Quando Eliane se refere ao módulo, quer dizer um espaço de 50 minutos que compreende a uma hora/aula. A professora regente até a 4ª série é substituída pela professora de Arte no período desta aula, logo, a regente não terá aula, temporariamente “livre” da regência da turma.

... tem se usado muito das imagens pra ensinar coisas, nem sempre as melhores, nem sempre as mais interessantes, as mais corretas. Então entender a imagem, que sentido determinada imagem faz na sua vida, independente de onde ela venha, é uma questão de sobrevivência nesse mundo contemporâneo, nessa cultura midiática. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

A professora prioriza a escolha de determinada ação (metodologia) e conteúdos, coerentes entre si, valorizando a leitura da imagem e as discussões junto aos alunos em sala. Denise Grinspum, diretora do Museu Lasar Segall em São Paulo compartilha das mudanças ocorridas e afirma que “introduziu - se uma concepção de ensino da Arte que trouxe a imagem para a sala de aula”.¹⁴

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

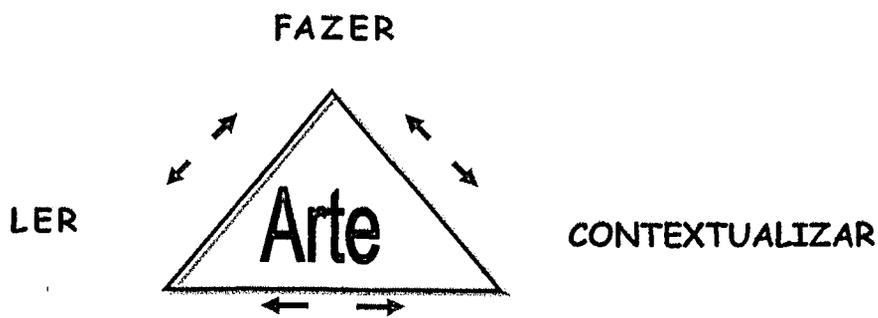
A opção pelo fundamental se justifica, no caso do de meu país, pois fundamentais são nossas necessidades educacionais. Trata-se de um país com alta percentagem de crianças fora da escola, muitas das quais vivem na rua, sendo destruídas por aqueles que as deviam proteger e de professores sem formação específica porque a sociedade pouco valoriza a educação.

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham as eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora.

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

No entanto, o movimento entre as três ações não ocorre de uma só maneira, ou em só sentido. Não há uma regra estabelecida que defina uma ação prioritária sob as demais, mas é necessário que ocorra uma intersecção entre elas para que se construa o conhecimento em Arte. Apresentamos na imagem a seguir, criada pela pesquisadora, a representação desse movimento no ensino.

¹⁴ Depoimento registrado no Boletim especial Arte na escola. São Paulo: novembro-dezembro 2004.p.2



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

Em Jundiá a gente tinha falta de profissional da área, professora da área. Então ... primeiro eu dei aula de educação artística de 5ª a 8ª. Em 89 desenho geométrico para o Ensino Médio, de 1º ao 3º colegial. Então o que aconteceu? A gente dava aula de artes, mas era desenho geométrico. Não tinha a parte de desenvolver a criatividade da criança, a percepção e a leitura de imagem. (Márcia Zanetti, 21/01/2004):

Considerando a importância da Universidade Federal de Uberlândia como pólo irradiados na região destacamos um breve histórico, obtido no site da referida instituição sobre o curso de Artes Plásticas.

Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia foi implantado em 1972 com o nome de *Licenciatura em Desenho e Plástica*, juntamente com os cursos de Decoração (ainda existente) e Comunicação Visual (extinto), na então *Faculdade de Artes da Universidade de Uberlândia*, sendo o primeiro curso de artes plásticas de Minas Gerais. A primeira reforma curricular foi realizada em 1975 transformando a Licenciatura Curta em Plena, com o nome alterado, em 1976, para *Licenciatura em Educação Artística* com as habilitações: *Licenciatura Curta, Habilitação Plena em Desenho e Habilitação Plena em Artes Plásticas*. Em 1978 a universidade é federalizada, passando a chamar-se *Universidade Federal de Uberlândia*. Criam-se os Centros e Departamentos. É extinto o curso de Comunicação Visual, por falta de estrutura adequada. A Coordenação do Curso é responsável simultaneamente pelas Artes Plásticas e pela Decoração. No segundo semestre de 1984 é realizada uma reforma curricular e implantado o curso noturno. Em 1991 uma nova reforma curricular é implantada, com a criação dos núcleos Bi e Tridimensionais e do Bacharelado (a opção é feita a partir do 5o. semestre), que por ausência de regulamentação específica e reconhecimento próprio, erroneamente é denominado *Bacharelado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas*. É criado o *Projeto de Graduação*, cursado em dois semestres, no qual o aluno deve realizar uma pesquisa plástica ou teórica, apresentá-la na forma de monografia, e defendê-la publicamente junto a uma banca de professores. Os primeiros projetos datam de 1995, e a partir deles é possível verificar uma sensível melhoria na qualidade dos alunos formados no curso.

Em 2000 o novo estatuto e regulamento da Universidade cria a *Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais*, à qual o curso fica vinculado.

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

Os avanços no ensino de Arte foram muitos, como os e projetos as ações do IEA-Instituto Arte na Escola que é mantido pela Fundação Ioschpe em São Paulo. O instituto tem como compromisso promover o crescimento, a capacitação de professores em todo o território nacional. Em 2005 completou 15 anos e publicou um boletim especial com uma retrospectiva histórica apontando os eventos e publicações, procurando sinalizar a dimensão do crescimento, tanto do Instituto Arte na Escola, como do ensino de Arte no Brasil. Evelyn Berg Ioschpe, presidente do instituto, registra no Boletim do IAE (2004,p.2) “Não conheço outra disciplina do currículo que tenha ensejado articulação semelhante: universidade, escola, entidades do terceiro Setor e instituições culturais maximizando interfaces em prol de um objetivo social. Na verdade, tudo o que se fizer em prol da educação no Brasil ainda é pouco”.

Refletindo de maneira contextualizada torna-se mais acessível o entendimento sobre como as professoras se constituíram docentes em Arte. Conscientes do contexto no qual esse conhecimento é produzido e/ou construído, e dos espaços nos quais as reflexões sobre Arte, ensino e docência aconteceram e acontecem, consideramos pertinente o conteúdo deste capítulo. Ampliamos nosso diálogo a seguir buscando compreender a importância do CEMEPE a partir dos relatos oficiais e dos depoimentos das professoras.

CEMEPE - GRUPO DE ESTUDOS: Espaço de troca e convivência

O grupo de estudos dos professores¹⁵ de Arte do município vivenciou ao longo dos anos, desde 1991, momentos de descobertas, interrogações, decepções, silêncios. Diante da

¹⁵ Ao longo do texto faremos referência aos “professores” procurando enfatizar que, o fato de trabalharmos com quatro professoras na pesquisa, não intencionamos ignorar a presença masculina na docência. E até mesmo pelo fato de não direcionarmos as discussões para a categoria gênero”

diversidade de situações vivenciadas as pessoas envolvidas tiveram de posicionar-se num primeiro momento de maneira singular, individual. Conhecendo um pouco da sua trajetória e dos seus percursos é possível perceber a vitalidade e a abertura para a vida no coletivo e para as relações pessoais, tão necessárias àqueles que lidam com a educação, ressaltadas na palavra de Freire (1997, p.152)

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

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

...naquele momento de primeiro impacto com a escola, o CEMEPE foi a minha tábua de salvação. Com o tempo, eu fui me apossando do espaço do CEMEPE. Agora eu me sinto em casa. Eu tenho uma personalidade de falar muito e de me expor muito... O CEMEPE é, e sempre foi, desde que eu comecei um espaço de muita exposição¹⁶ pra mim. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

O início das atividades dos docentes em Arte ensino na rede municipal se deu no ano de 1989, quando a prof^a Cesária Alice Macêdo assume como professora e, posteriormente, contribui com a elaboração de um projeto extracurricular na área de música. Nesse momento a Arte é considerada como disciplina curricular na rede sendo necessário um concurso para selecionar novos educadores.

Em 1990, por meio de um concurso público assumem o ensino três professoras de Arte, mas apenas a Prof^a Cesária foi empossada tornando-se coordenadora da área. Ocorreu um segundo concurso com a aprovação de mais cinco professoras e posteriormente outro, em 1991, com a inclusão de vinte e cinco profissionais.

Com esse movimento de valorização do ensino de Arte os profissionais, por sua vez, sentiram a necessidade de se organizarem em um grupo de estudos. A carga horária nas

¹⁶ A palavra "exposição" utilizada por Márcia refere-se a sua contribuição através da fala e participação no grupo.

escolas se resumia em duas aulas semanais de 1ª a 8ª séries. Os professores se reuniam, semanalmente, para estudos e trocas de experiências com a coordenação. Esses encontros eram importantes na construção das ações e na formação da professora.

Como fruto desses encontros foi elaborado um Projeto de Arte-educação que objetivava um ensino de arte permeado de ações dentro e fora da escola, por faixa etária adequada, e, prevendo uma lista de materiais necessários. O Projeto foi disponibilizado aos professores da rede.

Como mais uma ação de valorização do ensino foi inaugurado em 1991 o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE com o objetivo de promover a capacitação profissional dos educadores e funcionários da Rede Municipal de Ensino. O centro de estudos é um espaço estruturado pela prefeitura com o objetivo de promover a capacitação profissional dos educadores e funcionários da Rede Municipal de Ensino. Possui sede própria e acolhe diariamente os profissionais da educação.

Macêdo (2004, p.48) apresenta em sua pesquisa um histórico sobre o ensino de Arte no município de Uberlândia e enfatiza que

caberia ao Centro de Estudos auxiliar as escolas a organizarem seus projetos de estudo, objetivando ultrapassar a visão simplista e ingênua que se tem do conhecimento, ciência e ensino, dando um caráter de educação presencial e continuada aos estudos.

Desde 1991, o centro contava com uma estrutura administrativa e uma coordenação pedagógica geral. Eram realizados encontros e reuniões para estudos nas diversas áreas e remunerando os professores participantes até 1993 quando foi implantado o Plano de Cargos e Salários, ocorrendo rupturas e mudanças estruturais. Essa ação política teve repercussões positivas, mas veio reestruturar não apenas a dinâmica das reuniões, que passaram a ser quinzenais, mas também redirecionar as discussões para o horário de trabalho do professor. Isto desobrigou o município pela remuneração extra dos professores, pois a partir desse momento os encontros aconteceriam dentro do horário de módulos.

A carga horária do professor compreendia entre 15 a 18 h/a com quatro módulos de 50 minutos para estudos discussões de relatórios de atividades e troca de experiências. Os encontros passaram a ser mensais utilizando 4h/a no mês dessa carga horária dos módulos e ainda a carga horária semanal foi reduzida ficando apenas uma aula de 1ª a 8ª séries. As mudanças realizadas afetaram o envolvimento de vários professores repercutindo até os dias atuais, como rememora Valéria:

É um grupo bem pequeno agora. É muito diferente do grupo que começou. Quando começamos tinha uma participação praticamente maciça. Mas por quê? A gente recebia como hora extra as horas que você ia para o CEMEPE participar das quatro reuniões. Você tinha a sua carga horária normal e recebia hora extra. Se você não fosse, você não recebia. Então esse receber era um estímulo muito grande, a maioria participava sim. Era muito difícil uma pessoa não participar. Todo mundo ia, a gente trocava experiência, estava todo mundo começando.(Valéria, 13/01/2004)

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

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

A manutenção dos espaços para encontros com seus pares apresenta-se como indispensável na construção de saberes docentes. Márcia Sousa faz uma transferência de locais de aprendizagem sem perder de vista a importância das pessoas em seu processo de formação. *“Eu tinha meus pares de amigos na Universidade que eu sentava e fazia os trabalhos. No CEMEPE eu encontrei os pares de troca de conteúdo, de sistematização, de troca de leitura”.*(Márcia Sousa, 24/01/2004)

A manutenção dos encontros sempre foi um desafio para todos, fato que não se constitui exclusividade de nenhuma área específica, mas, lamentavelmente, encontra-se enraizado no sistema educacional brasileiro. O grupo de professores que participa dos encontros específicos da área de Arte, aberto a outros docentes, é formado por educadores pertencentes ao município. Os assuntos a serem discutidos são propostos pelo grupo de acordo com a demanda e necessidade dos participantes e do contexto educacional. A presença de uma coordenadora consta desde o início da organização com a contribuição da Profª Césária e posteriormente por outras professoras indicadas pelas colegas.

NOVAS PARCERIAS: O INÍCIO DA ASSESSORIA

O grupo se organizou em 1995, a pedido da coordenação geral, para escrever a proposta curricular da área de Arte. Convivendo em grupo e confrontando os objetivos a que se propunham as professoras perceberam a necessidade de realização de encontros em grupos menores para a escrita de uma proposta que norteasse o ensino de Arte.

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

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

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

Então, efetivamente, enquanto eu falo que o CEMEPE passou a ser um local de estudo pra mim, e que realmente interferiu na minha formação foi a partir de 95, quando a gente vai sentar e fazer a reforma curricular. (Eliane, 22/01/2004)

Em 1997, os professores participaram de discussões sobre a Proposta Curricular procurando avaliar a estrutura, as proposições e compreender a maneira pela qual foi construída. Para os encontros seriam utilizadas 4h/a mensais como incentivo à assiduidade

dos professores da rede. Mas no ano seguinte a Secretaria Municipal de Educação retira este apoio financeiro. Novamente o grupo sofre as ações governamentais atingindo não apenas as áreas financeira e pessoal, mas constituiu-se também uma ação de desvalorização do trabalho docente.

A participação nas reuniões não seria remunerada, mas mesmo assim, o grupo de Arte manteve as reuniões com a visão de que o cancelamento poderia acarretar na perda do espaço de troca e convivência e decidiram continuar se encontrando uma vez a cada mês.

Eliane esclarece que a valorização dos encontros emergia diretamente das professoras que se organizaram para promover a manutenção do trabalho “... *a Secretaria falava que não ia ter reunião no CEMEPE esse ano. A gente ligava uma pra outra e falava: vai ter reunião. E começamos a constituir um grupo forte*”.(Eliane 22/01/2004)

Por muita insistência o grupo de Arte conseguiu receber nova assessoria em 2000 com a professora Dra. Lucimar Bello Frange. As contribuições e provocações da professora Lucimar contribuíram em muito para o crescimento qualitativo dos componentes. Em 2001 as discussões foram sistematizadas conforme registradas no texto Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte (2004, p.10) revelando que

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

Nos meses de setembro e outubro de 2001, conforme consta nos registros das Ajudas de Memória das reuniões no CEMEPE, foi convocado um grupo para estudo e reformulação da proposta com a presença de um professor representando cada escola. Após dois meses da convocação os grupos se reuniram por área, não havendo uma participação suficiente, caso justificado pelos administradores que alegaram a impossibilidade de liberarem os profissionais, devido a sobrecarga de trabalho e até desinteresse de alguns.

Um novo concurso foi realizado em 2002 possibilitando o ingresso de trinta e oito professores na área de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. No entanto, estes cargos não supriram a demanda de professores da área, como foi registrado no texto das Diretrizes Básicas (2004).

No ano de 2003 foi possível o retorno da coordenadora de área com dedicação de 18 horas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, com nova coordenação o

grupo elabora uma nova proposta registrada como Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular – Ensino de Arte.

Durante os encontros os professores foram percebendo a necessidade de aprofundamento dos estudos priorizando as discussões teóricas e metodológicas. As questões cotidianas sinalizavam a necessidade de uma revisão da Proposta Curricular.

A equipe deixou claro no documento sua importância enquanto instrumento propulsor de ações por meio do seu objetivo geral

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

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

No CEMEPE, nesse ano, nós lemos bastante, porque estávamos reformulando a proposta. Então tivemos que ler bastante, autoras e autores mais voltados para arte-educação. (Valéria, 13/01/2004)

Nós temos o momento de leitura e depois o momento de troca de experiência. Entraram para o grupo professores de artes cênicas e professores de música. (Eliane, 13/01/2004)

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

A experiência no CEMEPE não termina por aqui, mas inicia-se nova etapa com perspectivas para o ano de 2005 com a assessoria de professores do Departamento de Artes da UFU, específicos para cada área: Artes Visuais, Cênicas e Música.

O acompanhamento de um professor do Departamento de Artes vem a ser uma solicitação do grupo, como já ocorreu em outros momentos. A preocupação em relação ao apoio governamental e o desenvolvimento de ações com objetivo de formação continuada é recorrente no grupo. A carga horária para estudos remunerados é fundamental para uma equipe que ao longo de seu percurso assumiu, como seu, este ônus.

Dentre as diversas questões para um novo tempo, existem dificuldades futuras a respeito do tempo destinado ao encontro para estudo em grupo e com professores de outras áreas.

Além das questões políticas e econômicas que tais decisões envolvem temos que considerar a precariedade no apoio pedagógico, material e financeiro recebidos. Tudo nos parece sempre provisório.

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

A realidade vivida pelos professores no CEMEPE não é um relato descontextualizado da trajetória do ensino de Arte no Brasil que foi marcada por situações similares. Na 2ª parte deste trabalho relatamos como foi construído o percurso do ensino de Arte e a formação dos professores para esta área. Dialogamos com informações que datam de 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil até os nossos dias. Ressaltamos que, o texto foi construído procurando continuar nosso diálogo com as narrativas das professoras entrevistadas, não se atrevendo a construir uma discussão comprometida com datas, movimentos históricos e relatos pormenorizados que envolvem uma trajetória histórica. Duarte Junior (1981), Barbosa (1982), Fusari e Ferraz (1991,1993), Biasoli (1999), Macêdo (2003), e outros pesquisadores já construíram o registro desse percurso. Por isso, os depoimentos das professoras foram inseridos ao corpo do texto para sinalizar que a realidade vivida por elas encontra-se embricada ao contexto histórico do ensino de Arte no país.

Na parte intitulada “Linhas que conduzem as formas de pensar a constituição docente” convidamos o leitor a acompanhar o traçado inconstante das linhas que nos levaram a compreender melhor a constituição dos professores de Arte.

O capítulo a seguir intitulado “Esboços e ensaios sobre as formas de pensar a constituição docente” se apresenta como desenhos feitos a partir do nosso diálogo sobre todas as questões abordadas, pelas narrativas das professoras e pelos discursos de pesquisadores escolhidos para o momento.

3ª PARTE
ESBOÇOS E ENSAIOS SOBRE A ARTE DE
APRENDER E ENSINAR



Picasso – Pierrô e Arlequim, lápis, 1961.

Aos poucos o artista vai refinando os significados de suas idéias,
como Picasso em sua Guernica, seu esboço ficou próximo
à configuração final ...”

Miriam Celeste¹⁷

¹⁷ MARTINS, Miriam Celestes Ferreira Dias. ARTE – o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores- a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. 1999.299. Tese (doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.p.66

O esboço é a representação de uma idéia traçada de maneira simplificada através de uma estrutura básica a fim de encaminhar o artista para uma finalização mais detalhada, possibilitando alterações e acréscimos até chegar à forma final desejada.

No processo de finalização o esboço recebe traços que dão mais nitidez ao desenho, evidenciam sua forma e contribuem para sua apresentação estética final, nesse percurso são essenciais variações e intervenções. As contribuições advindas das professoras Dra. Selva Fonseca, Dra. Heliana O. Nardini, Dra. Graça A. Cicillini, docentes da Universidade Federal de Uberlândia, nesta investigação, favoreceram o traçado firme de linhas que certamente contribuíram para a “estética” deste texto no período do exame de qualificação. Traçado enriquecido pelas sugestões preciosas da Prof^a Dra. Mirian Celeste Martins na produção final.

Mediante esta abertura a intervenções e trocas é que compreendemos a amplitude de nossas discussões, que certamente serão acrescidas por muitos outros traços capazes de dar forma às questões sobre o ensino de Arte e a constituição de professores. Não há a pretensão de apresentarmos um texto definitivo ou tido como verdade, mas como estrutura básica para um pensar elaborado a respeito de todas as questões abordadas ao longo deste processo investigativo.

Iniciamos refletindo sobre as idéias refutadas por Dworecki (1998, p.19) sobre o discurso do senso comum que teima em afirmar “que fazer arte decorre de um dom. Coisa instintiva, intuitiva”. Buscamos no primeiro eixo localizar o envolvimento com a arte na infância das professoras procurando compreender sua origem. Conseqüentemente refletir sobre os primeiros contatos formais com o ensino de Arte na escola básica e no período da graduação, incluindo as relações com os mediadores ou facilitadores desse processo de aprendizagem. Nessa trajetória de aprendiz em que momento o indivíduo se constitui artista? Como ocorre a transição aprendiz/artista para professora de Arte? Como as professoras aprenderam a trabalhar? Quais saberes possuem e como são articulados na prática docente? Estas são reflexões que sinalizam caminhos para o início do entendimento da constituição das professoras.

1 - A RELAÇÃO APRENDIZ / ARTISTA / PROFESSORA

*Conhecer o humano
não é separá-lo do Universo,
mas situá-lo nele.
Edgar Morin*

A busca pelo conhecimento do outro e pelo entendimento de si mesmo nos leva ao encontro de informações que se apresentam emaranhadas numa teia de relações e processos vividos de maneira ímpar. Tais informações requerem do pesquisador uma leitura apurada, interpretativa. Interpretativa no sentido dialógico, que depara com novos desdobramentos e faz uso deles para acompanhar as linhas e desvelar suas significações.

Nesse movimento das linhas vem-nos a mente os esboços de Picasso, traçados em uma só linha. A linha convida o leitor dos desenhos do mestre, a segui-la do início ao fim como se fôssemos a mão do artista. Registramos a análise dos eixos principais, conscientes de que os conhecimentos adquiridos pelas professoras, durante seu percurso pré-profissional têm grande relevância na compreensão dos saberes e na sua constituição, fato já analisado por Tardif (2002,p.69) em sua pesquisa quando afirma que a aquisição desses saberes

têm um peso importante na compreensão da natureza dos saber, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

O entendimento da relação existente entre aprendiz /artista / professora é fundamental para a compreensão da constituição das professoras de Arte. Iniciamos as análises a partir das primeiras experiências com a arte enquanto fazer ainda descompromissado da infância e fazemos recortes na formação escolar e acadêmica.

1.1- AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A ARTE

⇒ A influência materna em atividades manuais e/ou artísticas

Ao abordar sobre o desenho infantil Mèredieu¹⁸ (1974, p.3) afirma que “o meio em que a criança desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a”.

A convivência na família, influenciada especialmente pela visão materna, possibilitou as professoras o envolvimento com atividades manuais e/ou artísticas no período da infância. É importante destacar que as mães orientavam as filhas a partir de suas experiências pessoais, vivenciadas com afetividade. Assim a mãe é apresentada como modelo a ser admirado e imitado. A presença da mãe como incentivadora das práticas artísticas é marcante na vida das professoras no período da infância contribuindo para o condicionamento de fazeres artísticos técnicos e metódicos ou favorecendo a livre expressão.

Tardif (2002) apresenta a família e o ambiente de vida como fontes sociais de aquisição dos saberes que são integrados ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária. Optamos por analisar os depoimentos das professoras sobre as primeiras experiências com a arte considerando a importância apresentada por esse teórico para essa fonte inicial de aquisição de saberes.

Márcia Zanetti teve na companhia da mãe uma estimulação através de materiais não convencionais no ensino de Arte. Tecidos que lhe chamaram a atenção por meio de um elemento da linguagem visual: a cor. *“E eu lembro que a minha mãe costurava para gente então eu estava sempre mexendo com retalhos, trabalhando com as cores dos retalhos”*.(Márcia Zanetti, 21/01/2004).

A formação escolar da mãe de Valéria em uma instituição tradicional permitiram o contato com desenhos guardados e que despertavam o desejo dela por fazer arte.

Em casa a minha mãe gostava muito de desenho. Ela tinha tido uma formação de escola de freiras também e tinha aula de desenho. Ela tinha alguns desenhos guardados então eu ficava muito encantada com aquilo e eu queria fazer o curso de pintura em tela. (Valéria, 13/01/2004)

¹⁸ Em seus estudos Florence Mèredieu discute sobre o desenho infantil e sua relação com a Arte. Apresenta embasamento teórico para a compreensão do desenho da criança e seus estágios de desenvolvimento.

A presença da mãe, como mediadora no processo de aprendizagem e incentivo ao fazer artístico na vida de Eliane, ocorreu no período da infância de maneira bem significativa. *“A minha mãe comprava gibis ensinava a gente a copiar os desenhos do gibi...achava que a gente tinha que saber desenhar”*. Eliane¹⁹

Diferentemente das outras professoras é interessante perceber nos relatos a seguir a ausência da figura materna nos primeiros contatos com a arte²⁰. Márcia Sousa identificou a existência da influência da televisão e o convívio com o irmão no despertar para a imagem, interesse desconectado de um fazer arte, mas ligado à leitura da imagem, um processo de encantamento. A ausência da criação e manipulação de materiais está clara em sua fala. *“Então a gente transportava as brincadeiras, as coisas que a gente via na televisão, os personagens e tal para as nossas brincadeiras em casa ... da imagem de propaganda, televisiva, da imagem fabricada.”*(Márcia Sousa, 24/01/2004).

A presença de um adulto que venha exercer o papel de estimulador ou facilitador da arte nos primeiros anos de vida da criança é fundamental. É fato que a escola se preocupa com a influência familiar na formação da criança e propõe discussões que venham estreitar o relacionamento escola / família. Os depoimentos das professoras redirecionam nossos olhares para a contribuição da família enquanto fonte social de aquisição de saberes docentes, para a importância da mãe na formação dessas professoras, inclusive por ser ela, muitas vezes, a pessoa mais próxima até o período escolar.

Conscientes que esta investigação não se propõe à discussão sobre gênero, destacamos a contribuição relevante da mãe, nesse processo de formação docente que ocorre desde a infância, permeado pelas crenças, valores e escolhas da figura feminina. Assim esse dado nos convida a refletir sobre a existência de um número relevante de mulheres, professoras de Arte, e a relação com a docência no ensino fundamental (até a 4ª série) que possui na maioria mulheres na regência de turma. Na liderança do CEMEPE foram escolhidas apenas mulheres mesmo existindo alguns homens com possibilidade de exercer também esta função.

Oliveira (2000) aborda a questão de gênero quando analisa e questiona o magistério como profissão feminina. A pesquisadora afirma que a iniciação da mulher na docência

¹⁹ Essa informação tem como fonte o relato autobiográfico.

²⁰ É importante lembrar que nos referimos a arte em minúscula representando a idéia de produção artística de maneira geral e Arte, em maiúscula, para a área ou disciplina de Arte.

ocorreu quando os homens migraram para outros setores mais lucrativos que permitiam a ascensão social. “Aos poucos, o ‘custo de oportunidade’ do magistério tornou-se muito alto, sendo que os salários tornaram-se inadequados para a sustentação da família”.(Oliveira, 2000, p.166)

A predominância de mulheres em determinadas funções não se caracteriza um fato isolado, mas um fator de caráter social. A mulher trabalhadora-mãe realiza a dupla jornada de trabalho, não conscientes que a sua postura dócil e não reivindicadora influencia na organização das relações sociais. A categoria “gênero” tem sido objeto de manipulação no mercado de trabalho, que faz uso de maior ou menor contingente de trabalhadoras, conforme as necessidades do momento. A desvalorização do salário ocorre naturalmente pelo fato de ser uma função exercida por uma mulher. Os homens possuem salários maiores e ascensão social quase garantida. Os espaços de discriminação da mulher e da subvalorização do seu trabalho não ocorre apenas na escola, mas em toda sociedade, fato comprovado por Márcia Zanetti quando conta sobre seu trabalho anterior em uma empresa descrita por ela como uma multinacional

tem um acordo coletivo da indústria ceramista que se ela tivesse mais que trinta funcionárias na empresa ela teria que manter creche para as funcionárias. Ela tinha 29 mulheres, não casadas, todas solteiras. Então quando eu casei me lembro que eu não contei pra ninguém.(Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Oliveira (2000, p.171) aponta que o magistério torna-se sinônimo de trabalho feminino considerando a associação às características “tipicamente femininas”, ou seja, de doação, afetividade, paciência, minuciosidade. E ainda afirma que essas características, “que se articulam à tradição religiosa da atividade docente, enfatizando assim a idéia de que a docência constitui-se enquanto ‘sacerdócio’ do que profissão”. E a autora prossegue ao retomar a análise sobre a trajetória das mulheres no trabalho docente:

A identidade vinculada à profissão docente trazia a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que mais tarde surge como forma de justificativa para os baixos salários, dificultando as discussões a respeito da carreira, condições de trabalho, etc.”(2000,p.171)

O censo brasileiro de 2003 comprova a relevância de algumas questões abordadas neste texto, a respeito da feminilização no magistério.

Dos professores que atuam na educação básica, 74,4% têm até 44 anos de idade, sendo que 35,8% estão na faixa etária de 35 a 44 anos, 31,4% têm de 25 a 34 anos e 7,6% estão na faixa de 18 a 24. A sala de aula é um espaço ocupado majoritariamente por mulheres, que somam 84,1% dos profissionais da educação. É o que revelam os dados preliminares do Censo do Professor, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e respondido por cerca de 1,7 milhão de docentes de todo o País, em 2003. (INEP, 15/10/2003)²¹

As experiências das professoras participantes desta investigação demonstram que a feminilização da docência tornou-se natural para o desempenho na área de Arte. A função que a mulher-mãe exerce na família é redirecionada para a docência através da fala já declarada por Márcia Zanetti e Eliane no início de sua trajetória

...não tenho experiência e controle de sala de aula, eu sou meio mãezona, na hora.
(Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Eu dava aula para o maternal. Eu me lembro muito bem que a Malu virou para mim e falou assim "Eliane, você tem que pensar uma coisa, você é professora desses alunos, você não é mãe deles". Isso foi uma coisa que ficou na minha cabeça a muito tempo ...:que eu não podia ser mãe desses alunos. Mas eu ficava ainda meio que questionando, como não ser mãe se as crianças ainda necessitam de uma coisa mais próxima? (Eliane 22/01/2004)

As funções e sentimentos de mãe se misturam à posição de professora de maneira que as necessidades de atenção e carinho, indispensáveis aos filhos, são transferidas para os alunos. Há um misto de olhares que se apresentam diante da professora como uma imagem desfocada e confusa. No exercício da docência a necessidade de materiais para as aulas é comum e a professora, mesmo contrária à sua vontade inicial adquire-os, como medida própria da mãe que se coloca no papel de provedora dos filhos, transferindo assim essa "função" para o contexto da escola. Na fala de Valéria encontra-se também a crítica a prefeitura, verdadeira provedora do trabalho pedagógico, como a beneficiada pela professora que providencia o necessário para desempenhar sua função com seus próprios recursos financeiros: "*Quando eu olho já comprei. Eu sei que eu não devia estar comprando Porque quando compro eu resolvo o problema para a prefeitura. A professora compra, ela está se virando, não é? Para que a gente (prefeitura) vai fazer alguma coisa?*" (Valéria, 13/01/2004)

Acreditamos na divulgação de muitas pesquisas que abordam a questão de gênero na expectativa de reconhecimento e valorização da docência enquanto profissão, com profissionais capacitadas para seu exercício, não por questões de afinidade à maternidade. Referindo-nos especificamente ao ensino de Arte consideramos mais árdua a conquista,

²¹ As informações foram adquiridas pela Internet, sua referência bibliográfica encontra-se ao final.

porque estamos conscientes da visão de desvalorização dupla, por se tratar da Arte e da condição feminina da professora. Atitude desestimuladora de algumas escolas, e parte significativa da sociedade, que tem desinteresse sobre as questões da Arte e seu ensino. Tal conscientização não nos desanima a caminhar, mas nos desafia.

⇒ Tempo da infância: as primeiras linguagens

Desde pequena a criança é estimulada por brinquedos e penduricalhos que são sedutores pelas cores, formas e texturas. Os primeiros contatos informais com os elementos da linguagem plástica já acontecem durante as muitas brincadeiras infantis. No espaço da escola as crianças experimentam um repertório de atividades e propostas já conhecidas e com as quais as crianças se identificam mais. Dentre elas encontram-se o desenho, a pintura e a modelagem.

Uma análise mais aprofundada sobre a influência dessas primeiras linguagens na construção da identidade e dos saberes das professoras, assim como na dinâmica da sala de aula, merece uma investigação futura. Ao discutir sobre a constituição e as imagens de professores Cattani (1997, p.34) reporta idéias com as quais compartilhamos:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional.

E esta influência é percebida na fala de Márcia Zanetti que teve uma infância no interior e brincava de modelagem com o barro. Depois de prontos, alguns objetos serviriam para as brincadeiras nas quais ela e as outras crianças representariam papéis do mundo adulto. Mundo vivido de maneira lúdica e prazerosa na tranquilidade do interior. Acreditamos que seus objetos-brinquedos não eram a cópia real, o que entendemos como mimese, mas uma criação particular, única. Enquanto linguagem, a modelagem é muito utilizada na escola, e muitas vezes por exigência dos próprios alunos. Depois Márcia menciona sua iniciação em uma atividade tão incentivada pela mãe: a pintura “... *comecei a pintar guardanapo.*” (Márcia Zanetti, 21/01/2005)

Valéria também aprendeu a pintar, mas teve como suporte a tela e um ensino formalizado no ateliê, que é rememorado por ela como a sua iniciação a Arte “... *eu acho que foi esse primeiro contato, foi esse curso de pintura em tela*”. (Valéria, 13/01/2004)

A pintura em guardanapos, entendida no ensino de arte como uso de uma técnica se enquadra na categoria artesanato, por muito tempo desvalorizado como um fazer menor por alguns arte-educadores. Fato percebido na fala de Márcia Sousa ao explicar seu pequeno contato com a Arte na escola “... *as minhas aulas de Arte também foram aquelas coisas assim de artesanato e era uma coisa que eu abominava*”. (Márcia Sousa, 24/01/2005)

Recentemente ainda acreditava-se que abordar sobre o artesanato só era concebível aos professores cuja linha pedagógica se enquadrasse no ensino tradicional. Discussões atuais retratam o artesanato, a arte popular pelo prisma da pluralidade cultural ou multiculturalismo.

A pintura em tela já apresenta um formato de ensino dirigido e monitorado pelo professor no atelier. As experiências e o uso da técnica aprendida são incorporados e, geralmente, reaparecem nas produções desses alunos ao longo de sua formação.

O desenho é uma linguagem familiar no universo infantil, escolhida pelas crianças pela facilidade de aquisição dos meios e suportes para sua realização. Os pais já procuram ter em mãos lápis e papel para os filhos se entreterem em locais nos quais a quietude é necessária. O contato com o lápis e o papel foi para Eliane uma possibilidade de passatempo num período de sua vida no qual estava doente e ficava afastada das brincadeiras de rua. Simultaneamente ao desenho, o teatro foi outra linguagem que ela experimentou em sua infância e que de certa forma incorpora em seu jeito de ser e no exercício da docência “... *passava o final de semana, férias inteiras só desenhando, desenhando, desenhando. (...) a gente juntava na casa do meu avô e então um dos brinquedos era o teatro*”. (Eliane, 22/01/2004)

A maioria das crianças opta pelo desenho como maneira de registro de suas percepções. Márcia Sousa fez uma opção diferenciada abrindo os olhos para a imagem da televisão que apresentava os desenhos animados e muitos programas que a encantaram. E isto estimulou a sua curiosidade para a leitura de imagens, desprendendo-se do desafio de construção sistemática de um fazer artístico individualizado. Essa opção não desvaloriza um profissional, apenas direciona para uma prática diferenciada. Sua opção foi pela convivência com a imagem como fonte de nutrição estética. “*Eu não fui uma criança que teve esse hábito de desenhar... tive uma infância muito televisiva*”. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

As experiências das professoras no período da infância foram influenciadas de maneira direta pela família e não são interrompidas, mas tem continuidade no período escolar. Isto nos conduz a pensar sobre como foi o contato com a arte escolar e sua contribuição para a constituição individual de aprendiz e artista.

1.2 - NOS BANCOS DA ESCOLA: AS PRIMEIRAS PROFESSORAS E O ENSINO DE ARTE

A expressão “nos bancos da escola” vem acompanhada de todo um discurso ideológico e pedagógico de difícil decodificação neste pequeno trecho. Mas os bancos são “réplicas” de um ensino vivenciado por muitos alunos de uma geração que não conheceu o encantamento do ensino de Arte proposto neste novo milênio. Mas, por certo, alunos desse outro tempo, nos quais nos incluímos, não deixam de se encantar com a arte porque ela nunca deixou de ser motivo de fascínio e prazer.

No processo de “encantamento” os professores sempre serão figuras importantes na formação do educando, seja ela positiva ou não. Em suas reflexões Iavelberg (2003, p.10) confirma essa idéia quando registra:

A consciência de si como alguém capaz de aprender é uma representação que pode ser construída ou destruída na sala de aula. Daí a enorme responsabilidade das escolas e dos professores no ato de ensinar a gostar de aprender arte.

A relação entre os atores professor-aluno, entre a disciplina e os conteúdos e a dinâmica da aula em si, contribuem para a reflexão sobre a influência dos primeiros professores de Arte na formação e na identidade. Assim na afirmação de Martins (1998.p.141) percebemos a importância do professor como mediador “entre a Arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível”.

Esse encontro sensível redireciona nosso olhar para os aspectos levantados por Tardif (2002, p.128) ao referir-se ao objeto humano do trabalho docente e suas peculiaridades:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Pensando na importância do professor de Arte em suas relações com os alunos recorreremos à sua formação pedagógica com o intuito de não dicotomizar os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares. Tardif (2002) aponta cinco características do objeto de trabalho do professor, que é o aluno:

- individualidade e heterogeneidade: mesmo trabalhando com os grupos o processo de aprendizagem é individual. Por isso o professor não pode deixar de levar em conta as diferenças individuais
- sociabilidade: devido as diferenças sócio-culturais dos alunos os professores, e até outros alunos, podem estabelecer pré-conceitos e julgamento de valor a respeito de seus alunos.
- afetividade e as relações que estabelecem: existe uma carga afetiva muito forte nas relações na escola que influenciam de maneira geral ou individual a dinâmica da vida cotidiana. É necessário, mais que falar, é preciso sentir o que o aluno tem a dizer.
- atividade, liberdade e controle: ocorre uma busca de harmonia entre os desejos dos alunos e os alvos e desejos do professor. Ir à escola não foi uma ação de liberdade, mas de obrigação promovendo a necessidade de controle sobre as ações contrárias ao proposto para o ensino.
- os componentes do objeto: o objeto material pode receber influências e reduções aos seus componentes funcionais, mas o ser humano é de uma única natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.

Dentre essas características destacamos por hora a afetividade. O componente emocional é capaz de influenciar e até definir as relações entre professor e aluno, principalmente, num campo envolvido de emoção como é a Arte. A partir do momento em que o aluno gosta daquilo que faz, se identifica com o professor e sente-se valorizado, cria expectativa e disposição para criar. Assim também o professor dispõe-se a ensinar. Isto é percebido quando Márcia Zanetti e Eliane contam sobre a experiência com suas professoras.

Ela era assim, uma professora que eu gostava muito...(Márcia Zanetti. 21/01/2004.).

eu fui aluna da Stella ... eu fiz o desenho os índios sentados, em um círculo de lado de costa, na perspectiva, isso na 5ª série. Esse desenho correu o mundo. Porque ela foi mostrar pra tudo quanto é lugar. (Eliane 22/01/2004)

A segurança transmitida pelos professores é indispensável para o educando, principalmente na parte prática da disciplina, quando o domínio da técnica favorece a construção de um produto mais próximo do desejável. Quanto ao conhecimento teórico, este será mais perceptível quando o aluno possuir mais informações sobre o assunto. A experiência de Valéria e Márcia Sousa ocorreu com professoras que não tinham formação em Arte, fato que promoveu certa limitação na forma de ensinar a disciplina, por ser ela tão específica e utilizar-se de materiais e fazeres tão diferenciados. A exigência de uma professora com formação específica, nesse contexto, não era necessária, bastava ser docente ou estar em formação.

Eu me lembro que a professora que dava aula para mim fazia o curso de Artes, não era formada... (Valéria.13/01/04)

E era a professora de português que dava as aulas, sabe. (Márcia Sousa. 24/01/2004.)

Como pode alguém conduzir com segurança um outro alguém e levá-lo a percorrer um caminho que nem ele mesmo percorreu, nem experimentou? É importante sinalizar que o professor precisa aprofundar seus conhecimentos sobre a área com a qual lida em sala de aula. A formação inicial é indispensável, mas não é o fim, o limite.

Entendemos como formação contínua quando ocorre de forma reflexiva, gradativa, interventiva. Cursos que ofereçam atualização sem reflexão ou que tendem a possibilitar ao professor cumprir exigências burocráticas, não têm muito a contribuir na construção de novos saberes. Nem se posicionam como prática reflexiva discutida por pesquisadores como Donald Shon (1992) Perronund (2002). A formação reflexiva do professor de Arte compreende em uma proposta de formação que vá além da atualização dos conhecimentos disciplinares. Para Tardif (2002, p.23) “a visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais”.

Ensinar Arte era ensinar técnicas, concepção que pode ser percebida nas falas de Valéria e Márcia

Tinha sempre a ver com técnicas. Era muito assim todo dia uma tecnicazinha. (Valéria. 13/01/2004)

... giz de quadro molhado e aí a professora vinha e passava o pincel com verniz e aí emolduraram aquilo. Trabalho do pré. (Márcia Sousa. 24/01/2004)

Consideramos oportuno ressaltar o uso das palavras “trabalhinhos e tecnicazinhas”, no diminutivo e muito utilizadas em nossa cultura, mas que traduzem um sentido pejorativo, depreciativo. Tal linguagem traz em si concepções e posicionamentos citados por Beaumont (2004) em sua investigação sobre o ensino de Música, na escola no qual evidencia que o uso da expressão musiquinha utilizado por algumas professoras não é adequado pelos especialistas da área. De certa, forma esvazia de significado o objeto ou concepção a que se refere. A mesma lógica aplicamos ao ensino de Arte, principalmente quando professoras regentes, pais e a comunidade escolar referem-se desta forma à produção dos alunos, e, conseqüentemente ao trabalho das professoras de forma geral, abrangendo além do fazer artístico os demais fazeres do aluno.

Diferentemente Márcia Zanetti e Eliane tiveram a oportunidade de conviver com professoras em fase de mudança, que acreditavam na técnica como instrumental capaz de contribuir no processo e não de direcionar ou ter em si a função da arte. Professoras que não abriram mão do seu espaço como mediadoras.

Nós tínhamos todos os conceitos bem montados, porque a professora era exigente nesse sentido...E foi o contato com nanquim e papel vegetal que eu comecei a gostar do traço... (Márcia Zanetti. 21/01/2004)

... tinha um texto que ela(a professora) dava, mas deixava livre a questão do desenho. Tinha alguma informação técnica que ela dava, mas o desenho era livre, o fazer era livre. E a outra²² era completamente técnico. (Eliane. 22/01/2004)

Ensinar Arte envolve a dimensão afetiva entre aluno e professor e da maneira como esse conduz sua relação com os alunos, como dissemos. Arelada a esta encontramos envolvidas as questões metodológicas, conceituais e sócio-políticas. O ensino de Arte inserido no contexto educacional experimentou, também, as seqüelas de uma educação tecnicista nos anos de 1970 a 1980. A Educação Artística, como era denominada a disciplina naquele

²² Eliane refere-se à ‘outra professora’ de Arte da 6ª série, cujo ensino era tradicional e a primeira fala refere-se à professora Stella da 5ª série

período, tinha professores inseguros e despreparados que utilizavam livros didáticos como condutores do processo de ensino e aprendizagem. Fusari e Siqueira (1987) apresentam uma pesquisa com professores que relatavam não usar o livro didático, mas utilizavam as propostas dos autores como plano de trabalho e reproduzindo partes para serem utilizadas em sala.

O aluno percebe na postura do professor qual deve ser a tendência a ser seguida e qual a prática proposta em seu trabalho. O compromisso do professor estende-se além das imagens que a sua pessoa possa deixar transparecer. Tal como o aluno traz uma carga de subjetividade o docente também compartilha em seu universo subjetivo de experiências que traz imbricadas marcas da sua maneira de ser e outras que serão construídas no curso de graduação. Assim, não mais nos bancos da escola, mas nas pranchetas e ateliês, o aprendiz se envolve a fim de descobrir-se nas diversas linguagens oferecidas no curso de Artes. É hora de confrontar: qual a contribuição do curso de Artes na constituição dos professores enquanto artistas / professoras?

1.3 UM NOVO TEMPO : A GRADUAÇÃO EM ARTE

⇒ A ESCOLHA DO CURSO

O novo tempo tão esperado da graduação traz expectativas quanto a opção pelo curso, aos conteúdos a estudar, a formatura. Enfim, é o começo de uma nova possibilidade na vida do estudante. As professoras envolvidas também viveram este momento, por isso, retomamos nosso diálogo a partir da maneira pela qual fizeram opção pelo curso e como chegaram à docência. A opção por um curso de graduação direciona a vida e os papéis a serem desempenhados como aprendizes e posteriormente como profissionais. Ao analisarmos as escolhas das professoras pelo curso de Artes nos deparamos com situações similares de escolha. O período de formação foi marcado por necessidades pessoais e financeiras que direcionaram e redirecionaram suas escolhas.

Márcia Zanetti optou por ser professora de Artes, mas fez o curso de edificações no 2º grau e Desenho Industrial na graduação em São Paulo.

É porque não tinha condições de pagar uma faculdade de Artes ... fiz o curso técnico de edificações. E dentro do meu geometrismo o que queria na minha formação era um curso de desenho industrial. Só que o desenho industrial não me levou à docência, me levou à indústria. Eu trabalhava com projetos, criação de produtos. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Márcia Zanetti cursou, como portadora de diploma, a graduação em Artes – licenciatura e bacharelado, bi ou tridimensional²³, após sua mudança para Uberlândia.

Valéria, Márcia Sousa e Eliane optaram pelo curso de Artes pelo fascínio e/ou envolvimento com a área. Não havia a intencionalidade de se constituírem professoras.

Era alguma coisa relacionada a Artes. E foi aí que eu resolvi... Por escolha. Eu não sabia o que eu ia encontrar pela frente, eu sabia muito pouco do curso. Eu não sabia o que tinha no curso de Artes, mas eu sabia que era o que tinha mais haver comigo. (Valéria, 13/01/2004)

*Quando eu deixei a Publicidade e vim fazer Arte a idéia era aprofundar na questão visual, da comunicação gráfica
... eu nunca imaginei ser professora, assim uma professora de Artes ou professora de qualquer outra coisa. (Márcia Sousa. 24/01/2004).*

Olhei os currículos do colegial e do magistério da escola que estudava, e como não havia aulas de Artes no colegial, optei pelo magistério. Eu não tinha noção de que o curso era polivalente, de que eu ia ter que fazer aula de música, aula de cênica... mas eu não sabia que o curso era licenciatura, que eu ia me formar para ser professora, eu não tinha idéia disso. (Eliane.22/01/2004)

As professoras tiveram diferentes experiências de formação até se encontrarem no ensino de Arte: Márcia Sousa – Publicidade (início); Márcia Zanetti – Edificações (2º grau) e Desenho Industrial (graduação) e Valéria – Pós Graduação em Ciências Sociais. A diversidade de experiências vividas por elas em outros cursos permitiram olhares e reflexões sobre o curso de graduação em Artes e suas relações com professores e colegas. Apontamos a seguir os referenciais ou características percebidos nos professores, registrados em sua memória, e que marcaram sua trajetória pessoal e profissional.

²³ No curso de Arte-(ED.Artística) na UFU o aluno opta no 5º período entre licenciatura ou bacharelado; e ainda entre bidimensional Ou tridimensional

⇒ Influência dos professores-formadores

Debruçar sobre as questões delimitadas pelas professoras neste tópico constitui-se tarefa difícil, afinal, remexer as gavetas para ler os velhos registros ou as pequenas notas e rabiscos nos cantos dos cadernos, a fim de se revelar as marcas deixadas pelos mestres, pode parecer a princípio ousadia. E com a ousadia de conhecer mais sobre a constituição docente dialogamos com as memórias das professoras de Arte sobre seus formadores, conscientes de que nos limitaremos a rascunhar idéias sobre um assunto para o qual valeria o empenho de uma investigação mais particular e detalhada.

A formação continuada e a maneira como os professores ministravam as disciplinas foram elementos ressaltados no depoimento de Márcia Zanetti, que já havia cursado Desenho Industrial na FAAP – Faculdade de Artes Plásticas-São Paulo. Ela analisa o curso de Artes em Uberlândia

...o que foi de inovador foi a partir da Metodologia Especifica que foi com a Elsieni. Era impressionante você pegar um professor que tinha voltado do mestrado e professores que pararam, não fizeram mestrado, a qualidade da aula deixava a desejar... A minha experiência foi muito rica com ela. Uma pessoa que eu vejo, que eu pude acompanhar um pouquinho foi a Eliana Nardin e também a Cláudia França depois que voltou de BH, ela fez o mestrado, precisa de ver a aula com ela antes! Então é assim impressionante. E tem professores que eu não vou citar os nomes, eu sei quais são, que são professores que pararam. Não fizeram mestrado. A qualidade das aulas deles, deixa a desejar. Você percebe isso, que são pessoas que não tem literatura, não tem bibliografia para passar... Mas eu acho o que foi, que contribuiu para mim foi a parte da licenciatura. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Na opinião de Márcia Sousa o professor precisa gostar do que faz, acreditar, entusiasmar, contagiar o aluno.

Se eu não tivesse contato com esse universo, se eu não tivesse essa formação com a Arte, se eu não tivesse esse fascínio pela a imagem... Se eu não gostasse desse universo, se esse universo não me provocasse tanto eu não ia trabalhar, eu não ia ser professora. É isso que eu falava pros meus alunos. E eu acho que é isso que me veio dos meus professores que eu tive na universidade. Uma delas é a Lucimar... não falo que ela é guru, porque é uma coisa espiritual, mas é de ver a pessoa trabalhar mesmo, de ver o que a pessoa faz. Eu devo muito a minha vida acadêmica a ela nesse sentido. Porque é uma pessoa que te mostra aquele encanto, te mostra porque se fosse pra gente fazer, também não ganha". É mais, esse prazer de trabalhar como no caso dela com o desenho, com a pintura, com as questões que a arte coloca. Então é isso que ficou forte. Não vou falar só dela, mas ela mostra entusiasmo. O entusiasmo dela contagia as pessoas. Mas assim também a Darli que foi minha professora na graduação. O Alexandre que foi professor de pintura. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

A maneira de ser do professor, a identificação pessoal e o gosto pela disciplina são aspectos considerados por Valéria em sua experiência.

Eu me lembro que uma matéria que marcou muito foi a matéria de cerâmica. Tanto que depois eu montei o atelier. É eu me identifiquei com o Gustavo na época. Ele dava cerâmica, era uma pessoa séria, mas eu acho que eu consegui entender aquela coisa fechada que ele tinha, de falar pouco falar meio espanholado. Acho que eu me identifiquei muito e de certa maneira gostei muito da matéria. O Afonso gostei muito do jeito que ele trabalhava, que conduzia as aulas de desenho. Eu também me identifiquei muito com Afonso. Aquela coisa de sair para desenhar, e assim de ter que desenhar sempre. (Valéria, 13/01/2004)

Para Eliane era importante sentir-se professora na sala de aula, ter o prazer pela docência. Ela encontrou estes referenciais nos professores citados a seguir.

A Malu foi a pessoa que me ensinou a lidar exatamente com o trabalho de Arte dentro da sala de aula. Mas, a gostar de dar aula, do magistério, foi no período que eu dei aula na escola da Gercina. Eu falo assim eu tive tudo de bom na minha formação... foi com a Gercina que eu aprendi a gostar do magistério, que eu entendi o que era ser professor. (Eliane, 21/01/2004)

Os relatos da influência dos mestres na vida das aprendizes de professoras, nos conduzem a pensar nas palavras de Ritcher (2004,p.9) ao compartilhar que a “educação se faz também em função da história da qual cada um se sente portador”. Professores e professoras portadores de uma história capazes de influenciar outros, por isso, ação do professor pode ter efeito multiplicador ou divisor. Libâneo (2001.p.15) ao apresentar suas suspeitas e apostas sobre a produção de saberes na escola destaca a ação dos professores, no âmbito de suas disciplinas, como fator fundamental nesse processo:

Boa parte dos professores formadores de professores...desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados...dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática.

Acreditamos que a influência dos professores-formadores na história dessas professoras é re-significada por cada uma, como portador da história, e que faz dela sua forma de estar no mundo. As experiências vividas no período da graduação não se constituíram em sua totalidade em bons exemplos de prática a ser seguida. Professores cuja experiência não foi positiva, seus nomes não foram citados. A experiência individual é por si só singular.

O rigor teórico, o jeito fechado e sério de ser, a maneira despojada de compartilhar saberes, a paixão pela arte e pela docência, a ação pedagógica eficiente ou busca pelo contínuo conhecer são elementos evidenciados nas falas das professoras. Afetividade e racionalidade, fazeres e saberes elementos que se apresentam aparentemente complementares, mas que em algumas circunstâncias se apresentam como contraditórios, questão que abordaremos ao discutir sobre os saberes docentes.

A influência dos professores no curso de graduação deixou marcas na formação das professoras, mas não foram mencionados além de mestres, como artistas, ou que tenham influenciado de maneira significativa, provocadora e desafiadora, como produtores de Arte. Isto não significa que estes mestres não sejam artistas, mas que a função de professor era mais evidente que a ação artística, criadora. Mas a ausência / omissão dessa face de artista nas narrativas nos desafia a pensar como se estabelece a relação artista-professor.

1.4 A RELAÇÃO ARTISTA / PROFESSORA DE ARTE

*Crianças, éramos pintor, modelador, botânico,
escultor, arquiteto, caçador, explorado.
E o que aconteceu com tudo isso?
Bachelard²⁴*

Estaria presente em nós, professores/adultos, o artista após a trajetória da maturidade?

Nesse movimento de leitura e releitura da vida profissional das professoras não abrimos mão de contextualizar as experiências com as primeiras linguagens artísticas. Entendemos que o universo vivido na infância repercutiu na vida das professoras e estabeleceu marcas que são resignificadas, neste momento da vida adulta, enquanto artista / professora. E como vive a artista na vida da professora?

As professoras com as quais trabalhamos não possuem, no momento, nenhuma atividade que as caracterizem como artistas. Isto é, artista como indivíduo que possui uma produção sistemática, seguida ou não de divulgação do seu trabalho ao público em geral.

²⁴ BACHELARD, G. *A terra e os devaneios da vontade*. IN: RICHTER, Sandra. *Criança e pintura ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação. 2004. p.30

Todas vivenciaram o fazer artístico no período da graduação com maior ou menor intensidade, como exercício nos ateliês ou como construção de um fazer próprio. No entanto ocorreu uma substituição dessa prática por leituras e procedimentos particulares da docência, incluindo a pesquisa. O perfil desse grupo se aproximaria mais do professor-pesquisador e não de professor-artista ou artista-professor.

Ao questionar Eliane sobre a existência de professores artistas sua resposta foi pronunciada pausadamente:

Bom, existir? Existem, mas são raros. Eu acho que para você conseguir manter uma produção poética e um trabalho pedagógico é um esforço muito grande. No meu relacionamento eu só conheço três que conseguem fazer isso com constância. Os professores da área de poética do Departamento de Arte, eles não se consideram professores, eles se consideram artistas. Tanto é, que a gente faz encontro dos professores de Arte e eles não comparecem, porque não são professores. (Eliane, 21/01/2004)

Eliane pensa sua ação como docente no Departamento de Arte e percebe os muitos afazeres e a necessidade de mais tempo para a preparação das aulas.

No momento eu estou mais preocupada com as leituras específicas que eu tenho que ter para dar aula no curso de Arte. Eu descobri que mesmo lendo muito tem muita coisa que eu não li, que eu não sei, não passou pela minha formação, nem depois. Então no momento eu estou lendo noções diferentes de educação, por exemplo, Perrenoud, Tardif, Paulo Freire, que eu li muito pouco na graduação. (Eliane, 21/01/2004)

Márcia Sousa não cita em sua entrevista sua experiência como artista, mas as referências que faz sobre a ação como pesquisadora é evidente. No período da graduação há um posicionamento: nem professora, nem artista. Ela relatou, informalmente, a existência de trabalhos iniciados na graduação que poderão ser desenvolvidos como um percurso futuro de criação. Mas os caminhos direcionaram Márcia Sousa para a docência e para a pesquisa na graduação, e recentemente para o Mestrado:

Eu tinha a bolsa de pesquisa, para eu renovar essa bolsa, mais um ano, que eu fiquei com ela no último ano do bacharelado, eu tinha que estar matriculada. Eu uni o útil ao agradável. Eu continuei com a bolsa e terminei a licenciatura. Então eu acho que eu entrei muito pela docência, muito pela pesquisa, que a coisa foi me puxando, mas a carreira de professor não era uma coisa que eu almejava. Até o último momento que eu estava na graduação, eu não achava que eu ia ser professora. Achava que eu ia trabalhar com alguma coisa relacionada com Arte, com imagem, mas não com sala de aula. (Márcia Sousa, 24/01/2004).

Márcia Zanetti não menciona seu fazer enquanto artista apenas situa como ação profissional os desenhos e projetos que fazia para a empresa na qual trabalhava. Seus projetos de formação continuada estão direcionados para um mestrado em Arte e a docência é sua opção profissional.

Assim também se posiciona Valéria cujo pensamento se encontra permeado pela curiosidade, pelo saber, pela pesquisa. A vivência como artista não foi resgatada após a graduação. O fazer sistemático no atelier de cerâmica se desfez ao longo da sua trajetória.

Ultimamente eu tenho priorizado algumas leituras, assim, alguns autores que estão pesquisando sobre Arte, sobre arte-educação. Eu estou tentando mostrar pros alunos onde a Arte está na vida dele. Como que a Arte é feita, como ela é feita hoje. No meu trabalho de maneira geral é isso que eu to tentando fazer. E isso, tem muito haver com a minha vida. O tempo todo eu estou pensando o que fazer dentro na sala de aula, pensando em 'pesquisar em saber mais sobre a Arte de maneira geral. Eu acho que a nossa formação é pouca e eu preciso cada vez saber mais. (Valéria, 13/01/2004)

CORREA (2000) realizou uma investigação sobre a relação artista e professor de Artes Plásticas no ensino superior e constatou que no percurso desses profissionais as ações ligadas à docência e a seus instrumentos de organização pedagógica absorvem o artista. Ocorrendo assim uma diminuição da atividade artística do professor que se satisfaz com o bom desempenho de seus alunos. Na pesquisa, ela aponta, que há uma resistência acadêmica para o artista / professor, pois sua linha de pesquisa se difere das pesquisas formais. Ela aborda que é necessário considerar que as pesquisas em Arte utiliza uma outra linguagem, a presentacional ou não discursiva.

A possível incompatibilidade entre a docência e o fazer artístico constitui-se um fator a ser analisado pelas professoras tendo em vista que o domínio dos saberes disciplinares especificamente, no que se refere às Artes Plásticas, encontra-se atrelado, ao nosso ver, a Proposta Triangular para o ensino de Arte, quer seja para os alunos ou para os professores. Entendemos que o trinômio ler / fazer / contextualizar também se refere à aquisição e construção de novos saberes docentes. Cabe ressaltar que no processo de formação do professor de Arte deveria se valorizar a prática artística na mesma proporção das outras ações que completam a proposta: ler e contextualizar.

DWORECKI (1998) ao desenvolver a pesquisa publicada em "Em busca do traço perdido" discorre sobre o constrangimento frente ao fazer artístico e afirma que sem estímulos os pesquisados sentiram-se desestimulados e não organizaram projetos pessoais. "Quando o

aluno encontra sua autonomia, começa sua atividade como artista, para mais tarde perceber que, ainda aluno, já era artista" (1998,p.129). O autor complementa enfatizando a importância da qualidade esperada nos trabalhos dos alunos, está diretamente ligada à quantidade e à natureza dos estímulos que o professor oferece. Dworecki continua seu texto afirmando que se o professor "for artista-educador, sua história na arte será importante para poder intuir caminhos ou detectar o abandono dos projetos".(1998,p.104)

FRANGE (1995, p.116) relata sobre um projeto de ateliers comunitários que desenvolveu com o intuito de discutir Arte e poder. A experiência apresentada por ela "como espaço de troca de saberes, do fazer como saber, saber como poder, poder como saber, saber que questiona, saber como sabor" nos conduz a pensar as vivências e experiências das professoras. O ateliê comunitário, no projeto de Lucimar Bello Frange, era um espaço no qual ela trabalhava um grupo da comunidade, e com alunos de Artes Plásticas. Essa experiência sinaliza uma possibilidade para se incrementar a relação artista / professora

As professoras envolvidas declararam com quais disciplinas se identificaram ou ainda se identificam no período da graduação. A ausência de relatos no que diz respeito às disciplinas pedagógicas é um fator que merece ser repensado.

2. A ESCOLA, O ENSINO: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Se pode olha, vê. Se podes ver repara.
José Saramago²⁵

Ao olhar as linhas do esboço traçado nesta investigação, percebemos a necessidade de ver melhor o quanto caminhamos. Quantas linhas já foram desveladas de um emaranhado de riscos e rabiscos. Este esboço segue a trajetória do mestre Picasso: desenhos traçados em uma só linha seguindo o caminho procurando dar sentido a trajetória iniciada, mas não podemos apenas ver as linhas e sua trajetória. Somos convidados a ler a imagem. Olhar por olhar nos induz a pensar que tudo é comum, que já sabemos, não há novidade. Mas na verdade

²⁵ In: RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação. 2004.p.90

precisamos *reparar*, o que equivale dizer: fixar a vista em, atentar, dar importância. (Ferreira, 1ª edição. p.1217)

A inserção neste momento da expressão “saberes e práticas” não pretende iniciar um diálogo novo, pois referimo-nos a pessoas que se constituíram da infância ao curso de graduação e por isso, optamos por reparar as concepções que estão subjacentes à nossa conversa. Entendemos por “*saber*”, um constructo social, fundamento a partir de uma constatação lógica e que surge, segundo Gauthier (1998,p.334), como “fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”. Tardif (2002) considera que o saber profissional está na confluência de fontes diversas de aquisição como a família, a escola, a sociedade, enfim os espaços nos quais o indivíduo participou e construiu sua história de vida. Tomemos o devido cuidado para não entender toda prática social como um saber. A partir da narrativa das professoras e das teorias sobre formação docente compreendemos que determinados saberes já existiam desde a infância. O indivíduo se constitui ao longo da vida.

Não há como separar ou classificar tais saberes, adquiridos enquanto pessoa, no momento de interação do professor na sala de aula, com os alunos ou com seus pares. Assim também entende Fazenda (2003,p.33) ao afirmar que

... no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais: a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite: os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

Considerando as questões abordadas sobre os saberes provenientes da vida pessoal e escolar, e que, o professor constrói boa parte dos saberes nos processos de interação e confluência e reflexão na / da prática, focalizaremos, no texto a seguir, aqueles saberes que são ligados ao trabalho docente. Para isso, nos reportamos para a escola, espaço entendido como local privilegiado para a construção dos saberes. Nos deparamos com uma das perguntas levantadas no início dessa investigação: “Como as professoras constroem e articulam os saberes ligados ao seu trabalho?”

O espaço da Arte na escola e a maneira pela qual alunos, dirigentes, professores e enxergam a Arte interfere na atuação e na gerência das ações e no ensino pelas professoras é necessário conhecer e reconhecer o espaço da escola, pois ele se constitui o espaço

trabalho. Para tanto, requer do trabalhador afinidade e observância das regras e das demandas da ação profissional. Neste aspecto retomamos Tardif (2002,p.70) que nos adverte:

do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver na escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

O início da docência exigiu das professoras ações que não foram previstas, nem imaginadas no curso de graduação, se transformando em desafio à construção de novos saberes a serem conquistados na reflexão-ação. Tal processo teve início com o primeiro dia de aula, as primeiras experiências na docência.

⇒ O início da docência em Arte

Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo.
Alicia Fernandez²⁶

O primeiro encontro, a primeira experiência, a primeira oportunidade são momentos sempre significativos. O acontecido é muitas vezes rememorado e até revivido no intuito de saborear com prazer ou de repensar outras possibilidades de ação.

Márcia Zanetti prestou concurso para professora e em fevereiro estava na sala de aula. Tinha aulas geminadas com turmas de 1ª a 4ª séries, com ex-alunos de uma professora de Arte com experiência e especialização na França. Era uma professora, segundo Márcia, *muito forte em História da Arte*. Tal fato nos leva a perceber a presença de fatores geradores de certa insegurança, e que, influenciaram o primeiro dia de aula de Márcia Zanetti.

²⁶ FERNÁNDEZ, Alicia . *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p.113

Então o que aconteceu, aulas geminadas, não tenho experiência e controle de sala de aula, eu sou meio mãezona, na hora. Então foi catastrófico no início porque eu tinha muita insegurança do tempo. Eu fazia o planejamento e não dava em uma aula, ou era muito pouco e o que você faz com aquela bagunça em sala de aula. E a aula de Artes não tem uma sala específica. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Ao descrever sua experiência, Márcia Sousa nomeia sua primeira experiência na sala de aula como traumática, reconhecendo a inadequação do termo, por entender que trauma é algo que imprime marcas indelévels, o que não foi o seu caso. Em seu relato torna-se claro acompanhar o raciocínio:

Mas foi muito difícil por que eu tinha muita ilusão com a profissão. Eu tinha a ilusão que eu ia poder escolher, porque eu sempre tive dificuldade de trabalhar com criança, de afinidade mesmo, meu repertório com elas sempre é muito curtinho. Então eu achava que entrando na prefeitura eu ia poder escolher trabalhar com adolescente. Fiz pesquisa com adolescente então, eu já estava num universo que me deixava mais tranqüila. Por isso que eu falo que não é trauma, por que eu já melhorei muito meu repertório. Eu nunca fui criança muito infantil. Eu tinha muita dificuldade de trabalhar com criança. (Márcia Sousa 24/01/2004)

O desconhecimento do universo infantil inibiu as ações de Márcia Sousa ao assumir nove turmas com duas horas /aula para crianças de 1ª a 4ª séries. A dificuldade de repertório para a conversa com crianças ou adequação da linguagem foi mais evidente na 1ª série, por serem os mais novos:

era a sala que eu tinha maior dificuldade de comunicação com as crianças. Eu não sabia o que ia falar com elas. Eu não tinha assim aquele transporte da minha linguagem para a delas. Isso eu fui aprendendo lá. Essa primeira experiência foi difícil. Eu chorei um mês. Eu lembro direitinho... E outra coisa também, o choque cultural. Além dessa falta de afinidade, fui dar aula num bairro que eu nunca tinha ido na minha vida. Eu fui criada no miolo de Uberlândia. Então assim ver criança ir para a escola de chininho havaiana... de shortinho rasgado do lado, de camiseta meio suja. Isso eu não concebia na minha cabeça. Eu achava que criança tinha que ir pra escola como eu ia: arrumadinha. Esse foi um choque muito grande pra mim: a familiaridade com criança e o conteúdo. O que me salvou foi o conteúdo. (Márcia Sousa 24/01/2004)

Valéria, diferentemente, relata que teve um início mais tranqüilo devido a primeira experiência ter acontecido no ateliê com pequenos grupos e no CEEEU - Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia. Lá ela trabalhava com turmas mistas formadas por crianças portadoras de necessidades especiais (auditiva, física, visual). As duas experiências anteriores não ocorreram na zona rural da rede municipal.

Essas turmas de noturno na zona rural eu peguei jovens. Tinha uma turma de 1ª à 4ª série que era praticamente de adultos e turmas de 5ª à 8ª. Foi aí que eu descobri que eu gostava do trabalho. No CEEUU, o trabalho no ateliê, eu gostava e estava muito envolvida, mas quando eu fui trabalhar mesmo para a sala, no ensino público, aí eu descobri que eu gostava era daquilo. Aquela experiência foi muito marcante, principalmente os dois primeiros anos na zona rural com os jovens e adultos, foi muito bom, muito interessante. (Valéria 13/01/2004)

As experiências anteriores, embora diferentes daquelas vividas na sala de aula, deixaram Valéria mais tranqüila. O manejo da linguagem e do conteúdo específico foram facilitadores para seu início. Tal qual Valéria, Eliane também teve uma iniciação à docência com grupos menores. Atuou na Casa de Idéias com aulas de Criatividade para crianças de três aos dez anos e a coordenação da escola. A substituição dos pequenos grupos por turmas com mais alunos causaram em Eliane certo estranhamento, como ela descreve:

Me dá pânico quando eu lembro, porque, eu não tinha idéia do que eram 30 meninos, 40 meninos, dois horário seguidos. Então eu falava uma coisa e eles falavam outra, e eu não conseguia organizar a turma de jeito nenhum. E aí eu tinha na minha cabeça que eu não podia gritar, porque a minha formação toda na Casa de Idéias falando baixo, especificamente um a um. E eu não entendia o que eu tinha que fazer e me dava um desespero! Aos poucos, eu fui começando a tomar pé do que era você conseguir controlar uma sala. (Valéria 13/01/2004)

As expressões *catastrófico, pânico, muito difícil, experiência marcante*, registram as primeiras impressões das professoras de Arte. Registram não somente os sentimentos e impressões, mas apontam concepções internalizadas sobre a docência. Denotam uma intranqüilidade em áreas indispensáveis para sua constituição. Entendemos que as dificuldades apontadas fazem parte do processo de formação de professores, evidenciando certa fragilidade nas áreas da Didática, Metodologia e Prática de Ensino. Cabe aqui sinalizar que apontamos estas áreas, não nos referindo especificamente à disciplina cursada, mas abrangência e inter-relação entre elas ou pela dedicação necessária do discente enquanto cursa as disciplinas da licenciatura. Ensino fragmentado e compartimentalizado que impede contextualização e a interdisciplinaridade.

Morin (2003) ao discutir sobre a não fragmentação do ensino propõe ações que valorizem o pensamento complexo. *Complexus*, do latim, quer dizer o que abrange muitas várias partes, isto é, o que foi tecido junto. A ampliação do saber se dá através do pensamento complexo, elaborado, não reducionista. Não comporta mais neste tempo, a existência de ensino fragmentado, desconectado, desarticulado ou fruto da hiperespecialização.

Acreditamos em um saber que vai se construindo intimamente ligado ao indivíduo, ao seu contexto, à temporalidade, e à complexidade da vida.

Constatamos a ausência de uma proposta no ensino superior que se apresente mais complexa e que seja capaz de abarcar uma inter-relação entre Arte e Educação, que avance num projeto promotor de diálogo entre os docentes das áreas de Didática e Metodologia Específica de Arte, por exemplo. Ou que surjam ações de estágios mais próximos da realidade educacional, em escolas nas quais os futuros professores conheçam o aluno *de roupinha rasgada ao engomadinho de sapatinho*. Que possibilitem a conversa da professora com *um, dois, três ou quarenta alunos em uma aula*.

As situações aqui relatadas estão de certa forma, arroladas no contexto do currículo acadêmico. Ao oferecer um currículo "self-service"²⁷ ao aluno de graduação, que o organiza, como quem monta um sanduíche, desperdiça-se a oportunidade de promover um entrelaçamento entre as diversas disciplinas. Ainda é prematuro para o estudante perceber a essência das disciplinas oferecidas e seu contexto sendo necessário um acompanhamento do aluno nesse processo decisório. A orientação aos alunos sobre o curso e seu currículo ainda é incipiente e insuficiente. Por isso, ao assumir a prática docente, aspectos divergentes tornam-se tão visíveis entre teoria e prática. Acreditamos que ocorra o distanciamento inicial entre a prática e os problemas concretos na sala da aula, como sinaliza Libâneo (2001.p.38)

Obviamente, se esperamos da educação a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade, como ajuda para compreender o mundo cultural e social.

SILVA (2002, p.132) apresenta, em sua discussão sobre formação contínua de professores e a construção de identidades, a importância de uma formação capaz de atualizar os conhecimentos e competência dos professores de maneira que atenda às contínuas e rápidas mudanças que ocorrem no espaço do trabalho. Compreende o currículo como identidade e considera que o desenvolvimento profissional abarca ações que vão além dos conhecimentos do professor, mas engloba suas relações com os outros, suas atitudes e competências. Por isso, propõe que professores mobilizem

²⁷ Referimos como "self-service" a oportunidade que o aluno possui em preencher parte de seu currículo, com disciplinas optativas oferecidas algumas vezes são escolhidas sem critério de validade para sua formação.

nas suas práticas não só apenas conhecimentos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para a construção de sua identidade profissional, desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Os conteúdos trabalhados pelos professores-formadores não abrangem, em maior proporção, a realidade vivenciada pelos docentes de Arte nas salas de aula de ensino fundamental, quer seja na Educação, quer seja na Arte. A ligação entre estas áreas é indispensável para propiciar a busca de caminhos a serem trilhados com mais rapidez e eficiência, principalmente, porque o aluno chega mais rápido às informações e mais lento ao conhecimento.

➤ Saberes e práticas: metodologia, conteúdos e estratégias

Na vivência com o ensino, nas idas e muitas vindas, nas angústias de como fazer, como se relacionar com as crianças, as professoras foram criando estratégias, construindo saberes. Saberes adquiridos e “armazenados” ao longo dos anos como pessoa e como docente, e que, ao tornarem-se professoras houve um esforço para descompartmentar, desengavetar o aprendido, a fim de construir saberes específicos à docência, ao ensino de Arte.

As professoras tiveram que rememorar os encontros significativos com a docência, através da vida de seus professores, a fim de optar por caminhos a trilhar no cotidiano da escola. Neste processo não podemos desconsiderar o espaço individualizado da escola local, inserida em uma comunidade, com identidade e cultura próprias. Escolas nas quais as professoras desempenharam o seu trabalho aprendendo a adaptar-se e adequar-se ao contexto. Tardif (2002, p.70) afirma “que do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver na escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

A escolha desta ou daquela metodologia traz embutido o que é peculiar e mais conhecido no ensino de Arte: o fazer artístico. Para um melhor desempenho das aulas é indispensável, também, a utilização de recursos materiais apropriados a cada proposta. A opção pelos materiais e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados encontram-se diretamente vinculados à maneira de ser e de fazer Arte de cada professora.

Nesse contexto compartilhamos com Nóvoa (1992.p.36), pois “a maneira como cada um de nós ensina, está em relação diretamente dependente da imagem que temos da profissão, está em relação direta com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Esta relação direta implica em opções que os docentes fazem ao elaborar o planejamento ou escolher os materiais. Ao planejar, o professor revela a concepção de ensino de Arte a que se propõe identificando-se de maneira fragmentada ou contextualizada, os conteúdos específicos, as técnicas, a história da arte envolvendo os acontecimentos e movimentos educacionais, sociais e artísticos.

As professoras afirmam possuir afinidade com faixas etárias específicas. Márcia Sousa demonstrou preferência em lidar com os adolescentes, tendo com crianças uma dificuldade de comunicação e identificação, justificada por não possuir “repertório” de linguagem e assuntos pertinentes a infância. Posteriormente, este estranhamento transformou-se em saber acrescido de outras práticas como o uso de textos.

E isso é uma coisa que eu aprendi: esse transporte de linguagem, que eu falo, que é uma coisa que eu não tinha. Esse eu acho é o maior saber. Trabalhar com texto é uma coisa que eu aprendi e que os alunos gostam. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

Eliane teve oportunidade de repensar a sua prática a partir da vivência com o ensino elegendo os conteúdos e a metodologia com maior segurança.

Então hoje eu penso o seguinte, que um professor de Arte deve trabalhar sim, a contextualização, a leitura de imagem, o fazer, mas ele também deve trabalhar a livre expressão até o deixar fazer, desde que ele saiba exatamente a que objetivo ele está querendo chegar. (Eliane, 22/01/2004)

Os saberes construídos e as experiências na docência permitiram a Eliane compartilhar com seus alunos de graduação em Arte, não apenas o aprendido, mas o vivido, vencendo, ela própria, desafios pessoais, como o lidar com os adultos.

O ensino superior é uma experiência interessante, pois, está me fazendo estudar ainda mais. Lidar com adultos, coisa que nunca gostei, está sendo gratificante ainda mais por poder passar minhas experiências no Ensino Fundamental para os alunos. Fica uma coisa bem próxima quando preciso dar exemplos e digo o que já aconteceu comigo em sala de aula. (Eliane, 22/01/2004)

O que chamamos de afinidade pode ser também compreendido por identificação como menciona Valéria, em seu relato autobiográfico, ao referir-se às escolas na zona rural nas quais lecionava.

Por causa da minha história familiar e do contato forte com o meio rural eu identificava muito com a vida destas comunidades e no início eu tinha uma visão pouco romântica a respeito das escolas da zona rural. Com o tempo, e conheci também as comunidades (bairros) da zona urbana, pude perceber a forte influência dos meios de comunicação de massa na vida das pessoas e que aqui na zona rural (da minha infância e dos meus sonhos) bucólica e inocente, era equívoco, mas que até hoje muitos professores ainda acreditam ser assim".(Valéria, 13/01/2004)

O convívio de Valéria com os alunos e as comunidades na zona rural proporcionou-lhe desmistificar a idéia de local tranquilo, pacato, onde a informação chega com lentidão. Ao vislumbrar a realidade da zona rural a professora redimensiona sua visão de mundo e reposiciona seus projetos de ensino através da busca pela contextualização e adequação do "jeito" de ensinar, não aprendido nos estágios do curso de licenciatura.

Cicillini (2002,p.49) ao discorrer sobre a prática pedagógica e o conhecimento escolar afirma que "no momento em que faz suas reflexões - ao preparar suas aulas, ao lecionar ou ao pensar sobre o que lecionou -, o professor pode utilizar-se de todo o tipo de conhecimentos disponíveis advindos dos diferentes padrões de produção social".

O conhecimento do cotidiano e do trabalho dos alunos favoreceu o planejamento da aula e as estratégias escolhidas por Valéria. O desenho do local e dos instrumentos de trabalho foi a primeira proposta para os alunos. A professora apropriou-se de elementos de linguagem e de uma temática comum a todos os alunos, respectivamente, o desenho e o trabalho.

E a escola atendia alunos que trabalhavam na carvoaria fazendo carvão, cortavam o pinus para fazer carvão, tiravam resina. Então tinha muitos trabalhadores e eles estudavam a noite. Eu me lembro que quando cheguei eu falei: o que eu vou fazer com esse povo? Eu me lembro que eu gostava muito de ler o Paulo Freire... ele começa a alfabetização a partir... da palavra tijolo, que era a palavra chave pra se começar o trabalho. E eu me inspirei muito nisso e comecei a falar do trabalho deles.(Valéria, 13/01/2004)

Paulo Freire foi uma referência oportuna, exemplificando, o que Morin denomina como articulação dos saberes e reforça a importância do entrelaçamento entre as áreas do saber. Arte é conhecimento e linguagem com códigos próprios tal qual o processo de

alfabetização. Consideramos este relato de extrema riqueza para a compreensão da necessidade de uma prática que transcenda para além das disciplinas escolares.

As individualidades são apresentadas nos relatos das professoras de maneira a reafirmar que os processos de estruturar o ensino recebem influência da maneira de ser de cada uma. Assim, nos deparamos com escolhas e vivências a partir de temáticas, leitura de imagens, identidade cultural e por fim apresentamos a contribuição de Márcia Zanetti. É a professora mais nova no grupo, no que se refere ao critério tempo de inserção na docência. Apresenta-se de maneira aberta à contribuição dos alunos a fim de continuar se constituindo professora de Arte, mas tem consciência da fragilidade do tempo e dos recursos disponíveis.

Eu trabalho muito com o que o aluno me traz de informação. Então a partir do que eles me trazem, da convivência deles diária eu vou tentando mostrar um pouco a história da Arte, como é que os artistas trabalharam em diferentes épocas e talvez despertando o aluno dentro da disciplina. É muito pouco porque é uma aula, acho que é uma coisa meio utópica. Porque para trabalhar uma obra você leva um mês, o que eles trazem enriquecem tanto. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Os depoimentos das professoras nos instigam a diversos olhares e leituras, mas compreendemos a limitação, neste texto, para um aprofundamento maior. As informações advindas das narrativas as quais, metaforicamente, nomeamos por *linhas*, se comportam como tal. São linhas que exaustivamente tentamos desembaraçar, mas que teimam em se entrelaçar. A Educação e Arte coexistem, não são campos ou áreas que se estranham, mas que se completam.

↳ Saberes da gestão: os materiais e o cotidiano na sala de aula

Manusear os materiais, fazer arte, bagunça, muita tinta, trabalhos para secar, mãos sujas, troca-troca de lápis de cor, conversinhas, movimento total. Esta é a imagem que pod

Ser... está sendo dedicado ao fazer artístico. E nesse burburinh

Carenciando o espetáculo. A vivência de

processo, não é por acaso. O lidar na sala com os materiais e as propostas para o ensino não ocorre passivamente com os alunos assentados e ouvintes de uma típica aula expositiva. A movimentação é total, e muitas vezes não compreendida pela comunidade escolar. A aula de Arte é um espaço diferenciado com fazeres tão específicos que requerem da professora um gerenciamento de muitas questões. A movimentação durante a aula não dispensa a existência de regras e combinados que promovam a organização, a boa relação no grupo.

A regência desse "espetáculo" encontra-se ligada à maneira da pessoa-professor se organizar, a fim de refletir e direcionar a sua prática abrangendo os diversos momentos do fazer arte. Cada professora opta por instrumentos específicos que facilitem a gestão da aula. A organização através dos registros possibilita ao professor gerenciar as questões básicas do seu trabalho. Assim, é o agir de Márcia Sousa, que opta por registrar em um diário o seu percurso. A partir da leitura e da reflexão dos registros conclui que os ritmos são diferentes entre os alunos, principalmente, quando compara o desenrolar das atividades de uma turma com a outra.

No caso de Valéria ela sente a necessidade de planejar antecipadamente a aula, separar os materiais e coordenar melhor o tempo no calor da ação. Seus registros foram feitos, por um bom tempo, em formato de relatórios para a coordenação.

E aquela coisa de ter o tempo marcado, tudo muito depressa. Você ter que se coordenar para montar uma aula que durava 50 minutos, então você tinha que ter tudo muito bem preparado. (Valéria, 13/01/2004)

Após dois anos na mesma escola Eliane optou por apropriar-se das ações escolhidas pelas professoras regentes das turmas de maneira a manter certa coerência e domínio do processo da aula. No entanto, tal ação interferiu, temporariamente na construção de sua identidade como professora de Arte.

Então se a professora regente anotava nome do quadro eu ia anotar, se a professora regente gritava, eu gritava. Se a professora regente não punha os alunos em grupo, eu também não ia colocar. Para a disciplina isso foi maravilhoso, mas eu, fiquei doida. Eu não me conformei... voltei a fazer como eu imaginava que tinha que ser em todas as salas. (Eliane, 21/01/2004)

A tentativa durou pouco, pois a ação foi desestabilizadora para Eliane. A ação pedagógica não foi vista como receitas, principalmente considerando o ensino de Arte e o espaço, dos materiais e das propostas em si.

nova situação, Eliane comprova através do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a necessidade de adoção de outras, estratégias inclusive a intervenção no espaço físico, mas nem sempre obtemos resultados positivos.

...Alunos que tinham repetido a primeira série três, quatro vezes. Muitos alunos com deficiência mental, auditiva. Tudo o que eu fazia, tanto eu como a professora regente, nada dava certo. Toda semana a gente mudava a posição das carteiras na sala de aula, ainda bem que eram vinte alunos. duas fileiras, sala em círculos, em grupo, nada dava certo. (Eliane, 21/01/2004)

Márcia Sousa vivenciou dificuldades similares às colegas.

A aula de pintura que é o maior transtorno, mas assim eu penso esquemas também. É comprar bisnaguinha de ketchup para colocar a tinta porque assim você consegue distribuir ela mais rápido. Acho que isso é saber também. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

Considerando suas ações como um saber, Márcia Sousa sinaliza que o quê viabilizou na prática é fruto da reflexão na prática e sobre a prática. Estratégias simples, que ela denomina de esquemas, como o gerenciamento do espaço para a pintura, o fluxo dos alunos para a saída e lavagem dos pincéis até o arquivamento dos trabalhos na escola.

Criar um esquema: saem dois pra lavar o pincel, enquanto os dois estão voltando... Criar targinha²⁸ pra cada sala, guardar os trabalhos dos alunos, porque se eles levam pra casa eles esquecem de trazer na próxima aula. Isso tudo eu acho que são saberes que a gente adquire, assim, em função da necessidade dali. (Márcia Sousa, 24/01/2004)

As experiências no cotidiano das professoras se apresentam de maneira diversificada e aparentemente podem parecer situações corriqueiras para docentes de outras áreas. Compreendemos que à medida que existam limitadores da ação pedagógica e elementos que interfiram no processo de ensino – aprendizagem, cabe ao professor, independente da área de atuação, refletir sobre todo o processo e em especial sobre sua prática. Martins (1999, p.84) sinaliza que os professores encontram-se envolvidos de tal maneira em sua rotina que não se dão conta da maneira como conduzem a própria prática, mas

frente a um incidente crítico ou no contato com outro, nas improvisações não fundamentadas causadas pela urgência, ou nos acontecimentos complexos e incontroláveis, que toma consciência de suas próprias rotinas, de seu próprio modo de resolver o cotidiano.

²⁸ Márcia chama de “targinha” uma tira de papel que envolve os trabalhos dos alunos a fim de organizá-los.

Márcia Zanetti organiza o planejamento da aula e faz dele seu objeto de reflexão, à medida que abre mão dele para envolver-se na dinâmica da escola.

Eu fazia o planejamento e aí não dava em uma aula, ou era muito pouco. E o que você faz com aquela bagunça em sala de aula? Eu acho assim, o que eu errei foi que eu abri mão do meu planejamento porque as professoras pediram para eu seguir o planejamento delas e por falta de experiência eu segui. Eu acho que não deu muito certo. O que aconteceu foi que eu acabei ficando mais com a disciplina delas, dando desenho geométrico. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

As dificuldades quanto ao planejamento envolvem também a ausência de uma sala específica para as aulas, a escassez dos materiais do aluno e da escola. Os materiais básicos como tinta guache, papel, giz de cera e lápis de cor a prefeitura oferece. Mas a partir do momento que a professora diversifica, a professora precisa se organizar para garantir desde o uso do material até a limpeza e organização do local da aula.

Para solucionar a deficiência de materiais para o ensino, ela viabilizava o uso compartilhado de livros e transparências da escola particular na qual lecionava. A escassez de materiais, a rotatividade e a diversificação em seu horário de aulas, além da dupla jornada de trabalho restringiu o trabalho na escola do Luizote, na qual ela utilizava um único planejamento.

Eles trabalharam muito lápis de cor, giz de cera e eu dava técnica, textura, deu para trabalhar três obras com eles ... Chegou no "Luizote" eu não consegui. Foi a maior frustração. Trabalhando no "Renascença" e no "Luizote", eu não tinha tempo de fazer um planejamento diferenciado. Então o que eu fazia: era o mesmo planejamento de 1ª a 4ª, que é o que muitas professoras fazem. (Márcia Zanetti, 21/01/2004)

Os relatos das experiências reafirmam a importância da socialização e interação entre as professoras de Arte. Apontam para a necessidade de valorização pelos diretores, coordenadores e governantes, a fim de viabilizar a concretização das propostas das professoras. Libâneo (2001, p. 38) considera essa demanda como um pedido de socorro dos docentes.

É preciso ligar os conteúdos de formação com as experiências vividas na prática das escolas, considerar os pedidos de socorro que os professores fazem. Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-lhe uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários da sala de aula.

Afinal, quais saberes são articulados e mobilizados pelos professores de Arte? Não caberia ao final deste texto realizar uma listagem dos saberes, pois compreendemos a dimensão da pessoalidade que envolve o ser professor. Os professores constroem seus saberes ao longo da sua trajetória de vida. Sendo esta uma trajetória particular, única. Martins (1998.p.129) afirma que o professor “como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando, também aprende”. Saber ensinar, o que ensinar, como ensinar são ações que precisam acontecer simultaneamente na ação pedagógica.

Martins menciona que o educador se encontra com *rédeas*, em categorias distintas e enuncia que o educador está *com uma rédea no criativo*, no técnico, no estético, no processo de vida, no futuro e *uma rédea no passado*, todas elas puxadas ao mesmo tempo. Comparamos as rédeas com os saberes mobilizados pelos professores que exercem a docência. A constituição das professoras colaboradoras deste trabalho é processual, com origem na infância a partir das vivências, experiências e encontros com a Arte, a educação, a família, a escola e outros espaços de convivência nos quais cada uma interagiu. No período da vida escolar e acadêmica adquiriu e construiu saberes disciplinares dos quais pode disponibilizar em sua ação pedagógica. Por meio da ação, da prática pedagógica constrói saberes que mobilizam na atividade docente, sendo construídos na vivência e na convivência com os colegas e com seus alunos.

⇒ Espaços de (con) vivência

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só os outros, mas também parcerias internas. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro. Em que o ensino de Arte faz sentido para você?
Miriam Celeste Martins²⁹

A existência dos grupos de estudos e conseqüentemente a participação das professoras contribuem significativamente para a constituição dos docentes de Arte. O envolvimento e as

²⁹ MARTINS, Miriam Celeste: PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino de Arte- A língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD.1998.p.29

relações estabelecidas no espaço da escola permitiram uma convivência capaz de imprimir respeitabilidade diante de si mesmas e da comunidade escolar. Barth (1996, p.87) considera a escola “como local onde, por excelência, se pode deparar com o saber em construção”. Saberes construídos na vivência, no lidar cotidiano e na convivência em locais tão privilegiados como a escola.

As professoras envolvidas nesta investigação encontraram no espaço do CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, um local intersticial de formação continuada, mas também um espaço de trocas e convivência. Márcia sentiu-se incomodada com a dificuldade inicial no manejo da classe e transformou a situação de incômodo em motivação. A busca de soluções permitiu a troca.

Mas é troca mesmo, em todos os sentidos, de sistematização. “Olha quando você vai trabalhar com tinta como é que você faz?” “Ah, eu faço assim...” Mas você tem sala de Arte? “Tenho” Não, eu tenho que adaptar. “Ah não, mas a fulana faz isso”. Ah, mas isso eu não dou conta. Então eu fui vendo que não existe receita, isso era uma coisa que eu já sabia, mas eu não sabia como administrar em sala de aula. O CEMEPE me proporcionou essa troca. Acho que a gente tem um espaço, apesar de que a gente tem que lutar muito pra manter,, porque não é fácil. Outra coisa que eu aprendi: trabalho coletivo. Eu achava que o trabalho do professor era ele ali em sala de aula... esse grupo de professores de Arte que habita o CEMEPE ele só habita porque é um grupo. Sabe, ele não é um professor, um coordenador... E essa vontade de atuar do grupo, de trocar, de expor. Acho que eu encontrei lá os meus pares.

O grupo que *habita o CEMEPE*, apresentado por Márcia Sousa, se assemelha aos grupos criativos na Europa, no período de 1850 a 1950, especificamente com o perfil do grupo da escola Bauhaus organizado por Walter Gropius. De Masi (1999) e seus colaboradores analisam as estratégias e as formas organizacionais de treze grupos que conseguiram, graças a sua extrema criatividade conciliar seus ideais e idéias sem abrir mão da eficiência. De Mais enumera várias características individuais dos participantes do grupo, tais como: forte motivação; habilidades intelectuais; vontade firme; confiança recíproca; dedicação total; solidariedade para com os colegas; afinidade cultural dos membros, segurança das próprias idéias; capacidade organizativa; culto pela estética, pela dignidade e pela supremacia da arte e da ciência de qualquer outra expressão de atividade.

Os grupos criativos foram bem sucedidos em um período da história no qual a indústria era a vedete. A idéia era manter a criatividade mesmo com a técnica. Arte e técnica deveriam estar juntas e não dissociadas como a indústria fez ao padronizar os produtos. Estes grupos se destacaram, principalmente pela presença marcante do líder-fundador, cujas

características denotam uma pessoa de dedicação quase heróica, capaz de transformar conflitos em estímulos e cuja presença é indispensável ao grupo. No exemplo da escola de arquitetura Bauhaus houve um processo de organização por terem características muito próximas, um líder forte e um corpo docente afinado e capaz: Walter Gropius.

CEMEPE e “Bauhaus” se assemelham em alguns pontos. As professoras se organizaram e foram persistentes na manutenção do grupo desde sua fundação, como já descrevemos na 2ª parte. Ao longo dos anos sofreram muitas pressões internas e externas, que incluem a falta de apoio e os retalhamentos por parte da Secretaria de Educação. A semelhança é percebida porque as componentes do grupo são todas de uma mesma formação profissional. As professoras que assumiram a coordenação, não desempenharam sozinhas as funções de liderança.

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. Os professores que compõem o corpo docente em Arte no município são em número 144, sendo apenas um grupo de 30 profissionais comprometidos e que se articulam freqüentemente para a manutenção da equipe.

Eliane se enquadra nesse grupo, o qual nomeamos de mantenedor. Ela tem clareza do seu papel nas reuniões, dentre as suas contribuições compartilha que *nas reuniões, eu sou a pessoa que faz o povo voltar para o assunto.* (Eliane 22/01/2004)

Os fatos analisados demonstram que o êxito e a existência desse grupo ativo e participante no contexto educacional do município se deve ao seu perfil criativo, persistente e inovador. Iavelberg (2003, p. 12) afirma “que é necessário que o professor seja um ‘estudante’ fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender”, fato que já está bem claro para a equipe.

Os próximos encontros para estudo serão mensais no espaço do CEMEPE. Já existe organizado um outro grupo, o NUPEA – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Arte, com encontros quinzenais. As reuniões são abertas com a participação, atualmente, de professores de Arte do município, professores da Universidade(UFU) e alunos da graduação em Arte.

Eliane ressalta a importância do envolvimento dos professores em encontros de formação continuada. *A grande questão hoje da educação é a formação continuada. O*

professor que não se coloca propenso a essa educação continuada terá que sair do mercado...(Eliane, 22/01/2004)

O ensino de Arte avançou muito devido às contribuições do grupo mantenedor, apesar de nem sempre ser bem interpretado quanto às intenções a que se propõe. Os impasses também surgem no grupo, mas existe a criticidade diante das questões e o empenho para solucioná-los. É importante lembrar que os momentos de estranhamento e desestabilização promovem a construção do conhecimento, por isso, entendemos como positivos certos conflitos, desde que tratados adequadamente. Um fator dificultador no grupo foi o consenso sobre os textos a serem lidos discutidos como relata Márcia Zanetti

É por que as mais antigas do CEMEPE têm mais tempo de experiência em sala e, eu acreditei e acredito, que foi assim: como tinham uma perspectiva diferente elas estavam estudando o que nós já tínhamos estudado na UFU e estavam estudando para o mestrado. E nós³⁰ estávamos iniciando precisando a prática.(Márcia Zanetti, 21/01/2004)

O grupo sofre também o impacto da cobrança para leituras selecionadas pela coordenadora desde o período no qual Lucimar Bello era assessora. A estratégia adotada foi reservar um tempo da reunião para leitura e outro para troca de experiências e idéias, como declara Eliane. *A gente tem uma carga de leitura, que a coordenadora está organizando para que a gente leia nas reuniões, porque se não for assim o povo não lê mesmo.*(Eliane13/01/2004)

Valéria relembra os primeiros anos de funcionamento do grupo e aponta outro impasse: a remuneração pela participação era um estímulo para manter um número maior de professoras participantes, mas ao ser cortada esta verba, pela Secretaria de Educação, o resultado não foi positivo para o grupo.

Era muito difícil uma pessoa não participar. Todo mundo ia, trocava experiência. Estava todo mundo começando. Quando veio essa história de cumprir os módulos, valer o módulo, já começou a esfriar um pouco. As pessoas foram se afastando, eu também me afastei um tempo.(Valéria, 13/01/2004)

As dificuldades para realização dos trabalhos são muitas e englobam questões pedagógicas, econômicas, políticas. São questões que exigem um pensar mais complexo, mas que acontece de maneira lenta e trabalhosa tal qual o trabalho de formiga referido por Valéria.

³⁰ Márcia ao dizer nós, refere-se a ela e a professora Sônia que eram recém chegadas no grupo.

Eu busco muito trabalhar a criticidade dos alunos, fazer o questionamento. Então eu acho muito difícil... a professora Marileusa falava : ' é um trabalho de formiguinha'.(Valéria, 13/01/2004)

O trabalho de formiga foi pensado por Martins (1999, p.34) não apenas como intenso, árduo e difícil, pois ao analisar algumas versões da fábula de Esopo ela se depara com uma cigarra mal vista aos olhos de todos. A cigarra é comparada aos artistas que vivem sem laços, levados pelo prazer e pelo devaneio. Martins nos instiga a pensar que sem o trabalho da cigarra (da música, dos artistas) o mundo ficaria muito triste e nos convida a enxergar o lado formiga da cigarra. É um convite inusitado: enxergar a *cigarra* e *formiga* que existe em cada um de nós, na expectativa de que assim na escola *talvez haja mais trabalho. E, mais encantamento.*

Religação e articulação dos saberes

"Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia"
Montaigne³¹

Uma cabeça bem cheia é aquela repleta de pensamentos e saberes empilhados, amontoados ao longo do tempo sem nenhuma organização ou seleção que possa significá-los a fim de torná-los utilizáveis a qualquer instante. Já uma cabeça bem feita significa que os saberes não são acumulados, mas organizados e dispostos de forma a instrumentalizar o indivíduo para que possa religar e articular aqueles que seriam necessários para tratar os problemas, para promover um pensar bem.

Segundo Morin(2003) os problemas particulares só podem ser pensados a partir do seu próprio contexto e o ensino pelas disciplinas de forma isolada não estimula ao indivíduo na construção de saberes tecidos juntos, A idéia é de valorização das partes e do todo provocando um movimento rotativo, não linear. A ampliação do saber se dá através do pensamento complexo, elaborado. Não comporta aqui a compreensão de um ensino fragmentado, desconectado, desarticulado ou fruto da hiperespecialização

Ele destaca que o desafio da globalidade é um desafio de complexidade. Seria necessário unir os pensamentos e saberes que adquirimos nas diversas áreas do conhecimento

a fim de termos uma cabeça bem-feita. Não somente isto, mas também na articulação entre as disciplinas responsáveis em certa instância pela aquisição destes saberes. A proposta de Morin nos direciona a repensar a formação dos professores de Arte, e conseqüentemente, de seus alunos que estão matriculados em séries ou ciclos, mas que continuam vivenciando um ensino disciplinar.

Ao nos referirmos à formação docente entendemos que a existência da articulação entre as disciplinas propiciaria a construção de um olhar mais apurado ou até mesmo mais aberto ao outro. O olhar daquele que “de fora” observa o movimento de uma disciplina, da qual não domina os saberes, pode contribuir na solução de um problema que aparentemente solução. Os professores das disciplinas pedagógicas, por exemplo, trariam algumas contribuições aos colegas do ensino de Arte e vice-versa. O olhar ingênuo, ou extradisciplinar, que não se direciona para os obstáculos, e nem os conhece. Por não conhecê-los pode enxergar soluções para problemas, considerados pelos especialistas da área ou da disciplina, como aqueles sem respostas.

O ensino organizado em disciplinas promove uma atrofia à atitude natural do espírito para situar e contextualizar. O ato de ensinar deve ocorrer de forma simultânea ao de aprender e problematizar. O saber existe para ser refletido, meditado, discutido, problematizado. Entendemos que não basta apenas religar, é necessário articular os saberes, promovendo assim um pensamento que une, que tece junto, que valoriza as partes e o todo, o todo e as partes. Até mesmo na especificidade, há de se cuidar para não fragmentar o ensino.

No ensino de Arte, relatado pelas professoras, é nítida a preocupação com saberes que são disciplinares. Preocupação com o conteúdo específico da Arte e sua metodologia, mas e a abrangência, e a importância das disciplinas pedagógicas? Estuda-se com esmero a Psicologia da Arte e valoriza-se menos a Psicologia da Educação ou mesmo a da Aprendizagem. Não deveriam ser apresentadas como um complexus, tecidas juntas?

A reformulação do pensamento, nesta perspectiva de religação e articulação dos saberes, originaria dos próprios professores, não seria um movimento externo. Reformular significa formar de novo, restaurar, mudar, modificar, alterar; logo, nestas ações o pensamento não passaria por nenhuma ação anulativa, nem desprezaria o que já se possui.

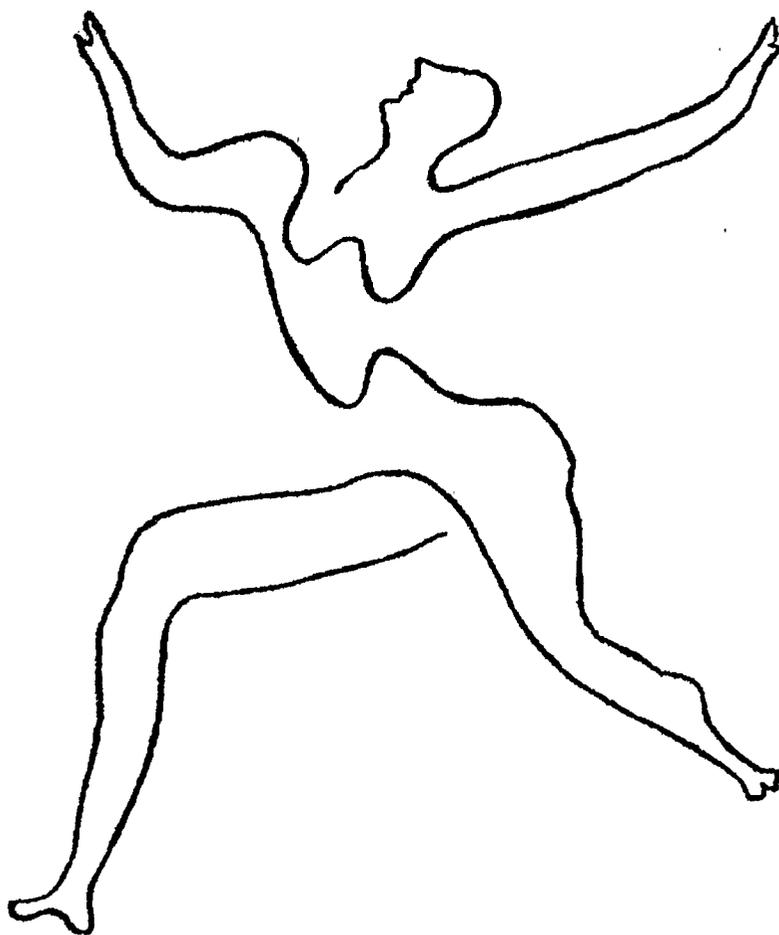
Pressupõe-se que a reformulação do pensamento aplicada ao ensino de Arte promoveria ações para um pensar mais complexo, contextualizado e que possibilitasse o

³¹ IN: MORIN, Edgar. A cabeça bem feita-repensar a reforma-reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003. p.21

controle das *rédeas*, a articulação dos saberes. Saberes (re)construídos ou (re)vividos com sabores no ofício de professor.

Envolvidos por esta discussão, não percebemos o movimento da linha, que se sujeita ao traçado e nos instiga a esboçar a seguir as *considerações finais*, entendendo a transitoriedade e a limitação desta expressão.

TRAÇANDO
O COMEÇO DO FIM



Picasso - Esboço a lápis para "Mercure" 1914. Zervos Catalog

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Atingi o momento em que o movimento do meu pensamento
me interessa mais que o próprio pensamento.
Picasso³²*

Picasso, sempre ousado e provocador, parece querer confundir a todos quando enuncia sobre a prioridade do movimento do pensamento em relação ao próprio pensamento em si o que nos parece redundante. Mas como, ao final de uma pesquisa, não se pretende valorizar os pensamentos / descobertas? É que na verdade o processo dessa investigação foi vivido e sonhado de maneira tão intensa, que ao tecer as considerações finais, valorizamos o pensamento de Calixto (2003.p.100):

... O que freqüentemente se espera dos pesquisadores no senso comum, é que tenham a certeza absoluta do que procuram e do que encontrar. Talvez porque muitas vezes nossas escritas falam mais das descobertas, das conclusões a que chegamos, do que das metamorfoses que experimentamos ao longo da investigação.

As metamorfoses pelas quais passamos durante o processo de nascimento e registro das idéias são inexplicáveis. Metamorfoses são processos que ao serem vividos implicam não somente na beleza final, mas do experimentar as dores-de-idéia. Segundo Rubem Alves(1999) dores-de-idéia são aquelas que doem muito e nascem do movimento das idéias. O escritor cita que todos que escrevem teses e dissertações sofrem de dor-de-idéia. O remédio encontra-se no título original do seu texto “Dor-de-idéia? Tome Filosofia uma vez por dia”³³ Parece-nos um bom antídoto, mas não deve ser muito eficiente, pois, as idéias chegam por meio de outras. E devido a esse vai e vem de idéias, entendemos que uma pesquisa não chega ao fim. Pesquisadores são apaixonados por idéias. Basta um fôlego novo para que as idéias recomecem seu movimento.

Com a nítida sensação de que chegamos apenas ao *princípio* do fim organizamos as idéias que de maneira irrequieta ainda permeiam nosso pensamento. Assim, entendemos que, a constituição das quatro professoras colaboradoras nesse processo investigativo não ocorreu

³² PICASSO, Pablo, 1881-1973. In: GALASSI, Susan Grace. *Picasso em uma só linha*. Rio de Janeiro: Ediouro. 1998. p.17

³³ ALVES, Rubem. *Dor-de-idéia*. In: O amor que acende a lua. São Paulo: Papyrus. 1999.p.11-123.

de maneira linear, desconectada, mas serão discutidos aqui de maneira pontual com intuito de pontuar nossas análises.

A constituição do professor é processual, ocorre ao longo da vida, sendo que existem tempos ou etapas vivenciados de maneira mais intensa. E que ao referirmos aos professores de Arte, consideramos ser uma formação diferenciada por abarcar uma área do conhecimento permeada de subjetividade, emoção, criação. Esse caráter particular da constituição do professor de Arte é evidenciado inicialmente pela questão da feminilização no magistério que influencia, de maneira sutil, as mulheres a optarem pela docência.

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

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

Analisando o fazer artístico na constituição das professoras, não encontramos a existência de um domínio ou habilidade especial pré-estabelecido considerada pelo senso comum como um *dom artístico*. Existe a construção e apropriação de conhecimentos

específicos da Arte enquanto área do conhecimento. Linguagem tecida nas pessoas e nas relações humanas, e que, se apresenta visualmente por um fazer artístico organizado, que se utiliza de um código de linguagem específico. Sendo assim, é indispensável um envolvimento contínuo dos professores de Arte em cursos/oficinas e grupos de estudo de forma continuada, de maneira a estimular a produção artística pessoal e interação com seus pares.

Entendemos que, o ensino baseado na Proposta Triangular oferecidos aos alunos dos cursos fundamental e médio, deveria se estender à graduação e aos cursos de formação continuada de professores de Arte. Essa idéia nos remete ao Projeto Atelier Comunitário³⁴ coordenado pela Profa. Dra. Lucimar Bello P. Frange, que possibilitou aos alunos do curso de Artes Plásticas da UFU e outros participantes uma experiência criativa e reflexiva sobre o desenho.

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

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

As professoras desempenham a docência com zelo e se mostram preocupadas com as questões discutidas nesta investigação, no entanto a presença do aluno como provocador do

³⁴ A experiência com o projeto pode ser conferida sem seu livro "Por que se esconde a violeta?"

diálogo no período de formação inicial ou continuada não se fez de maneira expressiva. O acompanhamento eficiente do aluno e do processo de aprendizagem na sala de aula não podem ser prejudicados, como vem acontecendo pela existência de turmas com muitos alunos e a ausência de espaço físico adequado. Solucionadas essas questões seriam necessárias ações mais eficientes que favorecessem os educandos. Paulo Freire(1997) chamou a atenção dos educadores ao enunciar que “sem discência, não há docência”.

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

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

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

_____. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARTH, Brith-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 59-92

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens Polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes.** 2003.122. (Dissertação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de Arte: Do ensaio... à encenação.** São Paulo: Papyrus, 1999.

BODGAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. p.47-51.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed. 1994

CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, memória e gênero.** Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer-** Petrópolis: Vozes, 1994.

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

COELHO, Nelly Novaes. **EDGAR MORIN: a ótica da complexidade e articulação dos saberes.** <http://www.geocities.com/complexidade/nelly.html>. acesso em 15 ago 2003

CORRÊA, Helga. **Artista e professor de Artes Plásticas: interpenetrações possíveis no ensino de Arte.** 2000.184. Santa Maria, RS (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2000

DE MASI, Domenico(org). **A emoção e a regra. Os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950;** tradução Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho –o desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione.1989

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

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

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

_____. **Ser professor de História-vida de mestres brasileiros.** 1996.309. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo,1996.

_____ saberes da experiências, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida, NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs). **Educação escolar- políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2002.p.85-102

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

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: s/d. 1ª edição.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MACÊDO, Cesária Alice, **História do ensino de Arte: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990-2000)**. 2004. 155. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia : 2004

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

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

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

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

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: _____ (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Cortez Editora: São Paulo, 1994. (p. 7-38)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de Macedo. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto. 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003

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

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

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

NEVES, Lucília de Almeida. **Memória e História: potencialidades da História Oral**. Uberlândia: ArtCultura, vol,5.nº6, Jan-Jun/2003, p.27-38

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

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

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite(org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes. 1995

PICASSO, Pablo, 1881-1973. In: GALASSI, Susan Grace. **Picasso em uma só linha**. Rio de Janeiro: Ediouro. 1998. p.17

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

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre práticas e saberes**. 2001. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo:2001.

SILVA, Ana Maria Costa e. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de Macedo. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto. 2002.

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

_____. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, dezembro 2000.

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

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

Censo mostra que professor tem perfil jovem Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/arquivo04.htm>. >
Acesso em 26 jan.2005.

Histórico do curso de Educação Artística – UFU: disponível em <<http://www.deart.ufu.br/>>
Acesso em 10 de mai.2005

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1-DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade sexo: estado civil:

Anos de formação

Instituição da formação inicial(graduação)

Tempo de experiência como professora:

Rede de ensino na(s) qual(is) lecionou

() particular () municipal () estadual () federal

Atualmente leciona : _____

2- PERCURSO ESCOLAR

- Que marcas você traz na memória sobre a sua infância e qual a relação desta com a arte?
- No período da educação básica. Quais as lembranças que você tem sobre o ensino de artes?
- A docência e conseqüentemente o curso de Artes foi uma opção ou uma substituição de outros interesses dos quais você não teve oportunidade de conquistar?
- Qual foi o currículo do seu curso de Artes? E que aspectos considera relevantes para a formação do docente.

3 - PERCURSO PROFISSIONAL

- Como você se denomina “ professora de arte” ou “ arte-educadora”. Por quê?
- Que aspectos considera relevantes sobre os docentes do curso de artes e quais as marcas que eles deixaram para a constituição do profissional de artes?
- Como foi sua primeira experiência na docência?
- Quais saberes e práticas você escolheu e mobiliza para exercer a docência?
- Apesar dos problemas enfrentados na educação brasileira de forma geral, o que a mantém como “arte-educadora”?
- Você tem projetos pessoais de formação continuada? Descreva detalhadamente suas aspirações e metas?

4- IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Descreva como é a sua participação e influência no grupo do CEMEPE? Existe uma relação de troca?
- Como você analisa o movimento da inserção da arte na educação e da educação na arte?
- O que você prioriza em seus estudos para construir seus saberes?
- Qual é o seu papel no grupo de estudos do CEMEPE?

5- PARA VOCÊ O QUE SIGNIFICA SER PROFESSORA DE ARTE E FAZER ARTE-EDUCAÇÃO?