UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MÁRCIA MARIA DE SOUSA

LEITURA DE IMAGENS NA SALA DE AULA
RELAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTE E GRUPOS DE ESTUDOS

UBERLÂNDIA
2006

MÁRCIA MARIA DE SOUSA

LEITURA DE IMAGENS NA SALA DE AULA
RELAÇÕES ENTRE SABERES, PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTE E GRUPOS DE ESTUDOS

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

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

UBERLÂNDIA - MG
2006

Márcia Maria de Sousa

Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos.

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

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 16 de março de 2006.

_____

Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha – UFU
orientadora

_____

Prof. Dra. Heliana Ometto Nardin – UFU

_____

Prof. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange

A todos os professores de Arte e alunos que participam dos grupos de estudos do CEMEPE e do NUPEA, pelas constantes e múltiplas colaborações teóricas, afetivas, metodológicas, imagéticas...

Em especial à Eliane Vieira Tinoco, “coleguinha” com a qual tenho a alegria de conviver desde a infância e que sempre me dá exemplos de competência e determinação dedicados ao ensino da arte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Ricardo, que sempre me proporcionou condições para estudar.

À minha mãe Ana, que me ensinou a valorizar meus estudos e com quem aprendo constantemente a ser determinada, alegre e a nunca perder a fé, mesmo diante das adversidades.

Aos meus irmãos José Ricardo, Ana Paula, e Raquel, que sempre acompanham minhas trajetórias de estudo com olhar atento, orações e carinho.

À professora Myrtes Dias da Cunha pelas orientações, interlocuções e conversas permeadas de atenção e cumplicidade.

Às professoras colaboradoras e seus alunos, cujas contribuições foram fundamentais na construção desta pesquisa.

À Fernanda Pereira Cunha, pelo profissionalismo e bom humor com que realizou a animação de imagens para esta pesquisa.

RESUMO

A imagem na contemporaneidade é um veículo de comunicação e expressão que possibilita uma multiplicidade de relações entre sujeitos, colaborando de muitas formas para a construção de conhecimentos sobre a realidade e sobre nós mesmos. A importância dessa imagem é o ponto de partida deste trabalho, que tem como objetivo analisar a relação entre formação continuada do professor de Arte e a compreensão que este docente possui de aspectos conceituais e metodológicos relativos à leitura de imagens norteadores da produção de saberes e práticas que caracterizam o seu trabalho na sala de aula. Situamos o foco de nossa investigação nas práticas de sala de aula de uma professora de artes visuais/plásticas que atua na rede municipal de ensino de Uberlândia e que participa de dois grupos de estudos de professores de Arte locais: um do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) – ligado à Secretaria Municipal de Educação - e outro, do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) – ligado ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia. Neste trabalho, a Abordagem Qualitativa apresenta-se como metodologia de pesquisa que possibilita a articulação de um diálogo entre as ações realizadas nos grupos de estudos e a atuação docente no tocante às práticas de leitura de imagens. Dessa forma, buscamos conhecer e analisar, sob o ponto de vista dessa professora, o papel dos grupos de estudos em dois diferentes modos: no aprofundamento de questões teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino das artes visuais/plásticas e na conscientização dos profissionais dessa área de ensino para elucidar a necessidade de promover leituras significativas de imagens na interação com seus alunos.

Palavras-Chave: Ensino de Arte – Leitura de Imagens – Formação Docente

ABSTRACT

The image in the contemporaneous is a vehicle of communication and expression that permits a multiplicity of relations between subjects, collaborating in many ways for the construction of knowledge about reality and about ourselves. The importance of this image is the beginning of this work that has as objective to analyze the relation between the Art teachers education and the comprehension that this teacher has of conceptual and methodological aspects relative to the reading of guiding images of the knowledge and practical production that characterizes his work in the classroom. We situate the focus of our investigation in the classroom practices of a visual/plastic art teacher who works in the municipal teaching net of Uberlândia and also participates of two local Art professors study groups: one in the "Municipal Center of Educational Study and Project Julieta Diniz" (CEMEPE) – which is connected to the "Municipal Secretary of Education" – and the other, the "Art Teaching Research Nucleus" (NUEPA) – that is linked to the "Plastic Arts Department of the Federal University of Uberlândia" (UFU). In this work, the qualitative approach presents itself as a research methodology that permits a dialogue between the actions realized in the study groups and the teacher acting concerned to the image reading practices. In this way, we search to know and analyze, under the teacher's point of view, the role of the study groups in two different ways: in the deepen of the methodological and theoretical issues related to the plastic/visual art teaching and the professionals awareness of that teaching area to elucidate the necessity of promoting significant images readings in the interaction with his students.

LISTA DE FIGURAS

1 TURNER, Josephy. **Staffa: Fumaça de Fingal.** 1832. 170

2 TURNER, Josephy **Aurora no Castelo Norham.** 1835/42. 171

3 TURNER, Josephy **Ponte e Torre.** 1840. 171

4 PISSARRO, Camile. **Norwood sob a neve**. 1870. 177

5 Desenho de aluno da professora *Mary*. 2005. 178

6 GOGH, Vincent Van.**Caminho de ciprestes sob o céu estrelado.** 1890. 181

7 MUNCH, Edvard. **O Grito**. 1893. 186

8 FERNANDES, Millôr. **O Grito.** 2005. 189

9 GOGH, Vincent Van. **A Ponte de Langlóis em Arles com dama de sombrinha**. 1888. 196

10 PISSARRO, Camile. **A ilha Lacroix, Rouen, efeito de neblina**.1888. 199

11 Desenho de aluno da professora *Mary*. 2005. 200

12 Desenho de aluno da professora *Mary*. 2005. 201

13 AMARAL, Tarsila do. **O Luar**. 1928. 208

14 Desenho de aluno da professora *Mary*. 2005. 209

15 Colagem de aluno da professora *Mary*. 2005. 209

16 Colagem de aluno da professora *Mary*. 2005. 210

17 Colagem de aluno da professora *Mary*. 2005. 210

SUMÁRIO

SUJEITOS E IMAGENS: VÁRIAS RELAÇÕES E UMA PESQUISA 11-16
1 IMAGENS: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DOS SUJEITOS COM O MUNDO 17
1.1 A imagem como elemento primordial da linguagem visual 17-20
1.2 Métodos de análise: modos de olhar e interpretar imagens 20-26
1.3 Ideologia e suas implicações nos modos de ler imagens 26-28
1.4 As imagens na contemporaneidade: multiplicidade de contextos e complexidade de significados 29-38
2 A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO BRASILEIRO DA ARTE 39
2.1 O início do ensino da arte no Brasil: a predominância do olhar neoclássico 40-43
2.2 As idéias modernistas e o ensino da arte brasileiro 43-52
2.3 Implicações da obrigatoriedade da *Educação Artística* na formação de professores de Arte 52-56
2.4 O ensino da arte e a formação dos professores a partir dos anos 1990 56-61
2.5 A Proposta Triangular no ensino da arte brasileiro 61-65
2.6 Proposta Triangular e a produção de saberes a partir de práticas de sala de aula 65-68
3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: FUNDAMENTO E METODOLOGIA DE PESQUISA ABERTA ÀS RELAÇÕES COLETIVAS E SINGULARES ENTRE SUJEITOS E IMAGENS 69-72
3.1 Os caminhos percorridos 73-84
4 GRUPOS DE ESTUDOS DO CEMEPE E DO NUPEA: UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE DE UBERLÂNDIA 85-89
4.1 O início do ensino da arte na rede municipal ensino de Uberlândia: 1989 a 1990 ... 89-93
4.2 A inserção do ensino da arte no currículo das escolas municipais de Uberlândia e a formação do Grupo de Estudos de Professores de Arte no CEMEPE 93-116
4.3 Dificuldades enfrentadas e ações de resistência para manter a unidade do Grupo de Estudos de Professores de Arte 116-129
4.4 Entre a obrigatoriedade e a participação efetiva: a consolidação do Grupo de Estudos de Professores de Arte 130-134

4.5 O amadurecimento do Grupo de Estudos de Professores de Arte: a tomada de consciência sobre o papel das reuniões como espaço de formação docente e a constituição do NUPEA 134-154
4.6 Grupos de Estudos do CEMEPE e do NUPEA: instâncias de formação continuada do professor de Arte 154-157
5 RELAÇÕES ENTRE AS AÇÕES DOS GRUPOS DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE ARTE DO CEMEPE E DO NUPEA E OS SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: ENCONTROS QUE PRODUZEM OUTROS OLHARES, OUTRAS LEITURAS E OUTRAS IMAGENS 158-159
5.1 Da sensação de acolhida que conduz aos encontros... 159-168
5.2 Dos encontros que produzem outros olhares e novas leituras... 168-196
5.3 Das leituras que se estendem a outras práticas, que geram imagens, nem sempre outras, mas sempre tentativas... 197-213
5.4 ...que mesmo assim impulsionam outras imagens, outras pesquisas, outros olhares 214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 215-220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221-234
ANEXO A - Tabela de Conteúdos Específicos – Artes Plásticas – 1996. 235
ANEXO B – Tabela de Conteúdos Específicos – Artes Visuais – 2003. 236-238
APÊNDICE A – Ficha de Identificação 239
APÊNDICE B – Roteiro de Observação 240-241
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Individual 01 242-243
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Coletiva 244-245
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Individual 02 246-247
APÊNDICE F – Quadro de Notas de Campo 248-252
APÊNDICE G – Animação em VCD (CDR/DVD) 253

SUJEITOS E IMAGENS: VÁRIAS RELAÇÕES E UMA PESQUISA

Esta pesquisa materializa um interesse pessoal sempre presente em entender as possibilidades de relações que se instauram entre sujeitos e imagens e como se desdobram continuamente em outras relações, outras imagens e outros sujeitos.

No nosso caso, relações marcadas, desde o início, pela mediação da televisão e que foram se estendendo às pessoas do nosso convívio. Uma relação extremamente marcada por uma infância televisiva, quando os personagens do programa infantil serviam de pretexto para brincadeiras entre irmãos. Diálogos intermináveis em cima do sofá, em frente à tv.

Depois as visualidades das novelas com seus figurinos, maquiagens e adereços, das brincadeiras entre primas, nas quais o desfile de miss transformava o quarto e sala de nossas casas em cenário de desfile de beleza. Passarela para meninas dos anos 1970 reinventarem os anos 60, dividindo espaço com revistinhas do Pato Donald e bonequinhas de papelão, cujas roupas se encaixavam pela dobradura do papel, outro veículo de imagens.

Mais tarde, já na adolescência, a volta da televisão como mediadora da linguagem com os *vídeo-clips*. Imagem e som revelando os coloridos e vibrantes padrões estéticos dos anos 1980. Influência tão marcante que determinou a nossa escolha por estudar Publicidade e Propaganda, em que os conhecimentos possibilitavam criar imagens; televisivas ou impressas, essas imagens mediariam produtos e sujeitos, relação mercadológica e, muitas vezes, entendida como alienadora.

Em seguida, outra opção profissional, o Curso de Artes Plásticas, no qual poderíamos também criar imagens e outras relações: as artísticas. Imagens da História da Arte permeando fazeres e conhecimentos que, aos poucos, nos motivaram a pesquisar e a ensinar arte como uma possibilidade de mostrar o quanto a relação com imagens nos faz outros sujeitos. Sujeitos

produtores e apreciadores de imagens. Sujeitos conhecedores de imagens, de outros contextos, de outros sujeitos em outras imagens.

Chegando ao campo de atuação profissional, professores que ensinavam Arte revelaram-nos, no encontro e na troca com outros professores, outras relações entre imagens e sujeitos. Relações que ampliaram nossos olhares, práticas docentes e propostas de fazeres artísticos. Nesse contexto, relações entre sujeitos e imagens, que permearam nossa trajetória de vida, foram se imbricando na relação professor-pesquisador e habitando a sala de aula com outras oportunidades.

Assim, chegamos ao mestrado e realizamos uma pesquisa que busca entender a importância da imagem como veículo de comunicação e expressão, que proporciona uma multiplicidade de relações entre sujeitos, colaborando de muitas formas para a construção de conhecimentos sobre a realidade e sobre nós mesmos. Por isso, estabelecemos como objetivo para o presente estudo analisar a relação entre formação continuada do professor de Arte[1], mais especificamente, do professor de artes visuais/plásticas[2], e a compreensão que este docente possui de aspectos conceituais e metodológicos relativos à leitura de imagens, norteadores da produção de saberes e práticas que caracterizam o seu trabalho na sala de aula.

Partindo da premissa de que as imagens são os principais objetos do trabalho do professor de artes visuais/plásticas e de que, na contemporaneidade, elas suscitam uma quantidade expressiva e complexa de significados, defendemos a idéia de que esse professor necessita

---

[1] Nesta pesquisa, quando nos referirmos à arte como disciplina curricular da escola, ela será grafada como **Arte** com a inicial da palavra em maiúscula, conforme especificado nos PCNs de Arte de 1998, e quando nos referirmos à área de ensino, utilizaremos o termo **ensino da arte**, grafado em minúsculo, conforme o artigo 26 § 2 da LDB 9.394/96. No entanto essa mesma disciplina escolar será encontrada neste trabalho também por meio dos termos **Educação Artística** e **Arte-educação** atendendo às diferentes designações utilizadas para nomeá-la ao longo do período histórico abordado nesta pesquisa. Sobre esse assunto ver FRANGE, Lucimar Bello P. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** In BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

[2] De acordo com os PCNs de Arte (1998, p. 61), "Artes Visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, cerâmica, etc. – incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos do século XX: a fotografia, a moda, as artes gráficas, o cinema, o vídeo, a televisão, a arte em computador, a performance e outros", sendo esta uma das linguagens artísticas que, dentre outras, pode ser trabalhada dentro da disciplina curricular Arte. Neste trabalho, optamos pela grafia **artes visuais/plásticas** para nos referirmos à linguagem que trabalha com os elementos visuais e aborda tanto a formas tradicionais como as tecnologias contemporâneas na construção de imagens.

preparar-se constantemente para compreender as imagens como produtos culturais e, portanto, simbólicos do homem e, conseqüentemente, que ensine arte na perspectiva de promover, na interação com seus alunos, a integração entre fazeres artísticos, interpretações significativas e contextualizadas de imagens. Nesse sentido, concentramos nossas investigações na leitura de imagens[3] como um dos componentes do ensino-aprendizado em arte (BARBOSA, 1991) e buscamos conhecer como as questões relacionadas a esse termo aparecem no contexto de professores de Arte da cidade de Uberlândia, estabelecendo relações com os momentos de formação continuada desses professores. Relacionar práticas de leitura de imagens com a formação do professor de Arte apresenta saberes e materializa nossa compreensão de que a constituição de conhecimentos e ações docentes é um processo dinâmico que se configura na interação entre sujeitos e os diversos contextos nos quais atuam.

Assim, situamos o foco de nossa investigação nas práticas de sala de aula de uma professora de artes visuais/plásticas que atua na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e que participa de dois grupos de estudos de professores de arte: um do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) – ligado à Secretaria Municipal de Educação - e outro, do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA), ligado ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia (DEART/UFU). Entendemos cada um destes grupos como tempo e espaço de encontros, trocas de experiências e de preparação dos docentes para enfrentarem os questionamentos e desafios surgidos no cotidiano escolar. Assim, nossa pesquisa concentra-se em investigar como saberes e práticas de leitura de imagens trabalhados por essa professora, em sala de aula, repercutem o processo de formação vivenciado por ela nos dois grupos de estudos de que participa.

---

[3] Neste trabalho, o termo **leitura de imagens** é por nós adotado considerando que o professor de artes visuais/plásticas nem sempre trabalha em contato direto com a obra de arte, ou seja, nem sempre trabalha em espaços de exposição (galerias, mostras ou museus) ou de produção (ateliê do artista), mas, em grande parte trabalha com reproduções de obras de arte e outras imagens cotidianas. Dessa forma, entendemos que a palavra imagem contempla tanto a obra de arte, como suas reproduções mediadas por algum recurso áudio-visual como por exemplo xérox e vídeo, além de outras imagens cotidianas produzidas fora do contexto das artes visuais/plásticas.

No primeiro capítulo **Imagens: possibilidades de interação dos sujeitos com o mundo,** procuramos esclarecer o papel da imagem como um elemento constitutivo da linguagem visual, cuja interpretação e compreensão revelam modos de ver, de relacionar-se com a realidade, e também de produzi-la, contribuindo, assim, efetivamente, com o processo de construção de conhecimentos e atribuição de sentidos ao mundo em que vivemos. Em seguida, apresentamos como os conceitos de imagem (FERREIRA, 1999; JOLY, 1996) e de leitura (FERREIRA, 1999; LAROSSA, 1995), ao serem conjugados no termo leitura de imagens (BARBOSA, 1991, 1998), possibilitam a interação significativa dos sujeitos com a linguagem visual de forma a desenvolver o pensamento artístico e estético, ampliando os diálogos com outros sujeitos e outras imagens.

A partir da verificação da imagem como elemento da linguagem visual que participa da constituição histórico-cultural dos sujeitos e de suas subjetividades (REY, 2001; VIGOTSKI, 2001), encaminhamo-nos, no segundo capítulo, **A leitura de imagens no ensino brasileiro da arte,** para uma investigação sobre a constituição histórica do ensino da arte no Brasil. Nesse capítulo, buscamos conhecer os pressupostos teóricos, metodológicos e os aspectos políticos e contextuais sobre arte e ensino da arte que nortearam o trabalho dos professores que atuam nessa área de conhecimento, desde a implantação desse ensino no Brasil até a contemporaneidade, utilizando como base as referências de Barbosa (1991, 1998, 2003), Biasoli (1999) e Bredariolli (2004). Dessa forma, procuramos compreender as implicações desses pressupostos em relação ao trabalho com as imagens em diferentes contextos educacionais de atuação docente e de formação dos professores brasileiros de artes visuais/plásticas, enfatizando a sistematização da leitura de imagens como um componente do ensino-aprendizado em arte tão importante quanto o fazer e a criação plástica e a história da arte.

No terceiro capítulo, **Epistemologia Qualitativa: fundamento e metodologia de pesquisa aberta às relações coletivas e singulares entre sujeitos e imagens**, estruturamos a metodologia de pesquisa deste trabalho. Baseada numa Abordagem Qualitativa de pesquisa em educação (REY, 2002), a metodologia deste trabalho consistiu, inicialmente, num levantamento de saberes e práticas construídos por três professoras de artes visuais/plásticas, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia no tocante ao trabalho com a leitura de imagens em sala de aula. Paralelamente, realizamos uma investigação sobre a formação continuada desenvolvida pelos Grupos de Estudos de Professores de Arte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) e as práticas de sala de aula de professores de artes visuais/plásticas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia que vêm participando desses dois grupos ao longo de sua constituição.

Nesse processo, as observações realizadas nas aulas e as entrevistas com os docentes possibilitaram-nos a produção de indicadores[4] (REY, 2002) para a elaboração da análise dos dados da presente pesquisa. Estes indicadores fizeram-nos entender que o estabelecimento de relações entre os grupos de estudos e o trabalho realizado em sala de aula poderia basear-se em significados e sentidos produzidos por uma professora, dentre as três com as quais inicialmente trabalhamos, sobre sua participação nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA e a sua formação docente, preparação para a leitura de imagens e as interações professor-aluno-conhecimento que acontecem no contexto escolar.

No quarto capítulo, **Grupos de Estudos do CEMEPE e do NUPEA: um pouco da história da formação continuada dos professores de Arte de Uberlândia**, direcionamos nossa atenção para o contexto local da cidade de Uberlândia, apresentando nossa análise do

[4] De acordo com Rey (2002), indicadores são elementos ou conjunto de elementos que adquirem significação teórica a partir da inter-relação que o pesquisador, ao interpretar os dados construídos durante a pesquisa, estabelece destes com outros elementos do contexto estudado.

processo histórico de constituição dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE (MACÊDO, 2003; TINOCO, 2003) e do NUPEA, caracterizando a atuação destes na formação de professores de artes visuais/plásticas para o trabalho com as imagens na sala de aula e na produção de práticas docentes que se destacam no cenário local e regional.

No quinto capítulo, **Relações entre as ações dos Grupos de Estudos do CEMEPE e do NUPEA e os saberes e práticas de uma professora de Arte da Rede Municipal de Uberlândia: encontros que produzem outros olhares, outras leituras e outras imagens,** direcionamos nossa atenção para o trabalho de uma professora de artes visuais/plásticas de uma escola pública municipal. A análise realizada pautou-se na articulação entre saberes e práticas de sala de aula, configurando um diálogo entre pesquisadora e professora, intermediado por observações da sala de aula e entrevistas, que teve como objetivo aprofundar nosso conhecimento sobre o papel dos dois grupos de estudos para sua formação continuada (HERNÁNDEZ, 2005; MARTINS, M., 2005) e atuação docente no tocante às práticas de leitura de imagens (BARBOSA, 1991, 1998, 2005a; BUORO, 2002).

No sexto capítulo, apresentamos as **Considerações Finais**, enfatizando a importância das ações desenvolvidas pelos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA e da participação de cada professor na socialização das práticas e saberes produzidas pelos professores de Arte da Rede Municipal de Uberlândia junto ao contexto escolar e à comunidade.

Finalizando, ressaltamos que o presente trabalho constitui-se, ainda, das referências bibliográficas com as quais trabalhamos, de anexos e de apêndices que se juntam ao corpo do trabalho a título de esclarecimento sobre informações e ações desenvolvidas ao longo desta pesquisa e como forma de possibilitar uma melhor visualização e compreensão das análises e reflexões que apresentamos.

1 IMAGENS: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO DOS SUJEITOS COM O MUNDO

Para investigarmos as práticas de leitura de imagens desenvolvidas por professores de artes visuais/plásticas em sala de aula, consideramos primordial o estudo dos conceitos de imagem e de leitura**.** Isso porque a leitura de imagens tem sido trabalhada e transformada por professores de Arte brasileiros nos últimos quinze anos, como uma ação que, inter-relacionada ao fazer plástico e à contextualização da obra de arte, do artista e do espectador, facilita, estimula e amplia o conhecimento em arte (BARBOSA, 2005b).

Assim, voltamos nossa atenção para o estudo desses dois conceitos, buscando ampliar o entendimento do termo "leitura de imagem" na perspectiva de que essa ação seja um procedimento metodológico que possibilite olhar para as imagens de forma significativa e condizente com o tempo-espaço em que atuamos.

Nesse sentido, iniciamos nossa abordagem analisando o conceito de imagem como elemento da linguagem visual, que, como todo elemento de linguagem, é uma produção humana passível de compreensão, passando, em seguida, ao conceito de leitura como forma de interpretação dessa forma de linguagem.

1.1 A imagem como elemento primordial da linguagem visual

Desde os tempos mais remotos, as imagens têm sua importância como um dos produtos simbólicos criados pelo homem, destacando-se como um elemento fundamental no processo de constituição do ser humano.

> Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez. (MANGUEL, 2001, p.30).

Para comunicar expressões, idéias, sentimentos, informações e experiências, ou seja, para interagir com o mundo à sua volta, antes mesmo da criação da palavra escrita, o homem criou imagens que simbolizavam a sua maneira de olhar, apropriar-se, apresentar e representar elementos concretos ou abstratos da realidade, constituindo, dessa forma, um sistema simbólico visual.

Ao utilizar a linguagem visual para se comunicar e se expressar, o homem criou imagens, organizando-as em sistemas simbólicos de acordo com a cultura e o momento histórico, o que implicou uma diversidade de modos de construir e significar imagens.

Segundo Joly (1996, p.17), o termo imagem suscita uma diversidade de significações que são reflexo e produto da história da humanidade. Assim, "[...] aprendemos a associar ao termo 'imagem' noções complexas e contraditórias, que vão da sabedoria à diversão, da mobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra." Dessa forma, entendemos que a noção de imagem não é única, varia conforme as relações que a imagem estabelece com o contexto histórico e cultural em que foi produzida.

Essa complexidade do conceito de imagem manifesta-se, também, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, sendo compreendida como:

> Imagem – [Do lat. *Imaginare*]. **S. f. 1**. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. **2**. *Restr*. Representação plástica da Divindade, de um santo, etc.: **3.** Restr. Estampa, ger. pequena, que representa um assunto ou motivo religioso. **4.** Fig. Pessoa muito formosa. **5.** Reprodução invertida, de pessoa ou de objeto, numa superfície refletora ou refletidora. **6.** Representação dinâmica, cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena, etc. **7.** representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa, cópia. **8.** aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter semelhança ou relação simbólica; símbolo. **9.** representação mental de um objeto, de uma impressão, etc; lembrança, recordação. **10.** Produto da imaginação, consciente ou inconsciente; visão. **11.** Manifestação sensível do abstrato ou do invisível. 12. Metáfora: imagem gasta, banal. (FERREIRA,1999, p.1077).

Com base na recorrência do termo *representação* nas definições de imagem encontradas, faremos então uma análise dos conceitos relacionados a tal termo e à ação de representar.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, representação, que vem do latim *representatione*, significa "ato ou efeito de representar (se)" (FERREIRA, 1999, p.1747), ou seja, a representação remete à capacidade humana de reproduzir, descrever e figurar por meio de formas simbólicas, aquilo que se apreende concretamente pelos sentidos, pelo pensamento, pela imaginação e pela memória, enfim, na cultura em que se vive.

Fundamentados na Semiótica[5], Santaella e Nöth (1999) argumentam que o conceito de representação está etimológica e historicamente relacionado ao conceito de signo, e consideram que o conceito de representação é um conceito-chave para a compreensão da imagem. Assim, entendemos a imagem como um produto simbólico, resultado da criação humana, que tem a função de evocar, de representar visual ou mentalmente elementos do mundo vivenciado, buscando apresentar o papel e as atribuições desses elementos, sejam eles concretos ou abstratos, parecidos, ou não, com suas referências reais.

Utilizando a terminologia da Semiótica, porém sem entrar nas especificidades de suas análises, podemos dizer que a imagem comporta-se como um *signo* pertencente ao sistema da linguagem visual, uma vez que, ao figurar uma coisa (objeto ou idéia), revela suas características, comunicando e expressando uma mensagem, um conhecimento sobre a cultura a que pertence, equivalendo a uma ferramenta da linguagem visual utilizada para fazer a mediação entre o homem e o próprio mundo.

> A representação, portanto, tem um caráter interpretativo e simbólico. Sua forma simbólica exterioriza significações. Diante da realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem ávido por buscar e atribuir significado à própria vida re-apresenta, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa. (MARTINS, 1996, p.28).

[5] "A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido [...] O que se busca descrever e analisar nos fenômenos é a sua constituição como linguagem." (SANTAELLA, 1983, p.13-14).

Assim, além da mensagem objetiva, que podemos perceber, reconhecer e descrever, existe na imagem uma mensagem simbólica, vinculada à sociedade, à história, à ideologia de quem a produz e de quem a vê, o que retrata um universo simbólico, favorecendo a construção de significados, conhecimentos e valores, sendo que sua diversidade de temas oferece espaço para a reorganização e a reconstrução de conceitos.

Do mesmo modo que as palavras, "[...] as imagens não são as coisas que representam, elas se servem das coisas para falar de outra coisa" (JOLY, 1996, p.84). Não são uma reprodução da realidade, mas uma representação carregada do olhar de quem a construiu. Podem ser lidas, não apenas pela decifração dos códigos da gramática visual (linhas, cores, formas, texturas), mas por meio da subjetividade, o que lhes dá um sentido singular e plural ao mesmo tempo.

> As imagens retidas nas paredes da caverna revelam um conhecimento que o homem construiu daquele mundo. Para isso, o artista teve de criar além da realidade imediata um mundo outro, de imagens de animais selvagens. Nesse ato criador, apropriou-se *simbolicamente* daquele mundo, capturando na *representação* visual algo que era dos animais selvagens, dando-lhes novos significados em *formas simbólicas*. Na criação, o artista tornou conhecido e compreensível não só para ele criador da imagem, mas para todos do grupo, que depois olhavam, o mistério dos animais que caçava e aos quais sua vida estava ligada. (MARTINS, 1998, p. 34-35).

Dessa forma, para conhecer, explicar, compreender e atribuir significado às imagens, o homem criou os mais diversos métodos e técnicas que permitissem produzi-las, analisá-las e interpretá-las, enfim, lê-las.

1.2 Métodos de análise: modos de olhar e interpretar imagens

Formulados a partir de diferentes períodos históricos, abordagens teóricas, autores e áreas de conhecimento, esses métodos que medeiam a maneira do homem olhar e interpretar imagens refletem modos de conhecer o mundo que vieram, ao longo da história, sendo tomados como referências pelo homem, principalmente nas culturas ocidentais.

Entre os vários métodos criados pelo homem para melhor compreender a linguagem visual, podemos citar os métodos Formalista, Sociológico, Iconológico e Estruturalista, como fundamentais para a análise e interpretação de imagens. Desenvolvidos a partir do século XVIII, no âmbito da história e da crítica de arte, esses métodos têm servido de base para análises e interpretações em que a imagem é objeto de estudo (ARGAN, 1995).

O Método Formalista parte da teoria da pura visualidade (Escola de Viena), cujo enfoque está na percepção visual das formas, ou seja, a análise de uma imagem deve priorizar os elementos do *design* (linha, forma, cor, espaço, luz) e os elementos de composição (equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição) (BARBOSA, 1998).

De acordo com o esse método, a compreensão da imagem se dá por meio do isolamento da forma, buscando ordenar sua estrutura visual e, ao mesmo tempo, sistematizar e descrever as semelhanças, diferenças e relações espaciais da imagem.

Formulado a partir da organização teórica e do enquadramento conceitual de Erwin Panofsky, o Método Iconológico procura a analisar imagem de acordo com três níveis de significado, quais sejam: 1º) o significado chamado primário e natural, que consiste na identificação e descrição das formas encontradas; 2º) o significado secundário ou convencional, pelo qual se identificam os motivos como portadores de significados, supondo um conhecimento dos textos literários capazes de esclarecer a imagem; 3º) o significado intrínseco ou o conteúdo, procurando o valor simbólico dos signos contidos na obra e que a ultrapassam, podendo "[...] revelar toda uma proliferação de signos através das mais diversas civilizações e culturas" (BASIN, 1989, p.179).

Nessa perspectiva, ao analisar e interpretar uma imagem, o sujeito "[...] considera em primeiro lugar o assunto, depois a convenção que precede o tema, e por último, dados culturais que definem o tema: o artista, o tempo" (BARBOSA, 1998, p.47).

O Método Sociológico de análise de imagens tem sua origem na história social da arte, formulada por H. Taine a partir de sua obra *Filosofia da Arte*, escrita em 1865, que por sua vez, reflete as idéias de Émile Durkheim sobre o pensamento positivista do século XIX. Busca analisar a imagem do ponto de vista dos interesses sociais que a circundam, ou seja, da relação existente entre a sociedade e os modos como as imagens são construídas, utilizadas, promovidas e avaliadas. De acordo com esse método, a imagem é produzida no interior de uma sociedade e de uma situação histórica específica, sendo o produtor parte ativa da estrutura social, e sua imagem interpretada como qualquer outro produto, simples efeitos das condições sociais.

Já o Método Estruturalista, que surgiu a partir dos estudos da semiologia[6], influenciada pelos estudos de lingüística de Ferdinand de Saussure, trata a imagem como signo, como parte constitutiva da cultura. De acordo com esse método, todas as imagens possuem estruturas a serem decifradas, que levam ao desvelamento de um significado dado.

Além dos anteriores, podemos destacar, também, o Método Fenomenológico desenvolvido com base nas teorias de Maurice Merleau-Ponty, em que se destaca a pertinência da análise da experiência estética do observador frente à obra de arte. Segundo Barbosa (1998), esse método dá primazia à experiência perceptiva, considerando "[...] a percepção como conhecimento situado, corporificado, rejeitando o tratamento do corpo como mero mecanismo de realização da mente e a idéia de reflexão como superestrutura da consciência" (BARBOSA, 1998, p.48).

Sem nos atermos mais aprofundadamente às especificidades de cada um desses métodos, compreendemos que o modo como olhamos para as imagens são mediados por pensamentos e

[6] "A semiologia é um campo do estudo que analisa os sinais, códigos, sistemas e convenções de sinal a partir do modo como estes se estruturam nas mais variadas formas de linguagem: das línguas construídas pelas sociedades humanas às linguagem dos animais, dos códigos da arquitetura e da medicina às convenções do mito e da literatura." Disponível em: <www.terra.com.br/volteire/cultura>. Acesso em: 22 jan. 2005.

teorias formulados em diferentes contextos e campos de conhecimento como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a lingüística.

As idéias de Bosi (1988) sobre uma teoria do olhar contribuem para que possamos entender como, em cada momento histórico, um pensamento mediou nossa maneira de conhecer o mundo e acabou repercutindo no modo como interpretamos as imagens ao longo do tempo.

Ancorado no pensamento de que "A história é uma visão-pensamento do que aconteceu" (BOSI, 1988, p.65), esse autor formula sua teoria, defendendo que olhar é um ato de significação fundamental no processo de constituição do conhecimento.

Bosi (1988) parte do princípio de que o mundo antigo conferiu ao olhar duas dimensões que podem ser verificadas universalmente e se alternam constantemente, a saber, uma vertente materialista, para qual a idéia de um olhar receptivo entende **"ver como receber"**[7], e uma vertente idealista, para qual a idéia de um olhar ativo compreende **"ver como buscar, captar".**

A vertente materialista inclui Epicuro e Lucrécio como representantes da idéia de que os olhos recebem passivamente pelos sentidos tudo o que as imagens lhes oferecem, tendo como efeito desse encontro o conhecimento do mundo. Nessa perspectiva, a imagem é um simulacro da matéria, ou seja, a imagem é a aparência do mundo visível. Na vertente oposta, Bosi (1988) aponta Platão e Plotino como defensores de um olhar que busca, nas imagens, os elementos para transcender o mundo físico e encontrar a unidade entre corpo e alma por meio de um conhecimento dado pelo espírito. Nessa vertente, é a essência, ou seja, é a idéia sobre a imagem que vai fornecer os códigos para clarear, ordenar e conduzir a interpretação da matéria vista.

---

[7] Grifos nossos.

No entanto, de acordo com Bosi (op. cit, p. 71), esse olhar platônico é dualista, ou seja, estabelece "duas dimensões da existência, dois olhares". Isso denota que, nessa perspectiva, existe um olhar corpóreo, sensível, que nos oferece a aparência mutável dos corpos físicos, e um outro olhar espiritual, que transpõe a realidade, criando, dessa forma, um dilema entre conhecer pelos sentidos ou conhecer pelo espírito.

Ainda segundo Bosi (idem), o dilema criado pelo olhar platônico, e que seria retomado pelo racionalismo clássico posteriormente, não "corta" os fundamentos da antropologia cristã, cuja doutrina consagrada pela Igreja e que recebeu tratamento formal de Santo Tomás de Aquino postula um olhar em que corpo e alma são indissolúveis, ou seja, "[...] a mesma visão que contempla o homem, [...] alcança, nesse ato de percepção, a divindade, 'o que está no céu', 'o que está no meio de vós' e 'que está dentro de vós'" (BOSI, op. cit., p.71).

Na mesma vertente da visão unificadora de corpo e alma, Bosi (1988) cita a *Divina Comédia* de Dante Alighieri, cuja narrativa descreve uma viagem pelo mundo das almas, como referência que prepara o homem para o entendimento do olhar que existiu na Renascença, que, segundo ele, viria, por meio da *perspectiva*[8], superar o dualismo entre conhecer pelos sentidos ou conhecer pelo espírito, propondo uma estreita relação entre a visão e o entendimento, na qual "o olho é a mediação que conduz a alma ao mundo e traz o mundo à alma" (BOSI, 1988, p.75). Ressalta que Descartes e Kant tomaram da visão renascentista apenas o olhar frio e imóvel da perspectiva geométrica, defendendo a razão como fundamento da visão verdadeira capaz de perceber o mundo. Por sua vez, Goethe, discordando desse pensamento, reclama por um novo olhar enraizado, também, nos afetos e na vontade. Um olhar

[8] Para Berger (1982, p.20), a convenção da perspectiva estabelecida no Renascimento centra toda a composição no olhar do espectador. "A perspectiva faz do olho o centro do mundo visível. Tudo converge para o olho do espectador como para o ponto de fuga do infinito. O mundo é organizado para o espectador como, noutro tempo, se pensou que o Universo estava organizado em função de Deus".

> [...] que exprime e reconhece forças e estados internos, tanto no próprio sujeito, que deste modo se revela, quanto no outro, com o qual o sujeito entretém uma relação compreensiva. A percepção do outro depende da leitura dos seus fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais prenhe de significações. (BOSI, 1988, p.77).

Assim, Bosi (idem) chega à Fenomenologia e a apresenta como um caminho possível para compreender o movimento expressivo do olhar nos fios lógicos da linguagem, ou seja, como uma forma de decifrar o sentido aparente do que vemos partindo da experiência, da vivência singular do visível para o universal. Salienta que "[...] o olhar fenomenológico vai descobrindo, perfil a perfil, os aspectos coextensivos ao olho e ao corpo, ao corpo e ao mundo vivido" (BOSI, 1988, p 81). Nessa perspectiva, acrescenta à Fenomenologia as contribuições de Marx e Freud, no sentido de imprimir ao olhar uma suspeita sobre as certezas da razão cartesiana, uma vez que "Marxismo e psicanálise nos mostram, por vias diversas, um homem enredado nas malhas da sua classe, da sua cultura, da sua constelação familiar, da sua infância, da sua educação, do seu próprio corpo" (BOSI, 1988, p.79).

Dessa forma, estabelecemos neste trabalho, uma relação entre as posturas e visões de mundo dos filósofos e pensadores destacados por Bosi (1988), aproximando-as de alguns métodos utilizados para analisar as imagens que têm marcado, mesmo que inconscientemente, o nosso olhar sobre elas: os epicuristas e a ausência de um método, uma vez que, para eles, a visão estava baseada apenas no prazer ou desprazer proporcionado pela contemplação da imagem; o olhar platônico, cuja postura idealista antecede o olhar cartesiano, que valoriza a razão, com o método formalista de análise da imagem, ou seja, para a percepção e análise racional e objetiva do uso dos elementos formais (cor, forma, linha) e de composição (estruturas de ocupação do espaço) de uma imagem; o olhar cristão, com o método iconológico, em que o conhecimento da convenção de temas e padrões estabelecidos pela doutrina consagrada pela Igreja seria a chave para reconhecer a unidade entre forma e conteúdo das imagens e interpretá-las; o pensamento romântico com interpretações voltadas

para reconhecer, na imagem, a expressividade do autor que a criou sem, no entanto, constituir um método específico; a Fenomenologia, com um método que considera o contexto a partir do qual o leitor corporifica sua experiência estética e visual como imprescindível no entendimento da imagem.

Dessa forma, podemos considerar que os métodos de análise e interpretação de imagens variam entre conceder maior ou menor preponderância ao intérprete, à imagem ou ao contexto, conforme o momento histórico e a visão de mundo vigente.

> Alguns métodos dão maior importância ao papel do observador, concebendo-o como criador de realidade; outros, considerando a impossibilidade do significado literal, orientam em direção à análise das relações de dependência em função do contexto. E há ainda os que favorecem o respeito à objetividade do observável. (BARBOSA, 1998, p.47).

Desse modo, compreendemos que alguns métodos são mais ou menos utilizados, dependendo do contexto no qual a imagem foi construída e de quem a interpreta. Como nos esclarece Berger (1982, p.22), "Aquilo que se vê depende de onde nos situamos e quando. O que apreendemos pela visão é função da nossa posição no tempo e no espaço".

Isso mostra que a compreensão que temos de uma imagem depende de nossa inserção num tempo-espaço, num contexto histórico-cultural com o qual interagimos, repercutindo, assim, no modo mais ativo ou passivo com que nosso olhar se relaciona com as imagens.

1.3 Ideologia e suas implicações nos modos de ler imagens

Como vimos, nosso olhar frente às imagens depende de conhecimentos que temos sobre a linguagem visual e da forma como esta é estruturada como sistema simbólico de uma sociedade, ou seja, nossa atitude diante das imagens relaciona-se com a cultura vigente no

meio em que elas foram criadas e, também, com o contexto histórico-cultural em que nos situamos. Constatamos que, ao longo da história, produtos humanos, a própria cultura e métodos de análise de imagens foram utilizados como forma de poder de uns sobre outros e de manutenção da ordem e da hegemonia social[9]. Nesse sentido, a atitude mais ativa ou mais passiva de nosso olhar participa da conquista e manutenção do poder instituído por algumas sociedades e, também, como um dos elementos que pode configurar uma ruptura de poderes instituídos, por meio da desalienação dos homens.

De acordo com a visão marxista[10], as relações que estabelecemos com a sociedade têm como aspecto central a base material, ou seja, as relações dos homens com o trabalho é que vão produzir a realidade material e as idéias sobre esta realidade. No capitalismo, essas relações configuram conflitos e contradições. No entanto tais relações materiais de produção estendem-se a outros setores sociais por intermédio da ideologia, da alienação e do consumo.

Para Marilena Chauí (1984), a ideologia pode ser compreendida como idéias e representações produzidas pelos homens para explicar suas relações sociais e com a natureza; tais representações são usadas para camuflar partes da realidade social e, por meio delas, homens e grupos legitimam condições sociais de exploração e dominação vigentes numa determinada sociedade, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. Olhando por esse

---

[9] "Este fenômeno da conservação da validade das idéias e valores dos dominantes, mesmo quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra a classe dominante mantendo sua ideologia, é que Gramsci denomina de *hegemonia*. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica sobretudo porque suas idéias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação" (CHAUÍ, 1984, p.110).

[10] Para Marx (1985), é por meio do trabalho que o homem realiza suas possibilidades e potencialidades de transformação em relação à natureza e desenvolve sua capacidade de agir livre e conscientemente. Assim, pensar o trabalho significa pensar e organizar a vida inteira. A partir do momento em que a divisão do trabalho se torna o princípio operacional da organização econômica, a alienação aparece como condição na qual o homem perde a consciência da totalidade do processo de transformação da natureza e se afasta do produto de seu trabalho, que se torna uma mercadoria a ser consumida pela sociedade. Marx faz sua crítica aos ideais liberais como ideologia que passa a reger as relações entre as classes. Salienta que a alienação do trabalhador nos meios de produção encontra expressão em todas as áreas de sua vida. Dessa forma, em termos gerais, a alienação seria a condição na qual o homem, ao realizar o trabalho no modo de produção capitalista, rompe com sua unidade como ser humano, perdendo, em parte, o poder de criar, planejar, produzir e destinar o que produziu. Quanto à relação de consumo, a crítica marxista direciona-se ao caráter de mercadoria que qualquer produto, seja ele material ou simbólico, assume no modo de produção capitalista.

ângulo, vemos que a imagem, assim como todo signo, ou produto social, detém um caráter ideológico, pois os significados a ela relacionados vinculam-se com sua constituição histórica e, portanto, relacionam-se diretamente aos conflitos e às contradições de seu tempo e lugar. Assim, uma imagem, mesmo partindo da realidade concreta, pode distorcê-la, apreendê-la de um ponto de vista específico, de acordo com a orientação ideológica de quem a construiu (AGUIAR, 2004).

Nesse sentido, alienação[11] e modos de consumo são questões importantes para o entendimento da relação dos sujeitos com as imagens. A alienação manifesta-se por meio de um olhar passivo, que recebe os estímulos visuais apresentados pelas imagens sem questionamentos, ou seja, sem ir além da aparência das coisas. Nessa mesma perspectiva, o consumo de uma imagem completa o processo de alienação, por exemplo, quando um indivíduo adota uma aparência ou padrão visual que não condiz com suas condições físicas, materiais ou culturais, mas, por fazer parte de valores e visualidades propagadas ideologicamente. Isso demonstra que a atividade ou passividade do olhar pode se tornar um importante instrumento de intensificação das relações de poder ou das possibilidades de ruptura com a ideologia vigente.

Nesse ponto, o pensamento marxista contribui para esclarecer que as relações que estabelecemos com outras pessoas e conosco, com produtos humanos e com as imagens, correspondem a relações, conflitos e contradições que estabelecemos com outras esferas da realidade, contribuindo, assim, para a transformação social ou para a perpetuação de desigualdades, em níveis econômico e cultural, pois a classe que detém o poder vale-se de uma apropriação privilegiada dos bens simbólicos para se legitimar como grupo hegemônico e para e irradiar seus valores para todos os outros segmentos sociais.

---

[11] Tomando a obra de Hegel como referência, Marilena Chauí define que a alienação acontece "[...] quando o sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem" (CHAUÍ, 1984, p.41).

1.4 As imagens na contemporaneidade: multiplicidade de contextos e complexidade de significados

Como todo produto humano que revela o modo do homem ser e de ver o mundo, as imagens, principalmente nos dias de hoje, passaram a se organizar em sistemas simbólicos cada vez mais complexos e dinâmicos, em função das transformações sociais, culturais e tecnológicas que ocorreram nas últimas décadas.

Ao situar nosso olhar na contemporaneidade, encontramos um contexto histórico-cultural constituído por uma multiplicidade de imagens, que suscita infindáveis significados. Sejam as imagens produzidas por meios eletrônicos e de comunicação, artisticamente ou por instâncias populares, elas são elementos primordiais na formação da cultura, ou seja, do sistema geral de formas simbólicas, que hoje pode ser entendido como uma das áreas mais dinâmicas e imprevisíveis da atualidade (HALL, 1997).

Como um dos setores que abarca uma gama de significados que incorporam e vão além das divisões econômicas e de classes, consolidadas pelo sistema capitalista ao longo da história da humanidade, a cultura tem assumido uma importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade atual, à disposição dos recursos econômicos e materiais que movimenta, situando-se como o aspecto impulsionador de uma nova sociedade, em que as formas de produção e consumo acontecem tanto no campo da objetividade, como da subjetividade (HALL, 1997).

Como aponta Hobsbawm (1995), a tentativa de organização de uma economia global está cada vez mais dinâmica e desorientada, sendo que os efeitos da esfera econômica encontram conexões com as questões culturais, mais precisamente, nos processos de constituição de identidades marcados por

> [uma][12] resposta à 'revolução cultural' da segunda metade do século [XX][13], à extraordinária dissolução de normas, texturas e valores sociais tradicionais que deixou tantos dos habitantes do mundo desenvolvido órfãos e sem herança. (HOBSBAWM, idem, p.416).

Assim, mudanças culturais globais estão criando uma "revolução cultural"[14], que apresenta conseqüências contraditórias, como a possibilidade de homogeneização e a necessidade da diferença para prosperar.

Para Hall (1997), isso resulta que, ao mesmo tempo em que existe a tendência globalizante para que o mundo se torne um lugar onde proliferam produtos culturais uniformes e homogêneos, existem também tendências contrapostas, que defendem a necessidade de produzir novas identificações locais.

Desse modo, a contemporaneidade oferece-nos a oportunidade de termos contato com uma multiplicidade de imagens, e, por meio delas, a oportunidade de conhecer culturas e valores diversos, no entanto, também, precisamos nos manter cientes dos valores e das formas simbólicas locais que nos constituem.

Nesse contexto, assim como as relações materiais e econômicas, as relações culturais podem encaminhar-se tanto para um processo de alienação, traduzido pela imitação e consumo desenfreados de uma determinada estética, dos modelos de beleza e dos mitos da mídia (que vendem milhões em cosméticos, roupas, cirurgias plásticas, remédios etc), como para a produção de uma consciência cultural dos valores locais, entendida como uma consciência que permite ao sujeito reconhecer e identificar-se com os traços culturais (materiais e simbólicos) do grupo social ao qual pertence.

Como aponta Joly (1996), as imagens adquirem a capacidade de assumir diferentes possibilidades, uma vez que

---

[12] Acréscimos nossos.
[13] Acréscimos nossos.
[14] Grifos do autor.

> [...] parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário – visual e imaterial, fabricada e 'natural', real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora. (JOLY, op. cit, p.27).

Assim, torna-se necessário buscar uma perspectiva que permita compreender a multiplicidade de conceitos e visualidades que constituem esse universo cultural, que se materializa em imagens, ampliando, assim, o olhar do sujeito sobre o mundo, de tal forma que ele seja capaz de ler e interpretar imagens. Uma perspectiva que leve em consideração o modo como uma imagem produz significados e sentido para quem a constrói e para quem a aprecia.

Dessa forma, direcionamos nosso olhar para a análise do conceito de leitura, entendendo-o como uma ação de interpretar, que desenvolvemos para nos relacionar com os elementos simbólicos da linguagem visual.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA,1999, p.1198), leitura vem do latim *lectura*, que significa "**1**. ato ou efeito de ler. **2.** arte de ler. **3.** hábito de ler. **4.** aquilo que se lê. **5.** o que se lê considerado em conjunto. **6.** arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério".

Voltando nossa atenção para a definição do verbo ler, verificamos que ele tem como sinônimos os verbos perceber "[...] (sinais, signos, mensagem) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado."; observar "[...] (algo, ou certos sinais, características, etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação." e decifrar ou interpretar "[...] o sentido de" (FERREIRA, 1999, p.1203).

Desses sinônimos, destacamos o verbo **interpretar**[15] e exploramos o conceito de interpretação que, pelas definições encontradas no Dicionário Aurélio (FERREIRA,1999), pode ser entendido como a junção do sufixo Inter que significa "'posição intermediária'; 'reciprocidade'; interação" (idem, p. 1123), com o elemento complementar Preter **"**[do lat.

[15] Grifos nossos.

Praeter, 'além de'] El. Comp. = 'que vai além de', 'que transcende'" (idem, p. 1635), e que se completa com a ação como

> 1. ato ou efeito de agir, de atuar; atuação, ato, efeito, obra. 2. Manifestação de uma força, de uma energia, de um agente. 3. Maneira como um corpo, um agente, atua sobre outro; efeito. 4. Capacidade de mover-se, de agir. 5. Movimento, funcionamento. 6. Modo de proceder; comportamento, atitude. 7. exercício de força. Do poder de fazer alguma coisa. 8. Influência (sobre alguém ou alguma coisa) [...] 16. *Ét.* Atividade responsável de um sujeito; realização de uma vontade que se presume livre e consciente. 17. *Filos*. Processo que decorre da natureza e da vontade de um ser, o agente, e de que resulta criação ou modificação da realidade. (FERREIRA, 1999, p.24).

Portanto, compreendemos a leitura de imagens como uma forma de interpretação de imagens, ou seja, como uma ação consciente de um sujeito cujo olhar ativo permite interagir com o mundo visível, conferindo-lhe significados e transcendendo-o no sentido de romper com a superficialidade da visão imediata (olhar alienado) e aprofundar o diálogo com o contexto histórico-cultural em que vive.

Como comenta Certeau (1996, p.50) ao analisar a relação do homem comum com a via cotidiana, "A leitura introduz portanto uma 'arte' que não é passividade." Comparando-a à arte de conversar, esse autor situa a leitura como uma prática cotidiana transformadora, em que se entrelaçam várias posições que instauram "[...] um tecido oral sem proprietários individuais, onde as criações de uma comunicação não pertencem a ninguém" (idem, p. 50).

Nesse sentido, compreendemos que, ao ler uma imagem, podemos estudá-la na prática da linguagem e na interação com o outro, na perspectiva da leitura como uma ação que se converte em "conversa" com a imagem, na qual a identidade, a expressão individual e a subjetividade são consideradas numa dimensão partilhada e social, e a emoção e a resposta estética são incorporadas ao ambiente cultural e natural dos leitores, possibilitando, dessa maneira, o diálogo entre o que vemos e o que pensamos.

No entanto, essa atitude ativa do olhar necessita de uma referência que oriente a leitura das imagens, para que esta seja entendida como uma experiência transformadora e também formadora.

Como aponta Larrosa (1995, p.18, tradução nossa),

> Para que a leitura resulte em formação, é necessário que haja uma relação íntima entre o texto [imagens][16] e a subjetividade. E essa relação poderia pensar-se como experiência, ainda que entendendo experiência de um modo particular. A experiência seria o que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa.

Portanto, a experiência de ler imagens pode ser considerada uma prática transformadora, que, ao atravessar-nos, propicia a construção de um olhar crítico em relação a nós mesmos, para contextos, tempos e espaços diversos com os quais interagimos, e, assim, produzir subjetividades, relações sociais, culturais e históricas.

Nesse ponto, o enfoque histórico-cultural apresenta-se como visão crítica que proporciona o entendimento do sujeito e da subjetividade como categorias que fundamentam a experiência da leitura das imagens, colaborando com a construção de uma interpretação significativa.

A teoria da subjetividade formulada por Rey (2001, p.185) se apresenta como

> [...] um modelo teórico que possibilite compreender em suas tensões, contradições, inter-relações e configurações, um conjunto de processos e operações diferentes, em que umas constituem as outras e são constituídas por aquelas em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral em que se implicam.

Ao definir a subjetividade como um sistema dentro do qual as unidades mantêm relações que integram o pensamento do sujeito, suas emoções e vivências, configurando uma multiplicidade de sentidos, Rey (2001) enfatiza a importância da idéia anteriormente apresentada por Vigotski (2001), de compreensão da unidade dialética entre indivíduo e

[16] Acréscimos nossos.

sociedade como a “chave” para o entendimento do sistema complexo em que as formas de organização tanto do social como do individual se atravessam permanentemente.

Por essa perspectiva, podemos avançar na compreensão do sujeito que se constitui na plenitude e complexidade de suas ações e relações, como sujeito de pensamento, linguagem e emoção. Sujeito que participa ativa e criativamente do processo histórico, como co-autor num sistema que incorpora a emoção e o intelecto na produção de sentido (REY, 2001).

Outro aspecto importante a ressaltar é que no contexto contemporâneo, a linguagem visual constituída por imagens, aparece imbricada a outras linguagens criando um complexo comunicativo que abarca não apenas a visão, mas todos os sentidos (AGUIAR, 2004).

Entendemos, pois, que para podermos compreender as imagens em várias possibilidades de significação, torna-se necessário que a leitura realizada envolva a teia de relações que se estabelecem entre sujeitos e contexto de produção e de interpretação das imagens.

Assim como palavra e pensamento, na linguagem verbal, formam uma unidade que se constitui no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana (VIGOTSKI, 2001), podemos dizer que imagem e pensamento, na linguagem visual, desenvolvem entre si um processo análogo àquele existente entre palavra e pensamento. Como afirma Joly (1996, p.121), existe uma complementaridade entre as imagens e as palavras, que não podemos deixar de considerar, uma vez que “as imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim”, a palavra passa a nomear novas relações, num processo constante de leitura de semelhanças e diferenças fazendo a ponte entre o que vemos e o que lemos. Dessa forma, é por meio da palavra que se materializa a interpretação possibilitada pela leitura da imagem (idem, 1996).

Como aponta Vigotski (2001), é o significado da palavra que estabelece sua unidade com o pensamento:

> O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (2001, p.398).

Fazendo uma analogia da imagem com a palavra na relação com o pensamento, podemos considerar que, também, os significados das imagens são um fenômeno do pensamento, pois, assim como nas palavras, os significados das imagens se desenvolvem por meio de uma relação constante de internalização e externalização (REY, 2001), não sendo apenas, como analisa Vigotski (2001), uma associação com o objeto ou idéia que representa e apresenta, mas um modo de representação da realidade na consciência e desta na realidade.

A imagem tem com o pensamento uma relação dinâmica e mutável, cujo processo está sempre em desenvolvimento e vinculado ao contexto histórico-cultural. Assim como a relação entre palavra e pensamento, o vínculo entre imagem e pensamento envolve um processo social, histórico e cultural, que não está dado naturalmente, mas que "surge no desenvolvimento [no desenvolvimento da humanidade e de cada homem][17] e ele mesmo se desenvolve" (VIGOTSKI, 2001, p.484).

Sendo a palavra "[...] a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana" (VIGOTSKI, 2001, p.486), sua complementaridade com a imagem, oferece uma via para o desenvolvimento do sujeito e de sua subjetividade.

> Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p.27).

[17] Acréscimos nossos.

Como observa Manguel (2001), o vocabulário que empregamos para construir a narrativa que uma imagem suscita não é determinada apenas pela "iconografia mundial"[18], mas também por uma série de circunstâncias sociais e privadas, que se transformam constantemente.

Assim, entendemos que, para ler uma imagem, não basta apenas um conhecimento técnico ou histórico dos códigos que a compõem, mas é necessário possuir também um conhecimento dos aspectos subjetivos e dos ecos de outras narrativas envolvidos nessa leitura. Nesse sentido, é importante conhecermos os métodos de análise criados pelo homem para interpretar imagens, mas é importante também termos uma atitude ativa e de busca constante pela ampliação de nosso vocabulário verbal e visual.

Nessa perspectiva, a leitura de uma imagem distingue-se do reconhecimento puro e simples da descrição para imprimir uma interpretação ancorada no saber cultural e histórico de quem a realiza, e, portanto, pode variar, orientar-se para significações diversas, uma vez que "[...] o olhar do indivíduo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade, está profundamente colado à sua história, à sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida" (MARTINS, 1996, p.25).

O reconhecimento da relação entre linguagem verbal e/ou visual e pensamento como um processo em constante movimento, estabelece uma forma de conhecimento ancorada na interpretação e reelaboração da realidade a partir de um olhar ativo, crítico e reflexivo. Isso implica uma mudança para a educação, a aquisição do conhecimento passa a ser buscada por meio do desenvolvimento de uma atitude exploratória e ativa do aluno, valorizando suas leituras de mundo e a forma como internaliza a multiplicidade de valores que o circunda.

Por esse ponto de vista, a leitura da imagem

> [...] pode se tornar um momento privilegiado para o exercício de um espírito crítico que, consciente da história da representação visual na qual ela se inscreve, assim como sua relatividade, poderá dela tirar a energia de uma interpretação criativa. (JOLY, 1996, p.135-136).

---

[18] Grifos do autor.

Ao interpretar uma imagem, podemos compreender as significações que ela provoca numa determinada circunstância, tempo e espaço, fazendo conexões com outros eventos e objetos da vida. Dessa forma, a leitura da imagem adquire uma função educativa, porquanto "[...] o contato com a imagem, traduzida em forma, luz, sombra, cor, volume, textura e significado, age decisivamente nesse processo de construção de conhecimento" (PORTELA, 2002, p.129).

Além disso, a imagem é parte constituinte de uma linguagem específica e heterogênea, que se distingue do mundo real por meio de signos particulares pelos quais propõe uma representação da realidade que não se esgota nela e deve ser compreendida em seus fundamentos, como garantia de liberdade intelectual.

Assim, compreender o papel da imagem como elemento essencial da linguagem visual utilizada não somente pela arte, mas também pelos meios tecnológicos que envolvem nosso olhar, oferece uma possibilidade de desenvolver a capacidade de construção e transformação do conhecimento, convergindo para uma relação dialética entre os sujeitos e as diversas informações visuais presentes no seu cotidiano (PORTELA, 2002).

Nesse contexto, entendemos ser necessário dizer que o ensino da arte "[...] se desenvolve na trama das interações sociais, na tensão dinâmica e dialética entre e através da cultura, cujo focus, [...] não está sobre o homem nem sobre o seu meio, mas no homem e em seu meio" (CALLEGARO, 2002, p.143).

Dessa forma, ao trabalhar com a leitura de imagens, o professor de Arte pode mediar a produção artística de diferentes lugares e tempos da humanidade, possibilitando ao aluno conhecer valores de outras culturas e, também, analisar sua própria realidade por meio do desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

No entanto, para realizar esse trabalho, é preciso que o professor de Arte também desenvolva em sua formação saberes e práticas nessa mesma perspectiva, pois, como afirma

Martins (1996, p.35), “A pedagogia do olhar, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária hoje na formação de qualquer educador”.

Por isso, no capítulo seguinte, analisamos aspectos histórico-culturais e conceituais que nortearam a incorporação da leitura de imagens à formação e às práticas de professores de artes visuais/plásticas no Brasil nos diversos níveis de ensino. Com esse capítulo do presente trabalho, buscamos compreender qual é o papel do trabalho com as imagens na formação e atuação de professores brasileiros de artes visuais/plásticas, para, posteriormente, identificar suas influências e significados atuais nas práticas de leitura de imagens de professoras que atuam no contexto pesquisado.

2 A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO BRASILEIRO DA ARTE

Como foi visto no capítulo anterior, a leitura da imagem é importante e necessária como ação que permite uma interação significativa dos sujeitos com a realidade, ou seja, a leitura de imagens apresenta-se como possibilidade de conhecer, interpretar, agir e transformar o contexto histórico-cultural em que vivemos.

Entendendo que a imagem é o objeto primordial do estudo das artes visuais/plásticas, consideramos que os professores que atuam com essa linguagem têm necessidade de conhecer os métodos de análise de imagens e as visões de mundo que proporcionam, como forma de se preparar para o trabalho em sala de aula, mediando a construção de conhecimentos propiciada pela interpretação das imagens, sejam elas obras de arte ou da visualidade cotidiana.

Neste capítulo, procuramos analisar aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e educacionais que nortearam o processo de constituição do ensino de arte no Brasil, verificando como a inserção da leitura de imagem no contexto brasileiro do ensino-aprendizado em arte veio revelando concepções teóricas e metodológicas contemporâneas de arte e ensino, que, por sua vez, provocaram mudanças na formação docente dos professores de Arte, principalmente nos últimos 15 anos.

Para tanto, traçamos, a seguir, o percurso histórico do ensino da arte no Brasil, destacando as questões relacionadas ao trabalho com as imagens na sala de aula e as discussões sobre formação docente que marcaram cada momento histórico, partindo, assim, para a discussão de como essas questões se configuram no momento atual, dando-nos subsídios para a análise das práticas de ensino da arte e de leitura de imagens no contexto pesquisado.

2.1 O início do ensino da arte no Brasil: a predominância do olhar neoclássico

O ensino da arte, no Brasil, teve início nos primórdios da colonização com a educação promovida pela Companhia de Jesus, quando as diversas linguagens artísticas eram incluídas nos programas que tinham como propósito principal a evangelização de índios e negros, visando à formação de hábitos de trabalho disciplinado e à transformação dos costumes locais. Naquele contexto, o trabalho com a arte dizia respeito à manutenção da obra religiosa por meio de atividades artísticas ensinadas em oficinas de artesãos, que envolviam o fazer manual e a manipulação de ferramentas como entalhes ou esculturas em madeira, cerâmica e pintura, dentre outros. A atuação dos jesuítas possibilitou um espaço para que índios e negros produzissem um rico conjunto de imagens a partir das influências estéticas do barroco europeu ao qual imprimiram elementos de suas identidades e imaginários, como a cor da pele e a expressão das figuras, configurando, assim, a Arte Barroca brasileira (MARTINS, 2004).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, houve um desmantelamento da estrutura educacional montada pelos padres da Companhia de Jesus, sendo que, apenas uma década mais tarde, aconteceria uma reforma educacional que esboçava "uma nova colocação para o ensino da arte, mais especificamente, para o ensino do desenho e para a criação de 'aulas públicas' de geometria" [19] (BIASOLI, 1999, p.49).

Apesar da pouca repercussão que essas aulas tiveram, pois aconteciam em classes esparsas e aulas avulsas, nesse momento, foi introduzido no Brasil o desenho do modelo vivo, em que

[19] Conforme Biasoli (1999, p.54), "O estilo barroco tem sua origem na Itália onde se define histórica e estilisticamente, irradiando-se para os demais países europeus e para suas colônias. Esse estilo está intimamente ligado à Companhia de Jesus nos países que se mantêm fieis ao catolicismo. [...] No caso do Brasil, o estilo barroco é transplantado, em parte, pelos portugueses, não chegando a produzir formas novas; o novo espírito não penetra na arquitetura da Igreja, que conserva sua forma clássica. O barroco só transforma o frontispício (fachada principal e portada) e a decoração interior".

a imagem desenhada obedecia aos padrões de beleza da arte neoclássica[20], trazidos da Itália pelos professores que ministravam tais aulas (BIASOLI, op. cit.).

Oficialmente, a matriz do ensino da arte no Brasil, no que se refere às artes plásticas, está na Academia Imperial de Belas Artes organizada a partir da chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil. Trazida por D. João VI, em 1816, essa Missão Artística era formada por artistas franceses neoclássicos, que valorizavam o ensino do desenho, a cópia fiel e a imitação de obras de arte clássicas. A Academia de Belas Artes era uma escola de educação superior voltada para a formação de artistas e tinha como paradigma estético as linhas retas e puras da Arte Neoclássica. Contrapondo-se à abundância de movimentos da estética barroca, que havia se instalado anteriormente, os valores estéticos neoclássicos foram assumidos naquele momento como padrões visuais das elites e classes dirigentes do Brasil, prevalecendo como mediadores da produção plástica e do olhar do espectador durante várias décadas (MARTINS, 1998).

De acordo com Alice Fátima Martins (2004, p.26),

> [...] a influência da Academia de Belas Artes não se restringiu ao âmbito da formação e atuação de seus artistas, mas lançou as bases da organização do Ensino do Desenho nas Escolas Normais, criadas no decorrer do século XIX, bem como nas escolas primárias e secundárias.

Assim, no início do século XIX, as condutas metodológicas adotadas nas escolas normais e secundárias envolviam, além da cópia de modelos, desenhos técnicos e geométricos, desenho topográfico, desenho de ornamento, de paisagem e de figura. Nas escolas primárias, as artes manuais eram tratadas como auxílio no desenvolvimento das qualidades psíquicas, intelectuais e morais da criança, para encontrar uma carreira apropriada às suas disposições naturais (MARTINS, 2004).

---

[20] A Arte Neoclássica ou Neoclassicismo é um estilo artístico que se caracteriza pela retomada dos princípios estéticos das artes da antiguidade clássica grego-romana baseados no culto à beleza.

Essas condutas tinham como objetivo a implantação do ensino para o desenvolvimento de profissões técnicas e científicas que faziam parte das propostas do reinado, mas que não foram aceitas e incorporadas pela colônia devido à tradição do ensino dos jesuítas, que trazia consigo uma certa aversão ao trabalho manual, considerado um serviço secundário, reservado aos índios e aos escravos, e também por causa da inexistência de indústrias no Brasil até a primeira metade do século XIX (BIASOLI, 1999).

Segundo Biasoli (1999, p.55), nessa época, o ensino da arte incluído nas escolas particulares de 1º grau e nas escolas públicas e particulares de 2º grau (hoje denominados respectivamente de Ensino Fundamental e Médio) era "[...] o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da arte como um símbolo de *status* social e para o ensino da arte como uma prática reprodutivista e autoritária".

Nessa perspectiva, encontramos as atividades desenvolvidas no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Criado em 1873, como Sociedade Preparadora de Instrução Popular, essa instituição passou, a partir de 1882, a se chamar Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, tendo como objetivo formar artesãos, trabalhadores para oficinas, comércio e lavouras. Para tanto, incorporou ao currículo disciplinas como desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornato, de flores e de paisagens, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e arte, pintura, estatuária, música, modelação e fotografia.

Naquele contexto, a referência às obras de arte não era parte integrante dos ambientes de ensino, que visavam formar mão-de-obra adequada ao processo de industrialização que se instalava no Brasil, privilegiando o fazer e as habilidades técnicas (MARTINS, 2004).

Quanto à formação do professor de Arte, esta consistia na formação artística oferecida pela Academia de Belas Artes, sendo que, nas últimas etapas do processo de formação, os

artistas eram enviados à Europa para executar cópias de obras clássicas, que, trazidas para o Brasil, serviriam como material de ensino.

2.2 As idéias modernistas e o ensino da arte brasileiro

No final do século XIX, os ideais republicanos e a Constituição de 1891 provocaram mudanças na educação do país, que se refletiram no ensino da arte. Nesse cenário, o conflito entre os ideais positivistas, que enfatizavam o ensino da arte como forma de regeneração e poderoso veículo para desenvolver o raciocínio científico e os ideais liberais, que viam no ensino do desenho uma forma de capacitação técnica para atender ao processo de industrialização do país, marcaram o início da luta pela entrada do ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias, o que aconteceu mediante a implantação do desenho geométrico nesses níveis de ensino, com acentuada influência positivista. No entanto o ensino da arte implantado continuou sendo oferecido até os primeiros 20 anos do século XX por professores com uma formação baseada no fazer artístico e na cópia de modelos, não sofrendo variação ou mudança metodológica alguma em relação ao ensino da arte do período anterior (final do século XIX) (BIASOLI, 1999).

No contexto do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, implantou-se o estudo de ornamentos tornando obrigatório o estudo do mestre renascentista Vignola (1507-1573). “O Liceu vive um momento de grande expansão e, o ‘vignolismo’ torna-se tradicional nas construções paulistas até cerca de 1920” (Disponível em: <http:www.liceuescola.com.br>. Acesso em 01 fev. 2006).

Segundo Martins (2004, p.26), mudanças significativas no ensino da arte surgiriam no início do século XX, mais especificamente, a partir da segunda década, quando

> [...] a estética modernista, a psicanálise e outras correntes de estudo em psicologia e educação, dentre outros, forneceram os argumentos de sustentação da concepção de ensino de arte que reclama a liberdade de expressão, sem influências de modelos externos, quaisquer que possam ser eles.

Esse pensamento confirma-se em Biasoli (idem), que considera a chegada ao Brasil de outros padrões europeus e norte-americanos, na década de 1920, um novo impulso ao ensino da arte no nível primário, no sentido de preconizar a formação do homem pela interferência em suas condições de existência e enfatizar a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo.

Naquelas circunstâncias, surgiram as primeiras condenações à utilização da cópia e da observação como forma ideal de ensinar arte, uma vez que a crença fundamentada na psicologia vigente, naquele momento, era de que a arte não era ensinada, mas expressada pela criança por meio de um processo pelo qual ela mesma procurava seus modelos, com base em sua própria imaginação (BIASOLI, 1999).

Nesse sentido, Martins (2004, p.26) acrescenta que essa concepção de ensino da arte "[...] nega o papel da leitura das obras de arte produzidas por outros artistas como fonte de aprendizagens, posto que poderia induzir o aprendiz a desviá-lo da busca de sua expressão própria, sua identidade individual".

De acordo com Barbosa (2003), esse ideário modernista pode ser traduzido numa orientação de ensino baseada na livre expressão, no espontaneísmo, e centrada na valorização do processo de criação que norteou o aparecimento das primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, que surgiram no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, e que inaugurou o fenômeno da arte como atividade extra-curricular desenvolvida por artistas em ateliês e museus. Nesse período, destacamos que vários artistas modernistas, como Anita Malfatti (professora de arte de jovens e crianças em seu ateliê e na Escola Americana, em São Paulo) e Mário de Andrade (por meio de seus estudos sobre o desenho infantil e da arte

primitiva) trouxeram importantes contribuições "[...] para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista" (BARBOSA, 2003, p.38).

Bredariolli (2004) salienta que, no contexto brasileiro, esses ideais intensificaram-se com o movimento da Escola Nova. Cita a conferência do educador Fernando Azevedo, em fevereiro de 1930 (cujo texto enfatiza a arte como elemento chave na criação do sentimento de identidade nacional e instrumento de reeducação estética e cultural do povo), como um novo olhar para a arte no contexto educacional brasileiro, aliando-se ao propósito dos renovadores escolanovistas de formar cidadãos aptos a conviver e contribuir na organização da sociedade moderna.

No entanto, como afirma Biasoli (1999, p.62), em relação ao ensino da arte na escola primária, "Os métodos, contudo, continuam os mesmos; as crianças, lamentavelmente, seguem desenhando, ou melhor, copiando materiais visuais usados como 'motivação'".

Nesse mesmo sentido, Martins (2004, p.27) relata que, no ensino da arte dos ambientes regulares de educação escolar, "[...] continuou prevalecendo a cópia, a reprodução de imagens, o desenho pedagógico, quando não o próprio desenho geométrico, [...] além das atividades manuais voltadas para o artesanato em geral".

Assim, verificamos que a ausência de uma formação específica para o professor de Arte deixava os profissionais dessa área de conhecimento sem parâmetros pedagógicos que tivessem conexão com as idéias modernistas, fazendo com que recorressem ao modelo da cópia e da imitação, convergindo para uma orientação educacional contrária à tão almejada e discutida democratização da educação sugerida pelos debates e planos de reforma educacional que aconteceram entre os anos de 1920 e 1930.

Na década de 1940, o princípio de que a arte é uma forma de liberação emocional serviu de argumento para o movimento de valorização das produções artísticas realizadas por

crianças. Segundo Bredariolli (2004), um evento que marcou esse pensamento foi a *Exposição de Desenhos de Escolas da Grã-Bretanha*, que aconteceu no Brasil em 1941.

> Organizada por uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação, Museu Nacional de Belas Artes, Instituto de Estudos Pedagógicos, Associação Brasileira de Educação, Associação dos Artistas Brasileiros e Sociedade de Cultura Inglesa, esta mostra instaurou definitivamente o ideal da livre-expressão no Brasil, difundido, principalmente pelas palavras de Herbert Read, autor do texto de apresentação do catálogo da referida exposição. (BREDARIOLLI, 2004, p.178).

No entanto Bredariolli (op. cit.) comenta que, no texto escrito para este catálogo, Read admitia que a situação do ensino da arte no currículo escolar brasileiro estava distante de uma solução bem sucedida. A esse respeito, Martins (2004) relata que, apesar de os projetos de arte e o ensino da arte modernistas abrirem espaços de pesquisa e valorização da expressão da criança, estes ocuparam espaços externos, exercendo pouca influência nas escolas do ensino formal. Em relação ao trabalho com imagens na sala de aula, declara que, "[...] dentro das escolas, majoritariamente, a ausência das obras de arte não esteve só: contou com a companhia da ausência da liberdade de expressão por parte dos alunos" (MARTINS, op. cit., p.27).

Assim, a cópia, a reprodução de imagens, o desenho pedagógico, o desenho geométrico e as atividades manuais continuaram prevalecendo como práticas recorrentes no Ensino de Arte das escolas primárias e secundárias, principalmente durante o período do Estado Novo (1937 a 1945).

Somente em 1948 é que as idéias de Herbert Read, juntamente com as idéias dos autores americanos Viktor Lowenfeld, e John Dewey[21], influenciaram mudanças no trabalho dos professores de Arte brasileiros (BIASOLI, 1999).

---

[21] Herbert Read defendia a teoria de que, uma educação pela arte tinha como base a liberdade individual e a integração do indivíduo na sociedade. Viktor Lowenfeld, referia-se à arte como forma de compreender o

Seguindo a vertente da livre expressão, podemos destacar a iniciativa de Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, Margareth Spence e Lúcia Alincastro que, em 1948, criaram as primeiras Escolinhas de Arte do Brasil no Rio de Janeiro e em Recife. (FRANGE, 2001). Outra iniciativa também no mesmo ano, mas em São Paulo, foi a criação do Club Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo, cujo programa, elaborado por Suzana Rodrigues, "enfatizava a produção coletiva e a liberdade expressiva de cada criança" (BREDARIOLLI, 2004, p.179). A repercussão do trabalho realizado por essas escolas, em relação ao ensino regular (principalmente na Educação Básica), pode ser verificada pela influência multiplicadora que a Escolinha de Arte do Brasil ganhou ao iniciar cursos de formação de professores. Muitos dos professores e ex-alunos criaram escolinhas por todo o Brasil, constituindo o Movimento Escolinhas de Arte[22], e muitos outros *Clubs* foram organizados, como, por exemplo, o *Club* criado em São Paulo, com o apoio do Departamento Municipal de Cultura e do Grupo Escolar Gabriel Oscar de Azevedo Antunes, na cidade de Santo André em 1949 (BREDARIOLLI, idem).

Quanto ao ensino da arte das escolas primárias e secundárias do ensino formal, este continuava regido por programas educacionais que tolhiam a autonomia do professor. Apesar de haver uma preocupação, naquele momento, com a renovação desses programas, eles não chegaram a ser implantados. Esse foi, por exemplo, o caso do programa de desenho elaborado por Lúcio Costa para o ensino secundário em 1948, em que havia a articulação do desenvolvimento da criação com a técnica, o que só veio a influenciar o ensino da arte a partir de 1958, quando uma lei federal permitiu a criação de classes experimentais nas escolas primárias e secundárias, tendo como objetivo investigar variações para os currículos e

---

desenvolvimento estético e criador da criança. Já John Dewey tinha como princípio a função educativa da experiência (BIASOLI, 1999).

[22] De acordo com Lucimar Bello Pereira Frange (2001, p. 28) "Chegaram a existir, nos anos 60, cento e trinta escolinhas de norte a sul do Brasil e algumas na América Latina, no Uruguai, Paraguai, Chile e Argentina".

programas determinados pelo Ministério da Educação e que seriam regulamentados, posteriormente, em 1961 (BARBOSA, 2003).

Enquanto isso, no ensino regular, as professoras formadas pelos Cursos Normais assumiam as atividades artísticas em salas de aulas do ensino primário, mantendo aqueles mesmos padrões da cópia e da imitação. Por outro lado, independente de ter, em sua formação, conhecimentos específicos para ensinar arte, artistas formados nos cursos de "Belas Artes" assumiam o papel de professor de Arte tanto em cursos e ateliês como no ensino secundário regular, repercutindo concepções de arte ainda pautadas nos ideais modernistas de liberdade da expressão e da criatividade (BARBOSA, op. cit.).

Quanto ao Ensino Superior em artes plásticas da primeira metade do século XX, a teorização é praticamente ausente. De acordo com as pesquisas de Barbosa (2003), o primeiro curso de formação de professores de Desenho foi criado por Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, em 1935. Contudo, esse curso (no qual ensinaram artistas como Portinari e Mário de Andrade) foi fechado pelo Estado Novo em 1937, obrigando os alunos de Professorado de Desenho a terminar o curso freqüentando aulas de Arte na Escola Nacional de Belas Artes e disciplinas sobre educação no curso de Pedagogia da Universidade do Brasil. Nos anos 40 e 50 do século XX, poucas foram as universidades que criaram ou mantiveram cursos voltados para a formação do professor de artes plásticas.

Em relação à leitura de imagens, esta não era uma prática adotada no ensino da arte naquele momento, nem nas escolas regulares, nem nas escolas "extra-oficiais". Isso porque as concepções de arte e educação, expressas principalmente por Viktor Lowenfeld e Herbert Read - cujas teorias sobre Arte/Educação enfatizavam a capacidade de expressão do indivíduo por meio da produção artística –, eram reconhecidas por órgãos educacionais e culturais oficiais como prática "moderna", no sentido de ser uma prática inovadora. Dessa forma, o "sucesso" das escolas "extra-oficiais" pautadas na livre expressão repercutiram no ensino

regular, distanciando a leitura de imagens como procedimento educativo do ensino da arte (BARBOSA, 2003).

Como podemos observar, em ambos os contextos apresentados (ensino regular e extra-curricular), a leitura de obras de arte não era uma ação metodológica utilizada no ensino ensino-aprendizado em arte. Isso porque, na concepção "modernista", os alunos deveriam produzir e "[...] ser encorajados a buscar suas próprias formas de expressão, a partir de sua experiência subjetiva, única, singular" (MARTINS, 2004, p.26). Nessa perspectiva, ler obras de arte produzidas por outros artistas como fonte de aprendizado poderia induzir o aluno à repetição e desviá-lo da busca de sua própria expressão e identidade individual. Nas escolas formais, onde prevalecia a concepção "tradicional" de ensino da arte, observar obras de arte era um procedimento adotado, mas no sentido da cópia e repetição de modelos e padrões estéticos já estabelecidos.

Apesar da presença da imagem e da obra de arte nas aulas de Arte de escolas de ensino regular (básico ou superior), nas atividades extra-curriculares e nos ateliês, fosse pelas imagens utilizadas como modelos para cópia ou imagens produzidas mediante experimentações plásticas de crianças, adolescentes e artistas, os princípios que permearam o ensino brasileiro da arte não privilegiaram a leitura de imagens como fonte de informação e conhecimento dos aspectos plásticos e conceituais da arte. Os ideários relativos à arte e ao seu ensino, que prevaleceram ou conviveram até a década de 1960, não demonstravam a preocupação com uma análise mais atenta da imagem, que ultrapassasse um olhar contemplativo sobre a produção artística (BARBOSA, 2003).

Esse contexto caracterizava-se pelo fato de, até a década de 1960, não existir uma obrigatoriedade do ensino da arte na educação formal e, muito menos, uma lei que regulamentasse a formação e a atuação do professor de Arte nas escolas, exigência que só iria

surgir no início dos anos de 1970, com a Lei 5692/71, que incluía a atividade Educação Artística no currículo escolar.

De acordo com Biasoli (1999), entre 1958 e 1963, a educação participava da mudança social acarretada pelo desenvolvimento da economia e da industrialização do país e da renovação cultural proporcionada por movimentos inovadores em todos os setores culturais: Movimento Concreto (1957) na literatura e nas artes plásticas, a Bossa Nova na música e o Cinema Novo. Nesse período, Biasoli destaca a relevância dada ao ensino da arte na Escola de Educação da Universidade de Brasília, criada em 1962, cuja proposta era "[...] começar pesquisas de educação por meio da 'arte-educação', refletindo uma abordagem fiel de 'educação pela arte'" (BIASOLI, 1999, p.69), o que confirmava a influência de discursos filosóficos de educadores europeus e americanos (como Herbert Read) na constituição das universidades brasileiras naquele momento.

Com a Ditadura Militar em 1964, instalou-se um modelo tecnocrático de educação, o que gerou uma situação de duplicidade para o ensino da arte: se, por um lado, existia a valorização da arte como forma de expressão nos espaços não formais e extracurriculares de ensino, por outro, no ensino da arte das escolas públicas secundárias, continuavam existindo práticas que incluíam o desenho geométrico e a experimentação de técnicas, e nas escolas primárias foi incorporada a "[...] sugestão de temas e desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas" (BARBOSA, 2003, p.43). Assim, percebemos que o modelo da cópia ainda predominava, modificando apenas as imagens de referência, que, por sua vez, não exigiam uma leitura mais atenta, mesmo porque os padrões morais e éticos instituídos pela ditadura militar permitiam poucas intervenções ou expressões criativas.

No fim da década de 1960, o ensino da arte que acontecia em escolas especializadas, ou seja, fora da escola formal, recebeu algumas influências das concepções de educação de Paulo Freire, no sentido de orientar o trabalho com a arte para a intervenção no contexto social e

para a libertação dos sujeitos pela conscientização sobre a realidade. Conforme relata Barbosa (2003), essa influência de Paulo Freire iria repercutir anos depois nas escolas regulares, quando muitos dos professores das escolas especializadas passariam a atuar também na rede pública de ensino.

Em 1971, com a Lei 5692, o ensino da arte passou a ser obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus das escolas públicas, sob a denominação de *Educação Artística*. Porém, segundo essa lei, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas por um mesmo professor. De acordo com Barbosa (2003), essa lei refletia uma desvalorização de ideais humanistas para um ideal extremamente tecnicista, que pretendia profissionalizar jovens e aumentar sua empregabilidade.

Para Biasoli (1999), a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas primárias e secundárias por um regime ditatorial, que reprimia toda e qualquer manifestação artística, gerou uma contradição também apontada por Barbosa (op. cit.) no sentido de que a Arte fazia parte dos currículos escolares, mas não podia ser trabalhada como expressão pessoal ou como manifestação da cultura:

> [...] a utilização da arte como instrumento de construção da consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado para a industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor. (BIASOLI, op. cit., p.72).

Assim, a presença da Arte no currículo escolar não garantiu um ensino da arte condizente com os valores artísticos daquela época, que valorizavam a liberdade de expressão, pois, no contexto escolar, havia a ênfase nos aspectos técnicos dos instrumentos artísticos e na importância da arte como iniciação para a profissionalização.

Naquela situação, entendemos que a inserção de obras de arte na sala de aula na perspectiva de uma análise crítica da imagem não era indicada como procedimento

metodológico adequado com a realidade educacional brasileira, pois poderia ser interpretada como uma afronta à censura instituída pelo regime militar, que reprimia a produção artística nacional. Além disso, os professores que já atuavam nos espaços extracurriculares tinham uma tradição de ensino voltado para uma orientação da criação plástica predominantemente expressiva.

2.3 Implicações da obrigatoriedade da *Educação Artística* na formação de professores de Arte

Quanto à formação do professor de Arte, este se tornou um aspecto polêmico, uma vez que a legislação vigente exigia que ele tivesse grau universitário para lecionar a partir da 5ª série, e ainda, que estivesse preparado para trabalhar com as áreas de música, artes plásticas e teatro. Como não havia, anteriormente, cursos de formação de professores de Arte com essa perspectiva generalista e pelo fato de os primeiros especialistas na área serem formados pela Escolinha de Arte do Brasil, o Governo Federal criou, em 1973, um curso universitário para preparar professores de Educação Artística (BIASOLI, 1999). O artigo 2ª da Resolução nº 23, do Conselho Federal de Educação de outubro de 1973, determinava que esse curso deveria ser estruturado como licenciatura de 1º grau de curta duração ou como licenciatura plena, sendo que ambas deveriam abranger todas as áreas de arte. Ainda no Parágrafo Único dessa Resolução, ficava estabelecido que a habilitação da licenciatura curta deveria ser geral em Educação Artística, e a licenciatura plena, além da habilitação geral, deveria conduzir a habilitações específicas nas áreas de artes plásticas, música, desenho ou artes cênicas (BIASOLI, 1999).

Além disso, como relata Barbosa (2003), ainda em 1971, o MEC firmou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil para, juntamente com representantes das Secretarias

Estaduais de Educação de todo o país, preparar um guia com normas gerais e atividades artísticas que seriam sugeridas aos professores de Arte para orientar as práticas de sala de aula. Como as Escolinhas de Arte tinham um trabalho voltado para a concepção de ensino de artes plásticas calcado na livre expressão, além de não contemplarem todas as áreas artísticas, podemos concluir que esses guias também orientavam o trabalho do professor na mesma vertente, contribuindo, portanto, para a concepção do ensino da arte como expressão pessoal por meio do fazer artístico.

Como relata Biasoli (1999, p.75),

> O ensino da arte chega ao final da década de 1970 sem ter os mecanismos precisos e necessários de implantação e sustentação, repetindo, em parte, o fenômeno ocorrido em relação à LDB/61: ênfase no aspecto técnico dos instrumentos artísticos e importância à arte apenas quando considerada área de iniciação ao trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau.

Dessa maneira, conforme Barbosa (2003), os cursos superiores, criados para formar professores de Arte de maneira "aligeirada", tornaram a Arte na escola uma "ineficiência a mais no currículo", contribuindo para uma certa desvalorização da área perante as outras disciplinas escolares.

Assim, na década de 1980, o fracasso das licenciaturas curtas e da polivalência[23] e o isolamento da Arte no contexto educacional tornaram-se pontos de discussão dos professores de Arte, que buscaram por meio de encontros, associações, seminários, congressos e simpósios (nacionais e internacionais) sobre arte, ensino da arte e história da arte, renovações

[23] A respeito da formação e ensino polivalentes de arte, Magalhães comenta que: "A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística" (MAGALHÃES, 2002, p.162-163).

tanto na política educacional, como na reflexão sobre a formação profissional (BIASOLI, 1999).

Como aponta Coutinho (2002), esses encontros converteram-se em ações políticas, que resultaram numa reformulação dos currículos de vários cursos superiores de formação de professores de Arte, que buscaram adequar-se à demanda das licenciaturas plenas e superar a formação docente polivalente, concentrando-se nas especificidades de cada área artística.

No entanto toda essa mobilização política não foi suficiente para impedir que, em 1986, a Educação Artística fosse retirada dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, medida aprovada pelo Conselho Federal de Educação, deixando de ser matéria básica do núcleo comum e tornando-se uma atividade que a escola era obrigada a oferecer, mas que aos alunos era facultativa, criando, dessa forma, mais uma contradição envolvendo o ensino da arte no Brasil (BIASOLI, 1999), ou seja, ao mesmo tempo em que a escola era obrigada a oferecer o ensino da arte como atividade complementar do currículo, caberia aos alunos escolherem realizá-la ou não.

Por outro lado, nos anos 1980, aconteceu uma significativa ampliação do número de pesquisas de pós-graduação em ensino da arte no Brasil, o que contribuiu para que as produções voltadas para a crítica e história da arte, as novas teorias sobre arte, as produções teóricas de outras áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia e a psicologia e a própria inserção e análise das imagens nas aulas de Arte chegassem ao conhecimento dos professores de Arte, operando mudanças nas concepções de arte e de seu ensino na década seguinte.

O conhecimento sobre a arte, considerado como sendo de extrema importância para a produção e fruição de obras de arte, começou a ser mais difundido, no Brasil, por meio das pesquisas e das obras de Ana Mae Barbosa (1982, 1985, 1986, 1989). Apesar da proximidade dessa autora, desde 1960, com as discussões e experiências advindas de abordagens teóricas e

metodológicas pós-modernas[24] acerca do ensino da arte, principalmente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, efetivamente, foi a partir do III Simpósio Internacional sobre Ensino da Arte e sua História, realizado pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo em 1989, que uma concepção mais contemporânea, abrangendo a relação entre o fazer, o conhecer e o exprimir arte, tornou-se objeto de reflexão e estudo por parte dos professores envolvidos no campo do ensino da arte.

Esse Simpósio, que contou com a participação de 49 professores estrangeiros como conferencistas e de 1400 pessoas inscritas, teve, como resultado, apontar "[...] para a necessidade de pensar nos conteúdos e nas teorias de ensino de arte com base no inter-relacionamento dos aspectos expressivos, culturais e gramaticais das artes e de seu ensino" (BIASOLI, 1999, p.95).

Além disso, em 1996, por meio da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente pelo artigo 26, inciso 2º da Educação Básica, o ensino da arte passou a constituir componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, sendo, assim, encerrado o debate legal da questão do ensino da arte. Desse modo, a luta política pela obrigatoriedade da Arte como disciplina escolar na educação brasileira cedeu espaço para outras discussões acerca do ensino da arte que surgiam no Brasil.

Assim, os anos 1990 abriram as portas para que o ensino da arte no Brasil começasse a ser discutido com mais ênfase nos aspectos teóricos, conceituais e metodológicos, não apenas como uma atividade auxiliar e/ou recreativa, mas como área do conhecimento humano, como um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios, enfim, como uma

---

[24] Conforme Parsons (1998), as abordagens pós-modernas impõem algumas mudanças no mundo da arte e da estética, que, em relação ao ensino da arte, podem ser resumidas na idéia de que devemos interpretar obras de arte à luz do seu contexto cultural. Essas mudanças incluem "[...] o aumento do interesse das artes tradicionais pelas artes de muitas culturas, e até mesmo pela arte popular e estrangeira; uma mudança no sentido do movimento progressivo à frente na arte e a importância do estilo e da originalidade, para um interesse na história, de apropriação e citação; o aumento da arte comprometida com várias causas sociais e culturais; o uso de novos meios e um interesse relativamente grande tanto no conteúdo quanto no meio; a passagem da crença na objetividade embutida na obra de arte; [...] [para] uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho." (PARSONS, p.2).

linguagem que representa e apresenta simbolicamente os traços materiais, intelectuais e emocionais de uma cultura (BIASOLI, 1999).

2.4 O ensino da arte e a formação dos professores a partir dos anos 1990

De acordo com Barbosa (1991), uma abordagem contemporânea em arte que veio tomando corpo a partir dos anos 1950, com uma proposta mais objetiva e racional foi defendida pelo "Basic Design Movement" na Inglaterra; tal movimento tinha como expoente o grupo liderado por Harry Thubron e do qual participavam Tom Hudson, Maurice de Sausmarez, Victor Pasmore e, posteriormente, Richard Hamilton. Esse grupo começou a defender a necessidade de informações e da existência de uma base racional para a compreensão do desenvolvimento artístico, posição defendida num congresso sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, que aconteceu no Brentton Hall (Inglaterra) em 1956.

Nos anos 1960, após desenvolver a abordagem acusada de racionalismo, na qual associava ao fazer artístico "[...] os ensinamentos dos princípios do *design*, as informações científicas sobre o ver e o pensar e a ajuda da tecnologia" (BARBOSA,1991, p.36), Richard Hamilton, ajudado por artistas-professores como Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, lança, na Newcastle University nos EUA, as bases teóricas do que seria, mais tarde, denominado pelos americanos de DBAE (Disciplined Based Art Education), ou seja, arte-educação como disciplina.

O DBAE foi mais bem desenvolvido, a partir de 1965, como proposta de uma equipe de arte-educadores do Getty Center for Education in the Arts (Fundação Getty para a Educação em Arte) composta por Elliot Eisner, Brent Wilson (1941), Majorie Wilson, Michael Day e Robert Stake, para solucionar o fraco desempenho do ensino da arte nas escolas americanas; o

DBAE postulava que, para um ensino da arte eficiente e de qualidade, era preciso a interação de quatro áreas distintas: a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica.

> A essência do DBAE, com suas quatro disciplinas básicas, está relacionada às quatro atividades mais importantes que podem ser feitas com as artes visuais: pode-se criar arte, perceber e reagir às suas qualidades, entender seu lugar na história e na cultura e, finalmente, pode-se fazer julgamentos razoáveis sobre a produção artística, entendendo as bases sobre as quais esses julgamentos são feitos. (OSINSKY, 2001, p.109-110).

O DBAE considerava a utilização de imagens como referencial para a produção artística um processo inevitável e mesmo natural. Tendo como base as pesquisas de Brent e Marjorie Wilson - para quem o fato de a criança utilizar como fonte para desenhar as produções de outras crianças, histórias em quadrinhos e desenhos animados da TV, era um indício da tendência natural para a imitação como fonte primeira de apreensão do conhecimento -, o DBAE defendia que a análise de uma gama variada de imagens contribuiria de forma positiva com o desenvolvimento do aluno (OSINSKY, 2001).

Também como argumento que contribuía a favor de uma presença mais significativa da imagem nas aulas de artes visuais/plásticas, Osinsky (2001, p.103) comenta que

> [...] os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valorização da história, a utilização deliberada do patrimônio cultural como subsídio da produção artística e a apropriação assumida de imagens pelos artistas reforçaram a necessidade de uma revisão da filosofia do ensino da arte.

Martins (2004, p.28) acrescenta ainda que no contexto da pós-modernidade,

> [...] o conhecimento artístico pressupõe não apenas o exercício de criação a partir da experimentação de materiais e equipamentos, mas procedimentos de leitura de obras de arte, nos quais, da mesma forma, aspectos subjetivos daquele que decodifica a obra entrecruzam-se com as dimensões históricas e sociais tanto da sua realização quanto do contexto em que a leitura se dá.

Nesse sentido, segundo Barbosa (1991), cabe citar a obra *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School* de Edmund Feldman, publicada em 1970, e a série de três livros entitulada *Teaching Through Art* de Robert Saunders, publicada em 1971. De acordo com essa autora, essas obras são fontes importantes, que defendem os mesmos princípios do DBAE, relacionando a produção artística ao conhecimento em arte por meio de metodologias de ensino que consideram a importância da análise e da interpretação da imagem no processo de ensino-aprendizado em arte.

Tomando a crítica como núcleo fundamental de sua teoria, conforme Barbosa (1991), Feldman acredita que

> [...] a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte, julgamento. (BARBOSA, 1991, p.43-44).

Ainda de acordo com Barbosa (1991), a metodologia de trabalho defendida por Feldman pode ser classificada como método comparativo, uma vez que ele propõe a leitura de duas ou mais obras de arte para que o estudante compare as similaridades e diferenças entre as questões visuais propostas nas várias obras, além de demonstrar uma preocupação com a leitura formal aliada à leitura de significado.

Denominada Abordagem Multipropósito, a metodologia de ensino da arte desenvolvida por Saunders em *Teaching Through Art* postulava que as reproduções de obras de arte podem ser usadas para possibilitar a leitura e a interpretação de imagens ao longo do desenvolvimento do aluno (em diferentes idades) e com diferentes propósitos, mas como um passo para o contato com as obras originais (BARBOSA, 1991).

Como relata Barbosa (op. cit), a obra de Saunders, cuja ênfase na leitura da obra de arte associava-se com o fazer artístico, estava formatada numa série constituída de três livros para o professor, acompanhados de reproduções de obras de arte em pintura e desenho, trazendo exercícios que deveriam ser feitos com cada reprodução, sendo estes divididos em quatros categorias de aprendizagem:

> 1. Exercício de ver (descrever claramente, identificar acuradamente e interpretar detalhes visuais).
>
> 2. Exercício de aprendizagem (compreender as pinturas ou desenhos, expressar julgamento de valor, exercitar habilidades de fantasias e imaginação, desenvolver conceitos espaciais, desenvolver o sentido de ordem visual).
>
> 3. Extensões da aula (relacionar arte com seu meio ambiente, escrever criativamente, fazer comparações históricas, usar símbolos visuais e verbais, investigar fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, explorar relações humanas, tornar-se consciente de problemas ecológicos).
>
> 4. Produzir artisticamente (desenvolver a auto imagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal, experimentar com o espaço positivo e negativo, experimentar com representações em três dimensões, investigar formas, texturas, cores e linhas, exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura etc., desenvolver a habilidade para lidar com régua, compasso e até lentes de aumento). (BARBOSA, 1991, p.52).

Nos anos 1980, seguindo respectivamente os métodos comparativo de Feldman e multipropósito de Sauders, as obras *Arttalk* de Rosalind Ragans e *Art Image* da canadense Monique Brière, ambas publicadas em 1988 - a primeira apresentando uma série didática em que enfatizava a crítica como norteadora do ensino da arte trabalhado a partir das disciplinas estética, crítica de arte e história da arte, e a segunda com ênfase na produção plástica como ponto de partida para o desenvolvimento das demais disciplinas escolares - consolidam a importância da sistematização de metodologias de ensino para a leitura da obra de arte a partir dos princípios do D.B.A.E. (BARBOSA, 1991).

Já no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as idéias de Robert Willian Ott sobre um método direcionado ao ensino da arte, que inter-relaciona os conhecimentos sobre a produção artística, a crítica, a estética e a história da arte, chegaram ao Brasil por intermédio de um curso ministrado por esse professor no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo em 1988. (BARBOSA, 1997). Elaborado, a princípio, para o trabalho com obras de arte originais em museus, o método de ensino da arte *Image Watching*, sistematizado por Ott no livro *Art Education: An International Perspective*, editado juntamente com Al Hurwitz em 1984 (OTT, 1997), propunha que a expressão por meio da produção artística revelasse a experiência estética e o conhecimento adquirido pelo que foi percebido, compreendido e apreciado no estudo da arte (OSINSKY, 2001).

Em seu texto *Ensinando crítica nos Museus*, que consta da obra *Arte-Educação: Leitura no subsolo* organizada por Ana Mae Barbosa em 1997, Ott propõe que a abordagem da leitura de imagens se realize a partir de um processo que enfatize a ação e o dinamismo na análise de imagens como aspectos por meio dos seguintes passos: *descrevendo*, *analisando*, *interpretando*, *fundamentando* e *revelando.*

No mesmo sentido proposto por Ott, de orientar o professor de Arte para trabalhar com a leitura de imagens, as idéias de Michael Parsons ,em sua obra *Compreender a Arte* de 1992, propõe que as pessoas se relacionam e compreendem as imagens em diferentes estágios.

Segundo Rizzi, o pensamento de Parsons de que "[...] há uma seqüência (estágios) de desenvolvimento comum a todos os indivíduos, que se manifesta ou não de acordo com as oportunidades às quais eles têm acesso, mas sempre com o mesmo sentido: da dependência para a autonomia do sujeito" (RIZZI, 2002, p.67), é uma referência importante para que o professor de Arte acredite que instigar e mediar a leitura da imagem é uma forma de ampliar as possibilidades de produção de sentido do aluno.

Fazendo uma breve caracterização dos estágios do desenvolvimento estético formulados por Parsons, Rizzi (2002) relaciona o primeiro estágio ao gosto intuitivo e à preferência pessoal; o segundo estágio à identificação do tema à beleza e ao realismo; o terceiro estágio à expressividade; o quarto estágio à capacidade de significar estilo e forma; e o quinto estágio à capacidade de emitir um juízo, de interpretar uma obra atribuindo-lhe sentido. Tais estágios caracterizam um aprofundamento gradativo da compreensão das imagens, independente da idade ou do desenvolvimento cognitivo e escolar do leitor.

Compreendemos que esses princípios formulados pelo D.B.A.E. contribuíram de forma significativa para a criação de metodologias específicas para o ensino da arte que valorizam a leitura de imagens, influenciando as maneiras de os professores de Arte realizarem o acesso, a mediação e a interpretação das imagens, considerando a relação entre os aspectos culturais e o desenvolvimento estético comum a todo sujeito.

2.5 A Proposta Triangular no ensino da arte brasileiro

No Brasil, as contribuições do D.B.A.E. e das metodologias de ensino da arte que dele se desdobraram, podem ser observadas a partir da análise da Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão.

Amplamente testada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) entre 1987 e 1993, tendo como meio de ensino a leitura de obras de arte originais; experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo de 1989 a 1992, utilizando reproduções de obras de arte e adotada pela Fundação Iochpe como fundamentação metodológica de uma pesquisa realizada, em 1989, sobre a produção e utilização do vídeo para a leitura da obra de arte, a Proposta Triangular pode ser considerada

um marco das repercussões e de discussões das teorias pós-modernas sobre arte e ensino da arte no Brasil (BARBOSA,1998).

Como repercussão, no Brasil, das lutas políticas e de debates teóricos anteriormente apresentados sobre a idéia da arte como conhecimento, que veio tomando corpo na Europa e nos Estados Unidos desde os anos 1950, a Proposta Triangular deriva do que Barbosa (1998) chama de uma "dupla triangulação".

Segundo Barbosa (idem), a primeira triangulação é de natureza epistemológica e apresenta-se na designação de três ações básicas como componentes do processo de ensino/aprendizado, que relaciona a produção artística com apreciação estética e informação histórica: criação, leitura da obra de arte e contextualização**.** Nesse caso, criação relacionada à ação de fazer arte, à ação do domínio da prática artística, que enfatiza a elaboração como processo mental envolvido na criatividade e na experimentação de materiais e técnicas. Leitura da obra de arte como ação que envolve questionamento, busca, descoberta e despertar da capacidade crítica. A leitura da obra de arte, nessa proposta, inclui os conhecimentos das áreas de crítica e de estética. Contextualização, no sentido de estabelecer relações do domínio da história da arte com o contexto e as características sociais de quem lê e produz uma imagem.

A segunda triangulação origina-se da influência de três abordagens epistemológicas: As *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, os *Critical Studies* ingleses e o movimento de apreciação estética aliado ao *Discipline Based Art Education* - DBAE americano (BARBOSA, 1998).

Sobre as *Escuelas al Aire Libre*, Barbosa (1991, p.36) esclarece que

> Aquelas escolas seguiam a orientação de Best Maugard que pretendia, através do ensino da arte, levar a uma leitura dos padrões estéticos da arte mexicana que aliada à história desses padrões e ao fazer artístico recuperariam a consciência cultural e política do povo. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo. Enfim, as Escuelas ao Aire Libre geraram o movimento muralista mexicano e podemos considerá-las portanto o movimento de arte-educação mais bem sucedido da América Latina.

Como movimento educacional surgido depois da Revolução Mexicana de 1910, essas escolas repercutiam a idéia da recuperação dos padrões de arte e do artesanato mexicano, por meio da constituição de uma gramática visual mexicana, do aprimoramento da produção artística do país e do o estímulo à apreciação da arte local e incentivo à expressão individual (BARBOSA, 1998).

Quanto aos *Critical Studies*, ou Estudos Críticos em Arte, este movimento surgiu da idéia de apreciação artística como possibilidade de ler, analisar e reconhecer uma obra de arte, independente do gosto pessoal. A importância dos *Critical Stud*ies foi postulada em dois congressos, que aconteceram na Inglaterra entre 1972 e 1973, em que se reforçava a necessidade de uma contribuição simultânea da história e de teorias da arte para ler a obra de arte.

Inspirada ainda pela influência do movimento *Reader Response*[25], Barbosa (1991) esclarece que a designação leitura de obra de arte aparece como componente central da Proposta Triangular por atender a uma necessidade do nosso país que é de preparar o sujeito para a leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos e expectativas, ou seja, para uma leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos (BARBOSA, 1998).

Para Barbosa (idem), a Proposta Triangular foi uma forma de responder às necessidades de interpretação cultural em diálogo com as questões globais, assim como a entrada da imagem e suas possibilidade de interpretação na sala de aula, juntamente com a já conquistada expressividade.

Dessa forma, a Proposta Triangular é uma abordagem metodológica que representa uma preocupação em instrumentalizar o professor de Arte para realizar uma leitura artística e humanizadora das imagens, ao mesmo tempo em que reflete uma concepção de ensino que

[25] Movimento de crítica literária e ensino da literatura americana que valoriza as respostas que o leitor constrói na compreensão da obra. Segundo Barbosa (1998), o movimento *Reader Response* exalta a cognição e a emoção na compreensão da obra de arte.

compreende a arte na educação como conhecimento, expressão pessoal e como cultura. Nessa proposta, a imagem torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como nos sentimos, sendo que o ensino da arte torna-se importante instrumento para a identificação e o desenvolvimento cultural, compreendendo a leitura como interpretação cultural. "Nesta Abordagem, a imagem é considerada campo de sentido e o que constitui a aprendizagem é a construção de significados pelo observador" (BARBOSA,1998, p.44).

Assim, a obra de arte é a referência em torno da qual os conhecimentos estéticos, históricos e materiais se organizam de forma que sujeito construa uma compreensão, um entendimento, uma decodificação, enfim, uma leitura, dentro das possíveis e múltiplas significações que uma imagem pode ter.

Nessa perspectiva, as leituras de uma imagem podem ser tão diferentes quanto forem os interpretantes e os métodos de análise de imagens, estando sujeitas a diferentes visões de mundo, que, por sua vez, estão ligadas às condições histórico-culturais dos leitores.

Como observa Barbosa (1998, p.46):

> [...] as interpretações não estão sujeitas ao julgamento de certo ou errado, mas podem ser julgadas por outros critérios, como os de serem mais ou menos convincentes, ou coerentes ou razoáveis, ou iluminadoras, ou abrangentes, ou inclusivas etc.[...] Interpretações implicam visão de mundo, logo, podem haver interpretações contraditórias e competitivas de um mesmo trabalho [imagem][26].

Fazendo uma breve relação dos métodos de análise e interpretação de imagens e dos respectivos teóricos que os fundamentam, Barbosa (1998) apresenta-nos uma pluralidade de possibilidades de leituras de imagens que servem para esclarecer como a interpretação é construída.

[26] Acréscimos nossos.

Entretanto, cabe ressaltar que esses métodos de interpretação de imagens não aparecem estanques e delimitados nas práticas de leitura de imagens dos professores de Arte, visto que variam conforme o conhecimento do professor sobre as fundamentações que regulam cada método e suas implicações no contexto do ensino-aprendizado em que atua.

Assim, apontamos a importância do estudo e a compreensão dos métodos de análise das imagens no sentido de que, ao conhecer os fundamentos e possibilidades de interpretação de cada um deles, o professor de Arte saiba escolher e argumentar sobre métodos mais adequados à imagem ou imagens trabalhadas e ao contexto no qual atua.

Na perspectiva da Proposta Triangular, cabe a cada professor construir sua metodologia para ensinar arte de forma a promover e estimular uma leitura significativa de imagens condizente com os fazeres artísticos e os conteúdos ou temáticas que propõe com base em seus objetivos de ensino.

2.6 Proposta Triangular e a produção de saberes a partir de práticas de sala de aula

Desde as primeiras experimentações, que aconteceram entre 1987 e 1993, a Proposta Triangular tem sido tomada como referência por muitos professores de Arte brasileiros, sendo re-sistematizada nas práticas de sala de aula e também nas ações educativas de museus e exposições (BARBOSA, 2003).

No entanto, por ser uma abordagem aberta a diferentes enfoques estéticos e metodológicos, a Proposta Triangular, além de uma série de críticas, gerou também interpretações distorcidas e errôneas sobre como trabalhar a leitura da obra de arte, a criação e a contextualização de forma integrada (BARBOSA, 1998).

Por outro lado, Barbosa reconhece que a Proposta Triangular foi tomada como objeto de estudo de uma série de pesquisas, principalmente de pós-graduação em arte e ensino da arte,

de forma que professores de várias partes do Brasil intensificaram suas reflexões sobre as bases teóricas e metodológicas de suas práticas educativas (BARBOSA, 2003)

As pesquisas realizadas por Mirian Celeste Martins (1992, 1999, 2005), Anamélia Bueno Buoro (2002), Analice Dutra Pillar (2002, 2004), Maria do Carmo Curtis (1997), Sueli Ferreira (2002), Neide Pelaez de Campos (2003), Alice Fátima Martins (2004, 2005), Gerda Margit S. Foerste (2004, 2005), entre outras, mostram que a leitura de imagens no Brasil vem se consolidando nos últimos 15 anos como componente de metodologias de ensino da arte, que se configuram de maneiras diversificadas, conforme os contextos de atuação do professor de Arte.

Nessas pesquisas, a sistematização feita por Barbosa (1991), por meio da Proposta Triangular, veio sendo discutida, no sentido de considerar a leitura não somente de obras de arte, mas de diversos tipos de imagens, como componente metodológico no ensino da arte, defendendo-a na perspectiva da interpretação das imagens concatenada com o fazer artístico e a contextualização das imagens e dos alunos.

Barbosa (2005) reconhece que essas pesquisas são importantes no sentido de demonstrar que a Proposta Triangular, apesar de, em alguns contextos, ter se tornado uma receita metodológica para ensinar arte, em outros, ao contrário, vem sendo transformada pela ação re-criadora de professores e pesquisadores. Nesse sentido, as pesquisas que têm a Proposta Triangular como objeto de estudo e investigação produzem conhecimentos que se incorporam à sistematização formulada inicialmente por Barbosa.

> Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zig-zag, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos:
>
> **contexto\fazer/contexto\ver** ou
> **ver/contextualizar\fazer/contextualizar**, ou ainda
> **fazer/contextualizar\ver/contextualizar\.**

> Assim, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade 'subjetil' (sujeito + objeto), o contexto se torna mediador e propositor. (BARBOSA, 2005a, p.5).

Nesse sentido, a tese de doutorado de Ferreira (2002) sobre o movimento interpretativo da criança no diálogo com o texto visual mostra-nos que o movimento interpretativo da criança tem como princípio a leitura que o homem faz das coisas do mundo. Ao afirmar que o dinamismo da leitura interpretativa da criança possibilita a compreensão da obra e a apreensão do código da linguagem artística, Ferreira (2002) defende que tal apreensão se efetiva por meio da leitura e da familiarização do constante contato da criança com essa linguagem. Nessa perspectiva, ao ler, o leitor faz emergir leituras anteriores, seus dados culturais e a "biblioteca vivida", mediante um processo de constituição de sentidos que prescinde de lições sobre técnicas ou organização da forma.

Nessa mesma ótica, Pillar (2004) nos informa que

> Criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido. Compreender uma imagem implica olhar construtivamente a organização de seus elementos, suas tonalidades, linhas e volumes. Como seus elementos dialogam entre si? Que significados criam a partir do modo como estão dispostos? O que se repete na imagem e que sentido estas repetições criam? [...] Assim, ao ler estamos entrelaçando informações contidas na imagem, no contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. (PILLAR, Analice D. Disponível em: <http:www.bb.com.br/appbb/portal/bb/ctr/art/index.jsp>. Acesso em 18 set. 2004).

Fazendo uma conexão entre essas pesquisas (MARTINS, M., 1992, 1999, 2005; BUORO, 2002; PILLAR, 2002, 2004; CURTIS, 1997; FERREIRA, 2002; CAMPOS, 2003; MARTINS, A., 2004, 2005, FOERSTE, 2004, 2005), observamos que elas apontam para uma necessidade atual de que o professor de artes visuais/plásticas seja capaz de praticar a leitura de imagens de modo sistemático e significativo e, assim, possa promover a interpretação não

somente das imagens “artísticas”, mas também das imagens do cotidiano instituídas pelas mais variadas mídias, além de superar a idéia do ensino da arte que privilegia apenas o fazer expressivo e espontâneo.

Dessa forma, investigar como a leitura de imagens veio sendo incorporada ao ensino da arte no Brasil tanto no Ensino Superior e, conseqüentemente, na formação docente do professor de artes visuais/plásticas, como na Educação Básica, é importante para compreendermos quais são e de onde vêm as referências teóricas, conceituais e metodológicas que os professores com os quais trabalhamos na presente pesquisa utilizam para ler imagens em sala de aula.

Esta investigação é importante para verificarmos como os professores de Arte vieram, ao longo de sua formação, apropriando-se das informações e conhecimentos sobre a leitura de imagens e como todo esse repertório se configura em suas práticas pedagógicas; questões essenciais que esta pesquisa procura elucidar, no sentido de explicitarem caminhos possíveis para a formação inicial, continuada e para a atuação escolar do professor de artes visuais/plásticas .

3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: FUNDAMENTO E METODOLOGIA DE PESQUISA ABERTA ÀS RELAÇÕES COLETIVAS E SINGULARES ENTRE SUJEITOS E IMAGENS

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a pesquisa em educação nasce de práticas educativas e de questionamentos que se constituem na dinâmica produção de saberes que circulam no espaço escolar, conferindo-lhe a dimensão de prática social e cultural. Essas práticas educativas, os questionamentos por elas gerados e as respostas produzidas são alimentados pelo trabalho do professor na interação com os alunos em sala de aula e nas trocas com seus pares profissionais.

Como discute Brandão (2003), a pesquisa caracteriza-se por perguntas construídas "a várias mãos", surgidas de práticas e saberes de professores e que, estendidas a outras pessoas do convívio cotidiano, ampliam constantemente e se constituem num movimento dinâmico, que parece nunca se encerrar. Uma pergunta que provoca outra, que se acrescenta a outra e que configura outras perguntas. Cabe, então, ao pesquisador percorrer seu caminho para buscar responder a elas, preservando a dinâmica do movimento que as constitui: um método de trabalho que pode ser aberto "[...] à incerteza e à indeterminação como princípio teórico e metodológico fundador do próprio pensamento científico" (BRANDÃO, 2003, p.74).

As perguntas que formulamos nesta pesquisa dizem respeito aos modos de ensinar a ler imagens de professores de artes visuais/plásticas que participam de dois grupos de estudos, o do CEMEPE e o do NUPEA, em que a leitura de imagem tem sido um tema recorrente de seus estudos, discussões e trocas de experiências. No caso da presente pesquisa, perguntamo-nos: O que de significativo esses professores têm aprendido das informações metodológicas e conceituais sobre leitura de imagens nesses grupos de estudos? Qual o papel desses grupos de

estudos na formação profissional desses professores de Arte? Como esses professores utilizam esses conhecimentos em sala de aula na interação com os alunos? Qual o sentido da leitura de imagens em suas práticas profissionais?

Para responder às perguntas anteriores, buscamos um método que não consistisse apenas em sistematizar a pesquisa numa "fôrma" acadêmica repetidamente comprovada e consagrada, mas torná-la um desafio que tivesse como objetivo compreender o movimento dinâmico de constituição do conhecimento, no qual os sujeitos abordados se produzem e se transformam ativamente. Mais do que encontrar "respostas pré-fabricadas para problemas também pré-fabricados" (OSTROWER, 1993), como pesquisadores em educação, frente à complexidade dos assuntos que abordamos, temos o desafio de integrar teorias e criar novos conhecimentos sem, no entanto, esgotar suas possibilidades interpretativas.

Procuramos, então, nesta pesquisa, utilizar um método que fosse capaz de apreender como a trajetória de dois grupos de estudos repercute nas práticas de sala de aula, no cotidiano escolar, enfim, na singularidade de alguns professores que deles participam.

Nessa perspectiva, a Epistemologia Qualitativa (REY, 2002), que tem como princípio o pesquisador como sujeito de pensamento e o teórico como lugar central na produção científica, apresenta-se como fundamento metodológico e procedimento de pesquisa pertinente na busca de diferentes formas de produção do conhecimento e de criação teórica sobre a realidade complexa que representa a subjetividade humana.

Segundo Rey (2002), a epistemologia qualitativa apóia-se em três princípios, que levam a formas diferentes de produção de conhecimento: 1) o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa – sendo que a interpretação é tomada como processo constante de complexidade progressiva, que se desenvolve por meio da atribuição de significado a formas diferentes do objeto estudado; 2) o caráter interativo do processo de produção do conhecimento – enfatizando as relações entre pesquisador e pesquisado, em que a interação e

o diálogo são condições para o desenvolvimento da pesquisa e do processo de produção de conhecimento; 3) a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento – definindo a singularidade como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo, legitima a pesquisa pela qualidade e significação de sua expressão em relação às necessidades do processo de pesquisa.

Nesse sentido, adotamos a pesquisa qualitativa como aporte metodológico desta pesquisa, uma vez que

> A pesquisa qualitativa, apoiada na epistemologia qualitativa, não se orienta para produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos. (REY, 2002, p.125).

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a relação entre os saberes docentes e as práticas de leitura de imagens de professores de artes visuais/plásticas e a participação destes nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, investigamos como a troca de experiências e os estudos realizados por tais sujeitos chegam às salas de aula por intermédio de sua atuação docente.

Assim, considerar a interpretação, a interação, o diálogo e a singularidade como princípios que levam a diferentes formas de produção do conhecimento (REY, 2002), apresentara-se como imprescindível para compreender a subjetividade dos sujeitos participantes –indivíduos e grupos - desta pesquisa.

Para Rey (2002), a subjetividade é um sistema complexo, processual, plurideterminado e contraditório de significações e sentido produzidos na vida cultural humana e não um processo que caracteriza apenas o mundo interno do sujeito. A subjetividade individual, que se constitui em um indivíduo atuante como sujeito histórico, e a subjetividade social, como sistema de relações constituído nos sistemas de significação e sentido subjetivo, participam das estruturas dialógicas que constituem a subjetividade. Dessa forma, a subjetividade tem

como características a flexibilidade, a versatilidade e a complexidade, visto que permite que o homem seja capaz de gerar sempre novos processos culturais que modifiquem seu modo de vida e reconstruam sua subjetividade individual e social. Como sistema aberto, abrangente e irregular, a subjetividade conduz a um conceito do psíquico que não se inscreve em categorias rígidas e imutáveis, não sendo, portanto, suscetível à manipulação e controle.

Nesse sentido, o conhecimento que pretendemos construir com esta pesquisa pressupõe a comunicação entre pesquisador e sujeitos pesquisados como uma relação indispensável e constante, um processo de complexidade progressiva, necessário para que as condições, a qualidade e as singularidades de cada um dos sujeitos pesquisados sejam incorporadas como processos significativos na produção intelectual do pesquisador.

Nesse processo, os diálogos e as reflexões eram elementos essenciais para o desenvolvimento da identificação dos sujeitos com a pesquisa, para que pudessem produzir as informações necessárias ao pesquisador.

Nessa mesma direção, a entrevista (SZYMANSKI, 2002) e a observação (VIANNA, 2003) apresentaram-se como instrumentos capazes de contribuir com o processo ativo de investigação do pesquisador, permitindo o acesso constante a fontes formais e informais de informações por meio dos sujeitos e contexto pesquisados, estimulando o pesquisador na elaboração permanente de idéias, em virtude dos acontecimentos, e na sua integração a produções teóricas mais complexas. Isso porque, na pesquisa qualitativa, o processo de produção do conhecimento "[...] envolve o pesquisador de forma simultânea no curso dos acontecimentos pesquisados, nos quais participa com suas idéias e diversos caminhos, inclusive devido a suas preferências e estilo pessoal" (REY, 2002, p.67).

3.1 Os caminhos percorridos

O processo de investigação do presente trabalho iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos, teorias e aspectos metodológicos acerca do termo leitura de imagens e questões relativas ao ensino da arte. Tal investigação tinha como objetivo compreender as possibilidades de significado desse termo, principalmente em relação ao ensino da arte, assim como suas implicações no contexto da sala de aula e na formação docente de professores de Arte no Brasil.

Paralelamente à fundamentação teórica inicial, considerando que o objetivo da pesquisa era estabelecer a relação entre os saberes e as práticas de leitura de imagens em sala de aula e a participação de professores de Arte em grupos de estudos, começamos a pensar nos caminhos que poderiam ser percorridos, para chegarmos aos sujeitos pesquisados, e nos instrumentos que nos ajudariam a produzir os dados necessários para chegar a tal objetivo.

Assim, antes do trabalho de campo propriamente dito, realizamos um levantamento dos professores que participavam concomitantemente de dois Grupos de Estudos de Professores de Arte da cidade de Uberlândia: o grupo do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE - e o grupo do Núcleo de Pesquisa em Ensino da Arte – NUPEA. Esse levantamento era necessário para que pudéssemos definir, entre os professores de Arte que participavam desses grupos, quais seriam os sujeitos que poderiam integrar nossa pesquisa, ou seja, quais professores dos dois grupos de estudos acompanharíamos em suas práticas de sala de aula.

Dessa forma, estabelecemos, como primeiro critério de seleção, que, além de participar concomitantemente dos dois grupos de estudos, os professores de Arte selecionados deveriam estar atuando em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Como participávamos dos dois grupos de estudos, do CEMEPE (desde 1997) e do NUPEA (desde 2003), era de conhecimento da pesquisadora que todos os professores de Arte que freqüentavam o NUPEA, e atuavam em escolas municipais, também participavam das reuniões do CEMEPE. Assim, solicitamos aos professores de Arte do NUPEA que atuavam em escolas municipais que preenchessem uma Ficha de Identificação (APÊNDICE A), com nome, telefone, e-mail, escola (ou escolas) da rede municipal onde atuavam, horários e turnos de trabalho, além das séries em que ministravam aula.

Analisando as informações obtidas por meio desse instrumento, relacionamos as professoras que atuavam nas mesmas séries e adotamos essa característica – as professoras com as quais fôssemos trabalhar deveriam atuar no mesmo ano de ensino - como critério para que pudéssemos acompanhar professoras cujos contextos de atuação fossem o mesmo ou semelhante. Em seguida, verificamos a disponibilidade de horário da pesquisadora para fazer as observações em sala de aula e chegamos à conclusão de que as professoras cujos horários não se chocavam uns com os outros e que poderiam ter suas aulas observadas pela pesquisadora, eram as que ministravam aulas de Arte em turmas de 4ª série.

Dessa forma, chegamos a três professoras que ministravam aulas em 4ªs séries em diferentes turnos e horários escolares com as quais poderíamos trabalhar. Para efeito de observação em sala de aula, selecionamos, entre as turmas de 4ª série das professoras selecionadas, uma turma de 4ª série cujo horário de aula de Arte se adequasse aos horários disponíveis pela pesquisadora. Após consultar as três professoras sobre suas disponibilidades em participar da pesquisa, e depois de sermos autorizadas por elas e suas respectivas escolas a observar suas aulas de Arte, o trabalho de observação ficou organizado da seguinte forma:

- segunda-feira: observação da professora *Beatriz*[27] - 1hora/aula, das 13h00 às 13h50.

[27] Os nomes das três professoras selecionadas, foram trocados por nomes de artistas plásticas brasileiras, todas elas mulheres, sendo que tais trocas intentam preservar a identidade destas profissionais. Dessa forma, o nome escolhido para cada professora que trabalhamos, corresponde ao primeiro nome de uma dessas artistas: *Beatriz* (Beatriz Milhases), *Mary* (Mary Di Iorio) e *Adriana* (Adriana Varejão).

- terça-feira: observação da professora *Mary* - 2 horas/aula, das 15h50 às 17h25.
- quarta-feira: observação da professora *Adriana* - 2 horas/aula, das 7h00 às 8h40.

Apesar de termos priorizado realizar a observação em turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, pois isso possibilitaria um tempo maior de permanência da pesquisadora no contexto das escolas e salas observadas, visto que, nessa série, os alunos da maioria das escolas municipais têm em sua grade curricular duas horas/aula de arte por semana (o que não acontece com os alunos de 5ª a 8ª séries, que têm apenas uma hora/aula de Educação Artística por semana), incluímos uma turma de 4ª série que tinha apenas uma hora/aula semanal, devido ao pedido da professora *Beatriz*; ela solicitou nossa presença em sua sala de aula, pois considerava a presença da pesquisadora em sua sala de aula como uma forma de obter um *feed back* de sua atuação.

A observação direta de salas de aula foi realizada por nós e a consideramos fundamental para a presente pesquisa. Acompanhamos as aulas de Arte semanalmente, ou seja, cada professora era observada em sua atuação docente uma vez por semana, sempre na mesma turma, durante quatro meses (de março a junho de 2005), perfazendo 13 aulas observadas da professora *Beatriz*, 15 aulas da professora *Mary* e 10 aulas da professora *Adriana*, sendo que, no caso das aulas geminadas das professoras *Mary* e *Adriana*, essas aulas corresponderam, respectivamente, a 30 e 20 horas/ aula observadas.

Essas observações em sala de aula foram norteadas, inicialmente, por um roteiro (APÊNDICE B) que continha alguns pontos para os quais a pesquisadora deveria direcionar sua atenção, cujo objetivo era conhecer e compreender a complexidade dos processos de ensino-aprendizado em arte mediados pela leitura de imagens realizada pelas professoras.

A partir das observações, anotações e gravações em áudio realizadas na sala de aula, elaboramos Notas de Campo constituídas de descrições e reflexões da pesquisadora, concentrando o foco de nosso olhar na sala de aula e de nossa escrita nas Notas de Campo nas

práticas desenvolvidas e nos saberes produzidos nas aulas de Arte das professoras selecionadas, relativos à leitura de imagens.

Após dois meses de observações na sala de aula (em maio de 2005), realizamos uma entrevista individual com as três professoras selecionadas, uma de cada vez. A entrevista individual foi realizada em datas diferenciadas, conforme a disponibilidade das professoras e da pesquisadora. Para essa entrevista individual, foi elaborado um roteiro comum a todas as entrevistadas (APÊNDICE C), a partir do qual procuramos contemplar as percepções e compreensões de cada professora sobre sua formação docente, a preparação para ler imagens, os aspectos objetivos e subjetivos de sua participação nos grupos de estudos e a repercussão de todas estas questões em suas práticas de leitura de imagens na sala de aula. Essa primeira entrevista individual foi realizada dia 04/05/05 com a professora *Mary*, dia 25/05/05 com a professora *Beatriz* e dia 30/05/05 com a professora *Adriana*.

Nessa entrevista individual, as questões foram formuladas no sentido de possibilitar que as professoras entrevistadas expressassem suas opiniões, suas "lógicas" e refletissem sobre suas práticas e concepções sobre a leitura de imagens e também sobre a participação nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA. As entrevistas foram realizadas nas residências das professoras entrevistadas, a pedido delas e por conveniência da pesquisadora, e foram registradas em áudio. As entrevistas duraram de cinqüenta minutos a uma hora e trinta minutos. Devido à proximidade e convivência entre pesquisadora e professoras, as entrevistas transcorreram em um ambiente agradável, de forma que houve um diálogo muito tranqüilo entre pesquisadora e professoras, durante o qual, em alguns momentos, as entrevistadas chegavam a abordar assuntos que não tinham sido questionados, mas que elas consideravam como informações pertinentes para serem relatadas.

Por meio das entrevistas individuais, foi possível recolher informações que, juntamente com as percepções da pesquisadora provenientes das observações de sala de aula, permitiram-

nos discutir e analisar a relação entre a participação dessas professoras nos grupos de estudos e sua contribuição no trabalho docente com a leitura de imagens na sala de aula.

Ao mesmo tempo em que realizamos as observações das três professoras selecionadas, trabalhamos em uma pesquisa teórica sobre a constituição dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, procurando abarcar o período de 1990 a 2005. Tal pesquisa tinha o propósito de conhecer e analisar como ações, estudos e reflexões, desenvolvidos nesses dois grupos de estudos ao longo de sua constituição, repercutiram nas práticas e saberes dos professores de Arte e, também, nos documentos e publicações produzidos por esses sujeitos.

No entanto, ao fazer o levantamento das publicações e documentos referentes a esses dois grupos de estudos, percebemos que, principalmente em relação ao CEMEPE, que era o grupo formado ha mais tempo (desde 1990), as informações que encontramos não contemplavam a dimensão das relações entre as ações desenvolvidas pelos professores de Arte em seus contextos educativos e a dinâmica da sua participação nos grupos de estudos.

Por ser essa relação sempre comentada informalmente pelos professores de Arte durante as reuniões do Grupo de Estudos do CEMEPE, e também para podermos complementar e esclarecer algumas informações contidas nos documentos e nas referências bibliográficas por nós analisados, optamos por fazer uma entrevista coletiva com alguns docentes.

O critério utilizado para selecionar as professoras que seriam convidadas para essa entrevista coletiva foi o de participação efetiva (as mais antigas) e constante (as mais freqüentes) nas reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e de produções escritas dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, desde 1990 até os dias atuais. Dessa forma, dez professoras foram convidadas a participar da entrevista coletiva, sendo que, destas dez, apenas duas não fazem mais parte do quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. No entanto, essas professoras

continuam a acompanhar o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE por meio de contatos pessoais e assessorias pedagógicas ou supervisão de estágios de docência de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia, além de serem atuantes no Grupo de Estudos do NUPEA.

Os convites para participar da entrevista coletiva foram informais (por telefone), em que a pesquisadora explicava os motivos da entrevista. Das dez professoras convidadas, apenas duas não puderam comparecer. Uma por indisponibilidade de horário na data marcada e a outra por considerar que as informações que poderia oferecer já estavam contempladas na dissertação de Macêdo (2003). A data e o horário da reunião foram estipulados pela pesquisadora após uma sondagem entre as professoras, e a entrevista aconteceu num domingo, o único dia da semana em que as professoras não trabalham e poderiam conversar conosco. Tal entrevista realizou-se em 22/05/05, das 15 horas às 18 horas, na residência da pesquisadora.

O roteiro da entrevista coletiva (APÊNDICE D) foi formulado de acordo com a seguinte divisão: no primeiro bloco de questões, investigou-se, principalmente, o momento de criação do grupo e as primeiras práticas de estudos dos docentes de Arte que aconteceram nas reuniões semanais, como a elaboração de relatórios; no segundo bloco, destacou-se um momento de ruptura no grupo, ou seja, de desarticulação oficial das reuniões, contemplando as estratégias de resistência e as práticas de sala de aula; no terceiro bloco, questionou-se o momento de retorno oficializado das reuniões do grupo de estudos; por fim, no quarto bloco de perguntas, abordou-se o momento de fortalecimento do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e a criação do NUPEA como instâncias de formação continuada, além das percepções sobre o papel desses dois grupos de estudos na atualidade.

A entrevista coletiva, com três horas de duração, foi registrada em áudio (fita K7). Essa entrevista pautou-se pela cumplicidade entre as entrevistadas, e sempre que uma lembrança relevante era recordada por alguma professora, ela se pronunciava, e as outras entrevistadas

voltavam ao assunto prontamente, quando uma lembrança não correspondia plenamente, tornava-se a discutir a questão. As professoras mostraram-se solícitas às questões propostas pela pesquisadora, e quando a questão envolvia algum dado histórico, as professoras, espontaneamente, discutiam-no até chegarem a um consenso. Quando a questão envolvia alguma singularidade de prática de sala de aula ou de atuação docente, as percepções eram confrontadas e justificadas com base em argumentos pessoais e em relação ao contexto de atuação.

As informações coletadas por meio da entrevista coletiva foram de extrema importância para a presente pesquisa. Isso porque, em relação ao Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, alguns fatos já haviam sido historicamente pontuados pela dissertação de Macêdo (2003), no livro *Possibilidades e Encantamentos* (TINOCO, 2003), e constavam, também, de alguns documentos elaborados por professores do grupo, tais como os Projetos de Arte-Educação de 1992 e 1993, as Propostas Curriculares de 1996 e 1998, as Diretrizes Básicas de 2003 e alguns Relatórios de Atividades produzidos entre os anos 1991 e 1992. Entretanto, nenhuma dessas referências discutia, especificamente, a dinâmica das relações que se estabelecia entre os componentes dos grupos de estudos e o seu trabalho na sala de aula, no que tange à leitura imagens, objeto de estudo desta pesquisa. Assim, a entrevista coletiva possibilitou-nos conhecer e registrar práticas de sala de aula, particularmente no tocante à leitura de imagens, que aconteceram em escolas municipais de Uberlândia entre 1990 e 2004, relacionando-as a fatos apresentados e analisados a partir dos documentos e referências bibliográficas citados.

Dessa forma, observação e entrevista constituíram-se em instrumentos de pesquisa que nos conduziram a perceber as formas de interação e as práticas de leitura que fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos pesquisados, levaram-nos a estabelecer, com nossas análises, zonas de sentido (REY, 2002), ou seja, novas áreas de significação para a realidade estudada, em

que cada gesto, cada olhar e cada movimento, por mais sutil que fosse, carregava consigo um significado passível de interpretação.

Segundo Rey (2002, p.31-32),

> A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. [...] não é um processo de redução da riqueza e diversidade do objeto estudado a categoria preestabelecidas que dão significação às manifestações singulares do estudado nos termos das categorias invariáveis dos marcos teóricos adotados [...].

Assim, a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa partiu do elemento ou conjunto de elementos que adquiriram significação teórica mediante a da inter-relação gerada na interpretação da pesquisadora, sendo compreendidos como indicadores, ou seja, como

> [...] uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. (REY, 2002, p.113).

Ao imbricar os aspectos teóricos e metodológicos relevantes das interpretações que surgiram durante as Notas de Campo, efetuadas cm base nas observações de sala de aula, com as expressões e práticas relatadas nas entrevistas individuais e na entrevista coletiva, partimos para a definição de alguns indicadores que nos permitiram analisar a relação entre a formação docente e as práticas de leitura de imagens numa perspectiva configuracional (REY, 2002), ou seja, o pesquisador constrói sua produção intelectual integrando as diferentes opções e informações que se apresentam no curso da pesquisa, de acordo com as necessidades que experimenta e dos recursos de que dispõe para expressá-la. “Na lógica configuracional se combinam, de múltiplas formas, a informação procedente do objeto com as idéias do

pesquisador geradas no processo, configurando ambas importantes sínteses de natureza teórica" (REY, 2002, p. 132).

Nesse sentido, os termos "leitura" e "releitura" e as definições relacionadas a esses termos, expressas nas falas das professoras *Beatriz*, *Mary* e *Adriana* durante as entrevistas individuais, observadas no contexto da sala de aula e também presentes nos comentários das professoras que participaram da entrevista coletiva, apresentaram-se como indicadores que nos levaram a reconhecer diferentes maneiras de produzir e utilizar metodologias de ensino-aprendizado em arte que repercutem nas práticas de leitura e na produção artística de imagens construídas em sala de aula.

Assim, fizemos um rastreamento dos dados produzidos em busca dos modos singulares como as três professoras selecionadas utilizavam a leitura e a releitura em suas práticas docentes e como estes termos estavam, ou não, relacionados aos estudos e ações dos grupos do CEMEPE e do NUPEA, e percebemos que, para analisar as relações que estes dados nos apresentavam, seria necessário compreendê-los também do ponto de vista das próprias professoras, juntamente com as perspectivas da pesquisadora. Dessa forma, optamos por realizar uma segunda entrevista, para discutir com as professoras individualmente sobre os aspectos específicos de suas práticas de leitura e de produção de imagens na sala de aula e de suas participações nos grupos de estudos que considerávamos significativos.

No entanto, no decorrer do ano de 2005, a professora *Beatriz* deixou de freqüentar o Grupo de Estudos do NUPEA em virtude de sua inserção em um curso de Especialização em Psicopedagogia, e a professora *Adriana* interrompeu sua participação nos dois grupos de estudos argumentando desgaste físico e intelectual, decorrente da ampliação de sua carga horária de trabalho. Tais fatos determinaram que concentrássemos nossa atenção no trabalho da professora *Mary*. Isso porque, como a pesquisa procurava abordar a relação entre participação nos grupos de estudos e práticas de leitura de imagens em sala de aula,

estabelecemos que essa relação só poderia ser amplamente investigada a partir do momento em que as condições iniciais de seleção dos sujeitos da pesquisa fossem mantidas. Dessa forma, demos prosseguimento à produção de dados, elaborando um roteiro para a segunda entrevista (APÊNDICE E), considerada por nós como um momento de aprofundamento das questões da pesquisa, que foi realizada apenas com a professora *Mary*.

Nessa segunda entrevista, procuramos estabelecer um confronto entre nossas reflexões, registradas nas Notas de Campo, produzidas a partir de observações em sala de aula (APÊNDICE F)[28], e o ponto de vista da professora *Mary,* sobre as suas práticas de sala de aula no tocante a sua participação e à preparação para a leitura de imagens realizada nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, sua visão de mundo, de formação docente e sobre o papel da imagem no cotidiano escolar.

Essa segunda entrevista também transcorreu num clima de cumplicidade entre entrevistada e pesquisadora, sendo que a professora entrevistada acrescentou informações específicas sobre as aulas observadas e também sobre aulas que aconteceram depois do período em que delas participamos e que, em sua opinião, deram prosseguimento ao trabalho que estava realizando.

Para complementar as informações obtidas por meio das duas entrevistas e das Notas de Campo, a pesquisadora solicitou à professora *Mary* alguns cadernos de desenho de alunos da turma observada e alguns dos materiais didáticos utilizados em sala de aula para apresentar imagens aos alunos. Essa solicitação tinha como propósito registrar visualmente a seqüência de imagens de obras de arte trabalhadas pela professora e a seqüência de imagens produzidas pelos alunos a partir do trabalho com essas obras.

A professora selecionou três cadernos de alunos da turma observada e alguns trabalhos em folhas avulsas, tomando como critério para esta seleção os cadernos ou folhas que

[28] Neste trabalho, as Notas de Campo referentes às observações em sala de aula da professora *Mary* estão organizadas de forma resumida em um Quadro de Notas de Campo.

apresentassem a seqüência completa dos trabalhos produzidos durante as aulas de que participamos, além de livros, folhas de revista e pranchas contendo as imagens das obras de arte apresentadas aos alunos durante o período de observação da pesquisadora em sala de aula. Esse material foi todo copiado por nós (por meio de scanner) e devolvido à professora.

Analisando todos os nossos dados, foi possível discutir e analisar a atuação e a compreensão singular de uma professora de artes visuais/plásticas que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a relação do trabalho educativo que realiza e sua participação nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA.

Assim, apresentamos a professora *Mary* como sujeito participante da presente pesquisa cujas práticas e saberes serão analisadas no capítulo **Relações entre as ações dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA e os saberes e práticas de uma professora de Arte da Rede Municipal de Uberlândia: encontros que produzem outros olhares, outras leituras e outras imagens**.

A professora *Mary* é graduada em Licenciatura e Bacharel em Educação Artística pelo Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia, tendo concluído o curso em 1998. Especializou-se em Ensino de Artes Plásticas em 2002, também pelo Curso de Artes Plásticas da UFU. Participa do CEMEPE desde 2001 e do NUPEA desde 2003. Atua como professora de Arte na Rede Municipal de Uberlândia desde 2001, tendo exercido a docência anteriormente como professora regente em outra cidade. Já trabalhou em outras quatro escolas municipais e em uma escola estadual de Uberlândia.

As aulas da professora *Mary*, registradas nas Notas de Campo citadas nesta pesquisa, foram observadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) da rede municipal de ensino de Uberlândia, localizada no bairro Aurora, periferia da cidade de Uberlândia. Inaugurada em 1997, essa escola, juntamente com o Centro Poli Esportivo do bairro, outra escola municipal de 1ª a 4ª séries e o Centro de Saúde formam um conjunto que

ocupa uma quadra inteira, constituindo-se um dos pontos de referência do bairro, que possui poucos espaços de lazer e cultura. As famílias dos estudantes pertencem, em sua maioria, à classe trabalhadora de baixa renda, sendo que muitas delas moram em casas populares que pertencem ao Programa Pró-Lar da Prefeitura Municipal de Uberlândia e/ou são atendidas por outros programas sociais do Governo Federal como Bolsa-Escola, vale-gás e bolsa família.

A escola atende, aproximadamente, 1.700 alunos que se dividem em três turnos: de 5ª a 8ª séries no turno da manhã, de 1ª a 4ª séries no turno da tarde e de 1ª a 8ª séries no turno da noite. Possui 18 salas de aula, uma quadra não coberta, palco para apresentações, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de artes, laboratório de informática, sala de vídeo e uma horta. No turno da tarde, em que a professora *Mary* atuava desde o 2º semestre de 2004 e cujas aulas foram observadas, atuavam 26 professoras, sendo que, além da professora *Mary*, havia mais uma professora de artes visuais/plásticas nesse turno.

A turma de 4ª série, que teve suas aulas de Arte observadas por nós, era composta por 28 alunos, 11 meninas e 17 meninos, com média de 11 anos de idade. As aulas de Arte aconteciam sempre no espaço da sala de aula, e os alunos trabalhavam individualmente em suas carteiras. A sala de aula da turma de 4ª série em que realizamos nossa pesquisa ficava no piso superior da escola e apresentava boas condições de luminosidade, e através das janelas era possível visualizar uma grande área do bairro ainda sem edificações. As aulas de Arte aconteciam após o horário do recreio, e os alunos subiam do pátio para a sala de aula conduzidos pela professora *Mary*.

Dessa forma, procuramos, com os dados produzidos, traçar uma análise que contemplasse os objetivos desta pesquisa de estabelecer e analisar a relação entre a participação em grupos de estudos e as práticas de sala de aula de professores de artes visuais/plásticas no tocante à leitura de imagens que apresentamos nos dois capítulos seguintes.

4 GRUPOS DE ESTUDOS DO CEMEPE E DO NUPEA: UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE DE UBERLÂNDIA

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE – é um espaço da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME – destinado à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, criado em 1991, com o objetivo de oferecer suporte teórico e metodológico aos Projetos Especiais da Rede Municipal de Ensino.

Segundo MACÊDO (2003), a criação do CEMEPE implicou a responsabilidade pela formação permanente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, até porque, em 1990, em conseqüência da avaliação do concurso público para professores, administradores da SME concluíram, naquele momento, que, na redação exigida no concurso, os profissionais não estavam conseguindo organizar de forma clara seus pensamentos e idéias sobre educação. Diante da constatação, coube ao CEMEPE auxiliar as escolas municipais na organização de projetos de estudos com caráter de educação presencial e continuada, que tinham como objetivo ajudar os professores na superação das dificuldades apontadas pelo concurso (MACÊDO, 2003).

Entre os anos de 1993 e 1996, o CEMEPE expandiu sua atuação para além do atendimento às escolas municipais, projetando-se e tornando-se referência para muitas cidades e Delegacias de Ensino (hoje Superintendências) da região, em função da política de formação permanente adotada, auxiliando na promoção de reflexões que os professores do município realizavam por meio de estudos, além do contato com pesquisadores de diferentes áreas da educação, tais como, Lino de Macedo, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Madalena Freire e Edyth Derdyk, que o CEMEPE trouxe a Uberlândia nesse período (MACÊDO, 2003).

Em decorrência da ampliação da rede municipal, no transcorrer dos anos 1990, e da necessidade de um local que abrigasse permanentemente todas as atividades de formação de professores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME –, em 1997, o CEMEPE passou a ocupar um prédio próprio com estrutura física similar à da maioria das escolas municipais urbanas, contando com biblioteca, salas de reuniões e estudos e auditório.

Desde então, acontece, nesse espaço, a promoção de atividades como palestras, mini-cursos e assessorias pedagógicas voltadas ao atendimento de professores das diversas áreas de ensino, assim como para os projetos educacionais promovidos nas escolas do município.

As reflexões apresentadas no presente capítulo referem-se à história do Grupo de Estudos de Professores de Arte que tem lugar no CEMEPE de 1991 até o ano de 2005, abordando, especificamente, a experiência dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que trabalham com as artes visuais/plásticas, e de um outro grupo de estudos denominado – NUPEA – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte -, vinculado ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia, formado, também, por professores de artes visuais/plásticas a partir de 2000. Isso porque esta pesquisa busca identificar repercussões das ações formativas desses grupos nas práticas atuais na sala de aula, principalmente aquelas relacionadas à leitura de imagens, o que implica conhecer e analisar como é feito o trabalho de formação continuada nesses grupos e relacioná-lo com as práticas e os saberes produzidos e trabalhados em sala de aula.

Vale destacar que o corpo docente de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia é formado, desde 1989 até hoje, por profissionais com formação em Educação Artística com habilitação específica em uma das linguagens artísticas, seja Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas.

Tal situação deve-se ao fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692 de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas de 1º e 2º graus

do Brasil, denominava a disciplina escolar referente a esse ensino de Educação Artística, tendo como princípio que o professor que ministrasse tal disciplina deveria congregar em sua prática educativa conhecimentos das várias linguagens artísticas, ou seja, deveria trabalhar em sala de aula com atividades que contemplassem a música, as artes cênicas (teatro e dança) e as artes plásticas, configurando, assim o professor polivalente. Para atender à legislação educacional em vigor, as universidades brasileiras criaram, na década de 1970, cursos de formação de professores de Educação Artística.

A esse respeito, temos o seguinte comentário:

> Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. (BARBOSA, 2003, p.45).

Porém, nos anos 1980, as discussões sobre a ineficiência do trabalho do professor polivalente de Arte efetuadas por professores dessa área de ensino em associações regionais congregadas à FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil - apontaram para a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores de Arte (COUTINHO, 2002).

Essa reformulação só veio a acontecer no início dos anos de 1990 e se objetivou a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 em 1996 – quando o conteúdo curricular referente aos conhecimentos artísticos-estéticos passou a ser denominado de ensino da arte – e da publicação dos PCNs de Arte para o Ensino Fundamental e Médio em 1997/1998, que formalizaram as especificidades dos conteúdos e metodologias de ensino de cada uma das linguagens artísticas de habilitação. Assim, a maioria dos cursos de arte

começou a adequar-se à nova legislação, criando licenciaturas específicas de Artes Plásticas ou Artes Visuais, Música, Teatro ou Artes Cênicas e Dança.

Dessa forma, a SME de Uberlândia, desde 1990 até hoje, reconhece como válidos para atuação no ensino da arte na Rede Municipal os diplomas de Educação Artística, independentemente da linguagem de habilitação do professor em artes visuais, artes plásticas, música, teatro, artes cênicas ou dança, por ser essa a denominação que ainda permanece nessa área de ensino, até que o município e os cursos de formação superior se adaptem, completamente, à legislação vigente.[29]

É importante destacar, que na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, apesar de todos os projetos e as propostas curriculares elaborados no período estudado fazerem referência às três linguagens artísticas (visuais/plásticas, música e cênicas), o fato de a habilitação específica da maioria dos professores ser em artes plásticas fez com que, ao longo dos anos de consolidação do ensino da arte na Rede Municipal, os estudos e as ações do grupo de professores privilegiassem essa linguagem (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1998).

Outro aspecto a ser ressaltado é que os profissionais com formação em artes cênicas e música, que ingressaram na Rede Municipal por meio dos últimos concursos realizados entre 2003 e 2004, constituíram grupos de estudos distintos.

Assim, procuramos, neste capítulo, abordar a constituição do Grupo de Estudos de Professores de Arte, que se reúne no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE –, desde sua constituição em 1991 até 2005, buscando conhecer o movimento do trabalho ali realizado: as leituras, os questionamentos e as discussões, as ações e a produção escrita desse grupo de estudos e, também. a conexão desse trabalho formativo com as atividades realizadas no Núcleo de Pesquisas em Ensino de Arte – NUPEA –,

[29] A esse respeito, em 04 de outubro de 2005, o Conselho Nacional de Educação através do parecer nº 22/2005, aprovou a mudança da designação *Educação Artística* para *Artes* (conforme a LDB 9.394/1996 e os PCNs de Arte 1997/1998), sendo tal parecer homologado pelo Ministro da Educação em 31 de janeiro de 2006.

analisando, assim, as implicações das atividades realizadas por esses grupos de estudos nos conteúdos e nas metodologias de ensino das artes visuais/plásticas.

No que se refere à história do ensino da arte no Município de Uberlândia, a dissertação de mestrado de Macêdo (2003) é uma das poucas referências de estudo sistematizado sobre o tema. Desse modo, tal obra constitui uma referência importante para fundamentar questões tratadas neste capítulo, sendo que, para ampliar algumas reflexões específicas sobre as práticas de sala de aula, no que tange à leitura de imagens, as informações serão complementadas com registros das ações de professores de Arte que constam da publicação organizada por Tinoco (2003) e pelos depoimentos de algumas professoras de Arte recolhidos durante entrevista coletiva[30]. Também analisaremos, para atender aos propósitos deste capítulo, documentos produzidos no Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, como os Projetos de Arte-Educação (1992,1993), Relatórios de Atividades escritos pelos professores de Arte entre os anos de 1991 e 1992, as Propostas Curriculares de Educação Artística do Município (1996,1998) e as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 1ª a 8ª séries do Município (2003).

4.1 O início do ensino da arte na Rede Municipal Ensino de Uberlândia: 1989 a 1990

O ensino da arte na Rede Municipal de Educação de Uberlândia teve início em 1989, com o trabalho de uma professora de Educação Artística que atuava de primeira a oitava séries em uma das escolas municipais da zona rural. A atuação dessa professora foi uma primeira tentativa da Secretaria Municipal de Educação em atender à LDB nº 5.692/71, oferecendo atividades voltadas para a Educação Artística, porém sem uma sistematização como disciplina escolar (MACÊDO, 2003).

[30] No presente capítulo, quando apresentarmos comentários ou opiniões de docentes, estaremos referindo-nos aos sujeitos que participaram desta entrevista coletiva.

Conforme Macêdo (2003), a administração municipal que governou a cidade entre 1983 e 1988 construiu e administrou, nesse período, creches e pré-escolas, salas de ensino seriado na zona rural que contavam, inclusive, com transporte coletivo para as crianças e programas comunitários de educação de adultos orientados pela filosofia de Paulo Freire. Assim, a Prefeitura buscava antecipar-se ao processo de municipalização do ensino determinado pela Constituição de 1988, que estabelecia para os municípios a prioridade do atendimento à educação infantil e fundamental.

Em 1989, como resultado das mudanças constitucionais de 1988, que destinaram recursos financeiros para a municipalização da saúde e da educação, a administração que assumiu a Prefeitura Municipal de Uberlândia iniciou um processo de expansão física e funcional da rede municipal de educação, construindo e reformando escolas nos diversos bairros da cidade, além de assumir a sua manutenção e o seu funcionamento (MACÊDO, 2003).

Nesse contexto, a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, situada no bairro Jardim Brasília, é considerada o início da emancipação do sistema municipal de ensino, ampliando a municipalização do ensino de primeiro grau, prevista pela constituição vigente em 1989 (MACÊDO, 2003)

Em relação à inserção do ensino da arte nas escolas municipais,

> Os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia consideram como marco inicial para o Ensino de Arte nas escolas municipais o ano de 1989 quando a professora Cesária Alice Macêdo propõe ao então secretário de educação, Dr. Afrânio de Freitas Azevedo, um projeto extra-curricular na área de música na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. (TINOCO, 2003, p.17).

Inicialmente, em 1989, o Projeto de Arte-Educação foi desenvolvido apenas na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha em forma de oficinas, uma vez que essa era a única escola municipal da zona urbana de Uberlândia e, até aquele momento, a prefeitura de

Uberlândia contava com apenas duas professoras de Arte: a professora Cesária, que passou a coordenar o referido projeto, e outra professora de Arte, que atuava na zona rural. Para serem executadas, as oficinas de arte do Projeto de Arte-Educação contaram com a contratação temporária de oficineiros, sendo estes arte-educadores conhecidos pelo trabalho desenvolvido em outros projetos culturais da cidade ou região e moradores do próprio bairro onde o projeto estava sendo implementado (MACÊDO, 2003).

A respeito desse trabalho inicial, temos o seguinte:

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

De acordo com Macêdo (2003), podemos entender que o Projeto de Arte-Educação contemplava oficinas de música, mas também outras áreas artísticas, porém, sem caracterizar o ensino da arte polivalente, que prevalecia desde a LDB nº 5.692/71, pelo qual o professor de Arte deveria trabalhar, ao mesmo tempo, com todas as linguagens artísticas.

Nesse sentido, o Projeto de Arte-Educação destaca-se como marco inicial da inclusão do ensino da arte nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, visto que foi por intermédio desse trabalho com as várias linguagens artísticas que se pôde atestar a importância da presença da arte na escola, abrindo campo de trabalho para profissionais formados nos cursos superiores de Educação Artística.

No entanto Macêdo (2003) relata que, ao avaliar as oficinas realizadas no Projeto de Arte-Educação em 1989, constatou que, apesar da repercussão positiva junto à comunidade do bairro, apenas duzentos alunos tinham sido contemplados com o projeto, fato que estimulou a mudança de rumos deste.

Em 1990, O Projeto de Arte-Educação foi reformulado e encaminhado à SME como proposta que incluía o ensino da arte na estrutura curricular das escolas municipais. A Prefeitura Municipal de Uberlândia era responsável, nesse momento, por treze escolas situadas na zona rural e uma escola na zona urbana, todas elas oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries do 1º Grau, além de sete pré-escolas também situadas na zona urbana (MACÊDO, 2003). No início desse mesmo ano, aconteceu o primeiro concurso público municipal para professores de várias áreas de ensino, entre as quais, a área de Educação Artística foi incluída, porém sem constar do edital o número de vagas específicas para essa área.

Nesse concurso, realizado em 1990, dos quinze candidatos inscritos para a área de Arte, sete foram aprovados e apenas quatro tomaram posse e se propuseram a trabalhar com o Projeto de Arte-Educação em vigor (MACÊDO, 2003).

Na entrevista coletiva que realizamos, a professora *Carmela*[31]comentou que foi uma das aprovadas nesse primeiro concurso, mas não tomou posse de seu cargo porque: "*eu me assustei muito com o lugar, com o espaço...*" Disse que a escola onde iria trabalhar era muito distante de sua residência e pensou que "*como eu estava numa escola particular e não pretendia sair, na época não achei muito viável para mim*". Na sua opinião, não valeria a pena deixar a escola particular onde atuava para trabalhar na Rede Municipal de Ensino, cuja escola ficava num bairro periférico da cidade.

Isso revela que, naquele contexto, as escolas públicas municipais ainda não eram vistas como campo de atuação profissional para os professores de Arte, porque, ao contrário da maioria das escolas estaduais e particulares, que se localizavam nas áreas centrais da cidade, as escolas municipais situavam-se na zona rural e num bairro afastado do centro. Assim, a

[31] Como já assinalamos antes, os nomes das professoras que participaram da entrevista coletiva também foram trocados pela pesquisadora por nomes de artistas plásticas brasileiras, todas elas mulheres, sendo que o nome escolhido para cada professora entrevistada corresponde ao primeiro nome de uma dessas artistas: *Lygia* (Lygia Clark), *Leda* (Leda Catunda), *Maria* (Maria Bonomi), *Carmela* (Carmela Gross), *Tarsila* (Tarsila do Amaral), *Anita* (Anita Malfati), *Djanira* (Djanira) e *Regina* (Regina Silveira). Tal procedimento foi adotado para preservar a identidade das profissionais que participaram da entrevista coletiva. Já os depoimentos das professoras entrevistadas passaram por pequenas correções para poderem ser mais bem compreendidos.

professora *Carmela* preferiu manter-se na escola particular, porquanto o acesso e as condições de trabalho, considerados por ela melhores, se comparados às escolas municipais, davam-lhe mais segurança para a realização de seu trabalho.

Desse modo, devido ao número reduzido de profissionais, o Projeto de Arte-Educação continuou sendo executado, em 1990, na forma de oficinas, ou seja, como atividade extra-curricular, sendo que, nesse momento, tais oficinas passaram a ser oferecidas também em algumas escolas municipais da zona rural, de acordo com o interesse da escola em participar do projeto e com a possibilidade da presença de um professor de Arte.

4.2 A inserção do ensino da arte no currículo das escolas municipais de Uberlândia e a formação do Grupo de Estudos de Professores de Arte no CEMEPE

Entre julho de 1990 e fevereiro de 1991, houve mais dois concursos para professores na rede municipal de ensino. Esses concursos aconteceram em função da ampliação da rede municipal de ensino, que continuava o processo de municipalização do ensino fundamental, construindo novas escolas na zona urbana (MACÊDO, 2003).

De acordo com informações do jornal O Município de 1990 e 1991, nos concursos realizados em julho de 1990 e fevereiro de 1991, foram aprovados, respectivamente, cinco e 24 professores de Arte. Dessa forma, mesmo sem termos o número exato de professores que assumiram e permaneceram em seus cargos na Rede Municipal, verificamos que o quadro de professores de Arte ampliou-se significativamente entre 1990 e 1991.

Entretanto a demora na distribuição dos professores aprovados nesses concursos entre os estabelecimentos de ensino dificultou a chegada e a atuação efetiva nas escolas desses novos professores durante o primeiro semestre de 1991, acarretando atrasos na implantação do Projeto de Arte-Educação ao longo desse ano. Por outro lado, esse atraso proporcionou um

tempo para que os novos professores que já tinham assumido seus cargos na Rede Municipal pudessem estudar e trocar experiências sobre ensino da arte vivenciadas anteriormente em outros contextos.

A professora *Leda* relatou, na entrevista coletiva, que considerou esse período do primeiro semestre de 1991 "*muito interessante*", no sentido de que, inicialmente, ela sentia "*muito receio*" em trabalhar com turmas de 1ª a 4ª série, pois, a maior parte dos professores de Arte que chegava para trabalhar na rede municipal, "*tinha experiência com 5ª e 6ª ou 7ª e 8ª série no Estado, que já tinha experiência com o ensino de arte"*. Porém, como explica a professora *Leda*: *"quando a gente ficou sabendo que nós íamos atender de 1ª a 4ª, quase ninguém queria trabalhar com 1ª a 4ª* ". Para ela, *"naquele momento o trabalho que foi desenvolvido, as leituras que fizemos, as discussões em torno do projeto, é que foi dando uma certa tranqüilidade como preparo para ir para a sala de aula"*. Na opinião dessa professora, as reuniões que antecederam a entrada dos professores na sala de aula ficaram marcadas como *"um momento muito intenso de leitura e discussão"*, configurando um espaço de preparação para trabalhar com alunos de um nível de ensino, até então, desconhecido por muitos dos professores que ingressavam na Rede Municipal.

Também, foi nessas reuniões, no 1º semestre de 1991, que os professores de Arte se prepararam para realizar o que eles denominavam de "diagnóstico" das escolas em que passariam a atuar a partir do 2º semestre de 1991. Tal diagnóstico tinha como objetivo conhecer melhor os alunos e as características da direção de cada instituição, orientando o professor a programar suas atividades de acordo com as características de cada estabelecimento escolar e com os conteúdos propostos para cada série, iniciando, dessa forma, a implantação da Educação Artística na Rede Municipal (**Projeto de Arte-Educação**, 1992).

No entanto, durante o ano de 1991, à medida que os professores ampliavam sua atuação em sala de aula, a programação de oficinas tornou-se menos intensa, acontecendo de acordo com uma programação extra-curricular que o professor de Arte estabelecia em sua escola.

Nesse período, as reuniões entre os professores de Arte eram semanais e contavam com a coordenação da professora Cesária Alice Macêdo. Além de acompanhar a implantação da disciplina Educação Artística nas escolas municipais, essas reuniões tinham como objetivo o estudo e a troca de experiência no ensino da arte. Os professores eram remunerados para participar dos encontros e entregavam mensalmente à coordenação relatórios das aulas que ministravam. Esses relatórios tinham como objetivo registrar o processo de trabalho em sala de aula, as experiências significativas e as dificuldades de cada professor, incluindo problemas como falta de material e recursos pedagógicos, e também dúvidas relacionadas a conteúdos e procedimentos de ensino. Com a produção desses relatórios, os professores possibilitavam que a coordenadora acompanhasse o processo vivido por eles no contexto da escola em que atuavam, esclarecendo dúvidas e incentivando os profissionais por meio de comentários que escreviam nos relatórios, sendo estes devolvidos a seus autores.

A respeito desses relatórios, a professora *Leda* destacou, na entrevista coletiva:

> *O que me chamou bastante atenção é que no processo do relatório, foi o primeiro momento que eu comecei a perceber que havia um processo de sistematização do ensino, mas que acontecia de uma forma intuitiva. Eu só fui ter ciência a partir desse processo do relatório. Então, um dia, eu me assustei. Quando estava fazendo o relatório é que eu falei: - "Nossa que legal! Tem gancho com isso, tem gancho com aquilo." Mas, na verdade, a gente não estava pensando na sistematização do ensino da arte.*

Fica nítido na fala dessa professora que o relatório, a princípio entendido apenas como uma forma de registrar as ações que aconteciam em sala de aula, tornou-se um importante instrumento, que trazia à tona aspectos relevantes da prática, até então, não percebidos.

Analisando alguns relatórios[32] redigidos por professoras de Arte entre os anos de 1991 e 1992, é possível verificar essa "sistematização" do planejamento elaborado para as aulas de Arte, no sentido de buscar uma conexão entre os conteúdos e as técnicas a serem trabalhados.

> *Iniciei o trabalho pedindo que as crianças desenhassem o que tivessem vontade, onde eu já previa o surgimento de estereótipos. Principalmente o da casa. Em seqüência trabalhei com a música "A Casa" em algumas aulas cantando/o desenho da casa mais engraçada / dobradura de uma casa./ colagens sobre a dobradura procurando fazer a casa mais engraçada/ desenho de observação da casa. A última etapa, o desenho de observação, temi que o estereótipo voltasse pela forma estrutural da dobradura. Com isto, pedi que desenhassem na mesma folha os quatro lados da casa. Durante o desenvolvimento da aula fui chamando a atenção pela perspectiva, harmonia (dizendo que todos os lados precisavam se comunicar dentro da folha), e figura e fundo no sentido de mostrar a importância de um acabamento.* (**Relatório de Atividades**, professora *Leda*, outubro de 1991, mimeo).

Nessa mesma perspectiva de sistematização e conexão entre conteúdos e métodos, a professora *Anita* relata:

> *Dando prosseguimento ao trabalho iniciado no primeiro bimestre, continuei desenvolvendo com os alunos sua criatividade e expressão pessoal através da atividade artística. Neste segundo bimestre, paralelamente a isto, comecei a introduzir o conteúdo sistematizado conforme as séries. (...) Na sétima série, ao trabalhar com uma forma pré-determinada, ressaltei com os alunos o conteúdo forma e contraforma, explorando ao máximo através disso suas possibilidades de criação. Logo após essa etapa, dei início ao conteúdo cor, definindo as cores primárias, secundárias e terciárias, onde pretendo dar continuidade a esse trabalho no 2º semestre.* (**Relatório de Atividades**, julho de 1992, mimeo).

Como podemos verificar, a partir de excertos de relatórios apresentados anteriormente, essas professoras tinham como preocupação maior trabalhar com os conteúdos da linguagem plástica, passando de um conteúdo a outro numa seqüência que tinha como lógica o

[32] Para esta análise, foram utilizados cinco relatórios coletados a partir de uma solicitação verbal que fizemos antes e durante a entrevista coletiva realizada por nós com oito professoras de arte. A professora *Leda* disponibilizou três relatórios: um de outubro de 1991, outro de dezembro de 1991 e outro de abril de 1992, e a professora *Anita* entregou cópias de dois relatórios: um de abril e outro de julho de 1992. É importante destacar que, de acordo com as professoras entrevistadas, apesar da elaboração, entrega e discussão dos relatórios serem obrigatórias, o seu arquivamento não era um hábito nem da coordenadora, nem das professoras, sendo que após a verificação das anotações feitas pela coordenadora, muitas vezes, as próprias professoras descartavam esses relatórios. Dessa forma, são poucas as professoras que ainda conservam os relatórios elaborados nesse período. Esse fato explica o porquê do número de relatórios coletados e analisados no presente trabalho.

desenvolvimento do processo criativo do aluno e menos a compreensão dos conteúdos plásticos e da arte como conhecimento.

> Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer plástico, a apreciação da arte e a história da arte [...] Conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. (BARBOSA, 1991, p.31-32).

Assim, compreendemos que, naquele momento, a sistematização dos conteúdos tinha como propósito mais o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e não a sistematização dos procedimentos de ensino-aprendizado em arte, tal como propõe Barbosa (1991) por meio da Proposta Triangular e que consideramos mais adequada ao processo de ensino-aprendizado em arte; mesmo porque, conforme o Projeto de Arte-Educação de 1992, o professor deveria trabalhar com os conteúdos[33] de forma a adaptá-los ao desenvolvimento cognitivo e às necessidades dos alunos.

Dessa forma, o estímulo ao desenvolvimento da capacidade criadora e a valorização do potencial criador do aluno nas aulas de Arte, objetivado pelo Projeto de Arte-Educação de 1992, é outro aspecto importante que observamos nos relatórios analisados, porquanto se conecta à forma "intuitiva" como os professores sistematizavam seus planejamentos para o ensino da arte que acontecia.

Conforme discorre a professora *Anita*, ao fazer o diagnóstico dos alunos,

---

[33] O Projeto de Arte-Educação de 1992 propunha que conteúdos da linguagem plástica como ponto, linha, plano, forma, textura, cor, equilíbrio, simetria, ritmo, movimento, contraste, luz, proporção e volume fossem trabalhados e aprofundados conforme os níveis de ensino Pré-escolar e 1ª série, de 2ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Para cada um desses níveis de ensino, alguns conteúdos da linguagem plástica eram, ou não, incluídos em tópicos como Esquema Corporal, Forma e Espaço, sendo que de 5ª a 8ª séries acrescentava-se os tópicos Manifestações Populares e Movimentos Artísticos inserindo nesses tópicos os conteúdos teóricos (**Projeto de Arte-Educação**, 1992).

> *pude perceber bem claramente a dificuldade que eles* [os alunos][34] *têm para soltar a imaginação no desenho e criar algo novo. (...) A partir dessa constatação, resolvi realizar um trabalho que fizesse com que os alunos percebessem o seu potencial criativo, estimulando-os a desenvolvê-lo.* (**Relatório de Atividades**, abril de 1992, mimeo).

Essa observação da professora *Anita* sugere que as práticas de sala de aula procuravam relacionar o trabalho artístico ao desenvolvimento da capacidade criadora de cada aluno, como processo inerente ao ser humano, cuja capacidade de criar, de transformar, de modificar o ambiente que o cerca, precisava ser exercitada constante e gradativamente.

Em relação à importância dos relatórios como instrumento de reflexão individual que possibilitava a socialização das práticas experimentadas pelos professores de Arte na Rede Municipal de Ensino, temos o relato da professora *Leda*:

> *Todas as observações supracitadas são reflexões, como já disse, de uma prática para auxiliar na melhoria da minha didática e para dar a minha contribuição a uma equipe de arte-educadores que busca através do trabalho atingir interesses dos indivíduos pela arte.* (**Relatório de Atividades**, dezembro de 1991, mimeo).

Nesse ponto, destacamos a importância dos relatórios elaborados entre 1991 e 1992 como registro escrito no sentido proposto por Freire:

> A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É nesse sentido que o registro escrito amplia a memória e historifica o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo. (FREIRE, 1997, p.41).

Percebemos, nos relatórios analisados, indícios de que as professoras, ao registrarem por escrito suas ações, faziam uma reflexão sobre suas práticas, organizando o pensamento e a consciência sobre o processo educacional vivenciado, o que pode ser confirmado por seus depoimentos na entrevista coletiva.

---

[34] Acréscimos nossos.

Assim, entendemos que esses relatórios colaboravam na construção gradativa da consciência profissional, tanto individual como do grupo que se constituía, cumprindo, ao mesmo tempo, uma função de registro e de reflexão, que permitia discutir e compreender as escolhas realizadas e o processo de trabalho, uma vez que eram socializados, ou seja, eram passíveis de comentários e discussões durante as reuniões do grupo de professores.

Outro aspecto comentado pelas professoras, na entrevista coletiva, e que pode ser conectado aos relatórios analisados, é o fato de que os professores de Arte que atuavam na Rede Municipal de Ensino vinham, naquele momento, de uma formação com forte influência do currículo polivalente. Apesar de a maioria desses professores serem habilitados em artes plásticas, as experiências vividas com a música e o teatro, durante a graduação, ajudavam a trabalhar com as crianças das séries iniciais e a enfrentar a escassez de recursos de algumas escolas recém inauguradas.

A esse respeito, apresentamos parte do diálogo ocorrido entre algumas professoras durante a entrevista coletiva:

> *Anita*: - E*u me lembro de que as primeiras aulas nossas eram com isso, eram com jogos dramáticos, era fazendo ponto e linha com o corpo humano, desenho espacial. Porque não tinha nada!*
>
> *Djanira*: - *É verdade, eu trabalhei muito com jogo cênico!*
>
> *Anita*: - F*oi. Eu me lembro de você dar bastante sugestão.*
>
> *Leda*: - *Na verdade, eu vinha de uma experiência com o teatro no grupo de teatro da universidade, e assim, uma certa paixão pelo teatro. Então, eu tinha muitas leituras sobre teatro. Mas eu me lembro dessa proposta naquele momento.*

Nessa mesma vertente, encontramos o comentário da professora *Leda*:

> *Para o segundo semestre o conteúdo será estendido dentro de uma atividade que deverá ser encenada. O que é necessário lembrar, é que o enfoque principal estará sobre os elementos de ordem visual ficando secundária a expressão vocal. Justifica-se o enfoque pelo primeiro ponto*

> [refere-se aos elementos de ordem visual][35] *e não pelo segundo* [refere-se à expressão vocal][36] *devido a minha área de formação.* (**Relatório de Atividades**, abril de 1992, mimeo).

Assim, podemos constatar que o jogo cênico ou dramático era trabalhado em sala de aula como um recurso pedagógico e como alternativa que supria a falta de material. Isso mostra que, mesmo vindo de uma formação polivalente, no sentido de que tinham vivenciado, em sua formação inicial, procedimentos artísticos nas linguagens musicais e cênicas, ao trocarem experiências e redigirem seus relatórios, essas professoras mantinham o foco no trabalho com os conteúdos das artes plásticas, utilizando e sugerindo aos colegas que os conhecimentos musicais e cênicos fossem trabalhados como recursos didáticos no processo de criação plástica em sala de aula.

Dessa forma, confirmavam, por meio de suas práticas, a impossibilidade de apenas um professor trabalhar com todas as linguagens artísticas, considerando, porém, a inter-relação entre os conhecimentos das outras linguagens artísticas como significativos no enfrentamento das dificuldades apresentadas em sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que as práticas descritas por essas professoras conectavam-se à necessidade que permeava vários cursos superiores de arte no início dos anos 1990 de formarem profissionais em linguagens artísticas específicas, concentrando a formação em apenas uma dessas linguagens. Essa necessidade norteou a reformulação curricular de vários cursos, entre eles, o Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas da UFU, que, em 1991, modificou sua estrutura curricular e implantou o Bacharelado (PROCESSO DE DESMEMBRAMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFU, 2005, mímeo).

É importante esclarecer que, até 1990, o Curso de Educação Artística da UFU oferecia habilitações específicas em Artes Plásticas e Música, sendo que, desde o processo seletivo

[35] Acréscimos nossos.
[36] Acréscimos nossos.

(vestibular), as entradas nesses cursos eram diferentes uma da outra, com prova de habilidade específica e número de vagas também específicos para cada habilitação. No entanto, tanto os alunos que ingressavam em Artes Plásticas como os alunos que ingressavam em Música cursavam, obrigatoriamente, disciplinas de um núcleo comum, que abrangiam conhecimentos iniciais nas linguagens musicais e plásticas. A partir da reformulação curricular de 1991, essas disciplinas do núcleo comum continuaram sendo obrigatórias para a habilitação específica à qual estavam vinculadas e passaram a ser optativas para o outro curso, ou seja, as disciplinas voltadas para os conhecimentos musicais mantiveram-se obrigatórias para os alunos de Música e tornaram-se optativas para os alunos de Artes Plásticas e vice-versa. Porém os diplomas dos cursos de Artes Plásticas e Música continuaram sendo expedidos como *Educação Artística* precedido do título de *Bacharel* ou *Licenciado* e constando, no verso, o carimbo da UFU, especificando *Habilitação em Artes Plásticas* ou *Música,* sendo que, os diplomas do Curso de Artes Cênicas, curso que surgiu depois, também seguiam essa mesma regra.[37]

Assim, podemos verificar que as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, em 1991, revelam que os professores que participavam das reuniões apresentavam consciência da importância destas como momentos de discussão que possibilitavam uma postura reflexiva e de preparação para as questões relacionadas à prática nas escolas, ou seja, como momentos de formação continuada.

Nesse contexto, os professores afirmavam que as atividades desenvolvidas nas escolas resultaram num fazer artístico considerado como um excelente começo de um trabalho, que poderia ter repercussões muito importantes para todos os envolvidos: “Em nossas reuniões

---

[37] Atualmente, procurando atender aos pareceres do MEC que regulamentam os cursos de licenciatura, a Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística da UFU, em que se incluem as habilitações em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas estão passando por uma nova reformulação na qual se pretende adequar a nomenclatura desses cursos à legislação vigente. A título de exemplificar a informação anterior, com essa reformulação, o Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas – Bacharelado ou Licenciatura passará a se chamar Curso de Artes Visuais – Bacharelado ou Licenciatura.

semanais foi possível troca de experiências, apresentações e discussões de relatórios e estudos que são essenciais para a continuidade do trabalho proposto" (**Projeto de Arte-Educação**, 1992, p.3).

De acordo com esse percurso histórico, entendemos que os professores de Arte da Rede Municipal de Ensino iniciaram sua constituição como grupo de estudos desde 1990 e, principalmente, a partir de 1991, quando houve a ampliação do número de professores de arte de quatro para, aproximadamente, trinta e estes profissionais passaram a se reunir para discutir, aprofundar, sistematizar e trocar conhecimentos.

Em dezembro de 1991, houve mais um concurso na Rede Municipal em que foram aprovados 25 professores de Arte, sendo que havia, entre estes professores, três que já atuavam na rede municipal em decorrência de aprovação em concursos anteriores e prestaram esse concurso pleiteando um segundo cargo na área de Educação Artística. Conforme informações do jornal O Município (1992), esses candidatos aprovados no concurso de dezembro de 1991 foram efetivados de janeiro a março de 1992.

Em dezembro de 1991, o Projeto de Arte-Educação foi reestruturado pela segunda vez, contando com a participação e a contribuição dos professores de Arte que, junto à coordenadora da área, aproveitaram suas experiências, leituras e estudos para assegurar a importância da inserção da disciplina Educação Artística na estrutura curricular de todas as escolas municipais. No entanto, é importante ressaltar que esse projeto não envolveu exclusivamente uma proposta curricular, pois mantinha atividades extra-curriculares como as oficinas de Arte-Educação nas áreas de Música, Teatro e Artes Plásticas e, Ações Culturais como forma de envolver a comunidade a partir de sua realidade cultural. Essas oficinas passaram a ser oferecidas paralelamente às atividades de sala de aula e com uma programação itinerante, que percorria todos os bairros onde havia escolas municipais, ou seja, cada escola

agendava uma data em que receberia a equipe das oficinas, que, nesse momento, era formado por estagiários da UFU, orientados pela coordenadora do projeto.

Referindo-se ao Projeto de Arte-Educação, reestruturado no final de 1991 e que passou a vigorar em 1992, temos que:

> O novo projeto continha sugestões de atividades de artes, de ação cultural e de interdisciplinaridade. Constava ainda de uma extensa lista de materiais específicos para a área, os quais o professor requisitava conforme a necessidade. (TINOCO, 2003, p.18).

Nesse Projeto, no item referente à carga horária total de trabalho do professor, está especificada a necessidade de que o professor de Arte tivesse quatro horas/aula semanais para participar das reuniões com a coordenadora e com o grupo de professores de Arte para realizar estudos, discussões de relatórios, leituras e troca de experiências. Tais atividades eram consideradas como formas de sanar as dificuldades encontradas no cotidiano das escolas e das salas de aula e dar continuidade ao Projeto de Arte-Educação. Além disso, esse projeto propunha, ainda, que o professor de Arte tivesse um encontro semanal com a supervisão da escola para interação e acompanhamento do processo pedagógico, mas não especificava quanto tempo deveria durar esse encontro (**Projeto de Arte-Educação**, 1992).

Dessa forma, torna-se clara uma necessidade do grupo de professores de Arte de assegurar o espaço para estudos e para a formação continuada como forma de confirmar e manter a qualidade do ensino conquistado até aquele momento e também consolidar a Educação Artística na estrutura curricular das escolas municipais.

Alguns trechos do Projeto de Arte-Educação (1992) explicitam de forma significativa a conexão entre as referências teóricas e metodológicas estudadas nas reuniões do grupo de professores de arte e as discussões sobre o ensino da arte que vigoravam naquele momento:

> Segundo Fayga Ostrower, em seu livro: Criatividade e processos de criação, "criar é poder dar forma a algo novo, o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar". (**Projeto de Arte-Educação**, 1992, p.4).

Na entrevista coletiva que realizamos, além de Fayga Ostrower, as professoras também mencionaram alguns autores importantes para o grupo de estudo, tais como Madalena Freire, Edith Derdyk, Analice Dutra Pillar, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Maria Heloísa Ferraz e Maria F. R. Fusari, João Francisco Duarte Jr., Viktor Lowenfeld e Louis Porcher, cujos livros foram adquiridos pela SME e ficavam disponíveis para empréstimo aos professores nas bibliotecas das escolas municipais. As professoras citaram, ainda como influências importantes para o trabalho realizado nesse período, o livro *Brinquedos e Engenhocas* de Luise Weiss sobre técnicas e materiais utilizados em atividades artísticas, como sucatas e brinquedos, e que trabalhavam inclusive com livros da série *Pensamento e Ação no Magistério* da Editora Scipione. Essas referências contribuíram tanto para preparar as atividades em sala de aula como para a ampliação e a reformulação do Projeto de Arte-Educação.

A esse respeito, é pertinente o comentário de Macêdo (2003, p.61):

> Dentre os objetivos específicos, destacam-se dois que refletem as leituras e estudos realizados pelo grupo antes e durante a elaboração do projeto. O primeiro propõe orientar o aluno quanto ao emprego e uso de materiais, assim como fornecer-lhe os instrumentos que se adequem às características de seu desenvolvimento cognitivo. O segundo visa proporcionar o desenvolvimento da consciência estética, através da atividade artística, da expressão do eu na construção de trabalhos significantes, partindo do sentir, pensar, perceber.

Além dos dois objetivos específicos anteriormente apresentados, analisando o Projeto de Arte-Educação de 1992, podemos confirmar, uma vez mais, a ênfase dada à realização de atividades artísticas com os alunos no item *Sugestões de Atividades*, em que, de acordo com as características do desenvolvimento cognitivo da criança e das fases do desenvolvimento do

grafismo infantil, eram sugeridas atividades plásticas, musicais ou cênicas, além de materiais específicos para serem usados conforme cada faixa etária.

Dessa forma, tanto nos objetivos quanto nas sugestões de atividades desse Projeto, fica evidente a influência de autores como Viktor Lowenfeld, G. Luquet, Edith Derdyk, Brent Wilson e Fayga Ostrower, que, segundo Macêdo (2003), eram sugeridos como leitura nesse período, tanto pela coordenação, quanto trazido pelos próprios professores para fundamentar as discussões do grupo.

É importante notar que os autores anteriormente mencionados têm em comum a idéia da arte como forma de expressão que se manifesta gradativamente de acordo com as etapas do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Derdyk:

> A criança estabelece um vínculo existencial profundo com o desenho ou com qualquer outro ato criativo. Daí a necessidade de recolocarmos o desenvolvimento da linguagem gráfica, ou de qualquer outra manifestação expressiva, sob o signo da experiência e da vivência permanente. (DERDYK, 1989, p.117).

Nessa perspectiva, o ensino da arte que se pretendia com esse Projeto de Arte-Educação estava centrado no fazer plástico e no processo criativo da criança e do adolescente, sendo promovido por meio de atividades que contemplavam a experimentação com uma gama variada de materiais, incluindo a sucata.

Essa ênfase na atividade artística, que tem suas raízes na idéia da arte como forma de expressão e na Lei nº 5.692/71, que considerava a Educação Artística uma atividade e não disciplina escolar, vem sendo substituída pela concepção de que a arte é um conhecimento passível de ser construído com o aluno no processo de ensino-aprendizado e que a atividade artística que contempla a criação plástica é apenas um dos componentes desse processo. Tais conceitos vêm ganhando força com o avanço das pesquisas de pós-graduação em arte e ensino

da arte e com a formulação da Proposta Triangular, o que começou a acontecer no Brasil a partir dos anos 1980. No entanto, ainda hoje, encontramos professores de Arte que realizam atividades artísticas, sem inseri-la num processo mais organizado e aprofundado de ensino-aprendizado em arte.

Por outro lado, é possível notar, na justificativa do Projeto de Arte-Educação de 1992, indícios que sugeriam uma superação das atividades propostas apenas como exercício puramente expressivo, intuitivo ou emocional, mas que compreendiam também os processos mentais e intelectuais como significativos para os alunos, o que se conecta às idéias dos autores citados anteriormente.

> Pensando na situação do ensino aprendizagem da Arte na Escola, é preciso considerar a necessidade de se começar pela pré-escola, pois é o período mais propício para desenvolver os processos mentais e sensório-motores ligados à criatividade. Levando a criança a contemplar uma situação que se figura, participe e represente através das artes plásticas, da música e do teatro, realizando uma leitura de mundo[38], sem preocupação de fazer algo técnico ou pré-estabelecido. (**Projeto de Arte-Educação**, 1992, p.4).

Nota-se aí, pelo uso do termo "leitura de mundo", a influência do pensamento de Paulo Freire, também presentes nas leituras promovidas pelo CEMEPE nesse período, o que, por sua vez, encaminhava-se na mesma direção das leituras das obras de Ana Mae Barbosa (1982,1986,1991) - nas quais se desenvolvia a Proposta Triangular como abordagem sistematizada para o ensino da arte envolvendo a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte -, sendo esta uma referência fundamental apontada por Macêdo (2003) nos estudos do grupo de professores de Arte da Rede Municipal.

É importante ressaltar a conexão aqui estabelecida entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, no sentido de que as pesquisas desta arte-educadora sobre a sistematização do ensino da arte, que tinham o princípio da leitura de obras de arte como interpretação cultural, foram,

[38] Grifos nossos.

inicialmente, testadas na rede municipal de ensino de São Paulo na década de 1980, período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação naquela cidade (BARBOSA, 1998).

De acordo com Barbosa, em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte*,

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, as estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1991, p.35).

Dessa forma, uma certa influência de Barbosa (1991) já pode ser vislumbrada no Projeto de Arte-Educação de 1992, no sentido de apresentar a idéia de um ensino da arte que considerava importante a presença e o estudo da obra de arte na sala de aula:

> O novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte nos âmbitos universal, nacional, regional e das comunidades. [...] Aliar o estudo das obras de arte aos acontecimentos sócio-político-econômicos significativos, dando oportunidade aos alunos de trabalhar e recriar através de seus desenhos os temas tratados. (**Projeto de Arte-Educação**, 1992, p.4-5).

No que se refere especificamente à leitura de imagens, esse acompanhamento das mudanças que ocorriam no ensino da arte evidencia-se também na proposta metodológica e curricular do Projeto de Arte-Educação de 1992:

> A partir de uma nova visão de ensino da arte é que os professores construirão uma metodologia de ensino, que abrigará práticas derivadas de ideologias pós-modernas emergentes, preservando as melhores características de expressão criativa e juntando a isso, o estudo da história da arte e das idéias e a análise de obras importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolveram tais criações. (**Projeto de Arte-Educação**, 1992, p.6).

Portanto, podemos entender que havia no Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, um certo conhecimento da posição de Ana Mae Barbosa sobre a importância do trabalho com as imagens na sala de aula. Porém não encontramos, nesse Projeto, um aprofundamento que orientasse os professores de Arte sobre a forma como essas imagens seriam inseridas e trabalhadas na sala de aula. Ausência que parece ser condizente com as condições nas quais o ensino da arte vinha se realizando no Brasil, considerando que ainda não havia, nesse momento, uma socialização das práticas que tinham como referência a Proposta Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa (como, por exemplo, as experiências vivenciadas na Rede Municipal da cidade de São Paulo já citadas), ou mesmo uma reflexão aprofundada das experiências e abordagens epistemológicas que fundamentam tal abordagem.

Assim, compreendemos que esse Projeto de Arte-Educação de 1992 expressa a consciência dos professores Arte em conferir importância à presença das imagens de obras de arte no ambiente escolar, como forma de ampliar o repertório cultural do aluno, mas ainda não estava claro, para o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, que a leitura de imagens era uma ação que, conjugada ao fazer plástico e à contextualização da obra e do aluno, proporcionava e potencializava a construção do conhecimento em arte. Mesmo porque, no início, a Proposta Triangular propunha a conjugação do fazer artístico com a leitura da obra de arte e da história da arte nas aulas de arte e não da contextualização, como Barbosa (1998, p.37) viria modificar posteriormente.

> [...] com o passar do tempo [...] em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc.

A respeito da utilização das imagens na sala de aula, Macêdo relata que as dificuldades apresentadas estavam ligadas à carência de materiais didáticos que contivessem imagens.

> Nesse sentido, e procurando atender esta necessidade dos Arte-educadores, no ano de 1992, a equipe de Arte-educação da Secretaria Municipal, organizou um banco de imagens reproduzidas em slides, não só das obras de Arte consagradas, como também de artistas locais. Este banco contava com mais de 400 imagens que os professores iam usando de acordo com seus planejamentos. (MACÊDO, 2003, p.104).

Esse material em slides vem sendo mencionado em reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, pelo menos, desde 1997, período a partir do qual esta pesquisadora passou a participar como professora concursada da Rede Municipal de Ensino, sendo considerado um recurso que poderia facilitar o acesso dos professores a um acervo de imagens que dificilmente poderiam constituir individualmente, mas nenhum dos professores que participaram da organização do banco de imagens soube dizer, desde 1997 até o presente momento, onde se encontra tal material.

Na entrevista coletiva, as professoras comentaram que participaram, em 1991, na elaboração inicial desse acervo, selecionando e organizando imagens de obras de artes e escrevendo sobre os artistas e as obras fotografadas. As professoras lembraram-se, ainda, que, em 1992, deram continuidade a esse trabalho dividindo-se em várias equipes e realizando pesquisas e levantamento dos acervos da Secretaria Municipal de Cultura, do Arquivo Público Municipal, da produção das tecedeiras, do Congado e de artistas locais, além de pesquisarem livros sobre artistas plásticos, reunindo, assim, uma referência significativa de dados e imagens que pudessem servir para o trabalho dos professores de Arte da Rede Municipal em sala de aula.

No entanto o diálogo das professoras revela algo mais:

> *Carmela*: - *Eu nunca trabalhei com nenhum desses materiais, nunca vi isso nas escolas.*
>
> *Anita*: - *Nem eu!*

> *Djanira*: - *Eu trabalhei com slide. Lá* [no CEMEPE][39] *tinha um projetor de slides para ser emprestado. A gente tinha que marcar com antecedência. Eu usei muito os slides porque eu tinha alguns. Então eu trabalhei muitas vezes com projetor de slides, usando slides meus e slides emprestados.*

Assim, podemos verificar que os professores de Arte, em geral, pouco se utilizaram desse material organizado em slides, porquanto, em 1991-92, escola municipal alguma possuía projetor de slides; nesse período, havia apenas um projetor, que ficava no CEMEPE para ser emprestado, mas que nem sempre estava à disposição dos professores.

Quanto ao trabalho realizado em sala de aula utilizando esse material, a professora *Djanira* explicou que "*dentro de um tema que iria trabalhar*" escolhia os slides "*que se encaixavam*". Depois, levava os slides para a sala de aula, projetava as imagens e, na seqüência, propunha um exercício de desenho, pintura ou exercício com argila porque *"tinha muitos slides de trabalhos em argila*". Segundo essa professora, o exercício que propunha a partir dos slides vistos "*hoje seria considerado uma releitura"* .

Nesse ponto, cabe destacar o pensamento de Buoro (2002, p.22) sobre releitura para esclarecer um significado desse termo.

> A palavra 'releitura', no contexto da leitura da imagem no ensino de arte no Brasil, ganhou uma conotação de cópia e não de um aprofundamento do significado. Assim, existem hoje muitas críticas pertinentes quanto ao uso desse termo.

Em um dos relatórios da professora *Leda*, também encontramos o termo releitura referindo-se à "*interpretação de uma imagem pré-escolhida pelos discentes quanto a forma, textura, movimento, cor, significado, etc"*. (**Relatório de Atividades**, abril de 1992, mimeo).

Na entrevista coletiva, a professora *Leda* explicou que, naquele momento, o significado de releitura *"foi um momento de persistência da releitura, inclusive por artistas da época"* e que

[39] Acréscimos nossos

isso advinha não da formação inicial que recebera na universidade, mas *"pela experiência com a Lucimar* [Lucimar Bello][40] *no atelier"*.

A esse respeito a professora *Lygia* comentou que, em 1992, Lucimar Bello fez uma exposição na Casa de Idéias[41] entitulada "Las Meninas após Velásquez" "E *isso vai desencadear uma série de outras ações de releituras."*[42]

A professora *Leda* completou que *"A releitura entra nesse momento não pela Abordagem Triangular, mas a partir dessa apropriação pelos artistas"*. Assim, podemos entender que, antes mesmo de incorporada como possibilidade de trabalho plástico a partir da análise das imagens, o termo releitura já fazia parte do vocabulário dos professores de Arte que participavam das reuniões do Grupo de Estudos do CEMEPE, vindo de experiências externas ao contexto educacional da Rede Municipal e muito mais ligado ao cenário artístico e cultural local e nacional.

Contudo, por ser um termo recorrente na fala e nas práticas relacionadas à leitura de imagens dos professores de artes plásticas, a releitura, não raro, utilizada indevidamente para designar uma prática restrita de reprodução de imagens, requer, na verdade, uma reflexão mais aprofundada, o que será mais bem discutido no próximo capítulo deste trabalho.

Continuando os relatos sobre as experiências com as imagens na sala de aula que realizavam naquele período, a professora *Djanira* comentou que, ainda em 1991, estimulada pela leitura do livro *A Socialização da Arte* de Nestor Garcia Canclini, que propunha que as

---

[40] A Profª Dra Lucimar Bello foi professora do Departamento de Artes Plásticas da UFU de 1979 a 1996. Durante esse período, realizou vários projetos de extensão em ateliês envolvendo pessoas da comunidade. Após se aposentar, atuou nesta mesma universidade como Diretora de Culturas na Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Estudantis. Pós-Doutora nas áreas de Semiótica e Ensino de Artes Visuais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atualmente participa do Atelier Semiótica e Ensino das Artes Visuais do Centro de Pesquisas Sociossemióticas e Comunicação e Semiótica da mesma instituição.

[41] Casa de Idéias é uma escola de arte voltada para o ensino das artes plásticas que existe em Uberlândia desde 1991. A escola agrega vários espaços, entre eles, uma galeria para exposições, uma pequena loja e um ateliê onde são oferecidas aulas, oficinas e cursos para crianças, adolescentes e adultos.

[42] Em seu livro **Porque se esconde a violeta?** Lucimar Bello faz uma reflexão crítica acerca da utilização do termo releitura: "Usei o termo durante algum tempo, no entanto, é totalmente inadequado por sua ambigüidade, podendo ser entendido como 'fazer-outra-vez, fazer-de-novo, re-fazer', que sugere uma relação mimética, uma relação até passiva. Prefiro denominar '*outras' maneiras de ver Mondrian e universos pessoais,* afirmando a existência e as possibilidades de diferentes olhares e construções plásticas pessoais, tão diferentes quanto o são as pessoas com suas possibilidades de cruzamentos de experiências vividas". (FRANGE, 1995, p. 148).

manifestações artísticas, para serem socializadas, deveriam ocupar os espaços públicos, realizou uma exposição de artistas de Uberlândia na escola em que atuava, de forma que, na semana seguinte à abertura da exposição, essa professora desenvolveu um trabalho plástico com os alunos, tomando como base o que eles tinham visto na exposição.

> *Peguei três trabalhos da Gracinha* [Gracinha Strack][43]*, três do Alexandre* [Alexandre França][44], t*rês da Débora* [Débora Borges][45] *e três da Elaine Corsi*[46]*. Montei uma exposição, nesse dia não teve aula à noite na escola. Convidei meu irmão pra tocar viola nesse dia, foi uma noite tipo uma noite de vernissage. Nesse dia montei uma exposição também dos alunos.*

Já a professora *Leda* comentou que se lembrava de levar imagens para os alunos na primeira escola municipal onde trabalhou:

> *Eu me lembro que eu levava algumas imagens, eu não lembro quais as imagens diretamente, mas era uma coisa assim meio que aleatória mesmo, de você pegar a imagem de levar, não tinha essa coisa no sentido de trabalhar a partir do artista. Eu lembro de trabalhar com a questão do recorte e da ampliação de fragmentos* (de imagens) *e de uma outra situação que aconteceu de um menino que desenhou uma pessoa nua. Eu me lembro de ter levado esculturas e imagens de artistas do nu. O objetivo naquele momento, de levar imagem, era mostrar assim, que o corpo humano, o nu, também poderia ser tratado na arte.*

A professora *Leda* comentou ainda que a partir desse trabalho com as imagens, percebeu que levar imagens de obras de arte referentes aos temas que os alunos retratavam em seus desenhos era uma maneira de mostrar outras formas de retratar os mesmos temas e fazer uma conexão de imagens de artistas com o fazer plástico dos alunos.

A professora *Anita* também lembrou que montou uma exposição na escola em que atuava utilizando os trabalhos dos alunos.

---

[43] Acréscimos nossos. Refere-se a uma artista local que trabalhava com pintura.
[44] Acréscimos nossos. Refere-se a um artista local que trabalha com pintura.
[45] Acréscimos nossos. Refere-se a uma artista local que trabalhava com pintura.
[46] Refere-se a uma artista local que trabalha com xilogravuras.

> *Nós tínhamos uma preocupação muito grande de valorizar a arte, o pessoal não estava acostumado, não iam em galeria, não sabia o que era um vernissage, o que era uma exposição. E a escola disponibilizou pra gente uma sala para nós montarmos uma galeria com os meninos. Então nós fizemos painéis enormes, e ficou assim, mais de uma semana, quase um mês. Todas as salas de aulas visitavam esse espaço. Foi um momento em que a gente tinha de valorização da imagem como produção dos meninos. E enquanto essa exposição ficou montada, nós dávamos aula lá dentro dessa sala com aquelas imagens, com a produção deles. Então a gente trabalhava a questão dos conteúdos, do espaço, da cor, da forma. A gente usava dessas imagens dos alunos para trabalhar com os conteúdos de figura e fundo, de profundidade. Eu achei que foi um grande ganho, falar isso mostrando as diferentes imagens.*

Nesse sentido, a professora *Maria* comentou, em seguida, que existiam outras formas de trabalhar não apenas por meio da exploração de um dos conteúdos específicos das artes visuais/plásticas, mas a partir de temas e assuntos que englobassem vários conteúdos e obras de diferentes artistas ao mesmo tempo:

> *O que a Anita falou é importante mesmo, porque a gente trabalhava todos os conteúdos mesmo, sem estar remetendo diretamente às imagens de algum artista. Tinha outras formas de trabalhar mesmo.*

Ao referir-se à inserção das imagens na sala de aula, a professora *Leda* lembrou, ao longo da entrevista coletiva, que, nesse período de 1992, utilizava imagens na sala de aula mediante diferentes percepções e desenvolvendo práticas variadas:

> *Eu me lembro que em noventa e dois eu trabalhei novamente com outras imagens, e, dentre essas imagens, eu cheguei a trabalhar com máscaras com o teatro e em função de um projeto que eu tinha participado com a Lucimar* [Lucimar Bello][47]*no atelier. Então eu me sentia muito mais influenciada por essa coisa das imagens na sala de aula, em função do trabalho em ateliê que eu passei como estagiária com a Lucimar.Pra mim ela* [a imagem][48] *entrava* [na sala de aula][49]*muito em função do contexto, da*

[47]Acréscimos nossos.
[48] Acréscimos nossos.
[49] Acréscimos nossos.

> *leitura que eu fazia da realidade em que eu trabalhava. As imagens entravam não pelo tema, mas de imagens que eu achava que poderia sensibilizar os alunos pelo contexto em que eles viviam. Isso pra mim foi uma coisa bem forte.Pela ausência de imagem para trabalhar em sala de aula. E isso me parece que era uma ação de outros professores também. Era de buscar nas bibliotecas das escolas, livros de literatura infantil que tinham uma qualidade em termos de imagem. Eu não trabalhei com a análise dessas imagens, mas eu procurava essas imagens pra trazer pra sala de aula, pra contar história, pra que os alunos depois produzissem sobre a história. E o critério era a qualidade da imagem.*

Isso demonstra que, mesmo sem terem um acervo adequado e organizado de materiais que contivesse imagens e mesmo não tendo clareza sobre como utilizar a leitura de imagens, com o aprofundamento que ele viria a ganhar posteriormente como componente metodológico da prática pedagógica, como propõe a Proposta Triangular, as ações de alguns professores que pertenciam ao Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE já contemplavam a utilização das imagens na sala de aula. Tais ações partiam de diferentes motivações, que consistiam em enriquecer o repertório visual do aluno, promover o trabalho realizado pelos professores de Arte em sala de aula perante a escola e a comunidade e/ou valorizar a produção plástica dos alunos, fossem essas imagens reproduções de obras de arte, obras de artistas locais, trabalhos plásticos produzidos pelos próprios alunos em sala de aula ou ilustrações de livros de literatura.

Falando sobre os resultados que essa prática de mostrar imagens em sala de aula surtia nos trabalhos realizados pelos alunos, temos o diálogo a seguir:

> *Leda*: *O que a gente observava, que apesar de ter um resultado significativo em termos de produção da imagem pra gente, nem sempre era recíproco para o aluno. Era uma questão de valorização pra nós.*
>
> *Djanira*: *O trabalho era muito significativo para mim, professora. Mas era difícil ser significativo para eles.*

Dessa forma, os resultados positivos eram observados pelas professoras, mas os alunos, nem sempre, conseguiam perceber a importância e o significado de seus trabalhos, ou seja, os

alunos não valorizavam seus trabalhos como um produto que contivesse seu potencial inventivo ou como fruto de um trabalho que agregava conhecimentos artísticos, estéticos e do contexto cultural em que viviam.

Por meio desses depoimentos, podemos entender que, apesar de nem todos os professores de Arte trabalharem efetivamente com imagens na sala de aula, mesmo antes de haver uma sistematização formal da metodologia do trabalho com os conteúdos e temáticas da linguagem plástica, alguns dos professores de Arte da Rede Municipal já propunham iniciativas que incorporavam a presença das imagens ao fazer artístico realizado em sala de aula. Podemos entender, também, que essas iniciativas repercutiam e beneficiavam-se de leituras e trocas de experiências proporcionadas pelas reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, o que confirma o papel fundamental desse grupo sensível às demandas de seus participantes e da prática pedagógica, como espaço-tempo de acolhida, proposição e divulgação de experiências e discussões educativas.

Como podemos observar, fica evidente a consonância dos estudos dos professores e das idéias pedagógicas expressas no Projeto de Arte-Educação de 1992, com os pensamentos e as experiências inovadoras relacionadas à educação e ensino de arte da época, fruto das reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, que tinham, nesse espaço, a possibilidade de troca de informações e formação continuada.

Como afirma Macêdo, em relação às discussões e leituras realizadas nas reuniões entre 1991 e 1993,

> A trajetória dos professores de Educação Artística das Escolas Municipais de Uberlândia acompanha as mudanças de programas e dos próprios objetivos do ensino da Arte em nosso país que se refletem na formação e também na atuação desses professores em sala de aula. (MACÊDO, 2003, p.66).

De um modo geral, podemos considerar que as reuniões para estudos, reflexões e trocas de experiências, realizadas no início dos anos 1990 pelo Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, foram importantes para o fortalecimento das práticas desses professores e, como conseqüência disso, para a manutenção do ensino da arte no currículo das escolas municipais. Isso pode ser confirmado pelo fato de que em julho de 1992, aconteceu mais um concurso para professor de Educação Artística, no qual foram aprovados mais dezesseis professores de Arte, que passariam a integrar o grupo a partir de outubro desse mesmo ano.

Segundo Macêdo (2003), de 1991 a 1993, o Projeto de Arte-Educação foi reestruturado duas vezes - no final dos anos de 1991 e 1992 -, sendo que, a cada ano, a reestruturação era feita de acordo com a experimentação de práticas educativas desenvolvidas pelos docentes, porém, mantendo as fundamentações teóricas e metodológicas apresentadas inicialmente.

4.3 Dificuldades enfrentadas e ações de resistência para manter a unidade do Grupo de Estudos de Professores de Arte

Com a expansão quantitativa da Rede Municipal de Ensino e com a implementação do Plano de Cargos e Salários dos professores municipais, em 1993, as reuniões de estudo deixaram de ser remuneradas e foram incorporadas à carga horária semanal de 24 horas/aula de trabalho do professor. Dessa forma, o professor poderia organizar as 4 horas/aula semanais, antes destinadas às reuniões do grupo de estudos, da seguinte maneira: ou cumprindo-as durante o horário de trabalho semanal ou agrupando-as num mesmo dia e participando de uma reunião mensal. A última possibilidade efetivou-se como a opção de grande parte dos professores de Arte, e este fato inviabilizou a participação dos docentes nas reuniões semanais de estudos, já que, ao se apresentarem em uma reunião mensal, os

professores cumpriam com a obrigação de desenvolverem atividades de estudos e planejamentos (MACÊDO, 2003).

Nesse contexto, Macêdo (2003) reconhece que as reuniões do Grupo de Professores de Arte adquiriram um caráter de resistência às determinações da SME, uma vez que o ensino da arte permanecia na escola, mas não da forma como havia sido construído pela equipe de professores, ou seja, sem as reuniões semanais e sem a coordenação de área, condições que já tinham sido apontadas como imprescindíveis para manter a qualidade do trabalho realizado pelos professores de Arte até aquele momento.

Apesar dessas mudanças causadas por fatores político-adminstrativos, Macêdo (2003) relata que, em 1993, o grupo de professores de Arte realizou - de certa forma, buscando promover o encontro e o diálogo entre os profissionais da área -, com o apoio da direção do CEMEPE e com premiação conseguida na iniciativa privada, o 1º Salão de Arte das Escolas Municipais, contando com a participação de trabalhos de alunos de quase todas as escolas. Nesse salão, houve premiação para 1º, 2º e 3º lugares classificados em três categorias, considerando a faixa etária dos participantes.

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação extinguiu as coordenações de área e as reuniões de estudo de todas as áreas de ensino. No entanto, como comentaram as professoras no diálogo que segue abaixo,

> *Tarsila*: *- Acabou a coordenação de área no CEMEPE, mas tinha coordenação de área na escola que tinha mais de três professores de arte. Na nossa escola, tinha quatro professoras. A Maria ficou na coordenação de área porque ela dobrava turno.*
>
> *Maria*: *- Nós tínhamos um módulo em que encontrávamos só nós. Então nós sempre trabalhamos juntas. Cada uma com seu jeito nas aulas e tudo, mas sempre muito próximas do que a gente tava trabalhando.*
>
> *Leda: - Na verdade, como não tinha o coordenador* [de área][50]*, normalmente se procurava organizar os módulos* [colocar os módulos de

[50] Acréscimos nossos.

> todos os professores de arte no mesmo horário][51] *quando se tinha mais de um professor* [de arte][52] *na escola.*
>
> *Anita*: - *Mesmo sem o coordenador, procurava nortear o trabalho de arte na escola. Era uma questão de resistência. De mobilizar para resistir mesmo.*

Assim, percebemos que, nas escolas onde havia mais de um professor de Arte, organizavam-se os horários de módulo para que se tornassem momentos de reunião, pelo menos uma vez por semana, com os colegas da área, buscando, dentro da própria escola, uma alternativa para não perderem o hábito de trocar experiências que pudessem enriquecer suas práticas. Entretanto, nas escolas em que havia apenas um professor de Arte, essa alternativa não tinha como acontecer.

Ainda em 1994, atendendo ao convite da professora Raquel Salimeno de Sá (professora de Arte da Rede Municipal), alguns professores do Grupo de Estudos de Professores de Arte, inconformados com o cancelamento dos encontros para estudos no CEMEPE, voltaram a se reunir, mesmo sem remuneração específica para esse fim. As reuniões entre os docentes recomeçaram em agosto desse mesmo ano, sendo a participação voluntária e sem remuneração; os encontros ocorriam de 15 em 15 dias e tiveram como prioridade a organização do 2º Salão de Arte das Escolas Municipais, o que aconteceu no final de 1994.

Como relembrou a Professora *Lygia*:

> *Essas reuniões, elas aconteceram no CEMEPE, e eram específicas pra lidar com as questões do salão. Quem ia fazer o que, as comissões que iam trabalhar, como que ia fazer cartaz, como ia ser a seleção dos trabalhos, quem ia convidar para fazer essa seleção. E não era muita gente. Eram pouquíssimas pessoas que iam a essas reuniões. Mesmo porque elas não eram consideradas como reunião de estudo. Elas eram reuniões específicas para a organização do Salão.*

---

[51] Acréscimos e comentários nossos
[52] Acréscimos nossos.

Assim, diante da suspensão das reuniões para estudos durante o ano de 1994, entendemos que a participação de alguns professores na organização do 2º Salão de Arte das Escolas Municipais foi uma forma de resistência em favor da manutenção de encontros e uma demonstração à SME e à comunidade de que a qualidade do trabalho que os professores de Arte realizavam nas escolas da Rede Municipal estava ameaçada.

Além da extinção das reuniões e da coordenação da área de Arte, de acordo com Macêdo (2003), a desmobilização dos professores a partir de 1993 foi conseqüência de vários outros fatores: diminuição na grade curricular de duas para uma aula semanal de Arte, para que os professores pudessem atender a um número maior de escolas, construídas como conseqüência da expansão da Rede Municipal, que passou a atender 28.373 alunos. Realização de apenas dois concursos públicos, entre 1993 e 1995, o que fez com que houvesse contratação de professores sem formação específica para atender ao ensino da arte em todas as escolas; e o rompimento do convênio com a UFU, que garantia estagiários dos cursos de Artes Plásticas e Música para a realização das oficinas dentro do Projeto de Arte-Educação.

De acordo com informações do jornal O Município (1993, 1994, 1995), em 1993 não houve concurso para professor de Educação Artística. Em 1994, a Prefeitura Municipal realizou um concurso no mês de março para professores de diversas áreas, mas das 32 vagas oferecidas para Educação Artística apenas 26 foram preenchidas e, em outubro de 1995, houve mais um concurso no qual foram aprovados 20 professores de Educação Artística.

Mesmo com o aumento do número de professores de Arte da Rede Municipal, em decorrência dos dois concursos realizados entre 1994 e 1995, o número de professores de Arte não foi suficiente para atender às seis creches, quarenta escolas da zona urbana e treze escolas da zona rural administradas pela prefeitura naquele ano, sendo necessária a contratação temporária de professores (MACÊDO, 2003).

Por não haver uma sistemática de participação em grupos de estudos desses professores em um local e tempo definidos, nem todos os professores que ingressavam na Rede Municipal como professores de Educação Artística, no período pós-1993, tinham conhecimento e/ou se interessavam em fazer parte voluntariamente, de reuniões de estudo. Em 1995, o Grupo de Estudos de Professores de Arte da Rede Municipal encontrou-se voluntariamente para organizar e realizar o 2º Salão de Arte das Escolas Municipais, mas deixou definitivamente de se reunir no CEMEPE, fato que concretizou uma desmobilização do grupo de estudos.

Nesse mesmo período, no ano de 1995, Macêdo (2003) cita a criação da Associação de Estudantes, Professores e Artistas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba – AEPA–△MAP – como uma alternativa de organização, que congregou vários professores de Arte da Rede Municipal que pertenciam ao Grupo de Estudos dos Professores de Arte. Sem entrar nas especificidades das ações desenvolvidas por essa Associação que congregava, além de professores de Arte, alunos e artistas, mencioná-la é relevante para evidenciar que, mesmo sem espaço e condições para se reunirem no CEMEPE, alguns professores de Arte da Rede Municipal mantiveram seu interesse e sua prática de promover a formação continuada, participando de cursos e encontros promovidos pela AEPA–△MAP, como forma de manterem seus estudos atualizados e, como observou a professora *Anita* na entrevista coletiva: "*da gente estar se encontrando, revendo, conversando*, de *encontrar as amigas mesmo, quer dizer, com os colegas*".

Além disso, a Associação era, naquele momento, o único espaço de luta política para estudantes, artistas e professores de Arte em defesa do ensino da arte na escola, pois, conforme as discussões que tramitavam para a elaboração da LDB, havia a possibilidade do ensino da arte ser retirado da grade curricular das escolas em todo o país.

Em relação às discussões que norteavam o trabalho realizado em 1995, as professoras comentaram que *"a gente começou a discutir mais essa questão de releitura, de leitura de*

imagem, de Ana Mae, de tudo, de 95 pra frente" (professora *Maria*).*"Foi aí que as imagens começaram a entrar nas minhas aulas"* (professora *Carmela*).

Porém essas discussões aconteciam apenas nas escolas onde os professores de Arte puderam organizar e manter os encontros durante os módulos, entretanto, sem haver uma socialização mais ampla das discussões e sem alcançar um número maior de professores de Arte da Rede Municipal.

No final de 1995, a Coordenação Didático Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação convocou professores de cada uma das áreas de ensino, formando uma espécie de comissão para elaborar uma Proposta Curricular para o município, com o intuito de estabelecer uma corrente metodológica que norteasse o ensino de todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino nas escolas municipais. Para tanto, as comissões de professores de cada nível de ensino (Educação Infantil e 1ª a 4ª séries) e de cada disciplina oferecida de 5ª a 8ª série deveriam elaborar uma Proposta Curricular específica, tendo como fundamentação a corrente metodológica comum adotada pela Coordenação Didático Pedagógica da SME. A princípio, essa coordenação tinha como objetivo que a comissão de professores que iria elaborar a Proposta Curricular, de cada nível de ensino e disciplina, fosse constituída de, pelo menos, um professor de cada área de ensino de cada escola, mas acabou sendo determinado como critério de seleção que tais áreas poderiam indicar dez professores para a elaboração dessa proposta, desde que tivessem apenas um cargo de 24 horas/aula, sendo estes remunerados pelas quatro horas semanais destinadas a esse trabalho.

Como o grupo de professores de Arte tinha uma prática de estudos já iniciada desde 1991, naquele momento, quinze professores interessaram-se em fazer parte da comissão de elaboração da Proposta Curricular de Educação Artística, sendo que até mesmo os professores de Arte que tinham dois cargos foram aceitos nessa comissão, desde que não recebessem a remuneração específica para participarem dessas reuniões. Com o andamento dos trabalhos

nessa comissão, onze professores (deste total, quatro professoras que compunham o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE desde 1991) passaram a reunir-se semanalmente sob a coordenação da equipe Didático Pedagógica do CEMEPE, realizando estudos sobre diversas tendências educacionais.

Quando essa comissão começou a estudar as especificidades da área, no início de 1996, a professora Maria Lúcia Batezart Duarte, docente do curso de licenciatura em Artes Plásticas da UFU, foi convidada a assessorar esta comissão.

As leituras utilizadas, nesse período de 1996, como referências que nortearam a elaboração da Proposta Curricular no tocante à Proposta Triangular e à leitura de imagem, citadas pelas professoras na entrevista coletiva foram: os Anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB - de 1995, os livros *A Imagem no Ensino da Arte* de Ana Mae Barbosa (1991) e *Metodologia do Ensino da Arte* de Maria Heloísa Ferraz e Maria F. R. Fusari (1991) e, ainda, Propostas Curriculares de Minas Gerais e de outros Estados. Além dessas referências, as professoras citaram Demerval Saviani e Moacir Gadotti como autores que foram estudados com base na orientação da Coordenação Didático Pedagógica da SME e que eram comuns a todas as áreas e níveis de ensino que estavam elaborando suas Propostas Curriculares.

A esse respeito, a professora *Leda* comentou que:

> [para elaborar a Proposta, a professora Maria Lúcia][53] *partiu das seguintes questões:"Qual é o conceito que vocês têm de educação, de arte, de ensino de arte e de homem?". Todas nós escrevemos sobre qual era o nosso conceito sobre isso, incluindo as leituras e dentro disso se pensava em como construir uma Proposta Curricular a partir dos conceitos.*

Dessa forma, entendemos que, mediante os conceitos que os professores de Arte tinham sobre Ensino da Arte, Arte, Educação e Homem, a professora Maria Lúcia buscava agregar as

[53] Acréscimos nossos.

experiências desses professores no contexto da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, aos conhecimentos formulados pelos autores estudados, assim como aproximar o ensino da arte das questões educacionais gerais.

Com o término da elaboração das Propostas Curriculares para o Sistema Municipal de Educação, no final de 1996, e pensando na implementação da Proposta Curricular de Educação Artística nas escolas, ficou clara a necessidade de que a totalidade dos 85 professores que compunham o quadro de professores de Arte da Rede Municipal participasse de reuniões para estudos, a fim de compreenderem a estrutura e fundamentação da Proposta Curricular que havia sido elaborada. Para tanto, a SME manteve a assessoria da professora Maria Lúcia, mas o retorno das reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, contando com a participação aberta a todos os professores de Arte da Rede Municipal de Ensino, só voltaria a acontecer no início de 1997.

Analisando a Proposta Curricular de Educação Artística elaborada e concluída em 1996, verificamos que ela trazia como preocupação inicial definir conceitos de educação e de arte nos quais os professores de Arte deveriam fundamentar a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas. Para tanto, apresentava a postura histórico-crítica de Saviani (1986, 1994), como concepção a partir da qual se deveria pensar o ensino da arte, defendendo "que o educador precisa de uma visão dialética do processo ensino-aprendizagem" (**Proposta Curricular de Educação Artística**,1996, p.4).

Nesse ponto, fica evidente a importância dos estudos orientados pela Coordenação Didático Pedagógica da SME, no sentido de auxiliar os professores a obter conhecimentos de tendências educacionais que mais se adequavam à proposta de ensino de arte defendida.

Na Proposta Curricular em questão, a importância do ensino da arte na formação cultural do aluno, como forma de prepará-lo não só para poder criar, como também para apreciar os produtos culturais de seu contexto, era destacada:

> Não só o criador precisa de informações, mas também o espectador, pois ele é o apreciador de um produto elaborado a partir de sensações, emoções, percepções do meio e da formação cultural do indivíduo. O espectador depende, como o artista, de determinados conhecimentos e vivências para melhor compreender a obra. (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1996, p.5).

Nessa mesma perspectiva, quanto à função e à importância do ensino da arte, afirmava-se que:

> Ensinar Arte significa oferecer um repertório infinito de leitura de imagens e de possibilidades criadoras, para que o indivíduo saiba analisar o conjunto de imagens com que se depara a todo instante e ainda que saiba escolher sua forma de expressão. (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1996, p.5).

Além disso, percebemos, inclusive, que, nessa Proposta, se defendia a leitura de imagens como forma de contrabalançar o fazer artístico e de "[...] construir com o aluno sua capacidade crítica e perceptiva diante das imagens apresentadas no seu meio social e das obras de Arte produzidas através dos tempos" (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1996, p.6).

Quanto aos pressupostos metodológicos e à inserção da Proposta Triangular nesse documento, a importância conferida à leitura de imagens surge por meio da citação de Barbosa (1991), incluída nessa Proposta como forma de esclarecer as formulações dessa autora sobre tal abordagem:

> Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, apud **Proposta Curricular de Educação Artística**,1996, p.8).

É importante ressaltar que, nesse momento, os termos *alfabetização* e *educação estética* mencionados na proposta de 1996, representavam a idéia de que, com base no conhecimento dos códigos visuais que compõem uma imagem, seria possível compreendê-la criticamente.

No entanto, conforme o comentário da professora *Leda*:

> *Naquela época, por mais forte que tenha sido a discussão, a análise da imagem ainda não entrou* [na Proposta Curricular][54] *de uma forma significativa. Ela entrava em função da Abordagem Triangular que a gente estava usando como base da proposta metodológica. Mas a grande discussão ficou na sistematização dos conteúdos, se a gente trabalharia como as outras áreas com conteúdo mínimo por série ou não.*

Por esse comentário, que foi, inclusive, confirmado por todas as professoras presentes na entrevista coletiva, evidenciamos que as leituras acerca da Proposta Triangular, realizadas pelos professores de Arte que participaram da comissão de elaboração da Proposta Curricular de Educação Artística, os levaram a definir tal proposta como referência metodológica. Falava-se em leitura de imagem, mas, na sala de aula, a prática dessa ação ainda não era freqüente, pois a questão primordial, naquele momento, era assegurar que o ensino da arte (artes visuais/plásticas) tivesse conteúdos específicos e que eles precisavam ser definidos.

Nesse sentido, o relato da professora *Leda* reforça o comentário anterior:

> *A questão da imagem entrava* [na Proposta Curricular][55] *pela História da Arte, que aí a gente discutiu então, por exemplo que, de 1ª a 4ª série a gente chegou à conclusão que seria conforme o contexto e de 5ª a 8ª já seria o processo cronológico.*

Isso significava que, nas turmas de 1ª a 4ª séries, o conteúdo História da Arte deveria ser inserido fundamentado em outro conteúdo que o professor estivesse trabalhando, ou seja, ele

---

[54] Acréscimos nossos.
[55] Acréscimos nossos.

só apresentaria imagens de obras de arte a partir do momento em que essas imagens contribuíssem para a compreensão do conteúdo em questão. Já para as turmas de 5ª a 8ª, havia uma listagem dos principais movimentos artísticos, que principiava na Pré-História e terminava na Arte Contemporânea, sendo que o professor deveria iniciar o trabalho na 5ª série com a Pré-História e só quando o aluno estivesse na 8ª série trabalharia com o conteúdo relacionado à Arte Contemporânea.

Importa destacar, também, que, nessa Proposta Curricular, a referência da obra *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora* de Viktor Lowenfeld & W. Brittain (1977), apresentada no Projeto de Arte-Educação de 1992 se manteve, porém acrescida das obras *O Desenho Infantil* de G. Luquet (1969) e *Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças* de Brent e Marjorie Wilson (1982), além de referências a obras de Vigotski (1982,1989, 1991) e de Wallon (1979). Entendemos que esses autores e suas respectivas obras foram incorporados como referências nessa Proposta Curricular com o intuito de orientar melhor os professores na compreensão das relações entre o desenvolvimento psicológico e o processo de desenvolvimento gráfico da criança.

No entanto essas informações foram estruturadas na Proposta Curricular de Educação Artística de 1996, de forma resumida, como uma tabela (ANEXO A). Essa tabela tornou a Proposta Curricular de 1996 difícil de ser compreendida pelos professores, uma vez que conjugava aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil no eixo horizontal e conteúdos de ensino de artes plásticas no eixo vertical, tudo isso de acordo com os níveis de aprofundamento possíveis em cada série, o que era indicado por meio dos símbolos △ , ■ e ✕ de uma legenda.

Em 1997, percebendo a dificuldade dos professores em "decifrar" as informações e símbolos da tabela, a professora Maria Lúcia Batezart Duarte, que havia assessorado a comissão de professores de Arte na elaboração de tal proposta, escreveu um texto explicativo

cujo título era *Considerações sobre a proposta curricular para o ensino de artes plásticas e visuais da rede municipal de Uberlândia*, que passou a acompanhar a proposta curricular (TINOCO, 2003).

Nesse texto, a professora Maria Lúcia explicava que a divisão dos aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil no eixo horizontal da tabela havia sido fundamentada na classificação proposta por Lowenfeld & Brittain (1977), em que a criança de 0 a 6 anos estaria classificada entre as fases denominadas *garatuja* e *pré-esquemática*; a criança de 7 a 9 anos (1ª e 2ª séries), na *fase esquemática*; a criança de 9 a 12 (3ª, 4ª e 5ª séries), na *fase realista* e a criança de 12 a 14 anos (de 6ª, 7ª e 8ª séries), na fase *pseudonaturalista*.[56]

Na nota final, que encerrava esse texto explicativo, a professora Maria Lúcia deixava clara a necessidade de que o professor retornasse a estudar, visto que essa Proposta Curricular focava conteúdos de ensino de artes plásticas e não "o trinômio atividade-material-técnica", referindo-se ao Projeto de Arte-Educação de 1991, que, apesar das reestruturações sofridas nos finais dos anos de 1990, 1991 e 1992, manteve o foco no processo de criação do aluno (DUARTE, 1997, p.12, mimeo).

Assim, evidenciamos a necessidade que se instalava, naquele momento, de que o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE retornasse às reuniões, pois a compreensão da Proposta Curricular de 1996 não teria como acontecer sem os encontros para estudos, discussões e trocas entre os docentes.

Voltando à análise da tabela apresentada, na Proposta Curricular de Educação Artística de 1996, percebemos que se direcionava o foco para os conteúdos de ensino de artes visuais/plásticas, relacionando-os numa seqüência que se iniciava com os elementos da linguagem visual/plástica como ponto, linha, plano, cor, textura, luz e sombra; elementos de composição visual/plástica como simetria e assimetria, ritmo, equilíbrio; concepções de

[56] Para mais informações e aprofundamentos sobre essas fases do desenvolvimento gráfico infantil ver LOWENFELD, Viktor. BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977 e LUQUET, G. **O desenho Infantil**. Porto: Ed. do Minho, 1969.

espaço como espaço topológico, espaço projetivo e espaço euclidiano; e conceituações ligadas à linguagem visual e plástica como arte, artesanato, arte popular e manifestações folclóricas.

Em relação à leitura de imagens, propõe-se o trabalho com a História da Arte em todos os níveis de ensino, ou seja, de 0 a 6 anos e de 1ª a 8ª séries, utilizando os termos *leitura descritiva*, *leitura interpretativa* e *leitura formal* para se referir às possibilidades de aprofundamento da leitura da obra de arte de acordo com o desenvolvimento e a compreensão do aluno. É possível perceber, nesses termos, a indicação de que existem várias formas de ler a obra de arte, inclusive com níveis de aprofundamento diferenciados, que variam conforme o desenvolvimento intelectual do aluno. Mas não constam dessa Proposta Curricular esclarecimentos sobre o significado desses termos ou sobre os procedimentos que permitiriam realizar uma ou outra leitura.

Nesse sentido, consta do próprio Projeto a ressalva de que caberia a cada professor de Arte estudar com mais profundidade a Proposta Triangular e, também, outras experiências que, tendo essa mesma referência metodológica, já estavam sendo desenvolvidas e divulgadas. Tudo isso "para instrumentalizar o seu desempenho em sala de aula e para evitar equívocos" (**Proposta Curricular de Educação Artística**,1996, p.8).

A tabela de conteúdos, a menção a formas diferenciadas de ler da obra de arte e a indicação de que o professor deveria manter-se sempre atualizado por meio de estudos e leituras que analisamos nesta Proposta Curricular de 1996, conecta-se aos comentários das professoras na entrevista coletiva sobre o foco das discussões que aconteceram durante a elaboração de tal proposta. De acordo com as professoras entrevistadas, naquele momento, a atenção dos professores que participaram da elaboração e redação da proposta estava na listagem dos conteúdos, sendo que até mesmo a questão da análise das imagens relacionava-se a um conteúdo: a História da Arte. Considerando que a História da Arte, para ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, necessita de que o tratamento dado às imagens de

artistas e aos movimentos artísticos tenha aprofundamentos diversos, seria preciso que os professores tivessem uma compreensão de diversos métodos de análise de imagens para realizar a leitura de imagem na sala de aula.

Ao serem questionados sobre a maneira como trabalhavam com as imagens e os conteúdos relacionados à História da Arte nesse ano de 1996, algumas professoras relataram suas práticas na entrevista coletiva:

> E*u particularmente de 1ª a 4ª trabalhava com a imagem muito ainda numa questão temática. Eu escolhia os temas que eu queria trabalhar e aí então buscava as imagens que correspondessem a esses temas. E de 5ª a 8ª era buscar essa questão cronológica mesmo.* (*Lygia*)
>
> *5ª série era a Pré-história, 6ª série o Renascimento.* (*Tarsila*)
>
> *Eu trabalhava às vezes não só pela temática, mas por alguma questão que eu quisesse destacar: a forma, a linha, a cor.* (*Maria*).

Dessa forma, os professores de Arte trabalhavam com as imagens relacionando-as aos conteúdos de História da Arte ou a outros conteúdos formais, mas sem apresentar grande preocupação sobre os métodos de análise das imagens que porventura viessem ou pudessem utilizar em tal trabalho. A esse respeito, a professora *Leda* comentou na entrevista coletiva que: *"como havia dificuldade dos professores de fazer uma análise da imagem, se caía na questão da cópia"*, ou seja, o que era denominado releitura, era, na verdade, cópia. Na opinião dessa professora, com a qual concordaram as outras entrevistadas, nesse momento, houve uma série de práticas denominadas de releitura entre os professores de Arte da Rede Municipal, porém trabalhadas na perspectiva da cópia de imagens de obras de arte. Nesse sentido, podemos considerar que muitas das práticas de releituras desenvolvidas por professores de Arte da rede municipal representavam um equívoco em relação à compreensão da Proposta Triangular, também verificado por Barbosa (1998) em outros contextos educacionais brasileiros.

4.4 Entre a obrigatoriedade e a participação efetiva: a consolidação do Grupo de Estudos de Professores de Arte

No início de 1997, a SME de Uberlândia voltou a promover reuniões mensais de quatro horas cada, porém sem remuneração específica para tal, para que professores de todas as áreas de ensino participassem de estudos relacionados a suas áreas de atuação no CEMEPE. Como a SME tinha interesse de que a Proposta Curricular, elaborada no ano anterior, fosse adotada como norteadora das práticas educativas em todas as Escolas Municipais, a participação dos professores nas reuniões mensais tornou-se obrigatória. Além disso, a SME manteve a assessoria da UFU e criou o cargo de coordenador para cada área de ensino. De acordo com os critérios estabelecidos pela SME, o cargo de coordenador de área deveria ser ocupado por um professor efetivo com apenas um cargo na Rede Municipal, sendo o mesmo remunerado pelas quatro horas semanais trabalhadas no CEMEPE. Sua função era atender os professores de sua área, auxiliando-os em suas dificuldades teórico-práticas, preparar as reuniões mensais do grupo de estudos de acordo com assuntos relevantes para a área de ensino, além de participar de reuniões de caráter administrativo e pedagógico com a direção do CEMEPE. No caso do Grupo de Estudos de Professores de Arte, esse cargo foi ocupado pela professora Waldilena Silva Campos, escolhida pelo grupo por meio de voto, sendo tal conduta permanente no grupo, enquanto a SME manteve o cargo de coordenador de área.

A obrigatoriedade de participação nas reuniões não garantiu a presença de todos os professores nas reuniões mensais de área, visto que muitas escolas não ofereciam condições para que os professores tivessem acesso às datas de reuniões ou os liberassem para comparecer aos encontros. Dessa forma, os professores que não participavam das reuniões mensais no CEMEPE, cumpriam o horário referente a essas reuniões na própria escola, sem prejuízo financeiro ou punição por parte da SME.

Tinoco (2003, p.20) comenta que, "Durante todo esse ano [1997][57] os professores estudaram a Proposta Curricular e parte da bibliografia de apoio utilizada para escrever a Proposta".

Esse estudo da proposta e retorno à leitura, ao estudo e à discussão da bibliografia de apoio utilizada pela comissão na elaboração da Proposta Curricular de Educação Artística de 1996 foi importante, porque muitos professores de Arte que não participaram do processo de elaboração dessa proposta, dentre estes, aqueles professores que ingressaram na Rede Municipal entre 1995 e 1997, interpretaram que os conteúdos que constavam na tabela deveriam ser trabalhados apenas seqüencialmente, ou seja, na ordem em que foram relacionados.

Com os estudos realizados, ficou esclarecido que o professor poderia partir de qualquer conteúdo que constasse da tabela da Proposta Curricular de Educação Artística de 1996, ficando a critério do docente escolher a seqüência de conteúdos com os quais trabalharia em sala de aula, sendo que a tabela serviria como referência para que o professor soubesse com que aprofundamento poderia abordar cada conteúdo, isso de acordo com o nível de compreensão dos alunos e a série em que estivesse atuando.

Além disso, nas reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, realizadas em 1997, as discussões e trocas de experiências que tinham como referência essa Proposta Curricular de 1996 revelaram que existiam lacunas na formação dos professores de Arte, especialmente em relação ao conhecimento e à aplicabilidade da Proposta Triangular.

Por outro lado, como relataram as professoras na entrevista coletiva, o retorno das reuniões de estudos foi importante para mostrar que, apesar de não serem amplamente socializadas nos anos de 1994, 1995 e 1996, as práticas dos professores de Arte da Rede Municipal continuavam absorvendo, mesmo que lentamente, as leituras e mudanças

[57] Acréscimo nosso.

metodológicas que tinham ocorrido nos últimos anos, particularmente em relação às metodologias contemporâneas voltadas para o ensino da arte.

No ano de 1998, a Secretaria de Educação desobrigou os professores da Rede Municipal de comparecer às reuniões, mas manteve os coordenadores de cada área de ensino, porém, sem a assessoria dos professores da UFU. Mesmo assim, grande parte dos professores de Arte que participou do Grupo de Estudos de Professores de Arte do ano anterior (1997) manteve as reuniões mensais do grupo até o fim de 1999, entendendo que não podiam perder esse importante espaço de discussão. Entre as ações do grupo em 1998, podemos destacar o aprofundamento das leituras e dos estudos sobre as referências utilizadas na elaboração da Proposta Curricular de Educação Artística de 1996, notadamente sobre a Proposta Triangular, em função das experiências que eram relatadas pelos professores de Arte e que tinham como referência essa abordagem metodológica.

No final de 1998, os professores de Arte apresentaram como resultado dos encontros, retomados desde 1997, uma Proposta Curricular de Educação Artística para ser implementada em 1999. Na verdade, essa proposta, tal como se apresentava, era uma versão revisada da Proposta Curricular de 1996, constando poucas modificações e algumas complementações. No entanto, essas complementações esclareceram a fundamentação metodológica adotada a partir da Proposta Curricular de 1996 e também revelaram um aprofundamento das leituras sobre a Proposta Triangular, realizadas pelo Grupo de Estudos dos Professores de Arte do CEMEPE nos anos de 1997 e 1998.

Nessa Proposta Curricular formulada em 1998, afirmava-se que a função e a importância da arte remetiam à Educação Estética, sendo esta entendida como "[...] o desenvolvimento da capacidade de perceber e analisar não apenas as obras de arte, mas também, e a partir delas, uma infinidade de elementos estéticos que compõem o cotidiano da sociedade de consumo em que se está mergulhado" (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1998, p.9).

Dessa forma, reafirmava-se a idéia, já expressa mediante a citação de Barbosa (1991), de que o professor de Arte deveria preparar o aluno não apenas para a leitura de obras de arte, mas também para a leitura de imagens de outros ambientes de seu cotidiano, como imagens de desenhos animados e filmes veiculados pela TV, imagens de propaganda veiculada pelas mídias impressas como cartazes, *out doors* e revistas, além das imagens dos livros didáticos e do ambiente escolar.

À tabela criada pela Proposta Curricular de 1996, contendo os Conteúdos Específicos de Artes Plásticas, acrescentaram-se, na Proposta Curricular de 1998, conteúdos relacionados à História da Arte, Artistas e Movimentos Históricos, indicando que o conteúdo Artistas iniciava-se desde a idade de 0 a 6 anos, indo até a 8ª série, e o conteúdo Movimentos Históricos estava relacionado ao trabalho da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Na Proposta Curricular de 1998, foi adicionada a seguinte a observação:

> Considerando que o aluno deve dominar a manipulação dos materiais utilizados na pesquisa e na elaboração de seus trabalhos, as técnicas, quando apresentadas como recursos específicos na elaboração de imagens visuais, podem ser entendidas e trabalhadas como conteúdo. (**Proposta Curricular de Educação Artística**, 1998, p.16).

Assim, a inserção das técnicas como conteúdos passíveis de pesquisa, e não apenas como meios para desenvolver o potencial criativo do aluno, sinalizava que o foco dessa Proposta Curricular já não era mais da atividade plástica como exercício expressivo, mas da compreensão da arte como conhecimento que se constrói nas dimensões intelectual, sensível e plástica.

Essas idéias foram discutidas nas reuniões do Grupo de Estudos dos Professores de Arte que participavam das reuniões do CEMEPE, colaborando no fortalecimento dos argumentos dos professores de Arte, que, constantemente, tinham que defender o espaço do ensino da arte

na escola, mostrando que essa era uma área de conhecimento tão importante quanto as outras disciplinas escolares.

Nas reuniões dos professores de Arte que aconteceram entre 1998 e 1999, permanecia o caráter de formação continuada que permeava as ações e as reflexões do grupo desde seu início em 1991, sendo caracterizadas, nesse momento, pela troca de experiências que tinham como referência os conteúdos da Proposta Curricular de Educação Artística de 1998 e pela leitura e pelo estudo de textos, como, por exemplo, o livro *Tópicos Utópicos* de Ana Mae Barbosa (1998), que esclareciam e ampliavam os referenciais teóricos e metodológicos contidos nessa Proposta.

4.5 O amadurecimento do Grupo de Estudos de Professores de Arte: a tomada de consciência sobre o papel das reuniões como espaço de formação docente e a constituição do NUPEA

Em 2000, por insistência dos professores, o grupo voltou a contar com a assessoria da UFU, na figura da professora Drª Lucimar Bello Pereira Frange, que reiterou uma sugestão anterior da professora Maria Lúcia Batezart Duarte, para que os professores registrassem suas experiências e práticas de sala de aula por meio de textos que seriam reunidos, posteriormente, em uma publicação. Nesse ano, a presença da professora Lucimar deu novo ânimo ao grupo, e as reuniões intensificaram-se como espaço de trocas de experiências, elaboração de textos e de leitura de referenciais que pudessem ampliar os questionamentos que iam surgindo nas vivências e relatos dos professores, além de visitas a exposições de arte locais e participação em sessões de debates.

A respeito do ingresso da professora Lucimar na assessoria do Grupo de Estudos dos Professores de Arte em 2000, a professora *Carmela* comentou:

> *Eu achei que esse foi o momento de mais amadurecimento do grupo. Foi um momento em que a gente começou além de ter troca de experiência, a pensar como que a gente ia escrever, como é que a gente ia falar sobre o nosso trabalho. E com aquela proposta da Lucimar, a gente começou a escrever algumas coisas, parágrafos, uma página. A gente começou a discutir. Foi o auge do amadurecimento mesmo. Foi a hora que a gente começou a pensar sobre a nossa prática, sobre a nossa profissão, o que era ser professor de arte, o que a gente queria realmente com isso, o que é que a gente tava procurando.*

Sobre esse momento, a professora *Anita* comentou:

> *Eu lembro nessa época. Eu sabia do valor do ensino de arte, eu tinha isso claro, dentro da minha escola a gente já estava colhendo os frutos do que a gente tinha plantado, mas isso veio de uma forma bem maior: -"Então isso que eu estou fazendo é pesquisa?"Porque antes a gente não sabia a importância, a gente não sabia valorar como pesquisa. Por conta disso, você se interessa em ler mais, estudar mais.*

Relacionando os comentários anteriores das professoras, podemos verificar que as atividades propostas pela professora Lucimar, contribuíam para que os professores de Arte da Rede Municipal ampliassem o olhar sobre suas práticas, direcionando-o para a pesquisa num sentido coincidente com a criação do Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte – NUPEA – do Departamento de Artes Plásticas – DEART - da Universidade Federal de Uberlândia –UFU – também no ano de 2000.

A esse respeito, temos o relato da professora *Leda* de que fundou o NUPEA em função de uma pesquisa anterior que ela havia realizado, em 1997, sobre metodologias de ensino e práticas de sala de aula de professores de Arte, quando assumiu as disciplinas de Prática de Ensino no Curso de Artes Plásticas da UFU, e percebeu a dificuldade de muitos professores de Arte que atuavam na rede municipal de verbalizar sobre suas práticas e as analisar.

> *Em função desses relatos,* [refere-se aos relatos dos professores que participaram da pesquisa realizada por ela em 1997][58] *eu comecei a pensar na pesquisa na formação do professor e bem posterior quando eu tomo contato com a bibliografia sobre o professor pesquisador.*

Nesse sentido, a professora *Lygia* acrescentou:

> *A Lucimar vem falar de professor pesquisador, mas a gente nunca tinha escutado aquilo, nós não lemos texto nenhum sobre professor pesquisador. A gente meio que introjetou a fala sem saber o que era o conceito, mas com aquela prática de escrever, então a gente começou a dizer:-"Então é isso que é ser professor pesquisador! Eu vou fazer e vou escrever sobre aquilo que eu estou fazendo".*

Analisando as falas dessas professoras, confirmamos as conexões das ações propostas pelo NUPEA com o momento vivenciado pelo Grupo de Estudos dos Professores de Arte do CEMEPE, sendo que o NUPEA teve como objetivo inicial dar suporte teórico e metodológico para que as professoras *Tarsila*, *Maria* e *Carmela*, que pertenciam ao Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, pudessem, juntamente com uma aluna do Curso de Artes Plásticas da UFU, elaborar projetos de pesquisa para inserção em programas de mestrado.

Entendemos então que, nesse momento, as ações do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE ganharam uma nova dimensão no sentido de que os professores começavam a perceber a importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizado em arte, mesmo sem ter leituras mais aprofundadas das teorias que fundamentassem essas idéias. Nesse ponto, o NUPEA surge como um espaço de aprofundamento teórico e de iniciação à pesquisa para os professores de Arte em geral e, principalmente, para alguns participantes do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, que buscavam novos horizontes para suas práticas a partir da realização de uma pesquisa mais sistematizada.

No ano de 2001, a professora Lucimar permaneceu na assessoria do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, que continuou reunindo-se mensalmente. Além das

---

[58] Acréscimos nossos.

reuniões mensais, no mês de julho daquele ano, os professores de Arte e vários professores regentes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia participaram no CEMEPE, de um seminário cujo título era "O desenho na escola: o resgate do traço e do olhar" ministrado por Maria Letícia Rauen Vianna[59]. Partindo dos relatos dos professores de Arte sobre a presença dos estereótipos[60] no contexto escolar e da influência negativa que exerciam nos desenhos dos alunos (no sentido de serem tomados por outros profissionais da escola como modelos ideais de representação), Lucimar Bello sugeriu que a professora Maria Letícia Rauen Vianna fosse convidada pelo grupo para ministrar um curso sobre o assunto.

Baseada em sua tese de doutorado, em que abordava as razões da presença e da permanência dos estereótipos no contexto escolar, a professora Maria Letícia Rauen Vianna trabalhou, durante esse seminário, com debates e exercícios pelos quais os professores puderam identificar e transformar alguns dos estereótipos mais freqüentes nas salas de aulas por meio de desenhos e colagens.

Dessa forma, além de exporem suas inquietações com relação às dificuldades materiais e também metodológicas, os professores de Arte intensificaram as reflexões sobre as práticas de sala de aula e ampliaram as ações do grupo junto a professores regentes, diretores e pedagogos das escolas municipais, promovendo reuniões no sentido de esclarecer a importância do ensino da arte na escola. Ainda nesse ano de 2001, os professores de Arte organizaram (com ajuda financeira da Secretaria Municipal de Educação) visitas a exposições de arte em São Paulo. Houve, nesse período, uma redução do número de professores que participavam das reuniões em relação ao ano anterior, fato que também se tornou alvo de discussão entre os professores participantes.

---

[59] A professora Maria Letícia Rauen Vianna é doutora pela Escola de Comunicação e Artes da USP, tendo defendido a tese "Desenhos Recebidos e Imageria Escolar-uma possibilidade de transformação" em 1999. Atualmente, trabalha como professora colaboradora dos Cursos de Pedagogia e Artes Visuais na Univeridade Tuiutí do Paraná, na Faculdade Internacional de Curitiba e no Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

[60] O termo estereótipo presente nos relatos dos professores referia-se tanto às imagens propagadas nas escolas, por meio de folhas mimeografadas ou xerocadas, para serem coloridas e/ou recortadas, como também aos desenhos que apresentam formas simplificadas e esquematizadas de representar elementos visuais da paisagem cotidiana como casa, árvore, figura humana, sol e nuvem.

Na entrevista coletiva que realizamos, algumas professoras disseram entender que a redução no número de participantes, nas reuniões mensais do Grupo de Estudos dos Professores de Arte em 2001, deu-se em função das leituras propostas pela professora Lucimar Bello serem muito "*à frente*" da compreensão da maioria daqueles que participavam do grupo naquele momento.

A esse respeito, a professora *Regina* acrescentou:

> *A Lucimar tinha uma fala da gente repensar os nossos conceitos.Uma coisa pra mim que marca muito. Eu via muito aquela ansiedade ainda da troca da experiência, aquela angústia que queria que ficasse na troca, que achava que tava muito teórico, algumas pessoas saíram, inclusive se afastaram em função disso. Até a Carmela que falava que era muito teórico, hoje está no mestrado! Então está aí o maior testemunho dessa efervescência, dessa busca, de reelaborações, de pesquisa.*

Assim, na opinião dessas professoras, o fato de a professora Lucimar Bello buscar o aprofundamento de referências teórico-conceituais do ensino da arte com textos densos, que exigiam leituras complementares, acabou afastando quem estava interessado apenas em comparecer aos encontros para a troca verbal de experiência, sem se preocupar em registrar e aprofundar com discussões teóricas as práticas relatadas. Como não havia obrigatoriedade em participar das reuniões, apenas os professores interessados permaneceram no grupo.

Por outro lado, os professores que permaneceram freqüentando as reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE intensificaram a escrita de textos sobre suas práticas de sala de aula, apresentando-os nas reuniões e discutindo as possibilidades de aprofundamento teórico dos conceitos abordados em cada texto.

Outro fato lembrado pela professora *Maria,* durante a entrevista coletiva, foi que, no ano de 2001,

> *começam a acontecer as Semanas de Ações e Reflexões sobre o Ensino de Arte, que de certa forma estava amarrando às questões discutidas durante todo o ano. Porque as pessoas que estão nos espaços são muito próximas, os personagens se encontram em outros locais.*

Portanto, compreendemos que o ano de 2001 consolidou a aproximação do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE com o Curso de Artes Plásticas da UFU, tanto por meio das ações promovidas pela 1ª Semana de Reflexões e Ações sobre o Ensino de Arte[61], como também do fortalecimento do NUPEA, que, apesar de não realizar reuniões durante o período de greve por que passou a UFU nesse ano, manteve o contato com os professores para organizar a referida semana.

No final de 2001, a Diretoria do CEMEPE solicitou que o Grupo de Estudos de Professores de Arte, assim como os professores das outras áreas, reelaborassem a Proposta Curricular escrita em 1996 e revisada em 1998. Tal solicitação deu-se em virtude de que essas Propostas Curriculares não atendiam mais às necessidades metodológicas e conceituais específicas das respectivas áreas de ensino. Procurando não interromper o trabalho que estava sendo realizado com a professora Lucimar Bello nas reuniões mensais, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE optou por acrescentar mais uma reunião ao mês, para que aqueles professores que tivessem disponibilidade e interesse pudessem, mesmo sem remuneração específica, trabalhar exclusivamente na reelaboração da Proposta Curricular e que repassassem as informações ao grupo maior nas reuniões mensais. O grupo específico para a reelaboração da Proposta Curricular ficou, então, composto por doze professores de Arte, voluntários para esse trabalho.

Em 2002, as reuniões mensais do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE foram destinadas à análise crítica dos referenciais teóricos e metodológicos utilizados na

---

[61] A 1ª Semana de Reflexões e Ações sobre o Ensino de Arte foi uma iniciativa que partiu da professora Cíntia Guimarães Santos Souza e contou com a colaboração desta pesquisadora, num momento em que ambas estavam atuando como professoras substitutas no Curso de Artes Plásticas da UFU. Inicialmente, a proposta da Semana tinha como objetivo aproximar professores de Arte da cidade com os estudantes de licenciatura do Curso de Artes Plásticas da UFU, além de trazer a Uberlândia palestrantes de outras universidades e contextos educacionais para socializarem suas práticas. Em 2002, 2003, 2004 e 2005, a Semana continuou acontecendo, sempre no 2º semestre letivo. Ao longo desses anos, a coordenação e organização desse evento foi se modificando no sentido de contar, em cada ano, com uma equipe diferente em função do término de contratos dos professores substitutos e das parcerias com outros órgãos da UFU como a Diretoria de Culturas da Pró-Reitoria de Extensão Culturas e Assuntos Estudantis - Dicult/PROEX e com a SME através do CEMEPE. A partir de 2004, passamos a contar com a participação efetiva dos professores e alguns alunos dos cursos de Música e Artes Cênicas da UFU.

elaboração da Proposta Curricular iniciada em 2001, discussões acerca de leituras atualizadas referentes à fundamentação e à metodologia do ensino da arte e à educação, além de trocas de experiências e da continuidade da escrita dos textos para a publicação. Ao perceber que, nas áreas de Educação Física e História, o cargo de coordenador de área era dividido entre duas professoras, e que essa experiência estava dando bons resultados para os professores dessas áreas, o Grupo de Estudos de Professores de Arte também optou por dividir o cargo de coordenador da área de Arte entre duas professoras – a professora Waldilena Silva Campos e a professora Eliane de Fátima Vieira Tinoco – que passaram a atuar conjuntamente, auxiliando os professores, preparando as reuniões mensais, selecionando as leituras do grupo e participando de reuniões com a direção do CEMEPE.

O grupo específico de doze professores que ficou responsável pela reelaboração da Proposta Curricular de Arte, desde 2001, continuou trabalhando em reuniões separadas como previsto, apresentando e discutindo as reformulações com os professores que participavam das reuniões mensais.

Em julho de 2002, a Diretoria do CEMEPE suspendeu a assessoria da UFU em todas as áreas, ou seja, cortou o pagamento que vinha efetivando aos professores da UFU que assessoravam os docentes nas reuniões mensais do CEMEPE. Diante de tal situação, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE fez várias reivindicações e tentativas de negociação com a SME por intermédio de cartas, documentos e reuniões com o Secretário de Educação, mas, apesar de todas essas tentativas, não se manteve a assessoria da professora Lucimar Bello. Nesse momento, as duas coordenadoras da área de Arte colocaram seus cargos à disposição, ficando o grupo sem um representante oficial junto ao CEMEPE. Porém as reuniões mensais do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e as reuniões do grupo específico de reformulação da Proposta Curricular foram mantidas.

Nesse ano de 2002, apesar de as reuniões do NUPEA acontecerem esporadicamente e com a participação de apenas três alunos do Curso de Artes Plásticas da UFU, o grupo foi formalizado no CNPq como Grupo de Estudo.

A participação de vários professores do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil - CONFAEB -, em abril, na cidade de Goiânia, a escolha da professora Léa Carneiro de Zumpano França como coordenadora de área, por voto direto dos professores de Arte, a partir de uma solicitação da SME, e a publicação do livro *Possibilidades e Encantamentos* marcaram o início do ano de 2003 para o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE. Resultado da organização dos textos de 12 professoras sobre as práticas de sala de aula realizadas nos anos anteriores, a publicação (que foi efetivada com recursos financeiros dos próprios autores) trouxe visibilidade ao grupo de professores de artes plásticas, possibilitando que muitos desses professores de Arte da Rede Municipal e de outras instituições de ensino, além de alunos de graduação em artes plásticas, tivessem contato com a trajetória, as reflexões e os aprofundamentos desse grupo. Nos textos publicados em *Possibilidades e Encantamentos* (entre os quais, encontra-se um relato de experiência desta pesquisadora), percebemos a utilização da imagem, tanto de obras de arte como de elementos presentes no cotidiano escolar, como propulsora da reflexão e da criação plástica, que possibilitava um ensino-aprendizado em arte significativo para alunos e professores. Como escreveu Lucimar Bello, na apresentação do livro "esse 'CORPOS' de professores de arte faz acontecer um ENSINO DE ARTE em busca da significação da arte na vida e da vida com arte" (TINOCO, 2003, p.14).

Nesse sentido, destacamos, também, nos textos desse livro, a importância conferida ao estudo e ao questionamento constantes como elementos fundamentais para que o professor de Arte enfrentasse os desafios propostos pela sala de aula.

Nesse ano de 2003, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE manteve as reuniões mensais para estudo e uma visita anual (com recursos próprios) a exposições de arte em São Paulo.

Quanto às reuniões do NUPEA, elas voltaram a acontecer mensalmente a partir de maio de 2003, contando com a participação de dez professoras de Arte, entre elas, seis professoras da Rede Municipal (em que se incluía esta pesquisadora), duas professoras da ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU – e duas professoras da rede particular. Logo no início das reuniões, a coordenadora do grupo fez um levantamento das aspirações profissionais e dos assuntos de interesse. Esse levantamento tinha como intuito estabelecer um dos objetivos desse grupo de estudos, que era "Incentivar futuros e atuais professores de Artes Plásticas a incorporar a pesquisa como meio permanente de sua formação, dando-lhes apoio na formação inicial e continuada, numa perspectiva de construção de autonomia" (**Sistema de Informações de Extensão**, Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis, Universidade Federal de Uberlândia, 20 de abril de 2005).

A partir daí, o grupo optou por iniciar suas leituras e discussões com o livro *Saberes Docentes e Formação Profissional,* de Maurice Tardif (2002), utilizando uma dinâmica de estudo, que consistia em dividir os capítulos do livro pelo número de participantes, sendo que, em cada reunião, um ou dois capítulos eram apresentados pelos professores responsáveis e, em seguida, discutidos por todos do grupo, que também tinham a responsabilidade de ler o livro na íntegra.

A opção por trabalhar inicialmente com esse autor deu-se em função de sua obra abordar a pesquisa na formação do professor, e, como já foi visto, este era um assunto que vinha sendo considerado importante, mas ainda não era compreendido pelos professores de Arte da Rede Municipal, e que encontrava eco junto aos outros professores de Arte que compunham o NUPEA.

Ao fazer a leitura e discussão da obra de Tardif (2002) – em que o autor expressa a importância da pesquisa educacional voltada para as práticas docentes cotidianas, pois estas são constituidoras de saberes diversos, e caracteriza os professores como produtores e portadores de conhecimentos que revelam esses saberes -, os professores do NUPEA confirmaram a necessidade de realizar investigações sistematizadas sobre suas práticas de sala de aula como forma conscientização da diversidade e importância desses saberes.

Nesse mesmo ano de 2003, as discussões nas reuniões do NUPEA continuaram com a leitura do livro *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho* de Fernando Hernández (2000). A leitura dessa obra também obedeceu à mesma dinâmica de estudo da obra de Tardif, e foi escolhida por conferir um papel importante à pesquisa na formação do professor de Arte.

Nesse sentido, é possível vermos a importância do NUPEA como uma oportunidade que veio a confirmar o grupo de estudos como espaço formativo, juntamente com o e Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE. O NUPEA veio atender à necessidade de aprofundamento de questões relevantes para a formação dos professores de Arte, que necessitavam de um compromisso mais intenso com a leitura, o que não se efetivava com apenas uma reunião mensal que acontecia no Grupo de Estudos dos Professores de Arte do CEMEPE. Assim, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA consolidou-se, nesse ano de 2003, como espaço de formação continuada para o professor de artes plásticas, no sentido de intensificar as possibilidades de conexão entre os saberes constituídos nas práticas docentes dos contextos locais com a produção teórica sobre formação de professores e ensino da arte.

No final de 2003, a reformulação da Proposta Curricular foi editada pela SME com o título Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 1ª a 8ª séries. Além das doze professoras que participaram, durante os anos de 2001 e 2002, da elaboração e redação dos conteúdos e

assuntos relativos à área de Artes Visuais/Plásticas, essas diretrizes contaram também com a colaboração de professores do DEMAC – Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU – na elaboração e redação dos conteúdos e metodologias de ensino específicos das áreas de Música e Teatro. Tal fato deu-se em função de que, no concurso para professores de Arte em 2002 e por meio do qual 38 novos professores de Arte ingressaram na Rede Municipal durante o ano de 2003, havia alguns com formação em Música e Artes Cênicas. Como tais áreas já apareciam nas Propostas Curriculares de Educação Artística de 1996 e 1998, a inserção dos conteúdos específicos dessas áreas dependia da entrada de profissionais com formação nessas linguagens artísticas, inclusive, para atender aos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998). Deste documento, consta que a disciplina Arte contempla as linguagens artísticas das Artes Visuais/Plásticas, do Teatro, da Música e da Dança como áreas distintas de conhecimento, cujas linguagens visam à formação artística e estética dos alunos. Assim, procurou-se contemplar, nessas Diretrizes, os conhecimentos e conteúdos dessas áreas, assegurando espaço para que os profissionais com formação em Música e Artes Cênicas pudessem trabalhar com as especificidades de suas linguagens nas escolas municipais.

Nas Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries de 2003, verificamos que, desde a introdução, as especificidades históricas, de conteúdos e de metodologias do ensino de cada uma das linguagens que pode ser trabalhada dentro da disciplina Educação Artística na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, são destacadas para evidenciar que o trabalho a ser desenvolvido dentro dessa disciplina pode ser diferenciado em decorrência da formação do professor ser em Artes Visuais/Pláticas, Música ou Artes Cênicas.

Assim, o conceito de Arte, defendido nessas Diretrizes, parte da idéia de que o objeto artístico é um produto da ação do homem, que representa os valores e os modos de vida de uma determinada cultura, sendo que as noções de beleza e de prazer estético proporcionados

por esse produto cultural estão relacionadas ao contexto e ao momento histórico em que ele é produzido.

Dessa forma,

> [...] defende-se a arte na perspectiva não somente da tradição ocidental, mas sim de todos os povos, de todas as épocas e culturas, a arte do dia a dia, que está em casa, nas ruas, na escola, nas praças, nos museus, no corpo, ou seja, onde estiver o ser humano. (**Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries**, 2003, p.31).

Nesse sentido, a arte possibilita várias interpretações, pois sua compreensão depende tanto das formas simbólicas materializadas pelo artista no produto artístico (seja ele uma pintura, uma música ou uma peça teatral), como dos significados que lhe atribuem seus apreciadores a partir de suas referências culturais.

Na metodologia das Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª Séries (2003), referente ao ensino das artes visuais/plásticas, os conceitos de Educação, Conhecimento, Cultura e Arte, definidos anteriormente, encontram-se imbricados na articulação da Proposta Triangular (BARBOSA, 1998), do Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000) e da aprendizagem significativa (MARTINS, 1998), que são tomados como referências que permitem uma construção histórica e, ao mesmo tempo, transformadora do conhecimento em arte.

A Proposta Triangular é citada como articuladora da idéia da arte como expressão e como cultura, que acontece por meio da interseção de três ações básicas: ler obras de arte, criar e fazer produtos artísticos e contextualizar.

O Projeto Educativo é abordado pela proposta de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, em que os conteúdos são autônomos, mas articulam-se e dialogam entre si, interligando várias áreas do conhecimento, favorecendo o trabalho a partir de Eixos Temáticos e não apenas dos conteúdos específicos de cada área.

Já com base em Martins (1998), busca-se reforçar a importância de que o aprendizado em arte seja significativo para o aluno, o que exige um aprendizado não só do fazer, mas de um olhar que seja, ao mesmo tempo, perceptivo e pensante.

Quanto à leitura da imagem, esta surge inicialmente como "Ler obras de Arte", no sentido de ser uma das três ações básicas postuladas pela Proposta Triangular para a produção de conhecimento.

> **Ler obras de Arte** é uma ação que envolve questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno. Esta ação pressupõe conhecimentos de Crítica e Estética para que os julgamentos acerca da obra (e não do artista) possam ser realizados por critérios pertinentes e coerentes com uma interpretação significativa. (**Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries**, 2003, p.33).

Em seguida, essas Diretrizes apresentam, de forma bastante resumida, autores que propõem diferentes metodologias para a análise e a leitura de obras de arte (Edmund Feldman, Robert Ott, Robert Saunders e Michael Parsons), por meio das referências de Rizzi (2002), Pillar (2002), Barbosa (2002) e Martins (1998) em que essas metodologias são abordadas. Em seguida, faz-se a ressalva de que essas metodologias não devem ser tomadas com rigidez, mas devem ser utilizadas para permitir o diálogo ampliado do aluno com a obra (**Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries**, 2003).

Assim, verificamos que, em relação à leitura da imagem, essas Diretrizes sinalizam para o professor de artes visuais/plásticas que ele pode utilizar metodologias específicas para trabalhar com a leitura de imagens na sala de aula, mas, como essa informação aparece de maneira muito superficial, não ficam claros quais são as especificidades de cada uma dessas metodologias e como elas possibilitam ao professor promover uma leitura mais ampliada e significativa com seus alunos. Mais adiante, nas Diretrizes, encontramos a ação de Ler obras de Arte estendendo-se à leitura das imagens do cotidiano como forma de subsidiar a

interpretação e compreensão dessas imagens, pois, de acordo com a defesa de Barbosa (1991), que consta das Diretrizes:

> Através das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA apud **Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª série**s, 2003, p.33).

As referências citadas na metodologia são também importantes como forma de revelar o papel do professor diante da perspectiva de ensino da arte que se pretende com essas Diretrizes:

> A concepção de ensino que estas Diretrizes Básicas de Ensino pretendem contemplar é aquela que percebe o trabalho escolar como sendo um processo de construção do conhecimento, por professores e alunos, a partir dos saberes adquiridos e acumulados pelo homem. Ainda, concepção de ensino e de aluno que exige um professor pesquisador, envolvido na sua formação contínua; que reflita sobre a sua prática; posicione-se criticamente; com condições de construir-se em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros. (**Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries**, 2003, p.33).

Dessa forma, a importância da pesquisa e da formação continuada dos professores fica estabelecida nessas Diretrizes como determinante da qualidade e da continuidade do processo de ensino-aprendizado em arte. Nesse ponto, percebemos a conexão das leituras e discussões realizadas para a elaboração e a redação dessas Diretrizes, com as leituras trabalhadas para o aprofundamento dos textos publicados no livro *Possibilidades e Encantamentos* (TINOCO, 2003) e nas leituras realizadas no NUPEA durante esse ano de 2003.

Nesse sentido, a inserção do termo *Eixos Temáticos* como um dos itens que compõem a tabela[62] de Conteúdos Específicos de Artes Visuais das Diretrizes Curriculares de 2003 (ANEXO B) é outro aspecto que indica a relação das leituras realizadas no NUPEA com a elaboração dessas diretrizes, uma vez que esse termo aponta para a possibilidade do trabalho docente com a arte a partir de Projetos Educativos, na perspectiva do trabalho com o ensino da arte para a compreensão crítica da realidade como defende Hernandez (2000).

Em 2004, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE manteve a professora Lea Carneiro de Zumpano França na coordenação de área e convidou a Professora Elsieni Coelho da Silva, professora da Licenciatura do Curso de Artes Plásticas da UFU e Coordenadora do NUPEA, para assessorá-la. No início de 2004, em virtude da entrada de novos professores efetivados por concurso na Rede Municipal, houve um aumento no número de professores de Arte que participavam das reuniões, passando de uma média de 25 para aproximadamente 45 professores[63].

As ações do grupo consistiram na elaboração e sistematização de projetos de ensino com ênfase no planejamento, tendo em vista que, na primeira reunião do ano, os professores citaram a organização e a execução de planos de curso e de unidade como uma das maiores dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Por meio desse levantamento, cada professor elaborou um Projeto de Ensino tomando como ponto de partida uma temática ou conteúdo específico das artes visuais/plásticas, definido em conjunto pelo Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, nas reuniões mensais dos primeiros meses desse ano. Os projetos elaborados foram direcionados para uma série específica do ensino com a qual cada professor trabalhava e aconteceram, em sala de aula, durante o primeiro semestre de 2004,

---

[62] Cabe aqui ressaltar que a tabela de conteúdos instituída pelas Propostas Curriculares de Educação Artística de 1996 e 1998, foi mantida nas Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries. No entanto, além dos Eixos Temáticos foram acrescentados mais alguns conceitos relacionados à arte e à cultura, sendo que a legenda que indicava os níveis de compreensão foi suprimida e os símbolos substituídos por uma marca (✔), que indicava a pertinência de se trabalhar com um conteúdo em determinada etapa do desenvolvimento escolar.

[63] Dados obtidos a partir da Lista de Presença das reuniões do CEMEPE em 2004.

sendo sua execução acompanhada nas reuniões mensais mediante relatos de experiências, relatórios, apresentação e análise dos trabalhos plásticos dos alunos. Além disso, aconteceram, durante as reuniões mensais, algumas oficinas ministradas por professoras do próprio grupo aos outros participantes. Nessas oficinas, as ministrantes apresentavam adaptações de técnicas e recursos convencionais desenvolvidas por elas em suas práticas de sala de aula, tendo como foco o processo de criação plástica.

Entendemos, pois, que, devido à participação de um número significativo de novos professores de Arte na Rede Municipal nas reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, as ações e reflexões desse grupo se concentraram na troca de experiências e nas oficinas como forma de exemplificar como os estudos e as leituras constantes realizados pelo grupo repercutiam nas práticas de sala de aula e se constituíam em saberes que deveriam ser socializados.

Como resultado dos planejamentos individuais e das ações desenvolvidas pelo grupo ao longo de 2004, foi realizada, no final do ano, a mostra de arte *Visualidades*, contando com a participação de 33 professores, que, por meio da produção plástica de seus alunos, apresentaram produções e reflexões do seu processo de trabalho. Outro fator proveitoso para a dinamização das reuniões, foi a entrada do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE como grupo de estudos do Pólo UFU[64], na Rede Arte na Escola nesse mesmo ano. Por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Pólo UFU da Rede Arte na Escola, em torno de 60 professores de artes visuais/plásticas da Rede Municipal, mesmo aqueles que não freqüentavam as reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do

[64] O Projeto Arte na Escola é uma iniciativa da Fundação Iochpe (RS), que existe desde 1989 e tem como meta a implementação de projetos que ajudem na melhoria da qualidade do Ensino de Arte. Esse projeto acontece mediante convênios firmados entre o Instituto Arte na Escola da Fundação Iochpe e Instituições de Ensino Superior por meio de suas Pró-Reitorias de Extensão. Em 2003, ao tomar conhecimento do edital de expansão da Rede Arte na Escola, a professora Eliane de Fátima Vieira Tinoco elaborou projeto que foi aceito pelo Instituto Arte na Escola. Dessa forma, a UFU, através da Diretoria de Culturas da Pró-Reitoria de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis - Dicult/PROEX -, firmou convênio com o Instituto Arte na Escola e constituiu o **Pólo UFU da Rede Arte na Escola** que passou a funcionar em uma sala do MUnA – Museu Universitário de Arte – a partir de abril de 2004.

CEMEPE, tiveram a oportunidade de participar de um mini-curso no qual receberam, gratuitamente, o material didático *arte br*[65] e participaram de ações de formação continuada promovidas pelo Pólo UFU.

Quanto às reuniões do NUPEA, em 2004, estas passaram a ser quinzenais e com a participação de, aproximadamente, doze professores de Arte, entre eles, nove professoras do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, e dois alunos do Curso de Artes Plásticas da UFU. Nesse ano, os estudos e leituras do grupo concentraram-se nas questões relacionadas à leitura e à análise da imagem, mencionadas, ainda no final do ano anterior, como uma das questões em que os participantes do grupo sentiam-se deficientes em sua formação e que necessitava de leitura e aprofundamento.

Considerando que o grupo não tinha leituras consistentes sobre o assunto, a coordenadora do NUPEA sugeriu que a Professora Aninha Duarte, que trabalhava com a disciplina Crítica de Arte no Curso de Artes Plásticas da UFU, fosse convidada a ministrar um curso para o grupo, abordando métodos de análise de imagens, o que teve a aprovação dos professores. Aceito o convite, a professora Aninha Duarte trabalhou durante o primeiro semestre de 2004 com os professores do NUPEA, propondo leituras e apresentação de seminários em pequenos grupos, sendo que estes ficavam responsáveis por apresentar de forma aprofundada um dos métodos de análise da imagem abordado pela professora no momento introdutório do curso. Após os seminários, a professora Aninha propôs a cada professor que escolhesse uma imagem para fazer um Ensaio Crítico, utilizando um ou mais métodos de análise abordados durante o curso. Esse Ensaio Crítico consistia em escolher uma obra de arte e fazer uma análise dos aspectos formais e simbólicos que a constituíam, estabelecendo e justificando possibilidades de conexões dessa imagem com imagens do cotidiano e/ou com outras obras de arte. Como o material *arte b*r estava recém-chegado às mãos dos professores, uma das professoras

[65] O mateiral *arte br* é composto por uma pasta que contém 12 pranchas tamanho A3 com imagens coloridas de obras de artistas brasileiros (frente e verso), 12 cartões formato postal com imagens coloridas de obras de artistas brasileiros (apenas frente) e 12 cadernos para estudo do professor com passos para a leitura da imagem.

participantes do NUPEA sugeriu que o Ensaio Crítico fosse realizado a partir de uma das imagens de obras de arte que constavam desse material. Assim, a maioria dos participantes do Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA optou por fazer seu Ensaio Crítico a partir de uma das imagens do material *arte br*, porém, análises realizadas com base em outras imagens que não constassem desse material também seriam aceitas.

Ao longo do curso ministrado pela professora Aninha Duarte, os participantes do NUPEA apresentaram seus Ensaios Críticos nas reuniões do grupo, e, considerando que os trabalhos revelavam qualidade quanto à utilização dos métodos de análise e quanto às possibilidades de interpretação e relação com outras imagens, os professores optaram por continuar aprofundando e elaborando esse material com a intenção de encaminhá-lo, posteriormente, para publicação. Ao fazer a análise de uma imagem utilizando métodos diferenciados, foi possível aos professores que participaram das reuniões do NUPEA, naquele momento, conscientizarem-se das especificidades de cada método e que o trabalho efetivo e consistente com os métodos utilizados pressupunha o conhecimento de sua fundamentação teórico-filosófica, além do exercício constante da investigação e da busca de outras possibilidades de trabalho com as imagens.

No segundo semestre de 2004, as ações do NUPEA mantiveram o foco na análise da imagem mediante dois cursos: um curso ministrado pela Professora Heliana Ometto Nardin, também do Curso de Artes Plásticas da UFU, em que discorreu sobre a Gestalt e as implicações dessa teoria na análise de obras de arte; e outro curso sobre a análise da imagem ministrado pelo Professor Márcio Pizzaro do Programa de Mestrado em Artes Visuais da UFG, em que foi abordada a inter-relação entre a arte e a antropologia.

Com os cursos que aconteceram em 2004, os participantes do NUPEA aprofundaram um pouco mais suas leituras sobre os métodos de análise de imagens e perceberam que esse assunto mereceria ainda mais discussão e leitura, em função de ser ainda pouco explorado na

formação dos profissionais que lidam com a produção e a análise de imagens e também por abarcar uma série de conceitos e teorias advindas de outras áreas de conhecimento com as quais a arte estabelece inter-relações, como a antropologia, a filosofia, a lingüística e a comunicação.

Assim, ficou definido que os estudos realizados no NUPEA continuariam na perspectiva do aprofundamento dos aspectos teóricos, conceituais, e, principalmente, dos procedimentos metodológicos adotados em cada um dos métodos de análise da imagem, possibilitando, com isso, práticas de leitura mais consistentes e significativas.

Desse modo, as reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA, em 2005, consistiram no aprofundamento dos estudos sobre os métodos de análise de imagens, mais especificamente, no Método Iconológico e na Semiótica. Durante o mês de abril, os participantes do grupo concentraram suas leituras e discussões no Método Iconológico, realizando seminários e contando com a participação da professora Valéria Ochôa, docente do Departamento de Artes Plásticas da UFU, que apresentou, em uma das reuniões do grupo, sua dissertação de mestrado, elaborada no Instituto de História da UFU, na qual utilizou o Método Iconológico na análise de imagens.

Em seguida, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA iniciou os estudos sobre Semiótica. Percebendo as dificuldades do grupo em compreender as diferenças entre as sub-áreas e os termos específicos que existem dentro da Semiótica, em maio de 2005, duas professoras do NUPEA convidaram a professora Sandra Diniz Costa, ex-docente da UFU da área de lingüística, para realizar uma palestra sobre os princípios da Semiótica, as ramificações dessa área de conhecimento e os respectivos autores que as representavam. Até o mês de setembro, os estudos sobre Semiótica mantiveram-se por meio da leitura de textos de Santaella (1983 e 1999), Ana Cláudia Oliveira (2004) e Buoro (2002), que foram apresentados em forma de seminário pelos participantes do grupo. Em outubro desse mesmo

ano, a professora Lucimar Bello foi convidada pelo Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA a ministrar um mini-curso de oito horas de Introdução à Semiótica Greimasiana, que foi aberto também à não-participantes do NUPEA. Enquanto isso, em virtude do afastamento da coordenadora do grupo para fazer doutorado em outra cidade, o Grupo de Estudos de Professores de Arte do NUPEA passou a ser coordenado pelas professoras Aninha Duarte do Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia – DEART – e Marileusa Reducino da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA –, que, nos últimos meses de 2005, concentraram esforços, juntamente com os participantes do grupo, na formalização do NUPEA na Universidade Federal de Uberlândia mediante a elaboração de regimento para o núcleo de pesquisa, regimento para publicações do núcleo e definição das metas e estudos do grupo.

Já as reuniões do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE tiveram como prioridade, em 2005, dar suporte aos professores de Arte da Rede Municipal na elaboração e execução dos projetos de ensino. Para tanto, foi proposto, logo no início do ano, que as ações do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE tivessem como fio condutor o processo de criação, de forma que a leitura de imagem e a contextualização fossem também trabalhadas ao longo do ano por meio de oficinas, visitas a exposições de alunos em escolas municipais e palestras com professores convidados e/ou do próprio grupo (**Pauta de Reunião – Ensino de Arte**, 28 de abril de 2005).

No final de 2005, os professores do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE organizaram a *Mostra Visualidades II*, realizada, concomitantemente, em dezenove escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Nessa mostra, foram expostos os trabalhos de alunos de 39 professores de Arte referentes à produção realizada nas aulas de Arte dos professores durante o ano. Ao final do período de exposição, assim como em 2004, aconteceu um dia de

comunicações orais no CEMEPE em que alguns dos professores expositores relataram o processo de elaboração e execução dos trabalhos expostos na mostra.

4.6 Grupos de Estudos do CEMEPE e do NUPEA: instâncias de formação continuada do professor de Arte

Ao retomarmos o percurso histórico das reuniões, ações e produções escritas realizadas pelo Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, verificamos que, mesmo com as situações de rupturas e continuidades quanto à obrigatoriedade de participação nas reuniões e as questões relacionadas à remuneração, os momentos de reunião acabaram se constituindo em momentos de troca, às vezes, de desabafo, ampliação de repertório, provocação e de ação política em defesa de um ensino da arte de qualidade. Já as leituras e discussões realizadas no NUPEA trouxeram, para os professores de artes visuais/plásticas que delas participaram, o aprofundamento teórico-conceitual de assuntos e questionamentos que surgiam no âmbito da sala de aula, mas que necessitavam de estudo e aprofundamentos constantes, como é o caso da formação docente e da leitura de imagens.

Assim, voltamos nossa atenção para esse dois grupos de estudos como espaços de formação continuada que se consolidaram por meio da ampliação dos conhecimentos e da consciência dos professores de Arte de Uberlândia sobre suas práticas docentes, contribuindo, efetivamente, com a preparação desses professores para o trabalho com as imagens em sala de aula, como podemos verificar pelo relato da professora *Anita*:

> *Eu acho que* [o trabalho com][66] *a imagem é um ganho legal porque ela te possibilita outros caminhos que você não pensou. Quando eu levo a imagem pra sala, às vezes eu estou com aquele propósito, com aquele planejamento e de repente você vai pega um desvio, você vai parar em outro lugar. Então eu acho que esse é um ganho a partir da imagem. Pela imagem você vai pegando outras diretivas*.

[66] Acréscimos nossos.

Essa postura investigativa com relação às imagens também foi por nós verificada nos documentos produzidos pelo grupo de professores de Arte do CEMEPE e nas ações realizadas no NUPEA, que foram analisados neste capítulo, à medida que mostramos a preocupação gradativa com a análise da imagem e sua leitura em sala de aula como um dos aspectos propulsores e intensificadores das discussões, estudos e trocas de experiências sugeridos e realizados pelos professores.

Nesse aspecto, as ações desses dois grupos de estudos, que congregam professores de artes visuais/plásticas, vão ao encontro da afirmação expressa por Buoro (2002) de que, apesar de a leitura da imagem fazer parte das aulas de Arte do ensino formal desde o início da década de 1990 e despontar oficialmente nos PCNs (1998) como um dos paradigmas norteadores desse ensino no contexto brasileiro, as práticas dos professores de Arte em relação à leitura de imagens revelam que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar os professores para saber lidar com a multiplicidade de leituras que as imagens possibilitam.

Dessa forma,

> [...] é de fundamental importância investir na formação e na sensibilização do professor para a leitura da imagem, a fim de que, de posse plena dessa competência, ele se torne capaz de trabalhar contracorrente de qualquer olhar redutor, condicionado e esvaziado, imposto pelos ritmos do cotidiano, em meio à superabundância de imagens que se alternam diante do olhar. (BUORO, 2002, p.43).

Nessa perspectiva, evidenciamos a importância desses dois grupos de estudos como espaços de leitura e de discussão que abastecem as práticas de sala de aula, enriquecendo e ampliando de forma significativa o repertório teórico-conceitual e, especialmente, de confiança e credibilidade no trabalho realizado pelo professor em sua sala de aula.

A esse respeito, é significativo o relato da professora *Regina,* que encerrou a entrevista coletiva: *"A gente percebe, por esse percurso, o quanto nós estamos imbricados um pelo*

outro, mas sem perder as características individuais e os percursos individuais que cada um vai seguindo e está construindo".

Por meio desse depoimento, reafirmamos a importância do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, como grupos de estudos que se constituíram e se mantêm no movimento de agregar e reelaborar necessidades individuais e, assim, produzir um coletivo de professores de Arte. Entendemos que as ações e as produções desses dois grupos de estudos demonstram que o trabalho coletivo foi ganhando uma dimensão cooperativa em que os grupos, e cada professor individualmente, encontram apoio para manter o que acreditam ser um ensino da arte de qualidade.

Como menciona Davini (1997, p.44), em relação à importância do grupo na formação do professor:

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

Percorrendo a trajetória dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, percebemos que as combinações estabelecidas entre os professores que deles participam criaram um movimento de aprendizado e de busca contínuos. Ao sistematizar os momentos de troca de experiências e de estudo, esses professores aprenderam a refletir criticamente sobre os métodos, os conteúdos e as imagens trabalhados em sala de aula, e, dessa forma, aperfeiçoaram seus conhecimentos e práticas profissionais.

Uma vez atestada a importância do CEMEPE e do NUPEA, como grupos de estudos que participam da formação continuada dos professores de artes visuais/plásticas de Uberlândia, buscamos, com este trabalho, analisar a relação das práticas atuais de professores de Arte que atuam na Rede Municipal, particularmente as relacionadas à leitura de imagens, com as leituras, estudos e reflexões realizadas nas reuniões desses grupos de estudos, considerando as

interações que o professor estabelece no seu contexto de atuação profissional e sua compreensão sobre os conhecimentos adquiridos em sua formação e atuação docente.

5 RELAÇÕES ENTRE AS AÇÕES DOS GRUPOS DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE ARTE DO CEMEPE E DO NUPEA E OS SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: ENCONTROS QUE PRODUZEM OUTROS OLHARES, OUTRAS LEITURAS E OUTRAS IMAGENS

Neste capítulo, serão analisados os dados produzidos com base em duas entrevistas individuais realizadas com a professora *Mary* e de observações de suas aulas em uma turma de 4ª série, durante o período de quatro meses (março a julho de 2005).

Fundamentados nas informações produzidas por esses instrumentos de pesquisa, focamos nossa atenção no modo como essa professora compreende a relação entre participação nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA e as práticas desenvolvidas na sala de aula, principalmente no tocante à leitura de imagens.

Para tanto, iniciamos nossa análise abordando a importância dos grupos de estudos como instâncias de formação continuada, que fazem a mediação entre os saberes docentes e as práticas de sala de aula, destacando, por meio dos depoimentos e das práticas da professora *Mary*, como as ações dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA contribuem para a sua formação docente. Nesse ponto, analisamos não apenas o subsídio teórico e metodológico proporcionado pelos grupos de estudos do CEMEPE e do NUPEA, mas os aspectos subjetivos que dão sentido às relações estabelecidas entre os sujeitos que participam desses grupos.

Em seguida, destacamos como a professora *Mary* compreende a relação entre os estudos realizados nesses dois grupos e suas práticas de leitura de imagens na sala de aula, implicando a apropriação e ressignificação de conceitos e metodologias que permeiam o processo de ensino-aprendizado em arte, como leitura de imagens, releitura, imitação e cópia.

Finalizando, abordamos como as relações estabelecidas entre os Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA e as práticas de sala de aula geram outras leituras, outros saberes, outras imagens, que se voltam para o âmbito coletivo para serem compartilhados e socializados convertendo-se em outros objetos de pesquisas.

5.1 Da sensação de acolhida que conduz aos encontros...

O primeiro aspecto por nós analisado diz respeito à mediação que o grupo de estudos possibilita na formação continuada do professor, promovendo o movimento dinâmico de troca e ressignificação de práticas e saberes docentes.

Para tanto, o conceito de mediação, tomado como referência nesta análise, tem como base a idéia de mediação como uma ação de estar junto, ou como define Martins:

> Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. [...] Um "estar entre" atento e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas têm sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre parceiros. Um estar entre que precisa cada vez mais ser apurado. (MARTINS, M.,2005, p.54-55).

Assim, definimos mediação como a ação que promove o encontro significativo e criador entre sujeitos. Encontro viabilizado pela escuta, pela fala e pela reflexão, enfim, pela troca constante que propicia a ampliação de conhecimentos.

Nesta análise, destacamos alguns momentos dos relatos e das ações da professora *Mary* que nos indicam como os Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA mediam as ações e conhecimentos dos sujeitos que deles participam, repercutindo no trabalho educativo, ou seja, na interação entre professora, imagens e alunos em sala de aula.

Quando perguntada sobre os motivos que a levaram a inserir-se nos grupos de estudos do CEMEPE e do NUPEA, assim como as razões de sua permanência neles, a professora *Mary*

estabeleceu uma distinção entre os motivos que a levaram a participar de cada um desses grupos, descrevendo, inicialmente, a sensação de estranhamento que permeou a sua chegada no grupo de estudos dos professores de Arte do CEMEPE:

> *Quando eu entrei na escola, não me informaram, era uma escola pequena, afastada, então não me informaram que tinha o CEMEPE. Eu fui porque o João* [João Virmondes][67] *me informou, que era naquela época da Lucimar* [Lucimar Bello][68] *(...) Quando eu cheguei lá, eu fiquei assim sem lugar, porque eu não sabia se eu estava no lugar certo. Aí depois é que eu fui descobrir que ali era um lugar de troca, que eu tinha dificuldade, que eu estava começando* (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

A sensação de incerteza expressa no depoimento da professora *Mary* remete-nos à insegurança como os profissionais recém-chegados no campo de atuação profissional enfrentam o desafio de colocar em prática a teoria que aprenderam na formação inicial. Dizemos desafio tendo em vista que os contextos de atuação docente, nos quais os profissionais iniciam suas carreiras, geralmente, são constituídos de salas de aulas e contextos escolares bem diferentes daqueles em que estagiaram, como podemos verificar pela dissertação de Braga (2005).

Segundo Martins,

> Certamente são muitas as perguntas que fazemos a nós mesmos quando estamos envolvidos em processos de mediação, desejosos de encontros sensíveis, por acreditar que é nos encontros humanos que crescemos, aprendemos, ampliamos nossos horizontes. (MARTINS, M., 2005, p.14).

A chegada da professora *Mary* ao contexto escolar e o encontro como o grupo de professores de Arte do CEMEPE mostram-se cercados de dúvidas, entretanto, predominava

---

[67] Acréscimos nossos. João Virmondes é artista plástico e professor de Arte. Graduado pelo Curso de Artes Plásticas da UFU na mesma época em que a professora Mary, já atuou em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Atualmente, trabalha como professor substituto da área de Expressão Tridimensional e Escultura do Curso de Artes Plásticas da UFU.

[68] Acréscimos nossos.

nela o desejo de encontrar e reunir-se com outras pessoas, o que, naquele momento, se materializava na pessoa de Lucimar Bello, mas que foi se ampliando nas trocas de experiências com outros sujeitos, transformando as inquietações e os receios em ampliação do horizonte de atuação docente.

Daí nossa percepção de que o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE teve para a professora *Mary* um papel fundamental, uma vez que a experiência com o grupo mediou a relação dessa professora com o contexto de atuação docente à medida que ela percebeu que aquele era um *lugar de troca*, ou seja, um espaço que promovia o encontro com outros profissionais de sua área de conhecimento e onde poderia discutir suas inquietações e dúvidas sobre as práticas de sala de aula.

Nesse ponto, estendemos nossa análise à discussão de um aspecto que se atrela às inquietações expressadas pela professora *Mary*, qual seja, o modo como tem se dado a formação inicial do professor de Arte e suas implicações na atuação docente e na formação continuada desses profissionais.

Para Hernández (2005), a falta de ênfase na construção de uma identidade docente, a separação entre a teoria e a prática e a ausência de atividade constante de reflexão crítica são algumas das questões a serem tratadas na formação inicial do professor de Arte. Tendo por base sua experiência de mais de vinte anos com a formação inicial de docentes no campo das artes, esse autor postula que a formação docente, tanto a inicial como a continuada, necessita ser revisada para que possamos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece fora da escola e a atuação dos docentes em sala de aula (HERNÁNDEZ, 2005).

Sobre o aspecto da separação entre teoria e prática abordado por Hernández (2005), a professora *Mary* fez um relato sobre a preparação para ler e analisar imagens em sala de aula que chama nossa atenção:

> *A gente via lá no curso de licenciatura que falava-se o seguinte: "Ah, Ana Mae, do processo, imagem, leitura, história da arte, contextualizar e tudo, mas a gente não teve isso. A leitura da imagem faltou. Como é que eu vou ler essa imagem? Como é que eu vou trabalhar com a imagem em sala de aula? Como que é o fazer? Uma aula de Ana Mae a gente não teve na prática.* (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

Nesse depoimento, a professora *Mary* mostra-nos que, na sua formação inicial, ela teve conhecimento dos componentes e das ações envolvidas no ensino-aprendizado em arte que foram sistematizados e propostos por Ana Mae Barbosa por meio da Proposta Triangular. No entanto, pelo fato de não ter passado pela experiência de ensino-aprendizado em arte mediante essa mesma abordagem metodológica, não ficou claro, para ela, como trabalhar inter-relacionando imagem, leitura, história da arte e contextualização de forma que pudesse dar corpo para essa abordagem no contexto escolar. Fica evidente, no depoimento da professora *Mary,* a necessidade de experienciar, como aluna da licenciatura, o processo de ensino-aprendizado que será construído com os seus alunos durante a atuação docente.

A esse respeito, temos o relato da professora *Mary* sobre algumas oficinas (ministradas pelos professores de Arte participantes do grupo de estudos do CEMEPE a outros colegas da área) que aconteceram durante as reuniões mensais de setembro e outubro de 2004 no CEMEPE. Nessas oficinas, os professores ministrantes abordaram o processo de criação e o fazer artístico por meio de propostas de ensino-aprendizado com temas, técnicas e materiais diferenciados, entre eles, leitura de imagem, cerâmica, esculturas em sabão, giz de quadro negro, canudinho, linha e arame. Depois do trabalho plástico realizado, o grupo discutia novas possibilidades de abordagem dos temas e materiais em outros contextos escolares. Segundo a professora, através dessas oficinas, foi possível trabalhar com essa lacuna de sua formação (**Ajuda Memória**, 6º e 8º Encontro Reunião de Professores de Arte, 2004)[69].

---

[69] É importante ressaltar que todas as ações desenvolvidas nas reuniões mensais do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE são registradas sistematicamente, desde 2001, em um documento denominado *Ajuda Memória,* que é elaborado pela coordenadora do grupo e repassado a todos os participantes na reunião do

> *As oficinas que a gente foi fazendo no ano passado* [2004][70]*, a gente lembrava direitinho daquilo que estava acontecendo, a gente se tornava o aluno: as dificuldades quando a gente fazia, os questionamentos não são diferentes. É lógico, são maiores, mais complexos. Mas não deixa de ser um questionamento igual do aluno. E isso eu achava assim, que essa leitura... Quando a gente fazia oficinas lá, a gente pegava aquilo que a gente estava estudando no NUPEA e levava para a sala de aula, fazia experimentando além.* (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Como podemos observar pelo relato da professora *Mary*, a seu ver, essas oficinas foram significativas no sentido de proporcionar a ela, e a todo o grupo, a experiência de vivenciar o processo de ensino-aprendizado em arte por meio da mesma abordagem metodológica proposta para ser trabalhada com o aluno em sala de aula. Além disso, proporcionou a conexão do fazer educativo e da construção plástica com os estudos sobre leitura de imagens feitos no NUPEA durante o ano de 2004, experimentando suas possibilidades e limitações.

Nesse ponto, assinalamos a importância atribuída pela professora *Mary* ao NUPEA, no sentido de sistematizar e aprofundar ainda mais os estudos, particularmente, sobre questões teóricas e conceituais, realizados no grupo de professores de Arte do CEMEPE:

> *Apesar de que leitura a gente fez muito também no CEMEPE. Mas o NUPEA me obrigava a estudar mesmo, a ler mais profundo. Era uma leitura mais aprofundada de metodologia, de outros autores, autores que eu não tinha ouvido falar, acho que enriqueceu muito também.* (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

Assim, entendemos que, na opinião da professora *Mary*, o NUPEA surgiu como uma oportunidade de complementação e aprofundamento das leituras e dos estudos realizados no CEMEPE, como mais um espaço de estudos para a fundamentação de sua prática docente. Dessa forma, a professora *Mary* refere-se às reuniões do NUPEA como espaço-tempo, cujas ações, em conexão com as oficinas do CEMEPE, possibilitaram experiências de ensino-

---

mês seguinte. Nesse documento, são registradas todas as ações, reflexões, textos, resumos, esquemas e referências bibliográficas utilizados durante a reunião do mês anterior.

[70] Acréscimos nossos.

aprendizado em arte que enriqueceram sua formação e sua prática docente, especialmente em relação ao trabalho com as imagens, determinando variações em sua forma de ler imagens na sala de aula, o que podemos verificar pelo diálogo abaixo entre a pesquisadora e a professora *Mary* em relação à forma como a professora trabalhou as imagens que tinham o céu como temática:

> *Mary*: *Eu não sei se você percebeu em cada imagem eu entrava de uma forma diferente. Mas eu acho que era por causa disso mesmo. Tem pessoa que tem um esquema de fazer sempre de uma mesma forma, de um mesmo jeito... Eu vejo diferente, assim, tem aluno que a escrita, às vezes, é mais fácil dele escrever do que falar, então eu acho que modificar essas várias formas e também buscando lá no NUPEA, isso foi consciente lá as várias formas de leitura de imagem.Não uma entrada só, mas existem várias entradas... Então eu acho que diversificar, eu tenho uma variedade maior de leituras.*
>
> Pesquisadora: *Então esse seria assim, o porquê de você abordar essas imagens do jeito que você abordou. Cada uma de um jeito, entendendo do que o aluno tinha despertado mais, o que ele tinha... o que você queria destacar naquele momento... É isso?*
>
> *Mary*: *Isto. E também em função daquilo que eu já conhecia sobre leitura de imagem, de estudos. Como é que eu poderia estar modificando isso. E as colegas também falam "ah! Eu trabalhei assim, desse jeito". E a gente vai mudando... Eu acho que é por aí mesmo.* (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Assim, reafirmamos a nossa percepção da importância dos grupos de estudos como instâncias de formação docente, que possibilitam aos sujeitos muitas experiências de ensino-aprendizado, momentos em que os saberes e as práticas docentes são refletidos, revisados e ressignificados, promovendo um movimento dinâmico, que pode provocar outras experiências no âmbito da sala de aula.

No caso do NUPEA, por ser um grupo de estudos vinculado ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia – DEART/UFU –, a troca de conhecimentos entre professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio, alunos e professores da Graduação dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas, proporciona um crescimento

em muitas direções. Considerando que grande parte dos professores de Arte que atuam em Uberlândia e região passam pela formação inicial no DEART/UFU, o grupo de estudos, ao propiciar o encontro entre esses professores de artes visuais/plásticas e seus contextos de atuação, abre campo para que as experiências e os questionamentos vivenciados por esses professores da Educação Básica e do Ensino Superior se entrecruzem e realimentem-se mutuamente, implicando a melhoria de qualidade na formação e na atuação docente desses profissionais.

Sobre essa necessidade de trabalhar com a formação docente na perspectiva de proporcionar ao professor de Arte a experiência de aprendizado com a mesma abordagem metodológica que embasa sua atuação docente, encontramos o relato de Barbosa (2005b) sobre sua experiência de trabalhar em Cursos de Aperfeiçoamento em Arte/Educação, no período de 2000 a 2002, no Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação (NACE-NUPAE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Segundo Barbosa (2005b, p.15) "A idéia era que se os professores vão ensinar usando a Abordagem Triangular deveriam ter também uma experiência de aprendizagem através da mesma abordagem metodológica".

Assim, compreendemos que as dificuldades encontradas pela professora *Mary* em sua atuação docente, e que ganham espaço para discussão e reflexão nos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA, fazem parte de um processo de formação docente cujas ações precisam ser constantemente analisadas, revistas e ampliadas.

De acordo com Richter (2005), a formação docente do professor de Arte vem passando, nos últimos 20 anos, por mudanças que vão desde a reformulação dos programas e currículos dos cursos de formação às discussões acerca do perfil desse profissional.

No entanto, como acredita Hernández (2005), essas transformações na formação docente do professor de Arte também precisam ser revistas no sentido de criar e valorizar espaços

grupais, espaços de diálogos: "O que significa considerar como essencial na formação o espaço destinado à construção da subjetividade de quem se converteu em professor/a" (HERNÁNDEZ, 2005, p.27).

A importância do diálogo entre profissionais e a valorização das experiências de cada sujeito confirmam-se no relato da professora *Mary,* quando ela cita os motivos que a levaram a participar do CEMEPE. Mesmo tendo sido atraída para o grupo pela presença de Lucimar Bello, que, como foi dito no capítulo anterior, influenciou o grupo de forma significativa na fundamentação e socialização de suas práticas de sala de aula, valorizando os saberes que ali se constituíam, a professora *Mary* ressalta que as ações cotidianas realizadas pelo do grupo de estudos do CEMEPE foram fundamentais para sua permanência ali. Esse aspecto pode ser observado na seqüência de seu depoimento, quando a professora *Mary* declara:

> *Mas aí é que eu fui descobrir o tanto que era gostoso*[71]*. Você está ali, você está junto, com todo mundo, está no mesmo barco*[72]*, na mesma condição, independente de você ter mais experiência ou não, está todo mundo ali trocando, o tanto que enriquece o trabalho da gente, o tanto de idéias que você tem para trabalhar, para escrever o seu trabalho:_"Nossa eu tenho essa possibilidade, essa outra que eu posso acrescentar e tudo mais".* (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

Enfatizamos aí a expressão *estar no mesmo barco* como metáfora que reforça a necessidade da professora *Mary* de encontrar, em seu campo de atuação profissional, não apenas uma complementação do aporte teórico e metodológico obtido na formação inicial, mas também encontrar outras pessoas que acolhem aquele que chega, são essas relações que tornam o ambiente *gostoso.*

Nesse ponto, destacamos a necessidade de compreender a mediação dos grupos de estudos como promotores de encontros que facilitam trocas humanizadas de experiências de trabalho

[71] Grifos nossos.
[72] Grifos nossos.

e de vida, perpassadas pela experiência intelectual e afetiva de outros professores que se encontram numa mesma condição, semelhante ao que expressa Martins:

> Encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, pensamentos que vão configurando nossa forma singular de habitar o mundo. Encontros prazerosos que acolhem com curiosidade e abertura as descobertas e novas inquietações, ou encontros dificultados pela apatia, pela omissão, pelo confronto e oposição gratuitos, pelos preconceitos. É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão de mundo. (MARTINS, M., 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, o depoimento da professora *Mary* mostra-nos que o seu encontro com o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE foi significativo no período de transição entre a formação recebida no curso superior e o início da carreira como professora de Arte, marcando sua atuação docente pelo fato de outros profissionais com mais experiência no contexto escolar se colocarem à disposição para a troca, abrindo espaço para que ela pudesse expor suas dificuldades. Com o tempo, esses encontros foram enriquecendo sua prática com outras idéias e meios, sendo importante para que a sensação inicial de incerteza e de deslocamento se transformasse em acolhimento e se convertesse em uma participação efetiva. Como podemos observar a seguir:

> *O CEMEPE, ele é mais uma troca de experiência de professor com professor. Dentro da escola isso é bem claro, a gente não tem como consultar o seu parceiro, nos módulos. Então o CEMEPE é a questão da experiência, troca de experiência com o colega. Porque lá, mesmo que a gente não faça isso sistematizado, através da coordenação, a gente faz isso nos intervalos, a gente: -"Ô! O quê que você está trabalhando?". A gente troca, corre atrás.* (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Dessa forma, a professora *Mary* reafirma que a possibilidade de trocar experiências, mesmo quando não aparece sistematizada como tópico de discussão na programação dos encontros do grupo, acontece pela atitude investigativa que o grupo provoca em seus

participantes, destacando, assim, que esse é um aspecto importante para a constituição de um grupo de estudos, que vai além da obrigatoriedade e que supre a inexistência desses espaços de diálogos no dia-a-dia da escola.

Isso denota que, mesmo com o histórico de rupturas promovidos pela descontinuidade política entre administrações municipais, ao longo da história de constituição do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, como vimos no capítulo anterior, existe, nesse grupo de estudos, uma perenidade assegurada pelo investimento intelectual e afetivo e pela ação criativa dos sujeitos que dele participam.

Ação criativa que se constrói no próprio grupo, espaço coletivo, e se reinventa nas práticas singulares de cada professor, como podemos verificar nos relatos da professora *Mary,* no que se refere a seu entendimento sobre a relação entre sua participação nos grupos de estudos do CEMEPE e do NUPEA e as práticas de leitura de imagens desenvolvidas em sala de aula.

5.2 Dos encontros que produzem outros olhares e novas leituras...

Apesar de distinguir os motivos que a levaram a participar de cada um dos grupos de estudos e o trabalho realizado no CEMEPE e no NUPEA, a professora *Mary* narra que, em sua atuação docente, os conhecimentos experimentados nesses dois grupos de estudos fundem-se nas práticas cotidianas de sala de aula, notadamente no sentido de influenciar sua maneira de trabalhar as imagens com os alunos:

> *Outro dia eu me deparei falando com os alunos assim que a minha maneira de analisar imagem seria comparando uma com a outra e isso foi da sala da Aninha* [Aninha Duarte][73]*, que ela fez esse exercício* [durante o curso sobre Análise de Imagens, ministrado por essa professora nas reuniões do NUPEA no primeiro semestre de 2004][74] *e eu não tinha me dado conta de que isso estava acontecendo. Depois de algum tempo é*

[73] Acréscimos nossos.
[74] Acréscimos nossos.

> *que eu fui perceber que essa influência era lá dela, que você pega uma imagem e pega outra e começa a fazer esse jogo de comparação.* (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

De fato, a comparação entre duas ou mais imagens pôde ser verificada nas aulas da professora *Mary*. Em dez das quinze aulas observadas e registradas em Notas de Campo que produzimos, constatamos que essa professora utiliza a comparação como um recurso que ativa e facilita a percepção dos alunos sobre as semelhanças e diferenças entre as imagens apresentadas, repercutindo de forma significativa nas produções verbais e escritas e produções plásticas com desenhos e colagens dos alunos.

Um exemplo de como a professora *Mary* utiliza-se da comparação de imagens pôde ser observado durante uma de suas aulas:

> *A professora retornou à leitura dos desenhos de céu produzidos pelos alunos na aula anterior, comparando os aspectos que eram parecidos nos desenhos dos alunos. Pegou três cadernos de desenho e mostrou para a sala fazendo alguns questionamentos:*
> *Professora: Quais são os aspectos parecidos? Dá uma olhadinha nas nuvens. Vocês estudaram na mesma escola? E esse modo de nuvem de gominho?*
> *Em seguida a professora apresentou os desenhos que eram diferentes.*
>
> Professora*:- Qual vocês acharam que atende a proposta de representar o céu?Agora vamos observar o sol: onde é que a gente vê o sol assim? (referindo-se ao modelo de sol com um círculo central amarelo e extremidades formando raios na cor laranja).*
>
> *A professora então falou que trouxe algumas imagens e mostrou um livro pequeno.Anunciou que as imagens eram do artista Josephy Turner e apresentou algumas reflexões e questionamentos.*
>
> Professora*:- Quando desenhamos sol, nuvens, estrelas, estamos dizendo mais coisas!*
>
> *E continuou questionando o que significava a cor das nuvens, do céu, se ia chover ou não, o horário do dia, a estação do ano.* (Nota de Campo 02, 29 de março de 2005).

Nessa aula, a professora emprega a comparação como um recurso metodológico que a ajuda a iniciar uma discussão sobre as formas de representação de céu que os alunos

costumam desenhar. A princípio, explora as diferenças e semelhanças nas representações de elementos como o sol, as nuvens e as estrelas, comparando três desenhos realizados pelos alunos. Assim, destaca semelhanças no formato das nuvens e do sol e introduz as imagens de um artista plástico para prosseguir com a discussão proposta. No contexto dessa aula, os céus representados nas várias imagens de Turner (1775-1851)[75] (FIGURAS 1, 2 e 3) são explorados pela professora no sentido de mostrar como as diferenças nas formas de representação do céu podem despertar os alunos para outras formas de desenhar os elementos que o compõem além dos estereótipos já conhecidos e repetidos constantemente por eles, por exemplo, as nuvens de gominho e o sol como um círculo amarelo rodeado por raios laranjas.

FIGURA 1 – TURNER, Josephy. **Staffa: Fumaça de Fingal.** 1832, óleo sobre tela, 91 x 122 cm, Coleção Gavin Astor, Londres.

[75] Josephy Turner - Pintor londrino cuja obra caracteriza-se pelas paisagens luminosas de colorido brilhante e esfumaçado.