

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LÉA CARNEIRO DE ZUMANO FRANÇA

**O ENSINO DE DESENHO.
SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE ARTES:
*UM OLHAR ... MUITAS POSSIBILIDADES ...***

**UBERLÂNDIA
2006**

LÉA CARNEIRO DE ZUMPARO FRANÇA

**O ENSINO DE DESENHO.
SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE ARTES:
*UM OLHAR ... MUITAS POSSIBILIDADES ...***

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

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Damáris Naim Marquez

**UBERLÂNDIA
2006**

Léa Carneiro de Zumpano França

**O ENSINO DE DESENHO.
SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE ARTES:
*UM OLHAR ... MUITAS POSSIBILIDADES ...***

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

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Banca Examinadora:

Uberlândia, 23 de novembro de 2006

Prof^a Dr^a Damáris Naim Marquez – UFU

Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha – UFU

Prof^a Dr^a Lucimar Bello Pereira Frange

Ao Geraldinho, Fernando e Maria Fernanda,
pelo amor, incentivo e confiança.

Aos meus pais e meus queridos irmãos,
imprescindíveis na minha vida.

Aos professores de Artes,
pessoas singulares, e suas
trajetórias plurais.

AGRADECIMENTOS

Às amigas, por partilhar e viver a dimensão de uma amizade, das angústias, das alegrias, dos enfrentamentos profissionais, dos desafios do conhecimento, pelo incentivo e cumplicidade.

Às professoras colaboradoras, pelo carinho e a maneira como aceitaram participar da pesquisa. Por me receberem prontamente, muito atenciosas, algumas já conhecia pelos anos de trabalho na RME, outras não, no entanto todas foram muito gentis e generosas, pois possibilitaram de uma forma muito gratificante a realização do meu trabalho.

À professora Damáris Naim Marquez, pelas orientações sempre de grande valor, interlocuções, dedicação, companheira em longas tardes de trabalho.

À professora Myrtes Dias da Cunha, pela atenção e contribuições metodológicas.

À professora Lucimar Bello, pelos encontros, pela presença em minha trajetória de professora, por desafiar-me a escrever, fato que me levou a aprofundamentos teóricos.

À Ione Mercedes M. Vieira pela revisão criteriosa do texto.

Aos colegas do CEMEPE e das escolas que souberam compreender minhas ausências.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 13

CAPITULO I: DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 Arte, linguagem, processo criativo e ensino	26
1.1 Conceitos sobre arte e processo de criação	27
1.2 Ensino de arte no Brasil e em Uberlândia	36
2 Percursos singulares em sala de aula	48
2.1 Saberes e fazeres docentes, possibilidades de formação	54
3 O desenho e seu ensino	66
3.1 Desenho: expressão, linguagem e conhecimento	66
3.2 Contextualizando o ensino de desenho	74
3.3 Concepção do desenho das crianças, o desenhar na escola	81

CAPÍTULO II: A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2 Opções metodológicas e seus desdobramentos	88
2.1 Caracterizando a pesquisa.....	88
2.2 Percorso metodológico.....	92
2.2.1 O contexto	93
2.2.2 Os instrumentos	96
2.2.3 As professoras	107

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

3 Caminhos plurais	112
3.1 Ensinar ... Aprender ... As relações e o processo de ensino	113
3.2 Os saberes e as experiências significativas das professoras no ensino de desenho ...	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
---	------------

ANEXOS

Anexo A - Quadro de conteúdos Diretrizes Básicas de Ensino	220
--	-----

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário	222
---------------------------------	-----

Apêndice B - Quadro da formação: graduação, pós-graduação e atividades profissionais .	225
--	-----

Apêndice C - Quadro da formação continuada	227
--	-----

Apêndice D - Quadro dos saberes docentes	234
--	-----

LISTA DE FIGURAS

1. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	148
2. Desenho de aluno da professora Wanda	149
3. Pintura de um aluno da professora Ana Vera	156
4. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	159
5. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	160
6. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	160
7. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	161
8. Desenho de aluno da professora Wanda	161
9. Desenho de aluno da professora Wanda	162
10. Desenho de aluno da professora Wanda	162
11. Desenho de aluno da professora Wanda	163
12. Desenho de aluno da professora Ana Vera	164
13. Desenho de aluno da professora Ana Vera	164
14. Desenho de aluno da professora Ana Vera	165
15. Desenho de aluno da professora Ana Vera	166
16. Desenho de aluno da professora Ana Vera	167
17. Desenho de aluno da professora Ana Vera	167
18. Desenho de aluno da professora Ana Vera	167
19. Desenho de aluno da professora Ana Vera	168
20. Desenho de aluno da professora Ana Vera	168
21. Desenho de aluno da professora Ana Vera	169
22. Desenho de aluno da professora Ana Vera	169
23. Desenho de aluno da professora Ana Vera	169
24. Desenho de aluno da professora Auristela	170
25. Desenho de aluno da professora Auristela	170
26. Desenho de aluno da professora Wanda	173
27. Desenho de aluno da professora Wanda	173
28. Desenho de aluno da professora Wanda	173
29. Desenho de aluno da professora Wanda	173
30. Objetos tridimensionais de alunos da professora Wanda	174
31. Objetos tridimensionais de alunos da professora Wanda	174
32. Objetos tridimensionais de alunos da professora Wanda	175
33. Recorte para material didático da professora Wanda	175

34. Material produzido pela professora Wanda	176
35. Material produzido pela professora Wanda	177
36. Material produzido pela professora Wanda	177
37. Material produzido pela professora Wanda	178
38. Desenho de aluno da professora Wanda	176
39. Desenho de aluno da professora Wanda	177
40. Desenho de aluno da professora Wanda	177
41. Desenho de aluno da professora Wanda	178
42. Desenho de aluno da professora Wanda	179
43. Desenho de aluno da professora Wanda	179
44. Desenho de aluno da professora Wanda	180
45. Material produzido pela professora Guaraciaba	182
46. Material produzido pela professora Guaraciaba	182
47. Material produzido pela professora Guaraciaba	183
48. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	183
49. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	183
50. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	184
51. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	184
52. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	185
53. Material produzido pela professora Guaraciaba	187
54. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	188
55. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	188
56. Material produzido pela professora Guaraciaba	189
57. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	190
58. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	191
59. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	191
60. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	191
61. Desenho de aluno da professora Guaraciaba	192

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, investiga os saberes de quatro professoras de Artes, da Rede Municipal de Ensino, no intuito de compreender as bases teóricas e as experiências construídas no ensino de desenho, com vistas a responder às questões: Que concepções de desenho fundamentam suas ações em sala de aula? Como, quando e com qual objetivo o desenho é proposto aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da RME de Uberlândia? Com esta finalidade e fundamentado em Derdyk (1989), Frange (1995), Moraes (1995), Buosso (1990), Artigas (1999) Motta (1967) e Amílcar de Castro (1999), este estudo aborda o desenho como conhecimento, linguagem, expressão, comunicação, registro, representação, projeto, invenção e desígnio. A pesquisa utiliza, como referencial teórico, Tardif (2002), Zabala (1998), C. Gauthier (1998), B. Charlot (2000), Freire (2004) e Hernández (2005), na perspectiva de que práticas significativas são construídas no fazer cotidiano do docente. Parte do pressuposto de que o ensino de desenho, nas aulas de Artes, ministrado por professoras com licenciatura em Educação Artística e comprometidas com sua formação contínua por meio da participação em grupos de estudo e/ou pesquisa, como também com experiência na docência, pode tornar-se mais significativo para o aluno em decorrência da sua constituição e da especificidade desse conteúdo. Procura, a partir dos relatos das colaboradoras, analisar e discutir os dados sobre as concepções que permeiam o trabalho educativo com o desenho, o seu ensino e que percursos metodológicos subsidiam as ações. As respostas apresentadas pelas professoras revelam que compreendem o desenho na concepção de projeto, registro, representação, linguagem, expressão, etapa de processos criativos. Além disso, evidenciam uma diversidade de trajetórias pedagógicas, ensinam por meio de proposições temáticas, discutem a estereotipia, propõem percursos desenhantes a partir de “referências” gráficas ou figurativas, dos elementos de linguagem visual e utilizam materiais alternativos. Os resultados desta pesquisa indicam como significativos e imprescindíveis os fazeres e os saberes construídos pelas docentes, pois, além de delinear suas concepções a respeito do ensino de desenho, constitui-se em ponto de partida para promover o diálogo entre as propostas educacionais e as práticas educativas no ensino de Artes, bem como incentivar sua formação continuada, o modo de “ser” professora, de ensinar e de aprender desenho.

ABSTRACT

The current study, of qualitative approach, investigates the knowledge of four art teachers belonged to the municipal network of teaching with the purpose of comprehending the theoretical bases and the built experiences in drawing teaching, intending to answer the following questions: What drawing conceptions support their actions in the classroom? How, when and with what objective the drawing is proposed to the students of the firsts grades of Elementary School of the municipal network of teaching in Uberlândia? Based in the works of Derdyk (1989), Frange (1995), Morais (1995), Buosso (1990), Artigas (1999), Motta (1967) and Amílcar de Castro (1999), the aim of this study approaches the drawing as knowledge, language, expression, communication, register, representation, project, invention and designation. Our study uses as theoretical reference Tardif (2002), Zabala (1998), C. Gauthier (1998), B. Charlot (2000), Freire (2004) and Hernández (2005), in the perspective that significant practices are built in everyday constructions of teacher's doing. We assume that the drawing teaching in the art classes, given by teachers graduated in Arts Education who are compromised with their continuous formation by participating in group of studying and/or researching, as well as experience in teaching, can become more significant for the student in consequence of its constitution and specificity of this content. From the reports of the collaborators, this study searches to analyze and discuss the data about the conceptions which permeate the educative work with drawing, its teaching and what methodology paths subsidize these actions. The answers presented by the teachers reveal that they comprehend the drawing in several conceptions, suchlike project, register, representation, language, expression, and stages of creative process. Besides, the answers have showed diversity of pedagogic tracks, such as teach by thematic propositions, discuss stereotypic, proposes drawing tracks by the graphic or figurative "references" and the elements of visual language, and also the use of alternative materials. The results of this research indicate as significant and important are the doing and saying built by the teachers, for, furthermore delineating their conceptions about the drawing teaching, and they become the start point to promote dialogue between the educational proposals and the educative practices in the Art teaching, as well as to incentive their continuous formation, the way of "being" a teacher, of teaching and learning how to draw.



*Um ponto de partida ...
Continuidades ...
Descontinuidades ...
A pesquisa leva a transformações,
a uma teia de significados e a busca por outros,
novos conceitos, saberes e fazeres ...*

Léa C. Zumpano França

INTRODUÇÃO

[...] o homem quer ser mais que ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação.

Ernst Fischer.

Fischer (1987) afirma que o homem “quer ser um homem total”, e interpretamos essa totalidade do indivíduo no conhecimento do espaço em que vivemos e atuamos, do autoconhecimento, da medida das possibilidades de trabalho, de estudo, de vida, de elaboração da própria existência como sujeito histórico e cultural. É uma busca interminável durante o existir do ser humano, pois não se esgota essa procura pela compreensão de si e do outro, do seu fazer e do fazer do outro, não com o objetivo da simples curiosidade, mas uma curiosidade que investiga e almeja entender as dimensões humanas e as alternativas de transformação da realidade que nos são possíveis.

É um sonho maior do que podemos atingir, mas acreditamos que deva ser esta a nossa meta, principalmente quando voltamos o olhar para a nossa formação e atuação como docentes, uma vez que somos os interlocutores entre alunos e conhecimentos.

A necessidade de aprofundamento teórico em aspectos pertinentes ao conhecimento influenciou na procura pelo mestrado, sendo as discussões sobre o ensino de Artes¹ e o ensino de desenho abordadas na pesquisa conseqüências de uma reflexão que nos acompanha no movimento da profissão docente, nos momentos de planejar associados aos desafios do cotidiano escolar.

Desse modo, a trajetória profissional direcionou a escolha do tema de pesquisa: Os saberes e as práticas das professoras de Artes do Ensino Fundamental acerca do ensino de Desenho. Isto porque, observando não só a nossa prática em sala de aula, mas também a prática de outras professoras, por meio de relatos orais, em momentos de encontro para estudo, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE –, decidimos sobre a importância de pesquisar a formação e os saberes de professoras² de Artes da Rede Municipal de Ensino – RME –, mais especificamente, investigar suas concepções sobre o desenho e as práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar.

Avaliamos como significativo conhecer essas professoras, por serem pessoas que se constituíram em percursos de vidas diferentes, embora também, às vezes, comuns, e os saberes que trazem consigo encontram-se impregnados em suas práticas.

Dessa forma, colocamo-nos na pesquisa por meio da relação intersubjetiva e objetiva, pois tudo o que temos vivido como pessoa/professora interfere na interpretação dos dados construídos. Os saberes profissionais e da experiência mostram-se à medida que caminhamos com a pesquisa.

Nesse sentido, também é importante considerar a historicidade de vida do pesquisador, a sua práxis, o seu comprometimento social, que reflete um engajamento pessoal e coletivo. Segundo Barbier,

A participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração (BARBIER, 2004, p.81).

A esse propósito, neste texto, abordamos, inicialmente, o processo de constituição como professora e pesquisadora vivenciado nos últimos anos. A seguir, tratamos do tema

¹ Conforme Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB – alterou a alínea "b" do inciso 3º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Assim sendo, oficialmente, a área de conhecimento nominada de Educação Artística passa a ser chamada de "Artes". Leia-se na íntegra, em: www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE.pdf. Publicado no Diário Oficial da União nº 24 de 02/02/2006, seção 1, página 09.

² Utilizo o termo professora(s), por corresponder à totalidade do universo selecionado.

da pesquisa, tendo como fio condutor o ensino de desenho, a formação e os saberes docentes, as concepções de desenho e as práticas pedagógicas construídas pelas professoras de Artes das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Na seqüência, apresentamos o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa e, para concluir, a forma como a dissertação está organizada.

Meu processo de constituição docente iniciou-se a partir de 1991, quando fui aprovada em concurso público para o cargo de professora de Educação Artística na RME. Na época, tive como primeiro estímulo para o investimento na minha formação o projeto para o ensino de Artes no município, que me despertou interesse, pois nele percebi possibilidades e desafios.

Destacamos algumas características, neste percurso, por serem relevantes no processo ensino aprendizagem: a curiosidade para compreender sobre a função que nos propusemos a desempenhar, a inquietude que nos permite questionar incoerências, a persistência em procurar alternativas para um trabalho coeso, enxergar possibilidades após uma etapa do processo em sala de aula ou da sua conclusão, sentirmo-nos à vontade no trabalho com outros colegas. As características apontadas conduzem-nos, no campo profissional, a definir nossa formação permanente.

A vida é dinâmica e mostra-nos estar sempre em transformação, aspecto que torna propício pensar a prática e re-elaborá-la. Nesse processo de agir – refletir – reformular, fazemos escolhas e somos estimulados a novos conhecimentos, para, assim, reestruturar a prática com uma fundamentação teórica que respalde as posturas adotadas. De tal modo, na construção dos saberes experienciais e curriculares (Tardif, 2002), alguns questionamentos são freqüentes: Como ser professor de Artes? O que ensina o professor de Artes? Como o aluno aprende? Qual o significado desse aprendizado para o aluno? Estamos conseguindo educar para a emancipação, para a transformação? Em todo o nosso percurso profissional procuramos responder a essas questões, assim, com tal propósito, freqüentamos cursos que abordavam metodologias no ensino de Artes, cursamos a pós-graduação lato sensu em educação, participamos em congressos, seminários e outros.

Durante essa trajetória, pudemos confirmar que a nossa prática estava coerente com as propostas atuais para o ensino de Artes, dando segurança para nossas argumentações nas escolas, como também diante de questões políticas e pedagógicas com a Secretaria Municipal de Educação. Na época, participamos, ativamente, da criação da Associação de Estudantes e Profissionais de Arte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba AEPA-AMAP, na qual atuamos como representante da categoria dos professores. Nos anos seguintes,

defrontamo-nos com outras realidades e constatamos o desejo de continuar a trajetória pela melhoria do ensino de Artes, o que nos levou a cooperar na elaboração da proposta curricular do município.

Ademais, em um desses espaços de formação, deparamos-nos com uma realidade que nos incomodou, percebemos que a maioria dos participantes eram professores de outros conteúdos nas séries iniciais em processo de capacitação, enquanto que, em Uberlândia, defendia-se a especificidade de cada conteúdo e a importância do professor de Artes já em atuação.

Ao já mencionado podemos acrescentar a colaboração efetiva em um grupo de estudos com professores da área de Artes desde 1991 e, posteriormente, a partir de 2003, como coordenadora, o que resultou na publicação de um livro³, com relatos de experiências e histórias de práticas em sala de aula.

Sempre nos preocupamos em buscar alternativas para desenvolver da melhor forma a função docente. Para isso, foi necessário investir na formação continuada, estudar e participar de encontros de professores, com o propósito de fazer o possível como profissional no ensino de Artes.

No caminho construído, muitas foram as pessoas/professoras que o cruzaram, ou que, em outros momentos, caminharam e caminham ao nosso lado, compartilhando semelhantes angústias e momentos de realização

A somatória de todas essas ações citadas e a participação no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte – NUPEA –, Departamento de Artes Visuais⁴ – DEART/ UFU – mostrou-nos perspectivas para ingressar no programa de Mestrado.

Assim, durante nossas vidas de professoras, vemo-nos envolvidas no jogo de ensinar e aprender. Para que o aluno aprenda, estabelecemos relações, construímos regras, fazemos parcerias, e isto só se dá pelo investimento de cada um na constituição do seu fazer. Martins afirma ser esse um instante

mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por quê, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro (MARTINS, 1998, p.127).

³ TINOCO, Eliane de Fátima (org). *Possibilidades e Encantamentos Trajetória de professores no Ensino de Arte*. Uberlândia, E. F. Tinoco, 2003. Este livro foi lançado em abril de 2003 no MUnA – Museu Universitário de Arte – UFU e no XIV Congresso Nacional da FAEB- Federação de Arte-Educadores do Brasil /FAU – Faculdade de Artes Visuais /UFG – Universidade Federal de Goiás, em abril de 2003.

⁴ Conforme Resolução 13/2006, CONSUN em 24/11/2006, parecer sobre processo de nº 78/2006.

De tal modo, posicionamos-nos na condição de “fazedores”, somos capazes de elaborar e executar estratégias, vencer as batalhas do cotidiano na escola, perceber que precisávamos conhecê-lo. Podemos dizer que alguns fatores influenciaram para a construção da presente pesquisa, entre eles, a experiência como professora de Artes na Rede Municipal de Ensino em Uberlândia e a observação e a reflexão acerca do nosso fazer cotidiano em sala de aula, em que nos consideramos professora e pesquisadora na perspectiva de André, para quem

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa, isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente (ANDRÉ, 2002, p. 59).

Nesse contexto, definimos o tema da pesquisa, os saberes e as práticas das professoras de Artes no ensino de desenho. Ainda no processo de escolha dos sujeitos da pesquisa, constatamos uma interface entre a pesquisadora e a professora de Artes, aspecto que pretendemos considerar, pois, diante da proximidade com os sujeitos da pesquisa, será visível o envolvimento com as professoras e o objeto de estudo. Encaramos, assim, a pesquisa como uma alternativa para responder às perguntas feitas a respeito do cotidiano do ensino de Artes na escola.

Esta investigação torna-se, ao mesmo tempo, o marco para o início de outra fase da vida profissional, pois, à medida que mergulhamos nesse processo de construção de conhecimento, percebemos outras conexões e outras possibilidades de pesquisa.

Uma questão presente é a função social da investigação. Novamente, vemo-nos impregnada por ela, pois, como mencionado anteriormente, uma das frentes de trabalho, além de professora no Ensino Fundamental, é a de professora coordenadora⁵ no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, atuando diretamente com a formação continuada de professores de Artes. Portanto, pretendemos retornar às professoras com as quais trabalhamos os conhecimentos produzidos pela pesquisa, bem como propiciar que os professores, não só os de Artes, tenham acesso a esse conhecimento e, que num diálogo com os resultados, possam apresentar as suas impressões. Nessa perspectiva, desejamos

⁵ Função temporária que exerço desde abril de 2003, o coordenador é eleito a cada ano pelos professores da área.

continuar a pesquisa, em outro momento, provavelmente, com a opção metodológica pela pesquisa-ação ou pesquisa-participante.

A presente reflexão denota que o olhar do pesquisador, do professor, sobre as aulas de Artes são olhares construídos e transformados de tal forma que seja possível compreender a dinâmica dessas aulas, em que não só os “fazer” são significativos, mas cada etapa do processo na relação ensino-aprendizagem e na relação pesquisador-sujeito, tem sua importância. No que se refere às práticas pedagógicas das professoras, propomos dar-lhes visibilidade, aproximando-nos dos sujeitos. Nessa mesma linha de pensamento, citamos ainda Veiga-Neto, que alerta sobre o envolvimento do pesquisador com os sujeitos e o objeto de estudo:

[...] a questão da total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar (VEIGA-NETO, 2002, p.36).

Em concordância com Weffort, entendemos que:

só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história. Neste sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira (WEFFORT, 1996, p. 10 e 11).

Esses olhares, em alguns momentos, cruzam-se, em outros, olham e miram o mesmo ponto, às vezes, cada um toma uma direção para convergir em um novo olhar mais adiante. Portanto, são muitos os percursos e, quando escolhemos o presente objeto de estudo, o ensino de desenho, os saberes e as práticas das professoras de Artes, estávamos conscientes de que só por meio do autoconhecimento e conhecimento do outro podemos caminhar para um avanço nas propostas de ensino de Artes e de desenho.

Com o objetivo de investigar os saberes e as práticas pedagógicas das professoras de Artes acerca do desenho, como também analisar os percursos pedagógicos das docentes, por meio deste trabalho, foi possível encontrar significações para o ensinar e o elaborar das professoras de Artes no ensino de desenho. Um desvelar de seus fazeres pedagógicos interativos e dialógicos, indispensáveis na relação ensino-aprendizagem.

Com ênfase nos saberes e nas práticas relacionadas com o ensino de desenho, analisamos as concepções docentes sobre o ensinar e o aprender; o desenho; a importância do ensino de Artes; o planejar; a constituição das professoras e suas práticas pedagógicas construídas na docência. Para isso, tivemos acesso ao material pedagógico disponibilizado pelas professoras e aos desenhos de seus alunos, que vieram somar na discussão dos dados.

Essa reflexão contribuiu para a compreensão de percursos educativos no ensino de desenho, e a relevância da didática arquitetada pelo educador em sala de aula, na interlocução do saber com o aluno, revelou a maneira como as professoras entendem o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Tardif comenta que a dimensão interativa de tal situação

[...] reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar do programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade [...] (TARDIF, 2002, p. 167).

Assim, há possibilidades que podem ser construídas para o desempenho significativo para ambos: professoras e alunos. O desafio para as professoras de Artes é despertar no aluno o interesse pelo conhecimento e não só pelo prazer experienciado nas vivências com o fazer artístico. O aluno desenha, e tal ação é prazerosa para ele, mas ele precisa ter acesso ao conhecimento e compreender o desenho como uma linguagem, uma forma de expressão e como se apropriar dela.

Nesse intento, alcançar os objetivos propostos em uma pesquisa requer disciplina e discernimento sobre o problema a ser investigado, “clareza em relação ao problema de pesquisa constitui um passo fundamental dentro do processo de pesquisar” (LUNA, 2002, p. 27). Dessa forma, delineamos, nesta parte, aspectos que levaram à opção por compreender os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de desenho e a escolha pelo universo das professoras de Artes.

Em nosso percurso profissional, observamos que são constantes, nas salas de aula, propostas de desenho para colorir, de desenho livre, de utilização do desenho como recurso didático em todos os conteúdos disciplinares. Ressaltamos que, no cotidiano escolar, em todas as disciplinas curriculares, principalmente nas séries iniciais do Ensino fundamental é solicitado ao aluno se expressar por meio do desenho. Ele desenha nas aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação

Física, Ensino Religioso e nas aulas de Artes. Na maioria das vezes, essa proposta é feita com a intenção de que ele registre algum acontecimento vivenciado, alguma história que foi contada – o desenho na concepção de registro e representação.

Visto que o desenho é uma das linguagens artísticas trabalhadas com os alunos pelos professores de Artes e, para isso, estabelecem-se alguns percursos metodológicos no sentido de aprendizagem e elaboração pelo aluno, focalizamos nosso estudo no trabalho docente, no entanto foi importante considerarmos a forma como o desenho se constituiu em uma produção do aluno, com as especificidades desta linguagem.

Sendo assim, no presente estudo, investigamos o processo de trabalho de quatro professoras de Artes no ensino de desenho, cuja relevância se deve ao fato de não termos registro dos saberes e das práticas construídas no ensino de desenho por docentes da Rede Municipal de Ensino, portanto, tornaram-se elementos da averiguação científica, porquanto, como o ensino de Artes nas escolas municipais iniciou-se em 1989, na perspectiva histórica, há um curto distanciamento de tempo até os dias atuais.

Alguns estudos já foram realizados nessa área, em outros contextos: Ferreira e Silva (2003, p.152-163) apontam algumas propostas de desenho a serem desenvolvidas em sala de aula, com crianças de primeira a quarta séries, quando ele é um dos recursos utilizados para a aprendizagem. As autoras apresentam doze sugestões de atividades artísticas que envolvem o desenho e concluem que “os processos e os resultados são diferentes, considerando que o que muda, de uma faixa etária para outra, são os modos de significar as coisas graficamente, ou seja, mudam as características da produção artística da criança” (FERREIRA e SILVA, 2003, p.163-164).

Nesse sentido, temos observado que a criança desenha com frequência, mesmo que essa ação não lhe seja sugerida pelo adulto. Na escola, o professor, geralmente, propõe ao aluno formas de desenhar: o desenho livre; o desenho a partir de uma referência, neste caso, um texto acerca de um conteúdo, uma história; o desenho mimeografado para colorir. Sobre esse aspecto, a investigação de Martins (1997) analisa os princípios que sustentam a orientação para o uso do desenho reproduzido na formação dos professores, na modalidade normal, contextualizando sua dimensão histórica e confrontando as concepções desse uso com a prática pedagógica.

Ainda, em Vianna (2000), a autora, em sua tese, propôs um estudo sobre os desenhos encontrados no ambiente escolar brasileiro. Constatou que, na sua maioria, as imagens apresentadas às crianças são o que denomina “desenhos recebidos”.

Em outra contribuição, Duarte (2005) aponta dois tipos de desenho a serem compreendidos na existência e produção pela criança (e pelo adulto): o desenho comunicacional e o desenho artístico.

Por outro lado, Em outro estudo, Rocha (1999) procura repensar e ressignificar a presença do ensino e aprendizagem em Artes nas séries iniciais (1^a às 4^a) do ensino fundamental. Seus resultados revelam que a formação inicial de professores não tem contemplado o ensino de Artes.

Já Schmidlin (2000) enfocou a presença do ensino de Artes na educação fundamental, entendida pelo professor como uma atividade complementar das demais áreas curriculares, por razões que podem ser atribuídas a sua própria formação.

Ainda Becker (2001), em sua pesquisa, buscou entender a significação da arte para a aluna/professora das séries iniciais, por meio do resgate da memória, das narrativas, das experiências/vivências em artes visuais, investigando a atuação docente, como se constituem as alunas/professoras nas práticas de sala de aula e a apropriação do conhecimento artístico, pelo trabalho desenvolvido na disciplina de Arte-Educação.

Outra referência encontra-se em Biasoli (1999). No estudo, indaga acerca das práticas pedagógicas em Artes nos cursos que formam professores. Segundo a autora, elas abarcam duas perspectivas, a reiterativa e a reflexiva, que, por sua vez, requerem diferentes concepções de arte e de ensino de Artes. Assim, a prática pedagógica reiterativa envolve uma concepção de conhecimento como produto, ao passo que a reflexiva o concebe como processo, discute os limites da prática pedagógica dos professores formadores do profissional de Educação Artística.

Diante das pesquisas realizadas, este trabalho investiga o ensino de desenho, os saberes e as práticas das professoras de Artes, com turma de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em um processo dinâmico de construção metodológica e relações de ensino-aprendizagem. Pressupomos que o aprendizado do desenho pelos alunos é influenciado pelos saberes e ações desencadeadas pelas professoras de Artes em sala de aula. Desse modo, averiguamos o saber, o fazer, o sentido, para compreender como tem acontecido o ensino de desenho, e como os percursos metodológicos se aproximam e/ou estão distantes nas significações dadas pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, pelas professoras de Artes na sala de aula. Enfim, qual o desenho e de que modo o seu ensino é possível nas escolas da RME segundo as suas proposições?

O desenho é um recurso didático de grande valia para o professor na escola. No entanto o desenho é uma linguagem, uma forma de expressão, um conteúdo específico da

área de Artes. Nesse sentido, como, quando e com qual objetivo as professoras de Artes propõem o desenho em sala de aula nas séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental da RME de Uberlândia? Que concepções de desenho fundamentam a prática das docentes de Artes?

Dessa forma, identificamos o ensino de desenho a partir da prática docente das professoras de Artes que fazem um investimento pessoal na formação continuada, refletindo sobre as propostas elaboradas para as aulas, como também a produção do aluno e o material pedagógico.

Utilizamos, como referencial teórico: Zabala (1998), C. Gauthier (1998), B. Charlot (2000), Tardif (2002), Freire (2004), Hernández (2005), na perspectiva de que os professores constroem práticas significativas em seu fazer cotidiano e na argumentação a favor da formação contínua na docência. Sendo assim, é possível supor que exista uma relação entre o conhecimento apreendido pelos alunos e os saberes e ações que sustentam cotidianamente o fazer dos professores na instituição escolar.

A metodologia para a realização desta pesquisa é a de uma investigação qualitativa, realizada com quatro professoras de Artes de três escolas da Rede Municipal de Ensino em Uberlândia. Na construção dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: o questionário, a entrevista, o material pedagógico do professor, documentos, as propostas curriculares e os desenhos dos alunos.

Para a análise dos dados específicos no processo de ensino-aprendizagem, às práticas pedagógicas no ensino de desenho e a sua concepção, tomamos como referencial teórico: Derdyk (1989), Buosso (1990), Iavelberg (1993), Frange (1995), Morais (1995), Pillar (1996), Martins A. (2000), Ferreira (2003), entre outros. Abordamos na discussão das metodologias para o ensino de Artes: Martins M. (1998), Barbosa (1991; 1998; 2001; 2002), e Hernández (2000).

Compõe a estrutura da dissertação três capítulos: *Dos Fundamentos Teóricos; A Metodologia da Investigação; Análise dos Dados. As Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos/Apêndices.*

No primeiro capítulo, *Dos Fundamentos Teóricos*, esclarecemos conceitos significativos imprescindíveis à compreensão do objeto de estudo. Subdivido em três seções, contempla, inicialmente, os conceitos de arte, linguagem, processo de criação e, em seguida, a história do ensino de Artes no Brasil e no município de Uberlândia. Na seção seguinte, discutimos as relações entre o ensinar e aprender, as práticas pedagógicas para o ensino de Artes, concluindo com a formação de professores. Na última seção, uma

retrospectiva sobre as concepções de desenho, complementando com o histórico do ensino de desenho no Brasil, o desenho da criança e a sua presença no contexto escolar.

Tratamos, no segundo capítulo, *A Metodologia da Investigação*, do percurso metodológico construído para o desenvolvimento e a realização da pesquisa, o contexto em que se insere; descrevemos ainda os seus instrumentos e procedimentos, e, por último, apresentamos as professoras colaboradoras.

No terceiro capítulo, *Análise dos Dados*, analisamos os dados obtidos com as professoras de Artes, compreendidos como *Caminhos Plurais*. Dividimos o capítulo em dois eixos de discussão, o primeiro *Ensinar ... Aprender ... As relações e o processo de ensino* e o segundo *Os saberes e as experiências significativas das professoras no ensino de desenho*. Assim, iniciamos pelas concepções acerca do ensinar e do aprender e as relações envolvendo-as. Na seqüência, o caminho percorrido abrangeu a importância do ensino de Artes na escola, e, ainda, discutimos os conceitos sobre desenho das professoras de Artes. De igual modo, tratamos a maneira como as docentes planejam as aulas, como também a forma como o desenho está presente nesses momentos, desse modo, delineamos um percurso que nos permitiu analisar as práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras no ensino de desenho.

Além de utilizarmos a fundamentação teórica e outros teóricos, as informações estão entrelaçadas aos documentos oficiais consultados e às produções das docentes e alunos. Finalizando o trabalho, expomos *Considerações Finais*, as *Referências Bibliográficas* e os *Anexos/Apêndices* que compõem a pesquisa.



CAPÍTULO I

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

[...] só atingimos os últimos estágios através de uma educação em que sejamos freqüentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente sobre elas.

Michel Parsons

ARTE, LINGUAGEM, PROCESSO CRIATIVO E ENSINO

A linguagem da arte, feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem. [...] Por isso é que quando um homem quer falar ao coração dos outros homens ele o faz pela linguagem da arte. Quando isso acontece, naquele homem sente e age o artista.

Miriam Celeste Martins

Neste capítulo, iniciamos uma reflexão acerca dos conceitos significativos para o estudo proposto.

Na primeira seção, abordamos as concepções sobre a arte e o processo de criação. Na seqüência, um histórico sobre o ensino de arte no Brasil e nas escolas municipais de Uberlândia, onde se realiza a pesquisa.

Como pretendemos investigar as práticas pedagógicas das professoras de Artes acerca do ensino de desenho, na segunda seção deste capítulo, discutimos as concepções sobre ensinar e aprender, as relações construídas na sala de aula, as propostas metodológicas para o ensino de arte e a formação docente.

Finalizando, apresentamos as concepções teóricas sobre o desenho e, devido à pertinência com nosso objeto de estudo, um histórico sobre o seu ensino. Por último, as concepções sobre o desenho da criança no contexto escolar.

1.1 Conceitos sobre Arte e Processo de Criação

Organizamos algumas definições para arte, estendendo a idéia para as linguagens artísticas com uma função social. Dessa forma, ao discutir o sentido da arte, tencionamos mostrar que ela desenvolve a expressividade e a compreensão quando propõe o pensar e o refletir, que, conseqüentemente, levam a uma ação que caminha para a reflexão e o construir, permite ao homem posicionar-se no mundo como um sujeito ativo.

A arte, com toda a sua significação, encontra-se inserida no contexto escolar, na forma de disciplina curricular, o que torna possível delinear que a concepção de ensino de arte permeia a atividade docente e qual é a sua importância para o aluno.

Devido à complexidade dos conceitos aqui trabalhados, em alguns momentos, eles tornam-se repetitivos na construção do texto, pelas relações que, constantemente, estabelecem. São esses conceitos que permitirão ver o presente estudo de uma forma articulada.

Desse modo, como falar de desenho sem nos remeter à arte, à expressão e à linguagem? Por sua vez, como falar de ensino de desenho sem falar de arte, ensino de arte, ensino e desenho? Ao mesmo tempo, como tratar do ensino de desenho sem nos atermos às práticas pedagógicas e à formação docente?

Para responder a essas questões, vemos a necessidade de partir do conceito essencial para este trabalho: o que é arte?

Há várias maneiras pelas quais o homem pode construir um conhecimento sobre o mundo. Uma delas é a arte, mediada pelos sentidos, pois estabelece relações entre a percepção do que vemos, sentimos e escutamos. A arte, ressignificada no interior do ser humano, possibilita o recriar para, novamente, tornar-se objeto de fruição por si mesmo e pelos outros.

Na arte, o ser humano se expressa por meio de elementos e símbolos que são próprios a ela, construídos e transformados culturalmente. O homem apropria-se de elementos de linguagem e de composição para uma produção particular subjetiva, que é partilhada estéticamente e socialmente por quem a usufrui. Da mesma forma que a produção, a fruição também é particular e subjetiva, portanto, não é descrita e explicada por palavras, ela é sentida, vivida, experienciada.

Concebemos a arte como forma de expressão e conhecimento, pois da relação do espectador com a obra resultam a emoção, o prazer, os sentimentos e as construções pessoais variadas, fundamentados em suas experiências.

Duarte Jr. avalia essa relação como uma experiência estética e, ao mesmo tempo, como forma de conhecimento humano, quando declara que:

O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*. [...] Na arte, são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE JR., 1981, p.14, destaque do autor).

Seguindo essa linha de pensamento, Coli (1991) afirma que

A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambigüidades. Na obra, há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso (“um quadro deve ser produzido como um mundo”, dizia Baudelaire), capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico, que não passa pelo discurso pedagógico, mas por um contacto contínuo, por uma freqüentação que refina o espírito (COLI, 1991, p. 111).

Ao conceituar arte, o autor esclarece ainda:

Às vezes, num primeiro momento, a arte pode nos parecer obediente e mensageira, mas logo percebemos que ela é, sobretudo, portadora de sinais, de marcas deixadas pelo não-racional coletivo, social, histórico. Por isso, não apenas ela faz explodir toda intenção redutora, normalizadora ou explicativa, como também se dá como específica forma de conhecimentos, forma e conhecimentos bem diversos dos processos racionais (COLI, 1991, p. 109).

Desse modo, Coli também contribui ao assinalar outra função da arte, de conhecimento, de aprendizagem. Assim, ele já contempla a sua função social:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de *aprendizagem*. Seu domínio é o do não-racional, do indivizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contacto com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, relações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia (COLI, 1991, p. 109, destaque do autor).

Apesar de havermos dado uma visão da arte como conhecimento e expressão, estes dois aspectos não são suficientes para a total abrangência do seu significado. Nesse sentido, com o objetivo de estabelecer uma coerência com o estudo proposto, acrescentamos que a arte também é uma construção pessoal, resulta de um conhecimento

histórico social, visto ser um produto de uma cultura em um determinado momento histórico, já que o homem é capaz de se manifestar, transformar e questionar a própria existência e, nesse movimento, produzir arte.

Na perspectiva de emancipação e de uma função social, concordamos com Fischer, quando assevera que a arte

[...] pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (FISCHER, 1987, p. 57).

Desse modo, por meio da arte, o homem mantém um convívio com a razão e a emoção, o racional, que está tão presente no dia-a-dia do ser humano em uma sociedade capitalista, que detém o controle de suas ações, de uma forma direta e indireta. Assim, as suas atividades rotineiras mostram-se repetitivas, sem criatividade e desenvolvidas na perspectiva da automação, portanto, mecânicas e resultados de um condicionamento. A criatividade torna possível o imaginável, pois envolve fantasia e abstração, tornando-se invenção, trabalho, processo, que transita entre o cognitivo e o sensível, ou seja, para o ato de criar faz-se necessário, entre outras ações, o pensar, o organizar, o elaborar, o sintetizar, o executar.

Vista dessa maneira, a arte é imprescindível, seja para quem a produz, ou ainda para aqueles que a usufruem. Ela possibilita ao homem romper com padrões e valores sociais que não condizem com suas escolhas, portanto, não sendo significativos para ele e ainda lhe permite viver as emoções, os sentimentos, as experiências. Nesse sentido, humaniza-se.

Ampliando essa concepção, acrescentamos as idéias de Bosi sobre o autoconhecimento por meio da arte:

[...] a arte tem representado, desde a Pré-história, uma atividade fundamental ao ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos (BOSI, 1999, p. 08).

O autor resgata o sentido da arte, no ato de produzir e na relação com o espectador, apontando para as três formas de reflexão estética enumeradas por Pareyson (2001, p. 22), “ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir”.

considerados como momentos do processo artístico, que podem acontecer de modo simultâneo.

Todos esses conceitos articulam-se e produzem a grandeza da arte que sempre nos foi possível apreciar até a atualidade. São inúmeras as formas de expressão com as quais as sociedades e seus grupos sociais criam, recriam, apropriam-se e/ou reconfiguram sua realidade no cotidiano, inclusive, no cotidiano da sala de aula e da escola.

Até o momento, definimos a concepção de arte como expressão, conhecimento, construção, autoconhecimento, e a sua função social é estabelecida de acordo com o momento histórico.

No que se refere ao significado da arte como linguagem e às diferentes linguagens artísticas, podemos afirmar, segundo Aguiar, que,

A linguagem nasce da necessidade humana de comunicação. Desde os tempos mais primitivos, o homem vive em grupo e precisa interagir com seus semelhantes para garantir a subsistência e a permanência da espécie. Decorre daí o fato de a linguagem ser eminentemente social e poder ser considerada eficiente quando permite que emissor e receptor troquem mensagens entre si, mesmo que estejam muito afastados historicamente e geograficamente (AGUIAR, 2004, p. 39).

De igual modo, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, em uma de suas definições para linguagem, informa que:

[...] Tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento, etc., e que exclui o uso da palavra articulada ou escrita com meio de expressão e comunicação entre as pessoas: linguagem musical; a linguagem do olhar. Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre os indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos (FERREIRA, 1986, p. 1035).

Esse conceito aponta para o entendimento da arte como diferentes formas de linguagens, mesmo não as denominando artísticas, quando se refere às linguagens: musical, do olhar.

Essa discussão acerca da arte como linguagem é complexa, pois ela é expressão, se considerada a produção do artista, o seu envolvimento com o próprio trabalho, mas a obra completa-se na fruição do espectador. Nessa relação, o espectador elabora um entendimento acerca da obra, que pode ir ao encontro do pensamento do artista ou discordar dele por ter uma compreensão que divirja da proposta pelo autor, pois vários entendimentos acerca de uma mesma obra podem ser construídos, cada um a partir de um

parâmetro definido por quem a aprecia e suas referências. Desse modo, a arte constitui-se em uma linguagem artística, seja ela visual, teatral, musical, cinematográfica, fotográfica, instalação e outras formas de manifestações. Na arte contemporânea, o artista coloca-se na condição de propositor e não simplesmente de um produtor, discute questões sociais; pode ser provocador para com o público, que interage com a obra. Assim, a arte

[...] exprime mais do que aquilo que um indivíduo tem em mente num determinado momento. O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se aperceberam (PARSONS, 1992, p. 29).

Em uma construção sócio-histórica e cultural, a arte tem assumido uma característica de transgressão, para isso, faz uso de determinada linguagem artística para se expressar, pois é por meio dela que o artista expõe para o público a forma como presentificou seus pensamentos, instigando-o a rever e elaborar conceitos.

A arte contemporânea discute a materialidade da obra, a historicidade dos elementos utilizados, a interferência de fatores externos de maneira intencional ou não, materializa-se e organiza das mais variadas formas, está em construção tanto como propositora quanto na relação de leitura, compreensão, fruição pelo espectador.

Segundo Pareyson (2001), a arte constrói suas teorias, define o que lhe é “específico”; para isso, deve ser capaz de estabelecer seus limites, ter clareza de suas regras técnicas, coerentemente instituídas, tendo em vista distinguir e fixar sua linguagem.

Diante do exposto, a arte é uma linguagem, desdobra-se em várias outras, com características próprias. Além disso, propicia mais de um entendimento, está sempre aberta a novos olhares, percepções, interpretações. Reaprende-se no diálogo com a proposta do artista acerca dos fatos cotidianos, da produção artística. Assim, às vezes, somos por ela provocados, dando novos significados ao mundo, na perspectiva de re-inventar, re-conduzir, re-construir. Nesse percurso problematizador, ao mesmo tempo reflexivo, o homem constitui-se único nas relações que estabelece com o objeto artístico e a vida.

Outros conceitos são possíveis para abordar a arte como linguagem, os estudos semióticos. Santaella (1996) preceitua que todo fenômeno de cultura só se justifica por ser também um fenômeno de comunicação, que, por sua vez, se estrutura pela linguagem. A autora conclui que as práticas sociais constituem-se como práticas significantes, de

produção de linguagem e de sentido. Conceitua semiótica como “a ciência que tem por objetivo 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 de sentido” (SANTAELLA, 1996, p.13).

Landowski aponta para o entendimento do mundo tomando-o como textos, o que pode ser apreendido segundo suas palavras:

O universo inteiro é uma espécie de “texto” que “lemos” continuamente, não, é claro, somente com nossos olhos de leitores, mas fazendo uso dos nossos cinco sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda a sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós - e pela qual ele significa para nós -, ao mesmo tempo como mundo *inteligível* e como mundo *sensível* (LANDOWSKI, 1993).

Greimas (2002), cuja teoria é a da significação, compreende a construção dos sentidos nos diversos textos na perspectiva social, histórica, cultural, antropológica. O autor propõe que se veja o mundo como um texto, sendo assim, a imagem⁶ é analisada como um texto visual e, para tal, defende formas de leitura específica. A música (a partitura) como um texto musical (ou sonoro), a literatura, um texto verbal, e assim todos os textos possíveis, pois percebemos o mundo pela ação dos órgãos dos sentidos.

Segundo Oliveira,

Greimas encontra nos textos estéticos, essencialmente não exclusivamente os da literatura, seu grande campo de formulações teóricas, em qualquer de seus estudos, o investigador fez uma abordagem dos textos enquanto práticas culturais que transitam entre o sensível e o inteligível, práticas nas quais os sujeitos que atuam estão em busca de construir um sentido à vida (OLIVEIRA, 1995, p. 228).

Apreende-se a imagem por meio da percepção dos significados articulados com a forma de expressão do artista, somada à particularidade do momento quando vemos, olhamos. Conseqüentemente, estabelecemos um diálogo na intenção de perceber, fruir a obra. Somos desafiados a pensar e a construir um entendimento a partir de nossa leitura de mundo. Nesse momento, nem sempre precisamos estar atrelados à proposta do artista, mas

⁶ Por imagem “compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 1999, p.13-14). Ver mais em: SOUSA, Márcia Maria de. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação de Mestrado, PPGE/ FACED/ UFU, 2006.

conhecer o seu processo de criação e percurso é facilitador; portanto, todas essas relações constitutivas justificam a arte como linguagem.

Landowski apóia-se na semiótica greimasiana e discute o seguinte:

O problema da significação enquanto tal. Muito esquematicamente, isso se fez sob um tríptico enfoque: fazendo primeiramente uma interrogação de tipo fenomenológico, sobre a relação do sujeito com o mundo que o circunda (na linha de Merleau-Ponty), depois apostando na possibilidade de uma metalinguagem teórica, que foi fornecida essencialmente pela lingüística (a de Hjelmslev, sobretudo), e enfim tirando todo o partido possível do saber antropológico (a partir da obra de Lévi-Strauss e de Dumézil principalmente) (LANDOWSKI, 1993).

De acordo com os autores mencionados até o momento neste texto, com o objetivo de construir uma conceituação para a arte, é pertinente compreendê-la como linguagem, embora devamos ser flexíveis na visibilidade de relações do espectador com a produção artística e do próprio artista com a sua produção. Ficam abertas, portanto, as possibilidades de diálogo com as obras, que podem permanecer no nível da expressão, de contemplar, ou avançar, segundo o repertório⁷ dos envolvidos no(s) contexto(s) de: produção, conhecimento e expressão.

Esses esclarecimentos teóricos são necessários à investigação, uma vez que pretendemos entender que concepções as professoras têm acerca de uma linguagem da arte – o desenho –, um texto visual.

A pesquisa sustenta-se nos pressupostos expostos, ou seja, nessas concepções de arte, mediadora do conhecimento, por envolver a dimensão sensível do sujeito que observa, vive, transforma, constrói o mundo, e ainda, inter-relaciona com o outro. Enfim, um ser humano histórico, cultural, social, antropológico e com percepção estética.

Por último, intentamos incluir a criatividade como eixo norteador da produção artística, pois impulsiona o homem a expressar-se por meio das diferentes linguagens, pelo observar, pensar, ordenar, organizar e elaborar – processo de criação.

Nessa busca de ordenações e de significados, reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. [...] O homem cria, não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (OSTROWER, 1991, p. 10 - 11).

⁷ Segundo MESERANI (apud MARTINS, 1998, p. 21), repertório, numa simplificação conceitual ou subcódigo, é o arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social. [...] tem recorrência no conceito de memória, de imaginação e, em última instância, no de conhecimento.

Assim, o processo de criar não se dá de forma instantânea, mágica, muito ao contrário, é um exercício, requer pensamento, elaboração. Além disso, é um desafio ao qual o artista se propõe como meta e, nesse sentido, constrói estratégias que lhe possibilitam o criar e ordenar a matéria e, conseqüentemente, conseguir expressar-se por meio da linguagem escolhida.

Ostrower argumenta que

Nos processos criativos, o essencial será poder concentrar-se e *poder manter a tensão psíquica*, não simplesmente descarregá-la. Criar significa poder sempre recuperar a tensão, renová-la em níveis que sejam suficientes para garantir a vitalidade tanto da própria ação, como dos fenômenos configurados. [...] criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos (OSTROWER, 1991, p.26, destaque da autora).

Para manter esse processo de criação, o artista necessita de um repertório, um tempo próprio, como também de uma motivação interior, em que o contexto no qual está inserido e a sua forma de agir no mundo interferem, influenciam, determinam o ato de criar.

Tencionamos aqui enfatizar que a criatividade, o fazer artístico requer trabalho, concentração, investimento pessoal, tanto quanto outras áreas de conhecimento, desde que observadas as suas especificidades. Nesse aspecto, a arte é marginalizada, pois as pessoas adotam um comportamento preconceituoso e, em muitas situações, desvalorizam o trabalho do artista, que constrói um percurso em que espaço, tempo, ação, estabelecem-se como e por quem o realiza, esse fazer não é mensurável pelos parâmetros da sociedade capitalista com foco na produtividade. Essa atitude das pessoas reflete-se no trabalho do professor de arte, conseqüentemente, a disciplina é colocada à margem em relação às outras áreas de conhecimento, que não necessitam reafirmar sua relevância no processo de desenvolvimento do aluno.

A criação, concebida como resultado de um processo, mostra-nos um percurso de busca incessante, de tentativas, acertos e erros, curiosidade, pesquisa, experimentação, dúvidas, um desafio a que se propôs o artista como meta. Para Salles (2001, p. 27), “o trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir. [...] Processo que envolve seleções, apropriações e combinações, gerando transformações e traduções”.

Visto ser o trajeto estabelecido pelo artista uma parte constituinte da obra, mesmo que esteja implícito no trabalho, o processo criador integra-se a ela, dessa forma, a construção a que se chega gera pontos de partida para novos percursos. É um fazer contínuo.

A intenção do artista é pôr obras no mundo. Ele é, nessa perspectiva, portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, como veremos, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Desejo que nunca é completamente satisfeito e que, assim, se renova na criação de cada obra (SALLES, 2001, p. 30).

No movimento criador, constroem-se diálogos com a obra do artista, na direção da criação de outros artistas, articulados com sua atual proposta. O processo de criação relaciona-se com descobertas, dessa forma, o ato criativo transforma-se em uma trajetória de experimentações.

O fazer artístico instiga as pessoas a conhecer, a pensar por meio do conhecimento sensível, embora vivamos em uma cultura que estimula o conhecimento pela razão.

Nessas circunstâncias, o ato de criar não é dom, mas processo, um fazer intencional e cultural. E, na condição de processo, recebe estímulos externos e internos. O movimento entre as potencialidades individuais e as possibilidades culturais demonstra que a criação sustenta-se na própria sensibilidade, e o fazer torna-se a sua materialização ao revelar o produto resultante do trabalho criativo do homem.

Nesta primeira parte do texto, procuramos conceituar arte nas dimensões de expressão, de conhecimento, de construção, de transformação social, de linguagem, articulados aos processos de criação.

Dando continuidade ao percurso conceitual que fundamenta nosso estudo, apresentamos, a seguir, um pouco da história sobre o ensino de arte no Brasil e no contexto da investigação.

1.2 Ensino de Artes no Brasil e em Uberlândia

O ensino de Artes⁸, dentro do sistema educacional brasileiro, situa-se em momentos distintos. O primeiro iniciou-se com o movimento de Arte Moderna de 1922, quando ocorreu uma grande renovação metodológica nessa área de conhecimento, por meio das idéias de Mário de Andrade e Anita Malfatti: a livre expressão da criança e a valorização da arte infantil. A repercussão positiva dos trabalhos de Mário de Andrade, que se interessava e investigava a produção artística da criança, como também dos trabalhos de Anita Malfatti, por inovar métodos e concepções de arte infantil como professora de arte para crianças e adolescentes em seu ateliê, despertaram o interesse de intelectuais brasileiros, como Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, e sociólogo; Osório César, médico, psiquiatra, músico e crítico de arte; Flávio de Carvalho, artista, para a produção artística das crianças, fosse em seus processos cognitivos ou em seu mundo imaginário.

Nesse contexto, criou-se um momento propício para difundir, no Brasil, as idéias de educadores estrangeiros que valorizaram o trabalho com a arte: John Dewey, educador e filósofo, e Vitor Lowenfeld, nas primeiras décadas; posteriormente, Herbert Read, filósofo inglês, em meados do século XX, teóricos que influenciaram transformações na prática dos professores de Artes.

John Dewey⁹ teve em Anísio Teixeira (BARBOSA, 2002) um defensor de suas idéias, pois, identificando-se com o pensamento de Dewey acerca das relações entre arte e experiência, conquistou adeptos para o ensino de Artes. Assim, desde a década de 1920, a influência de John Dewey e o movimento da Escola Nova, que postulava ter o aluno total liberdade no seu processo de criação, em muitos momentos, culminaram na livre expressão com conseqüências na postura de alguns professores até os dias atuais. Desse modo, Dewey contribuiu “com o princípio da função educativa da experiência, cujo centro não é o conteúdo de ensino nem o professor, mas sim o aluno em constante crescimento” (BIASOLI, 1999, p. 63).

Vitor Lowenfeld também valorizava a liberdade criadora da criança sem a interferência do adulto, metodologia que ganhava espaço no ensino de Artes. O autor

⁸ Conforme Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB. Veja nota de rodapé nº 1.

⁹ Veja-se um estudo das repercussões das idéias do autor em BARBOSA, A. M. T. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2002.

refere-se à arte “como meio para compreender o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases, como forma de desenvolvimento de sua consciência estética e criadora” (BIASOLI, 1999, p. 63).

As interpretações dos princípios de Dewey para a educação, entre eles, o da experiência como processo de construção do conhecimento, promoveram o surgimento de novas propostas para o ensino de Artes na escola pública.

O entendimento de suas proposições produziu também alguns equívocos, que resultaram no ensino de Artes em um livre fazer, sem que o professor fosse o mediador no processo ensino-aprendizagem com o aluno.

Esclarecemos que o significado da palavra mediação, quando nos referimos às relações entre professores e alunos, tem o sentido de uma interlocução, de tornar propícia a aprendizagem, e de criar as condições para tanto, tudo isso diante da observação ao fazer do aluno e ao seu próprio fazer, de modo a repensar as propostas de ensino nos momentos de aprendizagem. A mediação é uma postura ativa do profissional no ato de educar.

Esse movimento de livre expressão estendeu-se até o final da década de 1940, quando se iniciou o segundo momento do ensino de Artes, a Educação pela Arte.

Augusto Rodrigues, artista plástico e arte-educador, divulgou, em 1948, o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil, influenciado pelas idéias do filósofo inglês Herbert Read, que “em sua teoria de uma educação pela arte, discute a questão do objetivo da educação, cuja base deve residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade” (BIASOLI, 1999, p. 63). Como resultado, Augusto Rodrigues fundou, no mesmo ano, a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, fato que se deu em um contexto diferenciado e do qual não participou a escola pública, portanto, essas ações não se estenderam às escolas primárias e secundárias, que continuaram orientadas por uma concepção mecanicista de educação, os professores planejavam suas aulas centradas apenas em propostas que eram implementadas de forma minuciosa.

Ferraz e Fusari, defendendo a Educação pela Arte, afirmam que

A Educação Através da Arte é na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ e FUSARI, 1992, p.15).

As idéias propostas pelas autoras mencionadas acima demonstram a preocupação com a educação estética do homem concebida por Read (2001), para quem a educação estética é mais abrangente na sua proposta de formação humana, construção de uma subjetividade e autoconhecimento em relação aos objetivos da educação artística, mais adequadamente chamada de educação visual ou plástica. Nesse sentido,

[...] a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados (READ, 2001, p. 8).

Essa concepção de ensino de Artes – Educação pela Arte – ganhou uma aliada importante, quando, em 1949, Noemia Varela, arte-educadora, tomou conhecimento da proposta de Augusto Rodrigues e passou a investir na Arte-educação, defendendo a presença significativa da arte na vida da criança, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento sensível e cognitivo. Assim,

Imbuída do ideário do Movimento Escolinhas de Arte, Noemia, em 1953, participou ativamente de um grupo de educadores, artistas e intelectuais, que fundaram a Escolinha de Arte do Recife, onde atualmente é assessora especial propagando cursos, ministrando palestras e sempre com o olhar voltado para as invenções artísticas das crianças (AZEVEDO, 2002, p.102).

Gestado por quase vinte anos, instalou-se no Brasil, em finais dos anos 1970, esse terceiro momento do ensino de Artes no Brasil, denominado Arte-Educação. No livro *Noemia Varela e a Arte*, Frange transcreve as idéias de Noemia Varela sobre a Arte-educação, publicadas em periódicos¹⁰ na época.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Opera como campo de transformações vitais, dando ampla visão – saúde – à própria educação geral e aos que em seu espaço convivem e crescem na dimensão do exercício efetivo e dinâmico de sua capacidade criadora (FRANGE, 2001 p. 212).

¹⁰ N. Varela. *Movimento Escolinhas de Arte; imagens e idéias*. Fazendo Artes. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1973, p.2-7.

Sob esse ponto de vista, o arte-educador, o professor de Artes exerce um papel de agente transformador na escola e na sociedade. Assim, Noemia Varela, uma referência para o ensino de Artes no Brasil, concebe a Arte-Educação como uma proposta de ensino diferenciada, numa dimensão em que o conhecimento em arte abre portas, amplia horizontes, pois desperta a sensibilidade e a criatividade nas crianças. Nas palavras de Frange,

Noemia é de uma geração de pensadores e educadores inquietos, sujeitos(as) humanos(as) ousados(as) e instauradores de *práxis* inovadoras e inaugurais em diversas áreas de conhecimentos, como Paulo Freire, Nise da Silveira, Helena Antipoff, Aloísio Magalhães, Augusto Rodrigues. Todos eles são discordantes da mesmice e dos desrespeitos evidenciados em grande parte das escolas e instituições brasileiras (FRANGE, 2004, p. 211).

Observamos que, em sua trajetória, a arte, como objeto de conhecimento e sua inserção na educação, sempre necessitou de pessoas determinadas em seus princípios acerca da importância de seu ensino.

Por sua vez, a Educação Artística, no ensino formal, propunha-se desenvolver atividades em aulas práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades técnicas e trabalhos manuais. Esse fato ocorreu no período de vigência da Lei 5692/71 e, antes de sua alteração, mediante a LDB 9394/96¹¹, a Educação Artística agregou uma característica de atividade, sem preocupação com a arte historicamente produzida pelo homem em seu tempo.

Para entendermos melhor essas mudanças, retomamos o período referente à Lei 5692/71, momento em que foram incorporadas, na educação escolar, atividades artísticas que valorizavam o processo expressivo e criativo do aluno. No entanto a Educação Artística, concebida com o propósito de humanização e autoconhecimento, na sua exequibilidade, tornou-se muito técnica com atividades desvinculadas de um verdadeiro saber artístico, resultando em aulas de trabalhos manuais, ou seja, as propostas de ensino centraram-se na preocupação no fazer, no desenvolvimento de habilidades.

Foi nesse contexto que surgiram os cursos de licenciatura curta (1973), na área de Educação Artística, com a intenção de formar o professor de arte, polivalente, habilitado em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Esse fato influenciou diretamente a formação inicial do professor, uma vez que, naquele momento, não era preocupação dos educadores

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

e das instituições de ensino a formação continuada, devido à precariedade de cursos de pós-graduação.

Azevedo (2002, p. 102) destaca “o papel de Noemia como coordenadora e professora do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE –, oferecido durante anos pela Escolinha de Arte do Brasil, formando várias gerações de arte/educadores em nosso país”. Tanto Noemia Varela quanto Augusto Rodrigues posicionaram-se nesse percurso como pessoas de uma clareza política, intelectual e uma visão de educação cujas perspectivas conceituais perduram até hoje. Nesse sentido, repercute a preocupação efetiva e a estruturação de cursos de formação de professores com a consciência de que o ensino de Artes necessita de fundamentação teórica densa para o saber/fazer de mestres e alunos, para que se possa discutir e reelaborar o conhecimento.

Diante desse quadro, Frange define a estrutura dos cursos de formação do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE –, em que, naquele momento, trabalhavam,

de um lado, Augusto Rodrigues com uma criatividade sem limites, era muito inteligente, criando espaços e chamando as pessoas, e de outro Noemia, a substância filosófica, teórica e construtora das idéias do Ciae, que foi o grande pólo da Escolinha, Noemia conseguiu estruturar uma filosofia, um objeto de estudo, tanto teórico quanto prático – o processo criador, uma construção da consciência estética. As relações essenciais: o que é expressão? O que é criação? O que é Arte? Complexos e controversos. Trabalhava a linguagem, a imagem, o som, o tempo. Ela pensava o processo de criação na Arte e na vida (FRANGE, 2004, p. 207).

A idéia de arte, no ensino, como um conhecimento, firmou-se na Europa e nos Estados Unidos, desde os anos 1950, com o *Basic Design Movement* que, defendido pelo inglês Richard Hamilton, pretendia para a disciplina o equilíbrio entre a expressividade e o conhecimento.

Nos anos 1980, o *DBAE – Disciplined Basic Art Education* –, nos Estados Unidos, e o *Critical Studies*, na Inglaterra, tornaram-se movimentos contemporâneos com conceitos pós-modernos de educação e arte. A imagem, suas possibilidades de leitura, de interpretação e ressignificação, instauraram-se como objeto de estudo.

Na proposta do *DBAE – Disciplined Basic Art Education* –, cujos construtores foram Elliot Eisner, Ralf Smith e Brent Wilson, o ensino de Artes está alicerçado em quatro disciplinas básicas, relacionadas de forma integrada: Produção Artística, História da Arte, Estética e Crítica.

Na concepção de David Thistlewood, o *Critical Studies*, entre seus objetivos, encontram-se a apreciação da arte e o estudo dos aspectos mais acadêmicos da História da Arte. David Thistlewood ensinava História da Arte por meio da leitura da obra de arte e, com este objetivo, fez uso da releitura como prática artística.

Barbosa informa que:

David Thistlewood apresenta a visão inglesa da pós-modernidade no Ensino da Arte, bem caracterizada pelo *Critical Studies*, enquanto os textos americanos apontam para o que se configurou como *Disciplined Based Art Education* (BARBOSA, 2001, p. 22).

Além do *DBAE – Disciplined Basic Art Education* – e do *Critical Studies*, o *Reader Reponse*, um movimento de crítica literária e ensino da literatura americana, valoriza as respostas que o leitor constrói na compreensão da obra, pois o ensino de Artes incorporou, na sua prática, pelos professores em sala de aula, a interpretação e o entendimento de obras e/ou imagens por meio de suas leituras.

Alguns autores vão propor diferentes metodologias para a análise e a leitura de obras de arte¹²: Edmund Feldman defende um procedimento por meio de quatro etapas: descrição, análise, interpretação e julgamento; Robert William Ott procede a leitura da obra de arte em seis momentos: sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar; Robert Saunders desenvolve o método do multipropósito no ensino de Artes, em que se avaliam os repetidos encontros com a mesma obra e diferentes propósitos, à medida que a pessoa amadurece, o fazer voltado para a leitura da obra e sua integração com outras disciplinas; e Michael Parsons, para quem compreender uma obra requer a vivência e a superação de cinco estágios de desenvolvimento comuns a todos os indivíduos, que se manifestam a partir das oportunidades a que eles têm acesso.

Por último, as *Escuelas al Aire Libre*, no México, que se instituíram em um movimento educacional, influenciaram a elaboração de propostas contemporâneas para o ensino de Artes no Brasil, pois propunham a construção de um conhecimento sobre a cultura, a gramática visual e o aprimoramento da produção artística daquele país (BARBOSA, 1998).

¹² Sobre formas de leitura de imagem na sala de aula, ler mais em: SOUSA, Márcia Maria de. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação de Mestrado, PPGE/ FAGED/ UFU, 2006. RIZZI, Maria Cristina de Souza. *Caminhos Metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

Nesse contexto é que Ana Mae Barbosa discute e elabora uma proposta para o ensino de Artes no Brasil que respeite as construções metodológicas dos professores, mas que, ao mesmo tempo, esteja conectada com as questões apontadas como relevantes pelos estudiosos, acima citados, na contemporaneidade, a Proposta Triangular.

Sendo assim, podemos afirmar que

[...] sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1983, foi a manifestação pós-moderna para o Ensino de Arte, que buscava responder às necessidades de interpretação cultural em diálogo com as questões globais. Procurando a articulação da arte como expressão e como cultura na sala de aula, a confluência das idéias colocadas pelo *DBAE* e o movimento *Reader Response* americanos, pelo *Critical Studies* e a influência dos estudos sobre as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, a Proposta Triangular designa como componentes do ensino-aprendizagem em arte, três ações básicas: a criação (fazer artístico), a leitura/a crítica da obra de arte e a contextualização (UBERLÂNDIA, 2003, p. 14).

Desse modo, um outro panorama desenhava-se na década de 1980, marcada por lutas políticas e debates teóricos, que buscavam conscientizar e organizar os professores de Artes sobre sua formação, valorização profissional e práticas pedagógicas:

As metodologias que orientaram o ensino de arte nos anos 80, denominadas ensino pós-moderno da arte nos Estados Unidos, ou ensino contemporâneo da arte na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (BARBOSA, 2001, p. 12-13).

Veio somar-se a esse movimento de ensino de Artes no Brasil, a realização de simpósios e a publicação do livro *Arte-Educação: leituras no subsolo*, por Ana Mae Barbosa (2001), com textos de pesquisadores que contribuíram, teoricamente, para a concepção do ensino de arte no Brasil: Ernest Gombrich, Vincent Lanier, Brent Wilson e Marjorie Wilson, Elliot Eisner, Ralfh Smith, Robert William Ott e David Thistlewood, estes dois últimos citados anteriormente. Gombrich compreende a obra em um sentido mais amplo e a contextualiza dando mais relevância aos dados culturais, defendendo a idéia da leitura da obra de arte na escola. Lanier acredita na importância da Arte-Educação fundamentada na ênfase na apreciação de obras de arte. Brent Wilson, Marjorie Wilson, Elliot Eisner e Ralfh Smith, os construtores do Disciplined Based Art Education (DBAE) americano, estimularam o posicionamento culturalista em relação às políticas artísticas.

Contextualizar o ensino da Artes no Brasil leva-nos a identificar as influências dos teóricos acima, pontuar a importância de arte-educadores-pesquisadores brasileiros, como Cristina Rizzi, aluna de Ott; Lucimar Bello, Martim Grossman e Sofia Fan, alunos de Thistlewood (BARBOSA, 2001, p. 7).

Barbosa (2001) investigou as referências de autores estrangeiros citados na produção científica das universidades brasileiras. Para isso, procedeu à análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam das transformações do ensino modernista de arte em relação ao pós-moderno, defendidas entre 1981 e 1993 em nossas universidades. Ao final do trabalho, concluiu que a presença significativa de citações de estudiosos brasileiros foi muito mais recorrente em relação aos teóricos estrangeiros e concorreu para as transformações no ensino de Artes, “os livros escritos por arte-educadores brasileiros são muito mais citados e contribuíram muito mais para a instauração de uma concepção de arte-educação, que além da expressão inclui a decodificação da obra de arte” (BARBOSA, 2001, p. 24).

A autora ainda esclarece que

A maioria dos textos estrangeiros que foram influentes na mudança de mentalidade dos pesquisadores brasileiros já estavam traduzidos e publicados na revista *Ar'te*, nos anais do simpósio sobre História da Arte-Educação (ECA/USP-1984) ou nos anais do Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (MAC/USP-1989). Agora, depois deste exame detido das teses e dissertações, podemos afirmar que a revista *Ar'te* e o Simpósio de 1989 foram os veículos que produziram as mais ricas influências estrangeiras em direção à renovação da concepção de ensino-aprendizagem de arte na pós-graduação das universidades brasileiras (BARBOSA, 2001, p. 24).

Nessa conjuntura, surgiram novas propostas para o ensino de Artes, na perspectiva de uma educação contextualizada, correspondendo às expectativas dos professores de ensino de Artes, pois havia um distanciamento da arte com a qual conviviam nos espaços culturais e a arte ensinada nas escolas que, até aquele momento, abordava aspectos muito pontuais em relação aos conteúdos, à história da arte e a um fazer prático desarticulados entre si.

Assim, a década de 1990 foi um marco articulador para uma nova dimensão do ensino de Artes no contexto da educação escolar. A LDB 9394/ 96 colaborou para que a arte se fizesse presente na educação, tornando-se uma das áreas do saber, em síntese, um conhecimento histórica e culturalmente construído.

A esse respeito, na LDB nº 9.394/96, artigo 26, parágrafo 2º, consta que “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação

básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. É importante esclarecer que os profissionais ligados ao ensino de Artes organizaram-se para que ele fosse contemplado como uma área de conhecimento, conforme Frange. “A arte só se manteve como obrigatoriedade naquela legislação, após uma insistente atuação dos Arte-educadores brasileiros junto aos parlamentares da Câmara e do Senado e em regime de vigilância permanente” (FRANGE, 2002, p. 41- 42).

Atualmente, a arte insere-se nas escolas, pois é contemplada no currículo como área de conhecimento. Na escola pública, o ensino de Artes tem-se estruturado de uma maneira contrária à desenvolvida pelos professores formados nas licenciaturas curtas, no período da polivalência. Naquele conjuntura, a disciplina Educação Artística limitava-se a um fazer prático, manual, que priorizava o desenvolvimento de habilidades e técnicas.

Atualmente, um dos objetivos dessa área de conhecimento está em ampliar a compreensão de mundo e de sociedade, por meio de uma proposta pedagógica que contemple diferentes contextos de aprendizagem. Nesse sentido, propõe uma aproximação com as vivências do educando e, ao mesmo tempo, estabeleça conexões com a produção artística e suas linguagens, dando visibilidade à compreensão que o aluno possui sobre a arte e qual o significado desse fazer para o homem e a sociedade. Desse modo, o aluno constrói um conhecimento e ressignifica esse saber consigo mesmo, com o professor e com os colegas no movimento entre o conhecer, o fazer, o expressar. Acreditamos que, nessa perspectiva, o ensino de Artes rompe com uma lógica já enraizada na cultura escolar.

Podemos afirmar ainda que o ensino de Artes deve possibilitar ao aluno uma compreensão histórica contextualizada sobre as culturas, uma leitura crítica acerca das imagens que lhe são impostas pelas diversas mídias. O educando necessita, portanto, compreendê-las para poder optar como consumidor¹³, espectador e fruidor da arte e, de certa forma, com a perspectiva de se constituir em produtor de arte. Dessa forma, o ensino de Artes vai consolidar-se na dimensão de uma educação contextualizada, ampliando a concepção de mundo do aluno, pois

A arte, ao contrário da ciência, dá forma a um modo de pensar complexo, interpretativo, pleno de sentimentos, culturalmente relevante e autoconsciente, de forma que o torna um paradigma do que necessitamos para funcionar em democracias pluralistas. Este fato deve determinar os objetivos da arte-educação no currículo escolar contemporâneo (PARSONS, 1997, p. 69).

¹³ Quando utilizo a expressão “consumidores”, faço-o no sentido que este termo tem em uma sociedade capitalista de consumo.

O ensino de Artes foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia¹⁴ em 1989, iniciando-se em forma de projeto na primeira escola de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) da zona urbana.

Segundo Macedo (2003, p. 52), “A Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, situada no bairro Jardim Brasília, foi a escolhida para o início do projeto, por se tratar da única escola de Ensino Fundamental de zona urbana”.

Em 1991, o projeto do município, estruturado coletivamente, ampliou-se a todas as escolas municipais, tanto na zona urbana quanto na zona rural, com uma carga horária de duas horas aulas, de 1ª a 4ª séries e uma hora aula de 5ª a 8ª séries. Desse momento em diante, os professores passaram a se comprometer com essa proposta para o ensino de Artes, que vem constituindo-se, desde então, como processo, envolvendo os sujeitos professores e as suas práticas metodológicas, portanto, em um contínuo repensar/transformar.

A Proposta Curricular de Educação Artística (UBERLÂNDIA, 1996), foi criada com a finalidade de sistematizar e unificar o ensino de Artes no município, e, apesar de à proposta abranger toda a Rede Municipal de Uberlândia, cada instituição tem suas especificidades. Assim, o ato de unificar não incorpora o sentido de padronizar.

Na continuidade desse processo de implantação da Proposta Curricular, em 1997, os professores de Artes participaram de encontros para apresentar e avaliar a referida Proposta Curricular. Essas reuniões, com a periodicidade de uma vez ao mês, vem-se realizando no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – CEMEPE. Esses profissionais de Artes, da Rede Municipal de Ensino – RME –, desde essa época, sempre mantiveram momentos de encontros, com o objetivo de discutir os saberes e socializar as práticas pedagógicas nessa área de ensino, constituindo um espaço de articulação política pedagógica e estruturação de propostas coletivas para o trabalho do professor na escola.

A partir de novembro de 2001, esses encontros tiveram o objetivo de reformular a Proposta Curricular de Educação Artística (UBERLÂNDIA, 1996), que se concretizou em 2003, com a elaboração das Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular –,

¹⁴ Ver mais em: SOUSA, Márcia Maria de. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação de Mestrado, PPGE/ FAGED/ UFU, 2006. E, em TINOCO, E. F., FRANÇA, L. C. Z., SOUSA, M. M., CAMPOS, W. S., VANNUCCI, M. V. M. *História do Ensino de Arte nas Escolas Municipais de Uberlândia*. In: TINOCO, Eliane de Fátima (org). *Possibilidades e Encantamentos Trajetória de professores no Ensino de Arte*. Uberlândia, E. F. Tinoco, 2003.

Ensino de Arte (Uberlândia, 2003) –, contemplando as áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.

Nesse percurso, em 2005, o ensino de Artes nas escolas municipais de Uberlândia, completou dezesseis anos de trajetória, mais da metade com uma Proposta Curricular construída e reformulada pelos professores, em um período que coincide com as discussões para a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma questão que se coloca acerca do ensino de Artes na educação escolar diz respeito ao uso de diferentes nomenclaturas. Na grade curricular das escolas municipais de Uberlândia, a disciplina recebe o nome de Educação Artística, ao passo que, na LDB/1996, a disciplina é tratada no artigo 26 - parágrafo 2º, como ensino da Arte. Já entre os educadores, comumente, atribui-se o nome de Arte-Educação ou Ensino de Arte. Frange já discutiu esse aspecto e informa:

Educação Artística – termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação pela Arte (FRANGE, 2002, p. 40).

Ousamos argumentar que o uso da nomenclatura Ensino de Arte dá-se na educação formal nas instituições educacionais, na literatura específica sobre o assunto e entre os professores de Artes, ao passo que, para os profissionais de outras áreas, o termo Educação Artística é mais comum.

Aceitamos que o nome da disciplina é Arte, por corresponder a uma área do saber. Ensino é relação. Nesse sentido, inter-relação professor/aluno, em sala de aula, na escola. A partir desse entendimento, recorreremos a um termo que abarque o significado da disciplina Arte e seu ensino. Segundo Frange,

Arte-Educação – surge na tentativa [...] de resgatar as relações significativas entre a arte e a educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB,¹⁵ assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, julgando-a inadequada. Por isso, defendem a arte e seu ensino (FRANGE, 2002, p. 45).

¹⁵ FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil.

Desse modo, a nomenclatura Arte-Educação refere-se ao ensino de Artes nas instituições particulares, que surgiram a partir da década de 1970. Ao mesmo tempo, nas instituições educacionais públicas e privadas, ministrava-se a disciplina Educação Artística, como uma exigência legal. Atualmente, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE¹⁶, a área de conhecimento nominada de Educação Artística passa a ser chamada de *Artes*. Portanto, conviveram a Educação Artística e a Arte-Educação, paralelamente e com propostas diferenciadas, até a aprovação da LDB 9.394/96.

Entendemos que, durante esses anos, ocorreu um aprendizado e a possibilidade de diálogos e conexões que desencadearam novas construções em um percurso de muitos cruzamentos e distâncias em um movimento que ainda permanece. Nesse percurso, as conquistas na legislação foram resultado de um processo histórico vivido pelos professores, mobilizados em uma luta política, na defesa do ensino de Artes, mas que ainda é insuficiente em alguns aspectos, como por exemplo, o número de aulas destinadas à disciplina no currículo escolar da educação básica.

O resultado desse movimento histórico gerou algumas mudanças conceituais e metodológicas, as quais já foram abordadas em outros momentos neste texto, quando nos referimos à história do ensino de Artes no Brasil. Essas transformações foram vivenciadas no cotidiano escolar, para, posteriormente, serem publicadas e, assim, ampliar as discussões acerca das práticas pedagógicas construídas pelos professores de Artes. Como exemplo, citamos o ensino de Artes na Rede Municipal de Uberlândia, iniciado em 1989, portanto, anterior à aprovação da lei, com uma proposta contemporânea. E a relevância do conhecimento elaborado por professores pesquisadores¹⁷ que, de alguma forma, escolheram como objeto de estudo: o ensino de Artes nas escolas municipais de Uberlândia, ora pela sua história, ora pelos saberes e práticas, ou ainda, a formação/constituição dos professores de Artes.

¹⁶ Questão abordada na nota de rodapé nº 1, na introdução desta dissertação.

¹⁷ MACEDO, Cesária Alice. *História do ensino de arte: uma experiência na educação municipal (1990-2000)*. Dissertação. FAGED. UFU, Uberlândia, 2003. BRAGA, Beloní Cacique. *Meus dias, nossos dias... o desvelar das linhas: constituição de saberes de professores de arte*. FAGED. UFU, Uberlândia, 2005. SOUSA, Márcia Maria. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação. FAGED. UFU, Uberlândia, 2006. E, ainda duas pesquisas em andamento: SILVEIRA, Teresa Cristina Melo. ARAÚJO, Waldilena Silva Campos.

PERCURSOS SINGULARES EM SALA DE AULA

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar do programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade [...]

Maurice Tardif

Construímos, na seção anterior, uma trajetória sobre aspectos ligados ao ensino de Artes, com o objetivo de mapear momentos importantes na sua história, principalmente no que se refere às transformações conceituais, pois refletem-se no movimento de ensinar – aprender nas escolas.

Iniciamos, agora, uma reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre professor e o aluno, aspectos que alicerçam nossa discussão dos dados acerca dos saberes e práticas construídas pelas professoras de Artes no ensino de desenho.

O professor como mediador¹⁸ é a primeira idéia que pauta nossa discussão teórica sobre suas relações com os alunos ao elaborar um conhecimento, pois o docente mantém a

¹⁸ Retomamos aqui, o significado atribuído ao termo *mediação* na página 37. É importante esclarecer o significado da palavra *mediação* quando nos referimos às relações entre professor, aluno e conhecimento, tem

interlocução do (s) aluno (s) com o (s) saber (es), tornando possível a sua aprendizagem. Na visão de Martins,

Ser mediador *entre* o aprendiz e o conhecimento tornando ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da Arte, é encontrar estas brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades desses aprendizes, atentos aos saberes, aos sentimentos e às informações que eles também trazem consigo, participando do complexo processo de comunicação que são as aulas, os cursos de Arte (MARTINS, 2002, p. 57, destaque nosso).

A outra idéia refere-se ao ato de planejar, que abrange um processo de criação, porquanto há um tempo em que o profissional se pergunta sobre que conteúdo irá propor aos educandos e de que forma isto acontecerá para envolvê-los com o aprender, uma vez que ensinar é propor, provocar, despertar para a aprendizagem.

Essas duas idéias permeiam as relações efetivadas pelos sujeitos nas ações do ensinar e do aprender, articulados ao saber. Charlot (2000) esclarece que

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação como o saber senão a de um sujeito; e só há um sujeito *desejante*. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber (CHARLOT, 2000, p. 81, destaques do autor).

A argumentação de Charlot (2000), sob nosso ponto de vista, requer que o docente deva ter um olhar curioso e observador de fatos que se sucedem nos diversos contextos e que, por sua vez, interferem, repercutem, influenciam, direta ou indiretamente, no contexto da escola. Esse mesmo olhar curioso e observador também faz-se crítico. Para Freire (2004),

sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2004, p. 85, destaques do autor).

A curiosidade, presente no agir do professor e do aluno, é fundamental no processo de ensinar-aprender, curiosidade esta estreitamente ligada a algumas ações coincidentes

o sentido de uma interlocução, de tornar propício, de criar as condições para o aprendiz, tudo isso diante da observação ao fazer do aluno, portanto, repensar as propostas durante os momentos de aprendizagem. A mediação é uma postura ativa do profissional na educação. Nesse sentido, estende-se este entendimento ao professor mediador, pois é ele quem faz a mediação.

com as propostas para o ensino de Artes e facilitadoras do desenvolvimento do aluno. A esse respeito, Freire assevera que

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilação do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...] satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé (FREIRE, 2004, p. 88).

Acreditamos que a educação, por meio dos currículos formal e informal, desenvolve nos sujeitos uma atitude crítica, transformadora, humana, solidária, ética e ativa, baseada em relações dialógicas¹⁹, participativas e interativas entre as partes envolvidas, de modo a manifestar esse aprendizado nos espaços fora da escola, no convívio social e cultural.

Vivenciamos, hoje, em nossa sociedade, um desconhecimento da dimensão do outro, com posições, muitas vezes, extremamente individualistas, sendo que o movimento a ser construído permite a aproximação e a visibilidade de si mesmo, do outro, do grupo. Dessa forma, é preciso contextualizar com o aluno a dimensão de si e do outro, entender o outro na dimensão humana, conseqüentemente, todas as pessoas com quem convive ou não, articuladas aos seus papéis sociais.

Defendemos que, na relação de escuta e fala, o aluno aprende a posicionar-se e a ouvir a argumentação do outro. Nessa relação, a escuta do professor precisa ser criteriosa, adotando uma postura de falar *com* o aluno e não segundo a concepção de educação tecnicista, em que o professor fala *ao* aluno, constituindo-se em uma relação unilateral. Educar é, pois, contribuir para que os alunos reconheçam-se como sujeitos sociais e históricos, compreendendo que

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 2004, p. 18, destaques do autor).

O profissional, por meio de sua leitura de mundo, estabelece relações entre os acontecimentos sociais, os saberes disciplinares, que dizem respeito às diversas áreas do

¹⁹ Segundo Paulo Freire, relações dialógicas são estabelecidas a partir de uma concepção de educação como prática de interação dos sujeitos entre si, com o mundo material, de acordo com os significados culturais.

conhecimento e aqueles saberes relevantes na sociedade, constituindo-se nas instituições sob a forma de disciplinas. Percebe, também, a organização conveniente dos conteúdos considerados importantes para os seus alunos e os saberes curriculares, isto é, a forma como são apresentados aos alunos os saberes sociais, de maneira que, a partir de um conteúdo, de um tema, alcancem outros, e essas conexões possam continuar ou retornem para um novo percurso, como ainda se conectar a outros possíveis aspectos a eles relacionados com os conteúdos e com as atividades construídas e/ ou desenvolvidas no processo. Nessa perspectiva, construir tem o sentido de elaborar, criar, ao passo que desenvolver pode ser considerado como uma atividade que não foi elaborada por quem irá desenvolvê-la.

Dessa forma, as ações acima tornam-se um processo de criação e de aprendizagem para ambos, professor e aluno, pois aprender e ensinar não é uma atitude unilateral, ao contrário, é o resultado de relações interpessoais, intersubjetivas.

No sentido das relações intersubjetivas, Charlot (2000) concorda em que uma relação com o saber é algo que se constrói e que a compreensão de um conteúdo disciplinar:

[...] é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas também compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro) (CHARLOT, 2000, p. 72).

Estamos falando de uma aprendizagem que seja significativa, resultado de um conjunto de relações vivenciadas e construídas pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo. O conhecimento terá sentido para o aluno, à medida que for capaz de apropriar-se dele para transformar a sua existência, argumentar em defesa de seus sonhos, sempre mediados pela ética que perpassa as relações sociais. Para tanto, citamos, novamente, Charlot, que escreve:

[...] “fazer sentido” quer dizer ter uma “significação” e não necessariamente, ter um valor, positivo ou negativo. [...] Passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo. Com efeito, o sujeito pode ser definido também como um ser vivo “engajado” em uma dinâmica do desejo; e nesse caso, ele será estudado como conjunto de processos articulados. O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores [...] Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito (CHARLOT, 2000, p.82, destaques do autor).

As concepções de Freire e Charlot acerca das relações com o saber apresentam similaridade. Suas idéias articulam-se com os pensamentos de teóricos da área de Artes, pois há coerência conceitual, visto que acreditam em uma educação libertadora, que permita a descoberta, a construção, percursos variados e criativos que dêem visibilidade às subjetividades e singularidades. São muitos fatores, muitas questões, e diferentes problemáticas, cada qual com sua especificidade, perpassando as relações de aprendizagem. Estas, em muitas instituições, distanciam-se do ponto de encontro com o desejo do aluno pelo saber e quais saberes são relevantes para ele. Desse modo, em uma perspectiva que visa transformar as pessoas, a escola, a educação e a sociedade, vemo-nos frente ao desafio de “inventar outros seres humanos e outras vidas com esperança na capacidade humana e na eticidade” (FRANGE, 2004, p. 197).

Realmente, talvez seja este o maior desejo do educador, a sua utopia. No entanto presenciamos um desgaste nas relações dentro da escola, um distanciamento entre professor e aluno, um estranhamento mútuo associado a uma ruptura de valores de ambas as partes. Os alunos não vêem sentido na escola e, em alguns momentos, individualmente, posicionam-se de forma diferenciada daqueles momentos em que estão no grupo. O professor, por sua vez, vê-se exaurido diante dessa realidade, pois não consegue sensibilizar o aluno, despertá-lo para o desejo de construir uma relação com o saber e, em conseqüência, distancia-se do conceito de ensinar, por nós defendido: “Ensinar é aprender a apreender relações significativas entre as pessoas, saberes com sabores – éticos e dignos – possibilidades de dimensões coletivas, culturais e construcionais, que nunca terminam” (FRANGE, 2004, p. 197).

Apesar desse distanciamento, alguns educadores, por uma característica de perseverança, recorrem a alternativas para minimizar os fatores que atrapalham o processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, sabe-se que os problemas da escola – do ensinar e aprender – constituem uma teia e, para rompê-la, exige-se determinação, clareza conceitual e metodológica dos profissionais.

O ensino de Artes pode ser um diferencial na questão do fazer docente, pois visa educar o aluno por meio dos sentidos, da reflexão e do compreender-se como ser histórico social. No entanto esse ensino vive um momento ambíguo, por um lado, é valorizado nas propostas metodológicas contemporâneas e, por outro, é estrangulado por situações de

extrema dificuldade devido às condições oferecidas aos professores em seus locais de trabalho.

Certeau (1998) ressalta, em seus estudos, como inventamos o nosso cotidiano e, neste movimento de construção de nossa existência, defrontamo-nos com relações de poder instituídas na própria organização social. Nesse enfrentamento, os educadores buscam alternativas de sobrevivência que permitam, por meio dos fazeres cotidianos, aproximar-se da concepção de homem e de mundo pretendidas. Para essa finalidade, não existe uma intenção prévia, ela é determinada pelas situações cotidianas, pelos saberes inscritos na prática e pela ação dos sujeitos.

O autor argumenta sobre a origem do movimento de resistência, à medida que as relações são vivenciadas, proporcionando, por meio das brechas implícitas, novas construções a que ele denomina de táticas:

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria (CERTEAU, 1998, p. 100).

As estratégias, como ações próprias aos sujeitos que governam o poder, também são discutidas por Certeau, que as distingue de táticas:

Uma distinção entre estratégias e táticas parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1998, p. 99).

Para Certeau (1998, p.101), "A tática é determinada pela ausência de um poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder". No cotidiano da escola e da sala de aula, o professor, muitas vezes, constrói táticas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, em determinados momentos, podem ser vistas como táticas, pois o professor

tem uma autonomia relativa. Assim, algumas de suas posturas, suas preferências por determinado saber em detrimento de outro e os temas que prioriza serem relevantes para as suas aulas, demonstram essa posição de ser socialmente articulado.

A arte e seu ensino na escola propõem, por meio do conhecimento, da expressão e da produção, ampliar a compreensão do mundo junto ao aluno, propiciando espaços para o discutir e o elaborar, promovendo uma leitura crítica. O fazer dos professores, nesse espaço-tempo da escola, é significativo, pois, apesar das propostas curriculares, eles fazem escolhas, responsabilizam-se por um percurso singular e uma proposta metodológica, aspectos que são parte do presente estudo.

Tratamos, nesta primeira parte do texto, dos percursos singulares em sala de aula, na perspectiva das relações construídas pelos sujeitos no processo de ensinar e aprender. As ações dos professores, atores nesse caminho de escolhas, julgamentos e transformações na educação e no desenvolvimento dos alunos, são significativas e determinantes na sua constituição docente, articuladas à sua identidade como indivíduo.

Discutimos, a seguir, as construções metodológicas no ensino de Artes e as possibilidades de formação do professor.

2.1 Saberes e Fazeres Docentes, Possibilidades de Formação

Dando continuidade a essa trama de relações, trataremos, agora, mais especificamente, das práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras na sua trajetória profissional. Entendemos que o nosso olhar sobre tais construções pode se constituir em momentos de observar, constatar e, por meio das análises dos dados, contribuir para dar visibilidade a percursos inventivos e fundamentados nas concepções delimitadas na pesquisa.

Em um primeiro momento, pontuaremos a Proposta Curricular de Educação Artística (UBERLÂNDIA, 1996), elaborada por um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino. Portanto, consideramos que, do que já foi historicizado

anteriormente, o grupo de docentes de Artes tinha cinco anos de convívio teórico – prático e estudos em grupos quando da formulação da Proposta Curricular, tendo como opção metodológica a Proposta Triangular²⁰:

[...] a partir de estudos do DBAE (*Discipline Basic Art Education*), que classifica o pensamento em arte nas quatro fases que se seguem: o fazer artístico; a crítica a esse fazer; a contextualização histórica desse fazer e a estética que estabelece as bases teóricas, os conhecimentos necessários em arte para a apreciação e análise da qualidade do que é visto e do que é produzido. Porém, nos estudos de Ana Mae a crítica e a estética foram agrupadas em um único item: a leitura da obra de arte. Por esse motivo é que a Abordagem passou a se chamar Triangular, pois prevê apenas três vértices para o trabalho com a imagem artística, o qual deve acontecer de modo integrado e equivalente (UBERLÂNDIA, 1996, p. 7).

Segundo essa abordagem, os alunos vivenciam momentos na história da arte, leitura e crítica da obra de arte e na sua própria produção como fazer artístico. Atualmente, esses vértices foram ampliados em sua concepção para: a contextualização, o ler/apreciar e o fazer artístico.

Essas opções metodológicas foram ampliadas, e a sua sistematização iniciou-se, em 2001, a partir dos estudos para reformular a Proposta Curricular de Educação Artística (UBERLÂNDIA, 1996) e foi concluída em 2003, com a construção pelos professores de Artes, em encontros mensais, das Diretrizes Básicas do Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003). De acordo com as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte, manteve-se a Proposta Triangular como uma das opções para trabalhar os conteúdos específicos nas aulas de Arte: “A Proposta Triangular postula que o conhecimento em arte acontece na interseção de três ações básicas: ler obras de arte, fazer artístico e contextualizar, que tem como propósito a articulação da arte como expressão e como cultura” (UBERLÂNDIA, 2003, p. 32).

Além disso, outras duas possibilidades de percursos metodológicos foram contempladas na elaboração das Diretrizes. A primeira delas, o Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000), com uma postura interdisciplinar do professor, visto que se centra na condição de que os conteúdos, sendo possível, devam ser tratados articuladamente

²⁰ BARBOSA (1998, p. 33) esclarece sobre o termo Metodologia Triangular usado em seu livro: *A imagem no Ensino da Arte* (1991), e opta pela expressão Proposta Triangular.

quando um tema transitar pelas outras áreas de conhecimento. A esse respeito Hernández afirma que:

Os projetos de trabalho significam do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, [...]. Quando falamos de projetos o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. [...] estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo) (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

As idéias acima nos levam a trabalhar projetos educativos sob os pontos de vista da interdisciplinaridade, ou seja, uma postura do professor e um projeto coletivo de professores ou da escola.

Na primeira, o professor-propositor tem uma postura interdisciplinar: a partir de um determinado conteúdo que fez opção por trabalhar, constrói os possíveis pontos de articulação com os conteúdos de outras áreas ou da sua própria área de atuação. Estabelece com o grupo de alunos as metas a serem cumpridas, os objetivos da proposta e as atividades a serem desenvolvidas. Essa opção metodológica exige um processo em que as relações vão se constituindo, à medida que as ações vão sendo desenvolvidas, desse modo, são flexíveis e também objeto de estudo, visto que é necessário que encontrem e sistematizem as relações acerca do objeto estudado na construção do conhecimento. Fazenda caracteriza da seguinte maneira um projeto interdisciplinar:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um ato de *vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor (FAZENDA, 1991, p.17, destaques da autora).

O projeto coletivo envolve um maior número de professores, e a articulação entre eles e os gestores deve ser pautada pelo compromisso pedagógico e, da mesma forma, ser consequência de um ato de vontade do grupo trabalhar mediante a elaboração de roteiros para os primeiros delineamentos, que, posteriormente, vão sendo reorganizados durante a sua execução e avaliação.

Uma proposta de trabalho interdisciplinar pode ser vista como facilitadora, pois evita uma abordagem fragmentada dos conteúdos quando as disciplinas fazem conexões,

mas é preciso cautela para que a opção não se limite à integração entre disciplinas. Sobre este aspecto, Eisner (2001, p. 86) declara que “A integração das disciplinas não se dá sem custos: quando se integra, algumas características específicas de cada disciplina freqüentemente sofrem reduções”. Tais reduções, realmente, efetivam-se nas escolas, pois é muito comum propostas de trabalho interdisciplinar que não se configuram sob o ponto de vista do professor-propositor, mas como uma integração de conteúdos. Nessas circunstâncias, a área de ensino de Artes é sempre solicitada pelas outras disciplinas

A segunda opção de percurso metodológico presente nas Diretrizes Básicas de Ensino, para o ensino de Artes, diz respeito à Aprendizagem Significativa (Martins, 1998). Pode parecer redundante, pois, a princípio, toda aprendizagem necessita ser significativa, uma vez que “uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares” (MARTINS, 1998, p.131).

Sendo assim, o domínio da gramática específica das linguagens artísticas possibilita leituras de mundo e a capacidade de compreensão do mundo visual em que vivemos, dos modos de transformação da realidade, da forma como, pela arte, o ser humano questiona a sua existência, e ainda, por meio dela, estabelece relações, subjetividades, elabora pensamentos que se concretizam em ações e materialidades.

Enfatizamos que, na disciplina Artes, o nosso objeto de estudo são as linguagens artísticas. Para tanto, o olhar é primordial – o olhar que procura conhecer, o olhar que já sabe algo sobre o objeto, o olhar que pensa, que investiga, que se inquieta, que é curioso, pois

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual; olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem.

A velocidade e superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pede, de certa forma, o aprendizado de um olhar em outro ritmo e profundidade. E ele certamente ganhará muito se o contato direto com a obra for possibilitado. A dimensão, o tamanho, a materialidade traduzem outra percepção que ficará marcada, vividamente, nas memórias significativas (MARTINS, 1998, p. 136).

As propostas para o ensino de Artes, contempladas na Proposta Curricular, (UBERLÂNDIA, 1996) e nas Diretrizes Básicas do Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003) da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, são contemporâneas, e as construções metodológicas para o seu ensino serão tratadas também, em outro momento, com base nas

falas das entrevistadas, pois suas práticas pedagógicas dependem da relação de cada uma com o saber, com os alunos e com as condições históricas e sociais. Vários fatores são requisitos para a concretização dessas propostas, para Eisner,

depende da existência de um currículo que crie as possibilidades para as experiências descritas acima. Depende também da habilidade dos professores em mediar inteligentemente os programas fornecidos. [...] Precisamos de currículos que possam ser ensinados e de professores suficientemente preparados para fazer das potencialidades uma realidade em sala de aula (EISNER, 2001, p. 85).

O ensino é uma atividade complexa, pois exige do professor escolhas, decisões e compromisso fundamentados em suas atitudes e posicionamentos, que se iniciam na opção pelos conteúdos e desencadeiam uma série de outras ações na mediação entre o conhecimento, os procedimentos e as atividades necessárias para que o aluno apreenda esse conhecimento.

Nesses momentos,

[...] o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. E como tomar decisões implica julgar, o professor julga. Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos; sua ação depende de sua capacidade de julgar a situação. Porém, sobre o que se baseia o julgamento do professor? Seu julgamento, constantemente solicitado, se apóia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro (GAUTHIER, 1998, p. 341).

Gauthier (1998) refere-se aos saberes docentes, concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelos professores, aos saberes argumentativos, aos discursivos, às idéias e aos pensamentos capazes de justificar as decisões. A estes saberes o professor se reporta como agente social, com uma singularidade construída durante toda a sua formação, determinada pelos diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

O professor toma decisões de acordo com a somatória desses fatores, com o objetivo de melhorar a sua performance, o seu desempenho, visando minimizar possíveis problemas em sala de aula e favorecer a aprendizagem.

Segundo Gauthier, os julgamentos feitos pelo professor no desenvolvimento de suas atividades voltadas ao ensino

[...] são juízos sociais, visto que eles se referem às interações em sala de aula, à realização de uma tarefa. São também juízos de valor, porque se apóiam num certo número de finalidades e de regras normativas que visam a transformar o outro (os alunos) num sentido considerado desejável (GAUTHIER, 1998, p. 341).

Para que o ensinar e o aprender tenham significados para o aluno, o professor necessita ter uma postura investigativa acerca de suas referências pessoais e culturais, incentivando o pensamento, a reflexão, a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual, bem como propiciar a experimentação na produção do aluno, provocando-lhe novos olhares, utilizando “Programas de ensino de arte que são significativos para a criança, capacitam-na a pensar mais inteligentemente sobre a arte e suas diversas manifestações no mundo” (EISNER, 2001, p. 85).

Defendemos algumas concepções construídas em nosso percurso de professora, no qual foi incorporada uma grande diversidade de situações profissionais, como, por exemplo, na experiência da função docente e na busca pela formação continuada. Podemos afirmar que o processo de constituição das pessoas/professoras é singular e visível, a medida que nos colocamos nesses espaços por meio de conceitos e práticas pedagógicas.

A primeira dessas concepções é a crença e a defesa da importância da formação permanente, que pode acontecer de diversas maneiras, como em encontros, em leituras atualizadas na área de atuação, na participação em eventos promovidos pelas instituições culturais e educacionais do município, entre outras.

As construções individuais mostram como o docente elabora seus saberes e fundamenta a sua prática pedagógica, Barbosa (1998) acredita que “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula”, exatamente como entendemos o processo de trabalho do professor e como se constitui em saberes experienciais.

O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. [...] O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Esta citação já aponta para a segunda questão, a profissionalização docente. Os professores comprometidos com sua formação participam de encontros, seminários, com seus pares. Nessas ocasiões direcionadas para estudos, socializam seus conhecimentos, são questionados em suas ações, aspecto que Gauthier (1998) julga como relevante para a profissionalização. Avaliamos ser esta uma forma de falar e ser ouvido por pessoas com as mesmas ansiedades, com percursos semelhantes e, conseqüentemente, estar somando as

alternativas e as estratégias encontradas pelos profissionais em sua atuação pedagógica, porquanto

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. (...) para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes (GAUTHIER, 1998, p. 34).

No entanto há situações em que os professores, por não terem uma prática crítico-reflexiva, mantêm com os saberes uma relação de *transmissores*, de *portadores* do conhecimento, sendo que, diante das situações da profissionalidade, a profissionalização do professor é condição para que eles sejam produtores de um saber de forma a legitimar socialmente a função docente.

A terceira questão refere-se aos vários papéis assumidos pelos professores e as concepções que permeiam as relações na formação do aluno e do professor: com o saber, com o outro e com a formação, esteja ele atuando com o aluno ou com seus pares.

É fundamental, aos profissionais que atuam diretamente na formação de professores, conhecer os saberes dos docentes, a importância, a relevância, as limitações desses saberes para serem propositores e possibilitar-lhes condições de avançar pedagogicamente transformando suas práticas.

Devemos, primeiramente, compreender cada professor na perspectiva de um ser social, que se constrói coletivamente na interação com os outros, sendo este um processo dinâmico e dialógico, e este movimento está presente na sala de aula, um dos espaços de ação do professor, que atua também em outros espaços, com outros professores, com os gestores educacionais, com a comunidade escolar, onde se coloca a partir de seus saberes, de como se constituiu e vêm se reconstituindo nesse processo de construção.

Freire evidencia que:

A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer (FREIRE, 1987, p. 68).

Neste processo de tomada de consciência, o professor ressignifica sua prática por meio da reflexão crítica sobre as suas ações, de forma a perceber como fazia e como faz atualmente. Esse movimento dialético dá-se primeiro em um nível individual com o professor refletindo sobre a sua própria prática e, em um segundo momento, no coletivo, quando socializa as reflexões e os resultados de propostas de trabalho em grupos de estudos, encontros, congressos, tornando possível que mudanças se processem de forma significativa por um maior número de profissionais e instituições de ensino.

A formação permanente do professor requer a indagação sobre as concepções construídas acerca de sua área de conhecimento. Parece-nos importante que ele perceba os modelos teóricos subjacentes à sua prática, observações e falas. Desvelando a realidade e orientando suas atitudes no contexto escolar, à medida que o profissional necessita planejar suas ações, optar por um procedimento em sala de aula, decidir sobre a prioridade de um conteúdo em detrimento de outro.

Além disso, essa formação deve ser significativa para o professor, que precisa ser responsável por suas escolhas, pela sua prática e, diante da observação e reflexão, procurar alternativas que fundamentem as transformações necessárias em um processo de construção de identidade docente. Não é suficiente só o ponto de vista do proponente, ao contrário, os profissionais em formação devem sinalizar os seus desejos, as suas ansiedades, os seus medos, as suas expectativas e preconceitos. Por sua vez, aqueles que formam professores têm de ser sensíveis às suas subjetividades de modo a criar um espaço de relações significativas.

Trata-se de que aprendam a tomar consciência do que a experiência de formação está significando para eles/elas, além de indagar e possibilitar que se façam explícitos *os fantasmas e as fantasias* que se projetam em suas vivências. [...] Desta maneira, vamos traçando um itinerário de formação no qual os estudantes aprendem sobre suas próprias concepções, olhares, preconceitos, expectativas e medos. Um itinerário em que revisam e reflexionam sobre sua trajetória como estudantes, na escola e na universidade, e como estas experiências repercutem em seu processo de construção de uma identidade como docentes. Ao mesmo tempo, permite que dialoguem com as propostas que elaboram para realizar com seus alunos nas práticas educativas e perfaçam um mapa de relações que lhes permita, no futuro imediato, ter elementos para prosseguir (HERNÁNDEZ, 2005, p. 36-37, destaques do autor).

Nesse sentido, da mesma forma que devem ser considerados, na formação do aluno de 1º e 2º graus, o seu entorno, os seus saberes, na formação docente, também as vivências, as experimentações são importantes, e os cursos de formação continuada necessitam conhecer a realidade profissional dos professores e trabalhar articulados a essa realidade,

espaço de escuta e fala, de partilha e aprendizagem, de conceituações e práticas, de movimento e de paradas, visto que todos temos um tempo e o professor precisa do silêncio, entendido como um tempo para si, pois, só assim, será possível ouvir a si mesmo.

Retomando algumas concepções, Tardif (2002) classifica os saberes docentes em: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Considera que os saberes profissionais são os adquiridos pelos professores por intermédio das instituições formadoras de professores tanto no período correspondente à formação inicial como também após a esta no período correspondente à formação continuada. Os saberes disciplinares são os que se referem às diversas áreas do conhecimento, incluindo os relevantes para a sociedade, constituindo-se nas instituições sob a forma de disciplinas. Os saberes curriculares correspondem à forma como são apresentados aos alunos os saberes sociais. A organização conveniente dos conteúdos avaliados como indispensáveis, quais as questões implícitas e explícitas que interferem na definição e na seleção de conteúdos em uma escola. Os saberes experienciais aqueles específicos do professor, baseiam-se nas experiências cotidianas de suas atividades docentes.

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Desse modo, o professor constrói um conhecimento fundamentado na sua prática e nas vivências desde os primeiros anos de exercício profissional. Nessa perspectiva, a tomada de consciência pelo professor de um percurso, ao mesmo tempo, propositivo, reflexivo e constitutivo de saberes, propicia-lhe a apropriação do conhecimento no ensino. Inserido no movimento de sala de aula,

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazeres específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua ação (TARDIF, 2002, p. 234-235).

A clareza de concepções sobre o fazer docente legitima a trajetória construída lentamente durante uma existência profissional. As escolhas feitas por meio de cada pequena atitude em sala de aula, como também as discussões com grupos de professores e gestores nas escolas e/ ou nas instituições de formação, os enfrentamentos na argumentação em defesa de um valor que se tornou ou se manteve verdadeiro são essenciais para a educação a que se propõe transformadora.

Assim, a formação do professor de arte deve contemplar um maior aprofundamento nas questões teóricas, um conhecimento ampliado nas questões multiculturais. Esse professor será um articulador entre o fazer, o conhecer e o exprimir pelo aluno, direcionando suas ações em sala de aula de forma a lhe possibilitar a compreensão do mundo visual presente a todo o momento na sociedade em que vive, e este trabalho do professor, de uma certa forma, poderá determinar que indivíduo esse aluno será. À medida que o professor articula os saberes construídos em sala de aula, de forma a interpretar a realidade com o aluno e pensá-la como possibilidade de um agir intencional para transformar uma condição de vida que incomoda, ele está construindo uma aprendizagem significativa e formando um aluno crítico.

Esse percurso de constituição de saber e maneira de intervir na realidade é complexo, pois nem sempre o professor se dá conta de sua própria condição. Para isso, o professor, quando engajado com as situações políticas e sociais da atualidade, posiciona-se de modo a dialogar com o aluno levando-o a pensar com discernimento sobre a diversidade de experiências e pensamentos na sala de aula, na escola e em outros contextos da vida.

Trabalho árduo o do professor de Artes nos dias atuais, quando ainda se ensina o fazer descontextualizado, em que se considera relevante o aprendizado da técnica, ou o domínio de habilidades, ou ainda, o desenvolvimento de uma atividade no sentido prático de ser executada uma tarefa, como, por exemplo, o aluno deve colorir um desenho e, para esse fim, o professor deve ensiná-lo a usar o lápis de cor, a preencher a forma com a cor sem sair fora dos limites. Sendo assim, é bem mais suave que o comprometimento com um ensino em que o aluno e o grupo, o social e o cultural, estão aflorados e reivindicam a participação dos sujeitos-professores. Somente um professor crítico-reflexivo estará em

posição de fazer determinações e intervenções na perspectiva emancipatória e sugerir percursos pedagógicos nesse novo enfoque para o ensino de Artes na escola.

A formação do professor deve ser múltipla, e será somente através de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais que ele estará apto a bem desempenhar seu papel de agente cultural de mudança, bem como de propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser crítico, criativo e culturalmente atuante que desejamos (RICHTER, 2005, p. 54).

Diante dessa postura metodológica na formação, entendemos a relação atual dos professores com seus saberes. Assim, na perspectiva de formação por meio da constituição da subjetividade docente, percebemos o professor como um ser social e singular, que constrói e transforma seus saberes na prática, experiencia estratégias e procedimentos em sala de aula. Suas ações fundamentam-se em conhecimentos científicos próximos à realidade escolar e providas de significação para o aluno, pois este consegue estabelecer conexões entre os saberes curriculares e o seu cotidiano. Tardif considera que:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (TARDIF, 2002, p.38).

A pesquisa vem mostrar que na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, os professores de Artes avançaram em algumas questões, pois, ao elaborar as Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003), instruíram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998), organizados pelo Ministério da Educação, para servir de eixo norteador das propostas de ensino em todo o país. Além disso, os professores também fizeram outras leituras que contemplaram concepções consideradas importantes, tais como: educação, conhecimento, arte, cultura, metodologia, avaliação. Dessa forma, as Diretrizes foram sistematizadas com base nos saberes dos professores de

Artes e como saberes curriculares. Essas ações dos profissionais de Artes contrapõem-se ao que Gauthier denuncia:

Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes, funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercício que, uma vez adotados pela estado, são utilizados pelos professores. O professor deve, evidentemente, *conhecer o programa*, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia pra planejar, para avaliar (GAUTHIER, 1998, p. 30, destaque do autor).

A Proposta Curricular (UBERLÂNDIA, 1996) e as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003) do município de Uberlândia foram elaboradas pelos professores que se interessaram em participar deste processo. Se não houve o comprometimento de uma grande maioria, podemos afirmar que uma minoria significativa e atuante comprometeu-se para esse fim. Dessa forma, foi uma construção de um grupo participante em todas as etapas no que se refere à sua área de conhecimento no currículo escolar.

O DESENHO E SEU ENSINO

Desenhar é encontrar violetas escondidas e nesta trajetória construir um ato de conhecimento, não o conhecimento acadêmico, mas um conhecimento imaginado (...) uma invenção “imagizada”.

Lucimar Bello Pereira Frange

Desenho é o espaço na medida do sonho.

Amílcar de Castro

3.1 Desenho: Expressão, Linguagem e Conhecimento

O desenho pode ser concebido como uma linguagem não verbal, uma forma de expressão, de comunicação pelo homem, um registro, uma representação. A educação formal deve propiciar alternativas de expressão para os alunos dentro da escola e possibilidades também fora dela. Derdyk afirma que o desenho

[...] enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, idéias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. [...] A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa interação entre os sentidos, a percepção e o pensamento (DERDYK, 1989, p.24).

Em alguns processos de criação, a primeira materialização da obra concretiza-se por meio do gesto, do traço, do esboço, da pincelada, da intenção. Dessa forma, o que caracteriza o desenho não é o material e, sim, os elementos próprios dessa linguagem, portanto, a linha, a forma, a textura e tantos outros que foram incorporados na contemporaneidade. Muitas vezes, o primeiro registro de uma proposta de trabalho é feito em um papel qualquer, mas este desenho inicial atinge seu objetivo, pois sistematiza a idéia do artista, fato que, de certa forma, o ajuda a organizar o pensamento. Um exemplo está na série de desenhos que Pablo Picasso²¹ fez antes de concretizar a obra Guernica²² (1937). O registro das intenções do artista, de seu processo de criação é uma das suas funções do desenho.

As concepções sobre desenho têm um alcance maior na contemporaneidade, segundo Artigas,

No renascimento o desenho ganha cidadania. E se de um lado é risco, traçado, mediação para expressão de um plano a realizar, linguagem de uma técnica construtiva, de outro lado é desígnio, intenção, propósito, projeto humano no sentido de proposta do espírito, um espírito que cria objetos novos e os introduz na vida real (ARTIGAS, 1999, p.73).

Continuando, Artigas explora a idéia de desenho como técnica e como arte, esclarecendo que:

O “disegno” do Renascimento, donde se originou a palavra para todas as outras línguas ligadas ao latim, como era de esperar, tem dois conteúdos entrelaçados. Um significado e uma semântica, dinâmicos, que agitam a palavra pelo conflito que ela carrega consigo ao ser a expressão de uma linguagem para a técnica e de uma linguagem para a arte (ARTIGAS, 1999, p.73).

Buosso (1990) discute o desenho na contemporaneidade, dialogando com as obras e os artistas. Constata a liberdade alcançada pelo artista capaz de expressar-se no desenho

²¹ Pablo Ruiz Picasso (1881-1973), pintor e escultor espanhol, considerado um dos artistas mais importantes do século XX. Artista multifacetado foi único e genial em todas as atividades que exerceu: inventor de formas, criador de técnicas e de estilos, artista gráfico e escultor.

²² Guernica (3,49 metros de altura por 7,76 metros de largura), obra pintada por Picasso, em 1937, leva o nome de uma pequena cidade na Espanha bombardeada durante a Guerra Civil Espanhola. Nesta obra, Picasso registrou a impressão sobre o acontecimento que destruiu tal cidade e, mesmo após a sua reconstrução, pode-se reviver os horrores da guerra diante desta obra, que é universal.

por meio das linguagens técnica e artística. Aborda o conflito entre a arte e a técnica, mencionado por Artigas e elucida:

Na medida em que o conflito arte/técnica desapareceu, a arte se configura enquanto linguagem expressiva, afirmação da autonomia do ser. O conflito hoje é ideológico: consiste em encontrar na expressão artística algo que nos faça refletir sobre a nossa existência enquanto indivíduos ou enquanto sociedade (BUOSSO, 1990, p. 2).

Ainda sobre a concepção de desenho, Motta (1967) o entende na perspectiva da emancipação social, retomando o sentido da palavra desenho e suas transformações no contexto da história e da palavra *design*²³ relacionada com os meios de produção.

Na atualidade, o *design* está extremamente articulado com o desenho industrial. Visa à criação de produtos para o mercado, com a intenção de provocar, de seduzir, de induzir os consumidores ao desejo. Dessa forma, insere-se no modelo capitalista e a favor deste projeto de sociedade. O *design* está presente em todos os setores de consumo, e a sua compreensão liga-se aos interesses de um ou mais grupos sociais. Motta (1967) argumenta que, à medida que se retomar o compromisso entre *desenho* e *desígnio*, também se discutirá um projeto de sociedade, pois

O desenho se aproximará da noção de Projeto (pro-jet), de uma espécie de lançar-se para a frente, incessantemente, movido por uma *preocupação*. Essa *preocupação* compartilharia da consciência da necessidade. Num certo sentido, ela já assinala um encaminhamento no plano da liberdade. Desde que se considere a preocupação como resultante de dimensões históricas e sociais, ela transforma o projeto em *projeto social*. Na medida em que a sociedade realiza suas condições humanísticas de viver, então, o desenho se manifesta mais preciso e dinâmico em seu significado. Vale dizer que através do desenho podemos identificar o projeto social. E com ele encontraremos a linguagem adequada para conduzir a emancipação humana (MOTTA, 1967, destaques do autor).

Com base nos conceitos de Mário de Andrade (escritor), de Flávio Motta e de Vilanova Artigas (arquitetos), Buosso (1990) analisa como a noção de desenho transformou-se nas últimas décadas e propõe duas histórias nas quais o desenho é visto

²³ Segundo Motta (1967), o desenho, como palavra, conheceu transformações reais e efetivas, dentro das condições gerais da história, das condições, enfim, que direcionaram o trabalho dentro de determinadas relações de produção. Assim, por exemplo, verificaremos que a palavra "design" significa, entre os povos da língua inglesa, muito mais, projeto. Porém, essa noção de projeto nem sempre correspondeu à totalidade das preocupações humanísticas. "Design" permanece graças a um projeto social ligado às transformações do viver dentro da assim chamada Revolução Industrial. Neste caso, a palavra "design" circulava num contexto para configurar a disposição de transformar as coisas, produzir industrialmente em benefício de uma parcela da sociedade européia. Com o design, o desenho deixa de ser considerado uma atividade pessoal, ou momento de registro para fins "utilitários".

como protagonista: a nossa história social e a nossa história da arte. Entretanto, para a autora, os avanços foram mais significativos nas artes plásticas. Assim, como curadora de uma exposição, no Paço as Artes – 1990, reflete sobre o desenho e sua presença nas obras expostas por artistas em diferentes linguagens, discute a interface que possibilita com outras formas de expressão.

Em três questões levantadas pela autora, ela mostra esse percurso: a primeira trata de como desenho e pintura se articulam; a segunda, de como o desenho revela-se em um objeto²⁴ e, a última questão, a maneira como o pensamento que remete ao desenho mescla-se ao universo da tridimensionalidade.

O fazer artístico ampliou os limites do desenho. Hoje tanto pode ser trabalhado na sua concepção mais tradicional – trafegando pelas incursões da linha, do grafismo, dos problemas da observação e da configuração – como pode esconder-se, revestir-se, camuflar-se, desvelando-se numa dança nuançada, desdobramento poético do conceito e do pensamento, firmando-se enquanto estrutura mental subjacente à obra (BUOSSO, 1990, p. 2).

A materialidade na obra, nem sempre, determina a linguagem pela qual o artista se expressa. Habitualmente, o papel e o grafite foram usados para desenhar, como a tinta era matéria para uma pintura, hoje, estas convenções sofreram rupturas. Tanto no desenho, na pintura, na escultura como em outras linguagens artísticas, os materiais e os suportes transformaram-se por meio do processo criativo dos artistas.

Diante desse cenário de novas construções e valores, a tinta é presença no desenho, desenha-se sobre suportes diferentes dos convencionais, como uma parede, o chão ou ainda o espaço. Nesse sentido, o desenho funde-se, mistura-se a outras linguagens: a pintura, a escultura, a instalação. Isso é possível, uma vez que a linha e a forma apresentam-se como elementos expressivos e decisivos para a construção do artista. França avalia que

O século XX é o espaço-tempo ideal e inadiável para essa revolução do desenho. Assistimos, maravilhados, ao seu processo de emersão, desamarrando-se de sua camisa-de-força que é a própria linha em função óssea e estrutural, para também ser simplesmente linha. Particularmente, como desenhista, não só assisto, como também produzo, junto com outros colegas, poéticas diferenciadas da linha (FRANÇA, 1995, p.11).

A interface entre desenho e outras linguagens é distinguida, apesar dos resquícios de uma visão fragmentada, em que se pinta ou se desenha, ou faz-se uma escultura. É

²⁴ Ver mais em: Catálogo de Exposição: Paço das Artes. 1990. No catálogo, a curadora mostra, por meio do trabalho dos artistas, o sentido e a forma de apropriação do objeto por cada um.

comum dizer que se pinta desenhando, ou ainda, que se faz um desenho no espaço para construir uma escultura, por exemplo, com um fio – uma linha – de arame (ou outro material) elabora-se um objeto tridimensional – uma escultura –, e a condição de linha no espaço – desenho – permanece no objeto.

França (1995) e Buosso (1990) discutem conceitos de desenho com os quais dialogamos neste texto. No sentido de que o desenho sofreu uma ruptura em sua conceituação e ela foi acrescida de significações, transformou-se, mantendo a sua essência e apropriando-se de possíveis construções por meio de seus elementos constitutivos: linha, forma, textura. Além disso, ele experimenta soluções possíveis que permitam um resultado plástico para além do convencional, por convencional entenda-se: o desenho como recurso na construção de imagem, como representação do real, como etapa no processo criativo e construtivo de outras linguagens. Em síntese, ressignifica-se, na contemporaneidade, de maneira a fazer-se ver e compreender diversas possibilidades expressivas por meio do desenho, como também divide espaço em obras com ênfase em outras linguagens artísticas. França nos afirma que

Na sua leveza adquirida, o desenho não só cometeu haraquiri destronando os cânones da perspectiva, como também foi imagem onírica, foi ato irônico, transformando-se em bigode no rosto da Monalisa, foi até tela em branco, foi até tela rasgada. O diálogo que o desenho tem empenhado com outras linguagens, dá-se, na contemporaneidade, de forma diversa àquela ocorrida num passado remoto. Sem ser caríátide, o desenho continua transitando livremente por outros espaços, ora sendo uma pincelada gestual ou contida, um entalhe na madeira, um sulco numa placa metálica, ora uma linha no espaço real – o desenho agora contribui na evolução da arte em sua visão interdisciplinar, e do artista com um ser plural (FRANÇA, 1995, p.11).

Ao observarmos a proposta de alguns artistas que se expressam pela linguagem do desenho, constatamos possibilidades de usos dos mais diversos materiais, como, por exemplo, a linha, seja na costura ou no bordado. Assim, o costurar e o bordar organizam-se como desenho. Dentre esses artistas, Leonilson²⁵ incorpora à sua obra a linha, o bordar e outros materiais. Outro trabalho relevante é o de Bispo do Rosário²⁶, que desenha o seu

²⁵ Dias, José Leonilson Bezerra (Fortaleza CE 1957 - São Paulo SP 1993). Pintor, desenhista, escultor. A obra de Leonilson é predominantemente autobiográfica e está concentrada nos últimos dez anos de sua vida. Segundo a crítica Lisette Lagnado, cada peça realizada pelo artista é construída como uma carta para um diário íntimo. Em 1989, começa a fazer uso de costuras e bordados, que passam a ser recorrentes em sua produção.

²⁶ Arthur Bispo do Rosário (1911-1989). A obra do marineiro e pugilista, que, nos últimos 20 anos de sua vida, produziu mais de mil objetos, internado como esquizofrênico-paranóico na Colônia Juliano Moreira (Rio). No começo da década de 1960, inicia seus trabalhos, realizando com materiais rudimentares diversas miniaturas, como, por exemplo, de navios de guerra ou automóveis, e vários bordados. Para os bordados, usa os tecidos disponíveis, como lençóis ou roupas, e consegue os fios desafiando o uniforme azul de interno.

*manto*²⁷ com uma diversidade de movimentos, linhas e cores. Novamente o bordado, técnica da qual o artista faz uso. Para ambos, todo esse trabalho está ligado ao seu processo de criação, um movimento interno peculiar do artista.

Assim, a forma como a pessoa ou o artista ordena, elabora, organiza, transforma e constrói mediante elementos e materiais que lhe são possíveis, os quais mantêm uma relação estreita com as suas vivências, reflete uma subjetividade. No caso de Leonilson, sabemos que a linha faz parte de suas memórias, não só de sua infância, pois é filho de bordadeira, que também desenha em tecidos e cria pela ordenação das linhas, das formas, das cores, dos movimentos da mão e da agulha que se sucedem até o término do bordado. Este resulta em uma obra, pois exige criação, técnica, conhecimento. Na obra, inconscientemente, parte do artista está gravada, registrada. Geralmente, quem vive do fazer artístico o faz com paixão, a pessoa coloca-se por inteiro.

A presença do desenho está na produção tanto da bordadeira que desenvolve um trabalho artesanal²⁸ pela apropriação da linha matérica, como na de Leonilson, um artista plástico contemporâneo, pelo pouco distanciamento de tempo (geração 1980), e de Bispo do Rosário, que era doente mental. São legados que dialogam com as soluções da contemporaneidade.

O desenho pode evidenciar-se sob outras formas: pelo gesto no ar, o riscar na areia, ou com outros materiais e o registro fotográfico, pois são trabalhos efêmeros também incluídos nessa linguagem.

O desenho gráfico está presente nas diferentes mídias, portanto, impregnado no cotidiano. Nesta área, Amílcar de Castro²⁹ teve uma produção intensa, atuando na elaboração do projeto gráfico de alguns jornais. São muitas as possibilidades nesta área: logomarcas, cartazes, capas de livro e de CD, projetos editoriais. De acordo com Amílcar, seus desenhos em telas ou papéis de grandes dimensões eram produzidos com a utilização de rolos para pintura, pincéis ou baldes; com tinta fazia um gesto, uma ação sobre o

²⁷ Manto da Apresentação - Arthur Bispo do Rosário. Tecido e fio. 118,5 x 141 x 20 cm.

²⁸ Considera-se trabalho artesanal aquele em que o artista popular tem preocupação com uma estética que lhe é própria e também com o artístico em sua produção. No entanto, sem o rigor da academia e das influências do mercado de arte.

²⁹ 08/07/1920 (*Paraisópolis - MG*) 22/11/2002 (*Belo Horizonte - MG*) O escultor mineiro Amílcar de Castro, foi um dos mais importantes artistas plásticos brasileiros. Foi aluno de Guignard em Belo Horizonte, com quem aprendeu a desenhar com o grafite mais duro que havia, marcando o papel em sulcos e impossível de ser apagado - lição que considerou essencial para o caráter rigoroso assumido por sua obra. No Rio de Janeiro, foi um dos signatários do Manifesto Neoconcreto, que marcou a ruptura com o grupo paulista dos Concretos. Intelectual ativo, Amílcar foi também autor do marcante projeto gráfico do suplemento de cultura do "Jornal do Brasil", no final dos anos 50, e de outros jornais em anos seguintes.

suporte e o desenho acontecia. Ele comenta da seguinte forma a sua relação com o desenho no seu processo de criação:

Minha escultura começa no ateliê, aqui eu faço o desenho, faço uma maquete de papel, depois, se gosto, passo para o ferro e faço uma maquete. Então, se eu gosto, aumento o tamanho. O desenho é fundamento, uma maneira de pensar. E pensar, em arte, é desenhar, porque, sem desenho, não há nada. Existem outros escultores que fazem esculturas sem desenhar. Eu não sei fazer nada sem desenhar (CASTRO, 1999).

Nas palavras de Hirszman, Amílcar

Considerava o caráter central da obra de arte: a emoção. "Não existe inteligência se antes não há sensibilidade; não há nada no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos", afirmava ele, explicando por que sua obra – apesar de simples, construtiva e abstrata – toca tão profundamente o público (HIRSZMAN, 2002).

Todas as concepções de desenho construídas pelos autores citados, anteriormente, neste texto, levam o leitor a refletir acerca das inúmeras possibilidades oferecidas por meio dessa linguagem. Como já vimos, na contemporaneidade, as definições para a arte não se esgotam, ao contrário, elas têm-se ampliado. De igual modo acontece com o desenho, concebido de diversas maneiras, algumas delas já abordadas, e em diferentes contextos, que envolvem a sua produção dos desenhos: quem, para quem, por quê, o que, como, com que, onde. É quem desenha que faz as escolhas por percursos desenhantes. Este caminho pode ser percorrido pelo artista, pela criança, pelo adulto, enfim, por qualquer pessoa que se sinta provocada pela linha, pela forma, pelo espaço, pelos materiais, pelos suportes, pelos temas, pela experimentação. São tantos os trajetos que podem levar ao desenho, ao desenhar, ao ser desenhante. Assim, por meio desta linguagem, desenhos são gestados e geram outros desenhos.

A dimensão do desenho vai além de sua compreensão como um trabalho bidimensional. Conforme a obra e a presença dos elementos que são próprios dele, um objeto tridimensional pode ser concebido na perspectiva de desenho. Portanto, o desenho deixa o espaço bidimensional da folha de papel e surge de inúmeras outras maneiras.

Morais oferece-nos um parâmetro acerca de tantas dimensões/ concepções/ definições/ possibilidades para o desenho na contemporaneidade:

O que é desenho, hoje? É tudo. Ou quase tudo. Qualquer coisa – linha, traço, rabisco, pincelada, borrão, corte, recorte, dobra, ponto, retícula, signos lingüísticos e matemáticos, logotipos, assinaturas, datas, dedicatórias, cartas, costura, bordado, rasgaduras, colagens, decalques, frotagens, formas carimbadas. Conquistadas a duras penas sua autonomia, caminha, agora, pelo inespecífico, absorvendo qualidades e características pictóricas, escultóricas, ambientais, performáticas. É madeira, pedra, ferro, plástico, xerox, fotografia, vídeo, projeto, design. É sulco, incisão, impressão, emulsão, cor e massa. É qualquer coisa feita com não-importa que materiais, técnicas, instrumentos ou suportes (MORAIS, 1995, p.2).

A paisagem urbana é um exemplo, está repleta de desenhos que se concretizam nos projetos arquitetônicos, no *design* dos objetos de consumo, na forma das propagandas, nos *out doors*, nos grafites³⁰ instalados nos muros, nas vinhetas e nos comerciais produzidos para a televisão, atualmente, um exemplo, é a abertura da mini-série JK³¹.

Tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém: a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e consumo (DERDYK, 1989, p. 37).

Essa cultura visual, da qual o desenho é uma das linguagens, está presente no cotidiano das pessoas/ professores. Na simples atitude de nos sentarmos frente à televisão para assistirmos a um programa, deparamo-nos com um desenho sendo construído na tela e não nos damos conta de que é um desenho. É um vídeo? Estamos nos referindo à vinheta de abertura da mini-série JK, já mencionada no parágrafo anterior. De uma forma muito criativa, o elemento principal é uma linha que surge na tela no canto inferior esquerdo e movimentada-se construindo os ícones representativos de lugares que fizeram parte da história do ex-presidente Juscelino Kubitschek. Inicialmente, surge a Pampulha em Belo Horizonte, projeto do arquiteto Oscar Niemeyer; depois, as linhas misturam-se e reconstróem-se formando as montanhas de Minas a caminho de Brasília; por fim, o cenário

³⁰ A arte do grafite está entre as mais fortes expressões culturais das grandes cidades. No Brasil, São Paulo concentra um grande número desses artistas de rua. Ainda assim, existe um ar de censura do grande público diante do grafite, que o liga diretamente à pichação, este, sim, um ato criminoso. Os grafiteiros, por sua vez, respeitam o patrimônio público, expressam sua forma de ver o mundo por meio da pintura, usando várias técnicas que se desenvolveram com o tempo.

³¹ Programa exibido pela Rede Globo de Televisão sobre a vida do ex-presidente Juscelino Kubitschek, de janeiro a março de 2006.

– a capital do país –, por meio dos ícones de sua arquitetura, o Congresso Nacional e o monumento com a figura de JK. Esta vinheta faz-nos compreender que o desenho não é só representação e, nesta situação, o vídeo é o meio propiciador para o desenhar na contemporaneidade.

Desenhos, na contemporaneidade, são além de sistemas simbólicos; são percepções ativas, são conceitos, pensamentos, intuições, invenções.
Desenhos são “qualidades únicas” sem perdas.
Desenhos são associações & associações de “armazenamentos” mentais-visuais inquiridores (FRANGE, 1995, p. 269, destaques da autora).

Percebemos que o conceito de desenho, citado por Frange (1995), é complexo, passa pelo caminho da desconstrução de conceitos histórica e socialmente elaborados e vivenciados – ressignificando-os. Portanto, é um continuar nesse movimento na história e na sociedade, reconstruindo concepções, num processo de acréscimos e redefinições. O desenho continua sendo representação do real, esboço de um pensamento, projeto, entre outros, mas não se esgota nessas dimensões.

Diante do exposto e visto que investigamos que concepções as professoras têm acerca do desenho, uma questão básica permanece ecoando: Qual tem sido a ressonância dessa compreensão referente ao desenho por meio da atuação das professoras, ao trabalhar esse conhecimento com os alunos em sala de aula? Defendemos que o desenho, na escola, depende da postura pedagógica das professoras; no caso desta pesquisa realizada com professoras de Artes, afirmamos que elas têm muito a contribuir na elaboração das concepções acerca desse conhecimento com os alunos, o que é conteúdo torna-se construção, percurso individual e coletivo: desenho, linguagem, expressão, representação, escuta, fala, questionamento, proposição.

Delinear essas possibilidades do desenho na escola requer a compreensão sobre um pouco da história do ensino de Desenho, traçado, a seguir.

3.2 Contextualizando o Ensino de Desenho

Um olhar histórico sobre o ensino de desenho faz-nos voltar o foco da discussão para o ensino de Artes, e percebemos que, durante um grande período, eles se fundiram. Entretanto priorizar o ensino de Desenho limita a dimensão do ensino de Artes na escola, pois, nesta situação, trabalha-se somente uma das linguagens artísticas, e o desenho deve

ser tratado como um dos saberes, em Artes, a ser construído com os alunos, pois é um conhecimento que, por sua vez, desdobra-se em conhecimentos.

Avaliamos ser relevante rever a forma como o desenho esteve presente na educação brasileira desde 1530³², com o início da colonização. Nesse primeiro momento, a educação e a arte eram instrumentos de doutrinação pelos jesuítas. O próximo marco é em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e a reforma educacional por ele promovida, que criou o ensino de desenho, efetivado por meio de aulas públicas de Geometria, em 1771. Posteriormente, em 1799, foram criadas as cadeiras de Geometria em São Paulo e em Pernambuco. Em 1800, o desenho de observação teve início no currículo do Seminário Episcopal de Olinda, com a criação das aulas régias de desenho e figura, o desenho de modelo vivo nos padrões neoclássicos.

A partir de 1816, por influência da família real no Brasil, que aqui residia desde 1808, é que se iniciou, oficialmente, o ensino das artes no Brasil. Criaram-se cursos de Desenho Técnico em 1818, no Rio de Janeiro, e em 1817, em Vila Rica e na Bahia, que não obtiveram sucesso, devido à forte tradição alicerçada no sistema de ensino colonial humanístico e abstrato (BARBOSA, 1986, p. 25).

Como objetivamos resgatar os momentos nessa história em que surgiram propostas para o ensino de desenho e em que perspectivas se deram, cabe destacar que o desenho, naquele período, permaneceu elitizado, assim, continuou-se a formar o artista e o artífice, este último aprimorava-se nas aplicações do desenho e na prática mecânica voltada à indústria.

Nessas circunstâncias, as propostas para o ensino de Artes tinham como objetivo inserir na educação noções sobre o desenho de observação, a pintura, de forma que o Desenho Geométrico e a Matemática aplicada dividissem espaço no currículo com a Arte, mas, por fortes raízes no preconceito em relação ao trabalho manual, por entender que este era executado por escravos, a sociedade livre desvalorizava o ensino da Arte, assim não se conseguiu transformar essa mentalidade. Tal situação só foi alterada com a abolição da escravatura.

Em 1855, quando Araújo Porto Alegre ocupou a diretoria da Academia Imperial de Belas-Artes, com o intuito de propagar o ensino artístico pelas classes operárias que exerciam funções para as quais necessitavam desse conhecimento, e também para revigorar

³² Para ver mais sobre a contextualização histórica do ensino de Arte no Brasil, ler BARBOSA (1986), DUARTE JR (1981), GUIMARÃES (1996) e BIASOLI (1999).

a educação elitista, tentou uma aproximação entre a cultura de elite e a cultura de massa. Para isso, propôs uma Reforma da Academia que pretendia

conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista, freqüentando as mesmas disciplinas básicas. [...] *Haverá sempre [...] duas espécies de alunos, o artista e o artífice, os que se dedicam às Belas-Artes e os que professam as Artes Mecânicas.* [...] Entretanto não foram feitas modificações quanto à natureza dos métodos. O desenho figurado [...] continuou a ser cópia de estampas, método introduzido pela pedagogia neoclássica (BARBOSA, 1986, p. 28, destaque da autora).

Diante desse quadro, o povo manteve-se afastado, a inclusão do artista junto ao artífice não se concretizou. Em 1856, com a necessidade de formação de mão de obra para a indústria nacional, criou-se o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, com boa aceitação inicial, mas devido aos seus métodos tecnicistas, essa iniciativa, da mesma forma que as outras, resultou em uma tentativa frustrada.

Nesse período, que corresponde ao final do século XIX e início do século XX, as Artes aplicadas à indústria e ligadas a técnicas foram valorizadas, pois foram vistas como meio de ascensão social. “Enfim, é sob o signo da argumentação para demonstrar e firmar, na Educação primária e secundária, a importância da Arte, ou melhor, do Desenho como linguagem da técnica e linguagem da ciência, que se inicia o século XX” (BARBOSA, 1986, p. 30).

O ensino de Artes na escola primária e secundária, no início do século XX, resumia-se ao ensino do Desenho, a partir de concepções que o entendiam mais como uma forma de escrita que uma arte plástica. E pontuavam que para algumas profissões, realmente, o desenho tinha a sua importância, mas sempre com o sentido prático para o uso profissional. Os teóricos que defendiam essa estrutura, entre eles, Abílio César Pereira Borges e André Rebouças³³, citados por Barbosa garantiam que:

[...] O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a idéia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra [...] (BARBOSA, 1986, p. 33).

³³ Em novembro de 1878, André Rebouças publicou em O Novo Mundo, o artigo “Generalização do Ensino de Desenho”.

Por sua vez, o ensino de Artes viu-se reduzido ao ensino do Desenho e este, restrito em importância ao ponto em que favorece outra área de conhecimento, atividade ou habilidade. Artes e Desenho permaneceram esvaziados em seus significados, sendo o ensino do Desenho valorizado na sua finalidade prática associada à escrita, à literatura e ao fazer em algumas profissões. Essas argumentações delineiam a concepção pragmática da época, transcritas de Abílio César Pereira Borges por Barbosa:

Convém considerar o desenho como uma linguagem que exprime nossas percepções por meio de linhas, sombras e cores do mesmo modo por que as exprimimos por meio de palavras e frases. O Desenho é, em verdade, a muitos respeito, uma língua da forma, tendo somente duas letras, a linha reta e a linha curva que se combinam como os caracteres alfabéticos nas palavras escritas (BARBOSA, 1986, p. 35).

Uma das questões que enfrentamos na atualidade acerca das concepções de desenho são discutidas por Ana Mae Barbosa (1986), ao citar os princípios metodológicos expostos por Rui Barbosa, na Reforma do Ensino Primário em 1883, e que exerceram influência para o ensino de Desenho durante as duas primeiras décadas do século XX. Dentre todos, destacamos o seguinte: “O desenho deve ser utilizado para auxiliar outras matérias, especialmente a Geografia” (BARBOSA, 1986, p. 60). Essa visão ainda está impregnada na cultura escolar, que vê o desenho como atividade em função de outra área de conhecimento.

A partir da década de 1920, com as idéias de Jonh Dewey e o movimento da Escola Nova, inicia-se uma outra preocupação com o ensino de Artes na escola. Naquele momento, passou-se a considerar suas especificidades, ampliando o seu entendimento para além do ensino do Desenho Técnico, Geométrico, ou ainda, como meio auxiliar de outras disciplinas.

Ao mesmo tempo, no nível de ensino secundário (hoje, correspondente ao ensino médio), o ensino de Desenho permaneceu direcionado para a profissionalização, ao passo que, no ensino primário (correspondente, nos dias atuais, a um dos níveis do ensino fundamental), é importante ressaltar o fato de que o cenário para o ensino de Artes foi se transformando, deixando de ser visto só como ensino de Desenho e, em consonância à interpretação dada aos movimentos da época, 1920, suas metodologias voltaram-se para a concepção de livre-expressão, com o incentivo à produção infantil nas artes.

Portanto, o desenho sempre fez parte dos conteúdos curriculares, sendo usado conforme a conveniência e a concepção de educação defendida pelos que decidiam e

deliberavam sobre as políticas educacionais, tenham sido elas, nas perspectivas: positivista e/ou liberal. Nas palavras de Duarte Jr.,

Nossa visão filosófica de então era essencialmente derivada do *positivismo* de Augusto Comte, que se refletia também nos métodos de ensino em seu conteúdo. Para esta concepção a arte possuía importância na medida em que se lhe tornava uma contribuição ao estudo da ciência. [...] Paralelamente ao positivismo, começava a crescer também a influência do *liberalismo*, que possuía uma visão um pouco diversa com relação ao ensino da arte. Se para o positivista a arte era um caminho até a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma “linguagem técnica”, que auxiliaria na invenção e na produção industrial. O que centrava também a importância e o ensino artístico no desenho e nas artes industriais. Isso tornou possível a articulação entre o positivismo e o liberalismo em várias reformas educacionais, com o predomínio ora de uma, ora de outra tendência. O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. Entretanto, a partir de 1901, passaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico, que era proposto nas escolas primárias e secundárias como um meio, não um fim em si mesmo (DUARTE JR., 1981, p. 112-113, destaques do autor).

Muitos educadores defenderam a idéia do desenho para a indústria. Em entrevista concedida em 25 de novembro de 2001 a Macedo (2003), Ana Mae Barbosa, avalia como sendo este o primeiro marco no ensino de Artes nas escolas: a industrialização e o desenvolvimento da capacidade de desenhar aplicada a indústria. Ana Mae Barbosa pontua, ainda, dois momentos relevantes:

[...] Outro momento decisivo foi a incorporação da idéia da arte como cultura, acrescentada à idéia de arte como expressão que o Modernismo propunha... Então, eu diria que o outro grande momento é o momento do Pós-Modernismo com a idéia de que a arte desenvolve a expressão artística, mas desenvolve o conhecimento estético também [...] a capacidade de criar porque você vai elaborar múltiplos significados para uma obra... Ao elaborar você está inventando também... E, sem deixar de lado o fazer, a expressão autônoma do indivíduo... Eu não chamo de expressão espontânea. Nada é espontâneo em cultura... Em cultura é tudo construído. Então acho que são três os grandes momentos: a industrialização com o desenho para a indústria, o Modernismo e o Pós-Modernismo (MACEDO, 2003).

O Desenho Geométrico, que, em 1890, fazia parte dos programas de Geometria, mais tarde, foi incorporado aos programas de Desenho, defendido e presente, ainda hoje, em algumas escolas. Visto dessa forma, não possibilita ao aluno o entendimento de desenho como projeto, como proposição e como processo de criação, posto que o Desenho Geométrico tem características de um conhecimento a ser apreendido para ser reproduzido.

O ensino de Artes, até hoje, sofre conseqüências das concepções de desenho construídas no nosso sistema educacional no século XIX, e pela forma como culturalmente

fortaleceu e, só agora, mais de um século depois, é que as barreiras estão sendo quebradas. Mesmo assim, a realidade descrita no parágrafo anterior é um desafio para os professores de Artes, tornando-se articuladores na escola, voltando suas ações para que a comunidade escolar entenda as propostas contemporâneas para o ensino de Artes, já mencionadas anteriormente neste texto.

Até há pouco tempo, na década de 1990, no currículo de algumas escolas estaduais, verificava-se que o Desenho Geométrico era um conteúdo privilegiado nas aulas de educação artística. Nos livros didáticos³⁴, este conteúdo esteve muito presente, mas essa realidade vem se alterando, conseqüência de uma série de fatores. Destacamos a transformação que já vinha se processando nas práticas pedagógicas desencadeadas por concepções teóricas surgidas no Brasil, nos finais da década de 1980 e o tratamento da LDB 9394/96 para o ensino de Artes, considerando-o como área de conhecimento. Desse modo, as editoras viram-se forçadas a uma produção coerente com as mudanças, pois uma concepção de desenho passa pela concepção da arte como dimensão humana.

O contexto atual no município de Uberlândia é favorável, com um trabalho de ensino de Artes desenvolvido na maioria das escolas da Educação Básica, por professores de Artes habilitados para a área. Além disso, conta com uma quantidade de aulas previstas no currículo, que variam entre uma e duas aulas semanais, e possui um grupo de profissionais que estudam por meio de encontros mensais, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE – e quinzenais no Núcleo de Pesquisas no Ensino de Arte – NUPEA – Departamento de Artes Visuais – DEART – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Nesse percurso nos grupos, a partir dos estudos e pesquisas, os professores discutem teorias sobre os conhecimentos na área, sobre as metodologias que estão sendo elaboradas e socializadas por meio de publicações ou participação em eventos científicos culturais. Nesse sentido, os professores constroem, entre outros procedimentos pedagógicos para o ensino de Arte, os relacionados com as formas de ensinar desenho. Além disso, os professores de Artes experienciam, ao mesmo tempo, um processo de aprender e apreender acerca das concepções contemporâneas de ensino de Artes e de desenho e, conseqüentemente, ensinar e possibilitar o desenho em sala de aula. Por concepções contemporâneas entenda-se a Proposta Triangular (BARBOSA, 1998), o

³⁴ Nesta perspectiva cito alguns títulos: GABRYELLE, Thyanne. *A conquista da arte: educação artística para 5ª e 6ª séries*. São Paulo: Editora do Brasil, 1993; FLEITAS, Orinaldo. *Arte e comunicação*. São Paulo: FTD, 1993; MARCHESI JR. Isaías. *Atividades de educação artística*. São Paulo: Editora Ática, 1991; ALBANO Agner e XAVIER Natália. *Viver com arte*. São Paulo: Editora Ática, S.A.

Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000), a aprendizagem significativa (MARTINS, 1998), portanto, a maneira como os professores trabalham a imagem em sala de aula, a produção do aluno, a interdisciplinaridade no diálogo com as outras áreas do saber. Esta é uma relação complexa, do professor consigo mesmo e dele com o aluno, de ambos com o conhecimento, visto que ele precisa encontrar caminhos metodológicos que permitam ao aluno essa nova compreensão e uma produção plástica.

Paralelamente a esse movimento, encontram-se diferentes realidades de ensino. Em alguns casos, como podemos comprovar por meio da pesquisa de Martins (2000), os professores continuam trabalhando com seus alunos desenhos mimeografados e estereotipados por estarem reproduzindo um saber que construíram desde os primeiros anos de sua educação formal:

Efetivamente, o desenho pedagógico e as ilustrações para serem copiadas ocuparam, ao longo do século 20, espaço significativo na formação dos professores em nível médio e em suas práticas pedagógicas nas escolas de início de escolarização, e ainda ocupam, conforme pude observar nesta pesquisa, junto às Escolas de Formação de Professores (MARTINS, 2000, p. 290-291).

Os professores das séries iniciais ainda utilizam o desenho pedagógico³⁵ como recurso didático, como ilustração, como atividade para reforçar a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento. Segundo Martins (2000), eles possuem formação nos cursos de magistério, em nível de ensino médio. Essa é uma realidade que está sendo mudada, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 exige que esses profissionais tenham formação no curso de magistério superior. Sabemos que tais mudanças demoraram a efetivar-se e não podemos desconsiderar a sedimentação de algumas ações na cultura escolar.

Grande parte dos docentes apropriam-se de desenhos organizados em coleções, pelas editoras, com temáticas de datas e festas comemorativas, para elaborar os cartazes, os painéis com a função de decorar as salas e os espaços coletivos da escola. Estas imagens são reproduzidas ano após ano com poucas mudanças, conseqüentemente, cria-se uma distância entre o desenho que o aluno é capaz de produzir e aprender com o desenho que o professor privilegia em suas escolhas.

³⁵ Os desenhos pedagógicos caracterizam-se por apresentarem, com poucos traços, figuras de objetos, animais, plantas, entre outros. Os modelos são ensinados e disponibilizados para os professores ilustrarem aulas, ou mesmo para que os alunos copiem (MARTINS, 2000, p. 290).

A esse respeito, Martins adverte que

a chegada dos mimeógrafos à escola facilitou a reprodução de textos e imagens pelos próprios professores, para uso em sala de aula. Em contrapartida, no campo das Artes Visuais, nesse período, houve uma profunda mudança conceitual, que liberou o artista do compromisso de representação da realidade (MARTINS, 2000, p. 290).

Procuramos, até aqui, relatar qual tem sido a realidade do ensino de Desenho nas escolas, pontuando alguns marcos significativos que têm eco nas concepções e práticas pedagógicas atuais. Dando continuidade, na seção seguinte, abordamos as concepções de desenho da criança no contexto escolar.

3.3 Concepção do Desenho das Crianças, o Desenhar na Escola

De início, esclarecemos que não pretendemos abordar, teoricamente, o grafismo infantil. Isto porque, nas questões relativas ao desenho infantil, às fases de desenvolvimento da criança, aos aspectos gráficos e plásticos relacionados com o desenvolvimento da criança e do adolescente, muitos são os teóricos que têm se dedicado ao estudo, nessa área, com uma vasta produção.

Uma referência sobre os aspectos gráficos e plásticos relativos ao desenvolvimento da criança e do adolescente está na pesquisa de Duarte (1995), e Duarte (s/d). Neste último, a autora escolhe quatro trabalhos: G.H. Luquet, Lev. S. Vygotsky, Henri Wallon e Liliane Lurçat, Dugorgel, escolha que se deve ao fato de “analisarem o desenho infantil a partir de diagnósticos que contemplam também aspectos socioculturais e afetivos dos sujeitos”.

O grafismo infantil, a garatuja, as primeiras manifestações da criança no desenho, os aspectos relativos ao desenho infantil e às fases de desenvolvimento da criança podem ser localizados nas pesquisas de estudiosos, entre eles, Lowenfeld (1977), em cujos estudos, propõe etapas de desenvolvimento para a arte infantil, as quais a criança vivencia na medida de seu crescimento físico, mental, afetivo, dentro de uma concepção inatista, orientando que a produção da criança deve acontecer sem a influência do meio sócio-cultural.

Merédieu (1974) estabelece estágios no desenvolvimento do grafismo, considera o contexto social, ressalta a importância da dimensão afetiva do desenho. Aponta para a expressão de conteúdos inconscientes com um enfoque de análise pela psicologia, este

aspecto, porém, não é relevante para o ensino de desenho na escola. Luquet (1969), considera quatro fases para o desenho infantil conceituadas por: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo virtual. Wilson e Wilson (2001), que afirmam a influência exercida pelo contexto social na produção do adolescente, identificam nos desenhos signos configuracionais, que são incorporados no ato de desenhar por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas nessa mesma atividade, de forma que as convenções artísticas são adquiridas por meio do processo imitativo.

Retomando a justificativa de não centrar a pesquisa nas questões mencionadas acima, isso se deve também ao fato de que este não é o nosso objeto de estudo, não nos propusemos a discutir os desenhos das crianças, mas, sim, os saberes e as práticas das professoras no ensino de Desenho.

Desse modo, não são analisados os desenhos dos alunos, a sua produção gráfica, em diferentes idades escolares, discutimos, sim, a abordagem utilizada pelo professor acerca do desenho e de que forma essa ação acontece, ou melhor, como o desenho é visto pelo professor e/ ou trabalhado na sala de aula, e em quais momentos é proposto aos educandos.

A criança, em seu processo de desenvolvimento e de conhecimento exploratório do mundo, desenha. Observa-se que os primeiros espaços a serem explorados são os que estão mais próximos a ela, sendo assim, começa rabiscando o chão, a parede, para, só mais tarde e por meio dos limites estabelecidos pelo adulto, desenhar sobre a folha de papel. Nesse momento, o campo visual de trabalho da criança torna-se extremamente reduzido, de um espaço tridimensional, agora, ele se constitui em um espaço bidimensional. É relevante considerarmos que, muitas vezes, o tamanho do papel não é suficiente para a criança elaborar suas construções, verificando-se, em alguns casos, a necessidade dela não respeitar este limite, pois

É muito natural para a criança de 18 meses, ao desenhar, expandir-se para fora dos limites do papel. Aos poucos, a criança vai percebendo as bordas, as pontas, a existência do campo do papel. Esse processo coincide, de certa forma, com a própria socialização. A criança passa a diferenciar o que existe fora e o que existe dentro do papel e, similarmente, percebe o eu e o outro, o que é “meu” e o que é do “outro” (DERDYK, 1998, p. 23).

Ao mesmo tempo, a criança tem um fascínio em trabalhar o desenho e a cor, principalmente empregando a tinta, que é muito atraente devido à forma pastosa como se apresenta, neste caso, a tinta guache, material mais comum nas escolas. A cor

proporcionada pelo uso da caneta hidrocor, do giz de cera, também é opção sedutora para a criança, no entanto esses materiais são limitados para a utilização pelo aluno, pois, no entendimento de alguns professores, o resultado obtido pelas crianças não é de boa qualidade.

Nas séries iniciais, os movimentos da criança são amplos. Nesse sentido, o ambiente propiciado para desenhar interfere na produção, pois, nessa idade é estimulante que desenvolva atividades com um suporte maior no plano do chão ou da parede e que a criança também esteja no chão, sentada, ajoelhada, agachada, assim, ela escolherá a forma mais cômoda para si. Em salas de aula, com carteiras dispostas de maneira tradicional, é comum, nessa idade, os alunos colocarem-se em frente ou ao lado destas para realizar as atividades. Portanto, desenhar envolve uma ação pela criança, um modo de se colocar física e mentalmente preparado para o trabalho, nesse sentido, a frase de Saul Steinberg “o desenho é uma forma de raciocinar sobre o papel” (DERDYK, 1989, p. 43) confirma-nos a relevância do ato de desenhar para a criança.

A criança pode fazer uso do próprio corpo para desenhar, um exemplo está na roda feita pelas crianças e o professor, tão comum nas salas de aula, para uma maior aproximação do grupo. Na verdade, é um desenho, podendo ser associado à forma circular. Em outro momento, quando faz uso do giz para riscar o jogo de amarelinha no chão, brincadeira presente no cotidiano escolar, ou ainda, para fazer o risco que limita o espaço da carimbada, ou o espaço do gol, elas estão desenhando e construindo símbolos que são compreendidos pelo seu grupo social.

É desenho a maneira como [a criança] organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres, na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe (MOREIRA, 2002, p. 16).

Outra proposta de trabalho, que envolve o desenho e pode ser desenvolvida com as crianças na escola, dá-se pela exploração do ambiente à sua volta, observando e conversando com as crianças sobre as possibilidades presentes nos lugares que frequentam na escola, entre eles, o parque de brinquedos, que permite desenhar com a areia, ou na areia. A coleta de gravetos e pedras é outra possibilidade. Por meio desses materiais, a criança pode trabalhar com o desenho na concepção do efêmero, pois ela construirá uma forma que não terá durabilidade, ou poderá desenhar com esses materiais sobre outro suporte a ser definido (madeira, papel, papelão, duratex, acrílico, pedra).

A linha, um dos elementos do desenho, torna-se extremamente rica em alternativas e soluções, tanto no aspecto de um conteúdo quanto de uma temática: o passeio com a linha, a linha no cotidiano, a linha no espaço, a linha no plano do chão, a criança interagindo neste espaço por meio do lúdico. Ela pode ser estimulada a brincar com a linha no espaço tridimensional, a andar ou a pular, entre os fios, no espaço construído com a presença da linha. Desse modo, ela está diante de um desenho no espaço de cuja construção ela participou, que vivenciou, percebendo as dificuldades para chegar ao desenho final, que também permite novas construções. Paul Klee, artista plástico, tinha sensibilidade para brincar e dialogar em suas obras com a linha sonhadora. Essa fantasia tão importante e que enriquece o cotidiano da criança na escola por meio da linha foi expressa por Bergson, “Nunca, antes de Klee, havia-se deixado a linha sonhar” (DERDYK, 1989, p. 48).

O que a criança elabora no papel, quando está desenhando, ajuda-a a refletir sobre o tema, sobre o assunto, sobre o espaço e construir um conhecimento. Pode este conhecimento ser expresso, posteriormente, por meio de outras linguagens. Quando o aluno desenha, lhe é exigido um raciocínio que une o aprendizado atual com o conhecimento já adquirido.

Iavelberg (1990), sobre como a criança pensa o desenho, menciona que: “Regida por hipóteses que vai construindo, conforme suas possibilidades de pensar seu objeto de conhecimento, a criança formula com autonomia aquilo que lhe é possível sobre o desenho em cada patamar de seu desenvolvimento” (IAVELBERG, 1990, p. 100).

No que tange a como a criança aprende desenhar, Pillar (1996) afirma que,

Quanto à construção de conhecimentos no desenho, as crianças dizem que aprenderam a desenhar pela observação do objeto a ser desenhado; fazendo o desenho de diferentes objetos; e olhando outras pessoas desenharem. Ao observar como as outras pessoas desenhavam, as crianças perceberam as diversas estratégias gráficas usadas para construir as formas e os modos possíveis de fazer um desenho (PILLAR, 1996, p. 220).

Dando continuidade ao exposto acima, e articulando com a realidade das escolas, observa-se que, nem sempre, o desenho é vivenciado pelo aluno na perspectiva dessa totalidade. Muitas vezes, ele se vê restrito às atividades de cópia, de reprodução, de ilustração, de colorir, que se caracterizam por não exigirem muita elaboração e por serem pouco criativas. Dessa forma, nessa concepção de educação, o desenho é utilizado como

uma atividade necessária para reforçar a aprendizagem de outros conteúdos: Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Ensino Religioso e Literatura, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental.

A questão subjacente a essa prática, utilizada pelos professores, refere-se ao fato de que o desenho pode ser visto desarticulado de um processo criativo. O que não desejamos é que este seja o único ponto de vista, portanto, trabalhado somente nessa perspectiva, pois “A estratégia educacional visando apenas ao adestramento motor exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo” (DERDYK, 1989, p. 108).

No que diz respeito à ilustração, pode acontecer de duas formas, por meio da cópia, ou de forma a motivar o aluno a elaborá-la conforme a história ou o conteúdo proposto. A adoção de tais práticas corresponde a uma forma muito simplista de pensar a educação, pois demonstra ser suficiente para o aprendizado do aluno o desenvolvimento das habilidades visual e motora. Isto não lhe acrescenta nada como pessoa, uma vez que permanecem somente atividades pedagógicas no nível da reprodução. Falta-lhe o principal, que deve ser enfatizado como objetivo da educação e de uma concepção de mundo e homem voltada para a emancipação. Portanto, possibilitar ao aluno os meios para pensar a sua realidade e poder formar um indivíduo questionador, propositor e, por fim, atuante.

Com relação à concepção de arte e desenho, como se pode observar pelas referências presentes no texto, eles têm se reconfigurado nos últimos 30 anos. No entanto, à medida que as concepções foram sendo transformadas, proporcionando novos recursos e possibilidades de pesquisa e produção plástica pelos artistas, na escola, esse movimento não aconteceu nesse mesmo ritmo.

Deixou-se de ministrar o ensino de Desenho Geométrico, e o fazer manual ainda é muito solicitado. Além disso, há também a presença de desenhos estereotipados, pois, em diferentes momentos, o modelo que é oferecido ao aluno é o das ilustrações dos livros didáticos e outros, considerados “bonitos” pelo padrão estético das professoras. Essa atitude pode gerar insegurança no aluno, pois ele nem sempre, é capaz de copiar, também é possível deduzir que não saiba desenhar e, provavelmente, também não aprenderá, visto que, na opinião de algumas professoras, o aluno não tem tal habilidade, não tem o “dom”.

Outras situações são comuns na escola, uma delas é o aluno mostrar com prazer desenhos feitos por ele, ou por um amigo, que são cópias de personagens de histórias em quadrinhos ou de seriados de televisão ou, ainda, no caso de adolescentes, muito próximos do grafite. Nas turmas de alunos com menor idade, da mesma forma, já se observa a

satisfação da criança pela cópia, geralmente, no desenho só está presente a linha de contorno.

Esses recortes que apresentamos foram algumas escolhas intencionais, que não esgotam as discussões sobre o desenho e a produção artística nesta linguagem. Após este delineamento sobre os conceitos significativos em que a pesquisa se alicerça, a seguir, abordaremos a metodologia construída no presente trabalho.



CAPÍTULO II

A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

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

Miriam Celeste Martins

A PESQUISA: OPÇÕES METODOLÓGICAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Conviver é muito prazeroso. Durante toda a pesquisa, nossas conversas e ações pedagógicas, entre outras, só vieram somar a quem somos ... nos transformamos ...

A pesquisadora

Este capítulo tem como objetivo central apresentar ao leitor o percurso que norteou a execução da pesquisa, descrevendo os procedimentos orientadores para realizá-la, bem como o contexto de nossa investigação.

2.1 Caracterizando a pesquisa

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com o objetivo de investigar os saberes e as práticas das professoras³⁶ de Artes³⁷ do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Uberlândia, no intuito de compreender as bases teóricas e as experiências

³⁶ Como mencionado na nota de rodapé nº 2, utilizo o termo professora(s) por corresponder à totalidade do universo selecionado.

³⁷ Conforme Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB. Veja nota de rodapé nº 1.

construídas no ensino do desenho em sala de aula e como se aproximam e/ou se distanciam das significações por elas expressas.

Nela, ainda discutimos as concepções que permeiam o trabalho educativo com o desenho e seu ensino nas dimensões dos saberes elaborados pelas professoras e as produções realizadas por seus alunos.

Com isso, pretendemos responder às seguintes questões: Que concepção de desenho fundamenta a prática das professoras? De que modo as professoras de Artes realizam sua prática educativa no ensino do desenho? Como, quando e com qual objetivo as professoras propõem o desenho em sala de aula?

Desse modo, a opção pela pesquisa qualitativa se dá pela sua adequação na busca de respostas para nossos questionamentos, pois o presente estudo vai além de uma abordagem quantitativa. Ao mesmo tempo em que, na abordagem qualitativa, a expressão quantitativa dos dados é significativa para a sua análise, eles, entretanto, não são determinantes de um pensamento ou juízo de valor acerca do objeto investigado, visto serem vários os fatores que interferem e interagem no jogo das relações que circunscrevem o contexto pesquisado. Nele, podemos desvelar uma realidade com a intenção de compreender os percursos comuns e singulares das professoras de Artes.

Sendo assim, podemos afirmar ser esta uma pesquisa

qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-a isoladamente) defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2003, p.17).

A escolha por essa modalidade de pesquisa permitiu-nos romper com os parâmetros existentes na produção do conhecimento pelo paradigma da ciência moderna, que se fundamenta na perspectiva positivista; no entanto destacamos que a concepção de conhecimento, aqui adotada, trata dos fenômenos humanos e sociais em sua complexidade e dinamismo.

Devemos salientar que esse tipo de pesquisa pontua que é preciso analisar o fenômeno estudado em seu contexto, o que nos permitiu valorizar os movimentos interno e externo da instituição, a realidade de trabalho do professor, em seu espaço de resistência e mobilização, um dos locais em que se constitui profissionalmente. São diversas as situações vividas pelos sujeitos pesquisados, que variam desde a profissional, a extensa

jornada de trabalho, a particularidade de cada escola com os seus alunos, até os obstáculos também de natureza pessoal a serem vencidos para investirem na sua formação permanente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional”. Este é um aspecto relevante, se priorizarmos o processo em relação ao produto e as considerações sobre o percurso construído, levando em conta não só a opinião formada pelo pesquisador, mas a perspectiva dos participantes, procuramos produzir uma leitura plural. Para tanto, como pesquisadores, devemos indagar acerca das pistas que os dados nos fornecem, em vez de, simplesmente, por meio de uma idéia pré-concebida, estabelecermos conclusões. Assim, por meio de nosso olhar perspicaz e questionador, conseguimos apreender melhor nosso objeto de estudo.

Outro aspecto metodológico importante ponderado na pesquisa foi o significado dos dados para os participantes. Com este objetivo,

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Veiga-Neto (2002, p. 35) esclarece que o carácter pragmático do pensamento pós-moderno “não busca a(s) verdade(s) sobre o mundo, mas busca *insights*, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo”.

Intentando desvelar o fenómeno educacional por meio da investigação de uma realidade instituída por professoras, sujeitos sociais e históricos, em condições de articular o processo de transformação da realidade, buscamos verdades e certezas construídas e desconstruídas, em confronto com diferentes discursos, nos locais de convivência e nas trocas de experiência.

Avaliamos como significativo o convívio envolvendo alunos e docentes, personagens atuantes, que vivem e constroem suas histórias tanto no ambiente escolar, na sala de aula, um espaço de aprendizagem, quanto fora dele, visto que essa coexistência relaciona-se ao conceito de subjetividade (social, individual, coletiva, as relações inter e

intrasubjetivas), que propõe compreender os sujeitos tanto no sentido individual (pessoa) quanto social (coletivo), e objetiva um maior entendimento, de modo que incorpore a interface entre o indivíduo e a sociedade na perspectiva da coletividade.

Segundo Rey:

A subjetividade é um sistema em desenvolvimento permanente, implicado sempre com as condições de sua produção, embora com uma estabilidade que permite definir os elementos de sentido constituintes das configurações dominantes do sujeito em relação às principais atividades e posições que o ocupam em cada momento concreto da vida. Só que a expressão dessas configurações relativamente estáveis da subjetividade produz-se de forma diferenciada através dos contextos e dos sujeitos envolvidos em determinados momentos de produção de sentido (REY, 2003, p.173).

Nessa perspectiva, a subjetividade exige a interação que, por sua vez, reporta-nos ao conceito de experiência (histórica e humana) na dimensão abordada por Thompson:

a experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social; é a experiência (muitas vezes, a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre as outras atividades e é pela prática que a produção é mantida (THOMPSON, 1981, p.112).

Tudo o que expusemos até agora mostra a complexidade e o dinamismo, já mencionados anteriormente, dos fenômenos humanos e sociais, neste caso, especificamente, um fenômeno educacional. Ressaltamos a noção de complexidade no sentido que Petraglia resgata de Edgar Morin, ou seja:

Morin entende a complexidade como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos. Esse pensamento considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Como o homem, um ser complexo, o pensamento também assim se apresenta (PETRAGLIA, 2000, s/p).

Essa concepção alia-se ao entendimento de Martins (2004, p. 89), para quem, “A complexidade não está no *objeto*, mas no *olhar* de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos”.

A esse respeito, Martins argumenta que:

Atribuir a um objeto a característica de complexo significa, em princípio, que nós estamos nos defrontando com um problema lógico, e esse problema aparece quando a lógica dedutiva se mostra insuficiente para dar uma prova num sistema de pensamento, o que faz com que apareçam contradições insuperáveis (MARTINS, 2004, p.89).

Essas contradições a que se refere o autor podem ser explicadas, quando se esclarece o não dito, por meio do diálogo do pesquisador com os dados, na procura pelo que está implícito nas práticas educativas. Desse modo, uma vez que, na pesquisa qualitativa, não produzimos verdades, mas, sim, interpretações, estas necessitam ser consideradas em outros estudos sobre o tema, como informa André,

Uma observação importante em relação à pesquisa qualitativa é reconhecer que ela revela uma interpretação – que não é a única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí esta sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, o que pode ser feito pela análise dos dados e pela exploração do referencial teórico (ANDRE, 1996, p.104).

Dessa forma, ao desvelar o cotidiano escolar por meio da análise dos dados e de um referencial teórico, o estudo não se esgota ao término da pesquisa, ele sinaliza com outras possibilidades de investigação e análise sobre o problema e as interpretações construídas pelo pesquisador.

2.2 Percorso metodológico

Antes de delinear o eixo norteador para a fundamentação teórica e a construção dos dados, desvelamos o contexto em que a pesquisa se insere. Assim, o percurso metodológico para esta investigação teve início com uma pesquisa bibliográfica para tomar ciência das dissertações, teses e publicações sobre o desenho e seu ensino, o desenho na escola, o desenho da criança. Este mapeamento permitiu-nos definir o foco central da investigação, visto que o tema tem sido objeto de estudo de outros pesquisadores como: Iavelberg (1993), Pillar (1996), Guimarães (1996), Martins (1997), Ferreira (1998), Ferreira e Silva (2003).

Ao mesmo tempo, verificamos a produção científica atual no que se refere à formação e aos saberes dos (as) professores (as) em Zabala (1998), Gauthier (1998), Tardif (2002). E, ainda, sobre os (as) professores (as) de Artes, encontramos fundamentação para o nosso estudo em Biasoli (1999), Oliveira e Hernández (2005), Richter (2005).

Vale ressaltar que esse período da pesquisa foi extremamente enriquecedor para a definição do tema: Os Saberes e as Práticas das Professoras de Artes no Ensino de Desenho.

2.2.1 O contexto

A opção por escolas de Ensino Fundamental apenas da rede municipal deveu-se ao fato de que, na maioria delas, o ensino de Artes consta de sua grade curricular, mas ainda com a nomenclatura Educação Artística³⁸. A disciplina é oferecida com uma carga horária de duas horas aula semanais, de 1ª a 4ª séries, e de uma hora aula semanal, de 5ª a 8ª séries.

Desse modo, escolhemos, como primeiro critério para a seleção das escolas, a participação efetiva e o compromisso de suas professoras de Artes nos encontros de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais – Julieta Diniz - CEMEPE -, criado em 1991, que promove, para os professores da Rede Municipal de Ensino, cursos com este objetivo, a formação do profissional em atuação, para que ele se atualize, possa estudar, informar-se sobre o trabalho dos outros professores e adequar essas experiências à sua realidade. Sendo assim, até este momento, as professoras de outros conteúdos nas séries iniciais³⁹ que participariam da investigação seriam as que atuam nessas mesmas escolas e, durante o percurso e a construção dos dados, tal situação foi revista e reconsiderada.

No caso específico do ensino de Artes, esses encontros aconteceram com uma frequência semanal, a partir de maio de 1991, e mensal durante o ano de 1992. Nessa época, o setor da Secretaria Municipal de Educação – SME –, responsável por esta

³⁸ Sobre a nomenclatura veja nota de rodapé nº 1.

³⁹ Estamos considerando neste grupo as professoras que ministram as disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências nas turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

coordenação e implantação do Projeto de Arte-Educação era o Departamento de Projetos Especiais, segundo Macedo (2003, p. 47) “responsável pela coordenação e implantação de projetos para as escolas, tanto da Zona Urbana quanto da Zona Rural”.

Entre 1993 e 1996, esses estudos foram suprimidos por uma decisão da Secretaria Municipal de Educação - SME. Eles foram retomados em 1997, inicialmente, com o objetivo de implementação da Proposta Curricular de Educação Artística (UBERLÂNDIA, 1996), elaborada pelos professores de Artes do município com a assessoria da Prof^a Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte. Em 1998, houve continuidade nesses encontros ainda com o mesmo objetivo.

No período de 2000 a meados de 2002, os encontros contaram com a assessoria da Prof^a Dra. Lucimar Bello Frange, que contribuiu na fundamentação teórica para o ensino de Artes.

Já em 2003, foram elaboradas as Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003). Em 2004, os encontros fizeram parte de um Curso de Extensão para a área de ensino de Artes, com uma carga horária mínima de 40 horas, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX –, Departamento de Artes Visuais – DEART –, Universidade Federal de Uberlândia – UFU – e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. De 2005 até os dias atuais, os encontros prosseguem com a proposta de uma formação contínua.

O segundo critério estabelecido foi que, nas escolas escolhidas, as aulas de Artes, desde o início de seu funcionamento, fossem ministradas em todas as séries, por professoras de Artes. Esse critério é importante, porque temos realidades diferentes nas escolas do município, pois, em algumas delas, as aulas de Artes são ministradas por um professor de outros conteúdos, denominado professor *recreador*, quando atua dando aulas de Educação Física e Artes nas séries iniciais e na Educação Infantil.

No terceiro e último critério, decidimos incluir, além das professoras de Artes, as dos outros conteúdos nas séries iniciais, desde que participassem, efetivamente, de encontros de formação permanente. Essa continuidade nos estudos, segundo nosso ponto de vista, poderia ser por meio de leituras, palestras, e outras à escolha do professor, como também a participação em cursos promovidos por instituições de ensino.

Observados os critérios discutidos anteriormente, selecionamos três escolas da Rede Municipal⁴⁰. Seu projeto arquitetônico acompanha um padrão de construção definido pela Secretaria Municipal de Educação, alterando, de uma para outra, somente a quantidade de salas de aula: a escola **A** tem dez salas em pavimento térreo; as escolas **B** e **C**, vinte salas cada uma, e seus prédios são de dois pavimentos, sendo que o acesso ao piso superior é feito por uma rampa.

A escola **A** foi fundada em abril de 1999; começou suas atividades em prédio emprestado no mês de fevereiro desse mesmo ano, com o objetivo de atender crianças na idade escolar de sete a dez anos, cursando de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Possui, na sua área interna, biblioteca, cantina, refeitório, secretaria, salas: de professores, de supervisão, direção e vice-direção; e, na área externa, quiosque, mini-quadra, parquinho, pracinha (espaço próximo à cantina com seis mesinhas e lugares para oito crianças em cada uma). O seu número de professores é trinta, sendo: vinte professoras regentes; três de Artes; três de Educação Física – uma de Literatura; uma de Ensino Religioso e duas professoras eventuais. Esclarecemos que, entre as professoras de Artes, duas têm a carga horária completa (dezoito horas/aula semanais) na escola, e a outra, somente quatro horas/aula. A escola conta com, aproximadamente, seiscentos e quarenta alunos nos dois turnos.

A inauguração da escola **B** foi em setembro de 1994, mas suas atividades se iniciaram antes, em março. Atende, atualmente, um mil e trezentos alunos do Ensino Fundamental pelo Programa da SME – Educação pelas Diferenças⁴¹ –, nas quatro primeiras séries e ensino seriado de quinta a oitava séries. A área interna da escola é composta por biblioteca, cantina, refeitório, secretaria, salas de vídeo, de professores, de supervisão, direção e vice-direção, laboratórios de informática e ciências; na sua área externa quiosque, duas quadras (uma coberta) e vestiários. A escola funciona nos três turnos e nela trabalham cerca de cento e trinta professores (entre efetivos, contratados e professores com fração de aulas), com três professoras de Artes.

⁴⁰ Denominamos, respectivamente, de Escola **A**, **B** e **C**, pois adotamos o critério de não identificá-las nominalmente.

⁴¹No Programa – Educação pelas Diferenças – as turmas formadas no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental são denominadas PEAC I, II, III, IV – Plano Específico de Atendimento Coletivo, e PEAI I, II, III, IV – Plano Específico de Atendimento Individual, o Programa também conta com professores específicos para as aulas de Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Vídeo-literatura.

A escola C foi fundada em 1992 e iniciou seu funcionamento em 1993, direcionando seu atendimento aos alunos com seis anos na Educação Infantil, primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, com a proposta de extensão de séries para os anos seguintes. Atualmente, a escola atende, mais ou menos, um mil e trezentos alunos nos dois turnos, manhã e tarde. Possui, na sua área interna, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, cantina, refeitório, secretaria, salas de professores, de supervisão, direção e vice-direção. Na área externa, duas quadras (uma coberta) e vestiários. O corpo docente da escola agrega em torno de cem professores, e, entre os três professores de Artes, dois têm a carga horária completa na escola e outro somente oito horas/aula.

2.2.2 Os instrumentos

A elaboração da metodologia que caracteriza o presente estudo levou-nos à utilização de instrumentos adequados. Assim, foram selecionados instrumentos flexíveis, uma vez que as informações neles contidas não são analisadas isoladamente, mas consideram o conjunto dos dados construídos e as informações registradas neles, com o objetivo de elucidar o contexto particular da realidade pesquisada, fato que nos possibilitou a interpretação dos significados neles presentes, tendo em vista seus sentidos e suas inter-relações.

Dessa forma, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário (APÊNDICE A), entrevista, documentos e as propostas curriculares (ANEXO A), o material pedagógico das professoras e atividades desenvolvidas pelos alunos.

Para a elaboração do questionário, usamos, como referência, Luna (2002), quando afirma “Questionários podem ser aplicados em forma de questões abertas, mas estas precisam ter uma formulação clara e sua eficiência ainda dependerá de indivíduos razoavelmente bem articulados na escrita” (LUNA, 2002, p.60).

O questionário constou, na primeira parte, de questões fechadas relacionadas com a formação inicial, continuada e atuação profissional; na segunda, de questões abertas, indagando sobre os saberes docentes, especificamente, sobre as concepções de desenho e

os procedimentos de ensino. Finalizando, com uma questão sobre a disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa (APÊNDICE A).

Formulado o instrumento, decidimos aplicar um questionário piloto a duas professoras, uma de outros conteúdos nas séries iniciais e a outra de Artes, escolhidas aleatoriamente na escola em que atuávamos. Por meio dele, averiguamos a sua eficácia, evitando que problemas na sua elaboração interferissem na obtenção de informações importantes para a pesquisa.

Avaliamos como necessária a utilização desse instrumento metodológico nesse primeiro momento, para fornecer-nos indícios sobre as concepções e as práticas pedagógicas das professoras. Além disso, por meio dele, pudemos elaborar o roteiro de perguntas para a entrevista, obtendo melhores resultados nos encontros com as professoras colaboradoras.

Para a consecução de nossos objetivos, inicialmente, fizemos contato com a direção das escolas, apresentando o projeto de pesquisa, justificando sua relevância e as possíveis contribuições para as professoras, ao seu término. Ainda, levantamos dados sobre o número de professoras que ministram os outros conteúdos e as de Artes que atuam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Desse modo, para a escolha das professoras, prováveis colaboradoras da investigação, para a entrevista distribuímos, na primeira quinzena de julho de 2005, sessenta e um questionários nas três escolas selecionadas, que foram entregues à vice-direção para encaminhá-los às docentes e serem respondidos; combinado um prazo de quinze dias, recolhemos os que haviam sido devolvidos.

Transcrevemos, sem alteração, as respostas constantes dos questionários e, a partir dessas informações, foram elaborados três quadros agrupando-as da forma que consideramos mais eficaz com o objetivo de facilitar a sua interpretação. Esses dados ficaram assim organizados: 1- formação: graduação, pós-graduação e atividades profissionais; 2- formação continuada; 3- saberes docentes. (APÊNDICES B, C e D respectivamente).

As análises, a seguir, oferecem maior visibilidade do perfil das professoras que responderam ao questionário. As discussões referentes à segunda parte deste instrumento encontram-se no Capítulo III, *Análise dos dados*.

Vale ressaltar que, inicialmente, pensamos em uma investigação sobre o ensino de desenho na escola abarcando a participação das professoras de outros conteúdos nas séries iniciais, as de Educação Física e as de Artes. No entanto, devido ao perfil das profissionais e ao percurso metodológico construído na pesquisa, optamos por entrevistar apenas as professoras com licenciatura em Educação Artística por entendermos que, em decorrência da especificidade do ensino de desenho, elas revelariam práticas pedagógicas que constituem nosso objeto de estudo.

Assim, do universo de professoras, às quais os sessenta e um questionários foram entregues, somente vinte e quatro (39,34%) foram devolvidos, vinte e dois preenchidos e dois com as respostas em branco. Dos vinte e dois respondidos, verificamos que apenas cinco (22,72%) eram de professoras de Artes e dezessete (77,28%) de outros conteúdos, conforme tabela abaixo.

TABELA 1

Distribuição de frequências e porcentagens das professoras de acordo com a escola em que atua

Escolas e Porcentagens	A		B		C		Total	
		%		%		%		%
Professoras								
De outros conteúdos	4	66,67	12	92,30	3	60,00	17	77,28
Artes	2	33,33	1	7,70	2	40,00	5	22,72
Total	6	100,00	13	100,00	5	100,00	22	100,00

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

A análise dos questionários possibilitou-nos visualizar algumas relações quanto à formação das professoras, com uma diversidade de percursos tanto nas licenciaturas/graduação quanto na pós-graduação. Com relação à primeira situação - formação inicial -, constatamos que cerca quatorze possuem uma formação anterior no Magistério⁴²,

⁴² Essa é uma exigência mínima legal para a função de professora em turmas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental.

equivalente ao nível de Ensino Médio e somente uma⁴³ não cursou a graduação ou licenciatura. Uma vez que o curso de Magistério ou o Normal foi extinto após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, atualmente, exige-se a conclusão do curso Normal Superior. No quadro a seguir, estão essas informações.

Professora	Licenciatura	Pós-graduação	
		Especialização	Mestrado
1. Ana Vera	Educação Artística -Artes Plásticas	Educação	Mestranda em História
2. Wanda	Educação Artística - Artes Plásticas	Prevenção e intervenção psicológica no fracasso escolar	-
3. Auristela	Educação Artística Pedagogia	Educação	-
4. Guaraciaba	Educação Artística - Artes Plásticas	Geografia humana	Mestranda em Educação
5. Manuela	Educação Artística -Artes Plásticas	Arte terapia	-
6. Lúcia Helena	Educação Física	Educação física adaptada e em educação. Mestre em Educação	-
7. Antônia	Educação Física	Fisiologia do exercício	-
8. Tânia	Educação Física	-	-
9. Aparecida	Licenciatura em História	-	-
10. Célia	Licenciatura em Estudos Sociais e Normal Superior	Psicopedagogia	-
11. Iracilda	Licenciatura em Geografia	Psicopedagogia	-
12. Luísa	Licenciatura em Matemática	Matemática	-
13. Laís	Licenciatura em Ciências físicas e biológicas	Biologia ambiental - gestão	-
14. Diva	Pedagogia	Psicopedagogia	-
15. Almerinda	Pedagogia	Didática do ensino especial	-
16. Hermenegilda	Pedagogia	Psicanálise e educação	-
17. Iolanda	Pedagogia	Psicopedagogia (cursando)	-
18. Telma	Pedagogia	Alfabetização	-
19. Teresa	Pedagogia	Psicopedagogia	-
20. Luzia	Pedagogia	Linguística	-
21. Cristina	Pedagogia	Processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa	-
22. Luciana	-	-	-

QUADRO 1 – Formação das docentes: graduação e pós-graduação

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

⁴³ Essa professora registra no questionário que pretende cursar a graduação /licenciatura em 2006, desde que consiga trocar o seu turno de trabalho.

Do total de vinte e duas professoras, dezessete são de outros conteúdos. Quatorze ministram as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História para a mesma turma, e três delas, somente a disciplina Educação Física. As cinco restantes ministram a disciplina Artes. Verificando as informações fornecidas acerca de sua graduação e da licenciatura, com exceção de uma, todas mantiveram continuidade na sua formação e buscaram um curso superior⁴⁴. Suas opções foram as seguintes: Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas (1)⁴⁵, Licenciatura em Geografia (1), Licenciatura em Estudos Sociais (1), Licenciatura em Matemática (1), Licenciatura em História (1), Licenciatura em Educação Artística (1), Pedagogia (8). Algumas dessas professoras (3) atuam em uma das séries de 1ª a 4ª e ainda como professoras de Artes, Geografia, Matemática, de 5ª a 8ª séries. Este último aspecto também sinaliza para a diversidade nas situações profissionais, inclusive com docentes dobrando turno de ensino.

Mostramos, até agora, que das vinte e duas professoras, quatorze⁴⁶ cursaram o Magistério e, posteriormente, fizeram suas opções por uma graduação ou licenciatura e após esta etapa, a pós-graduação. No que se refere à especialização, dezenove professoras deram continuidade, mas, nem sempre, a preferência foi pela sua área de atuação específica, visto que o interesse delas permanece diversificado.

Assim, de acordo com o quadro, observamos que, para as cinco professoras da área de Educação Artística, as escolhas foram direcionadas para: Educação (2), Geografia humana (1), Prevenção e intervenção psicológica no fracasso escolar (1), Arte terapia (1 - cursando). Já na área de Educação Física, privilegiaram-se: Educação Física Adaptada e em Educação (1), Fisiologia do Exercício (1). As professoras formadas em Pedagogia escolheram prosseguir os estudos em: Lingüística (1), Psicopedagogia (3 - uma delas cursando), Didática do Ensino Especial (1), Psicanálise e Educação (1), Processo de Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa (1), Alfabetização (1). Na área de Licenciatura em Matemática: Matemática (1). Com Licenciatura em Estudos Sociais: Psicopedagogia (1). A com Licenciatura em Geografia: Psicopedagogia (1) e com Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas: Biologia Ambiental – gestão (1).

⁴⁴ Não foi perguntado às professoras o motivo de continuarem sua formação. Não foi investigado se esse movimento coincide com a exigência da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Uma professora mencionou, na entrevista, a necessidade de estudar para aumentar o salário.

⁴⁵ Entre parênteses, considera-se o total de professoras.

⁴⁶ Não investigamos se as professoras de Artes e Educação Física cursaram o Magistério, no entanto, durante a entrevista, uma professora de Artes se colocou nesta situação.

Desse grupo, a escolha do curso de maior interesse na especialização foi o de Psicopedagogia, com cinco opções. Um fator relevante foi constatar que dezenove profissionais (86,4%) são pós-graduadas, Avaliamos ser este um dado significativo, pois demonstra que as professoras estão buscando novos saberes, construindo novos conhecimentos.

É relevante considerar quando o profissional opta por outra área de conhecimento na continuidade de seus estudos. Este é o caso das professoras de Artes que fizeram sua pós-graduação em Educação, em Geografia Humana, pois isso favorece a que ampliem o seu entendimento sobre temas e conteúdos que não são específicos em sua área de formação, mas são importantes na relação professor/aluno e no processo ensino-aprendizagem em sua totalidade, de maneira a possibilitar conexões entre as diferentes áreas de conhecimento.

No que diz respeito às atividades profissionais, verificamos que, além da atuação na regência, inclusive com dobra de turno, as profissionais desenvolvem ou realizam outras atividades, dentre elas: secretária, laboratorista, serviços de hotelaria, setor administrativo em empresa privada, auxiliar de escritório, decoradora, professora de natação em academia, treinamento desportivo, instrutora, instrutora em cursos profissionalizantes do SENAI, departamento pessoal, comércio, artesã, cantora profissional, balconista, doméstica, direção escolar e área de telefonia, privilegiando, em maior número, as ligadas ao setor administrativo empresarial (APÊNDICE B).

As respostas das professoras informam não só uma grande diversidade de situações profissionais, como também a experiência na função docente e a busca pela formação continuada. Podemos afirmar que os seus processos de constituição são singulares e são visíveis, frente aos diferentes percursos que foram capazes de construir e a forma como se constituíram.

Vale ressaltar que, como do conjunto de vinte e duas professoras que devolveram os questionários respondidos, somente dezessete (77,28%) concordaram em participar da entrevista, nossa discussão, a partir daqui, volta-se somente para esse grupo. Dessas dezessete citadas, doze (22,72%) não são professores de Artes. Assim, reafirmamos a opção por nos referir a dois grupos de professoras: de Artes e professoras de outros

conteúdos, independente da área de formação na graduação ou licenciatura, de acordo com o exposto, a seguir:

TABELA 2

Distribuição da frequência e porcentagem de professoras que aceitaram participar da entrevista de acordo com a escola em que lecionam.

Escolas e Porcentagens	A		B		C		Total	
		%		%		%		%
Professoras								
De outros conteúdos	3	60,00	7	87,50	2	50,00	12	70,59
Artes	2	40,00	1	12,50	2	50,00	5	29,41
Total	5	100,00	8	100,00	4	100,00	17	100,00

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

Após a análise dessas informações iniciais sobre o questionário, procedemos à segunda etapa, correspondente à triagem das professoras que participariam das entrevistas semi-estruturadas, as quais nos permitiriam fazer uma interlocução mais direta com as respostas obtidas anteriormente no questionário. Desse modo, procuramos manter os procedimentos metodológicos articulados.

Durante esse período em que avaliamos os critérios para a escolha do grupo que participaria das entrevistas, ponderamos várias questões. Concluímos que, realmente, dois fatores são importantes para esta pesquisa. O primeiro, o tempo de docência de, no mínimo, 10 anos, visto que pretendemos analisar as práticas pedagógicas, pois acreditamos que uma professora com mais experiência possa ter um percurso significativo, uma história já sedimentada para justificar suas escolhas e suas posições teóricas e práticas.

A esse respeito, no questionário, as professoras informam um período de atuação variando de quatro meses até mais de vinte anos, sendo que a maioria está entre nove a

vinte e sete anos, como detalhado no quadro abaixo, considerando-se intervalos de: até nove anos, dez a dezenove e acima de vinte:

Período	Nº de professoras
Até 9 anos	2
10 a 19 anos	11
Acima de 20 anos	4
Total	17

QUADRO 2 – Tempo de atuação das professoras na docência.

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

Desse grupo, tomando como referência o aceite à participação na entrevista, o quesito tempo de docência, igual ou acima de dez anos, dos dois grupos de professoras (Artes e de outros conteúdos), chegamos a um total de onze professoras de outros conteúdos e quatro de Artes, conforme o quadro abaixo:

Escolas Professoras	A	B	C	Total
	De outros Conteúdos	03	06	02
Artes	02	01	01	04
Total	05	07	03	15

QUADRO 3 – Professoras com tempo de docência igual ou acima de dez anos de acordo com a escola em que atuam.

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

Em relação ao segundo critério, a formação continuada (APÊNDICE C), com participação em grupos de estudo ou de pesquisa, pois, como um dos nossos objetivos era entender o papel da formação permanente na prática pedagógica das professoras no ensino

de desenho, priorizamos como sujeitos aqueles que se mostravam favoráveis à continuidade de seus estudos. Conforme quadro a seguir:

Escolas	A	B	C
Professoras	<i>Professora Célia</i> Grupo de Estudo - Escola Estadual.	<i>Professora Aparecida</i> Núcleo de Atendimento as Diversidades Humanas - NADH Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> .	
	<i>Professora Lúcia Helena</i> Grupo de Estudo e Pesquisa - Núcleo de Estudos e m Planejamentos e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal – <i>NEPECC</i> – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.	<i>Professora Luzia</i> Educação pelas Diferenças - EPD Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> .	
		<i>Professora Iracilda</i> Faculdade Católica de Uberlândia - <i>FCU</i> – Grupo de Estudo.	
De outros conteúdos	<i>Professora Wanda</i> Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> .	<i>Professora Guaraciaba</i> Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> .	<i>Professora Ana Vera</i> Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> . Grupo de Estudo e Pesquisa - Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte - <i>NUPEA</i> – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.
	<i>Professora Auristela</i> Grupo de Estudo no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz – <i>CEMEPE</i> . - Grupo de Estudo e Pesquisa - Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte – <i>NUPEA</i> – Universidade Federal de Uberlândia – UFU.		
Total	04	04	01

QUADRO 4 – Professores participantes de grupos de estudo e/ou de pesquisa de acordo com a escola em que atuam.

FONTE: Questionários preenchidos pelas professoras que se constituem em um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa.

Assim, esse critério foi decisivo na seleção final dos sujeitos: de um universo inicial – dezessete professoras aceitaram participar das entrevistas –, diminuimos para quinze após a aplicação do primeiro critério – tempo de trabalho superior a dez anos –, fechamos

o grupo em nove sujeitos que se encaixaram no perfil proposto inicialmente – tempo de docência e interesse pela formação continuada.

Dessa forma, foram selecionadas nove professoras, e destas somente oito entrevistas foram realizadas. Participaram, portanto, dessa etapa: quatro professoras de Artes e quatro professoras de outros conteúdos nas séries iniciais. Para identificá-las, escolhemos alguns nomes de docentes que tiveram importância na nossa vida escolar: Guaraciaba, Wanda, Auristela, Ana Vera, Lúcia Helena, Iracilda, Célia, Aparecida.

A entrevista foi um importante instrumento metodológico, principalmente neste caso, pois possibilitou-nos a construção de número significativo de informações sobre o objeto de estudo. Estas, colocadas lado a lado com os outros dados, obtidos por meio da análise dos documentos e dos questionários, oferecem maior compreensão do objeto investigado.

Além disso, as entrevistas viabilizaram um encontro singular, entrevistador com o entrevistado, momento em que nem o entrevistador nem o entrevistado partiram do zero, e o entrevistador tinha claro o que pretendia em relação ao seu objetivo de pesquisa. De certa forma, podemos afirmar que se caracterizou por uma dose de ansiedade para ambos, no entanto vimos que a expectativa maior foi do entrevistador, visto que foi por meio da realização de uma boa entrevista que se deu continuidade à pesquisa, inclusive, definindo seus rumos. Portanto, a entrevista foi um tempo ímpar e de fundamental importância tanto para a construção dos dados, quanto para a análise destes.

Gostaríamos de evidenciar o momento da entrevista, utilizando a citação de Szymanski, em que ela informa que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador SZYMANSKI (2004, p.12).

A entrevista semi-estruturada permitiu que o entrevistado discorresse sobre determinado tema de uma forma quase espontânea, podendo articular a própria fala, construindo pontes com outros temas que fossem pertinentes; o entrevistador também soube estar atento para que o entrevistado não se desviasse excessivamente do tema proposto, que se articulava, do ponto de vista do pesquisador, com o objeto de estudo. Dessa maneira, obtivemos informações que, dificilmente, seriam produzidas em um questionário, pois o sujeito necessitaria produzir um texto acerca do tema proposto.

O roteiro de perguntas que estruturou a entrevista foi o seguinte:

1. O que significa ensinar e aprender? Que relações estabelecem estas duas ações: ensinar e aprender?
2. Em sua opinião, qual a importância do Ensino de Arte na escola?
3. É significativo para o aluno expressar-se por meio do desenho? Por quê?
4. Como você planeja suas aulas? Explique a que saberes e práticas você recorre nos momentos de organização do planejamento envolvendo o desenho.
5. Com que frequência e de que modo o desenho é contemplado no planejamento?
6. Frente às atividades com desenho, que atitudes normalmente seus alunos demonstram? Descreva suas ações ao tentar solucionar os conflitos detectados.
7. Qual o tipo de atividades com o desenho a que seus alunos mais apreciam? E qual o tipo de que menos participam?
8. Descreva uma aula, em que foi trabalhado o desenho, considerada produtiva para você e o seu aluno.
9. Dê um exemplo de atividade utilizada por você que tenha despertado em seus alunos o interesse e o gosto pelo desenho.
10. Existe um compromisso, de sua parte, com uma formação permanente? Explique o porquê desse seu posicionamento.
11. Segundo sua visão, o que é ser um bom professor de arte?
12. Avalie de que forma tem-se constituído como professora.

As perguntas acima foram estruturadas em três blocos. O primeiro abordou as concepções, os saberes das professoras sobre o ensinar e o aprender, a importância do ensino de arte. O segundo, as questões relativas às ações das professoras, à prática pedagógica no ensino de desenho, à concepção de desenho, ao planejar, à maneira e à frequência com que a linguagem do desenho estava presente no planejamento, o relato de

uma experiência significativa; e, o último bloco, acerca do compromisso docente com a sua formação e como se constituíram.

As entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade das professoras e no local de sua preferência. Assim, algumas aconteceram nos locais de trabalho e outras nas residências. Conversamos com elas sobre a necessidade desses momentos serem gravados, o que nos foi permitido. Posteriormente transcritas, auxiliaram-nos na interpretação e análise dos dados. Ao final dos encontros, as professoras disponibilizaram seus materiais pedagógicos, como também os desenhos produzidos pelos alunos, que se constituíram em fonte documental para o presente estudo.

Segundo a importância que tiveram para a análise dos dados, os desenhos e o material pedagógico incorporados ao texto desta dissertação foram copiados (pelo processo de digitalização no *scanner*).

Além dos questionários e das entrevistas, servimo-nos, também, da análise documental, com o propósito de ser um elemento facilitador na compreensão dos dados. No estudo, utilizamos os seguintes documentos: as Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte (UBERLÂNDIA, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998), a produção dos alunos e professoras no processo de ensinar e aprender.

Antecedendo à discussão dos dados, avaliamos todas as informações, com o propósito de estabelecer a melhor forma de analisá-los, ocasião em que percebemos como todo o percurso metodológico construído foi essencial para chegarmos à decisão: trabalhar somente com as professoras de Artes, pois deixou de ser nossa intenção analisar a prática educativa de profissionais com formações diferenciadas. Além disso, as informações mais úteis e com maior complexidade para respondermos aos questionamentos da pesquisa encontram-se nos dados e material dessas docentes de artes.

2.2.3 As professoras

Nesta parte, pretendemos levar nossos leitores a conhecer um pouco as professoras de Artes que participaram deste estudo. Como investigamos seus saberes e as práticas no ensino de desenho, é significativo compreendê-las, uma vez que tiveram uma formação específica.

Colaboraram com a pesquisa: Auristela, Ana Vera, Guaraciaba, Wanda, que se formaram no curso de licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Uberlândia, respectivamente, nos anos de 1984, 1986, 1994 e 1999, sendo que a professora Auristela, também, formou-se em Pedagogia (1991). Todas cursaram a pós-graduação e, atualmente, as professoras Ana Vera e Guaraciaba freqüentam o mestrado. As idades das professoras variaram entre trinta e sete a quarenta e quatro anos.

Suas experiências na docência estavam em torno de onze a vinte e três anos e já eram efetivas. Guaraciaba era a única que trabalhava somente em uma escola da Rede Municipal de Ensino; Wanda, Auristela e Ana Vera tinham dupla jornada de trabalho: Wanda ministrava aulas de outros conteúdos, nas séries iniciais, e de Artes em escolas municipais; Auristela lecionava em uma escola estadual e em outra municipal; Ana Vera, em uma escola do município e uma da rede particular de ensino.

Os locais determinados para a realização das entrevistas variaram. Com a professora Ana Vera, em sua residência, e só fomos interrompidas uma vez pelo interfone; Auristela preferiu realizá-la na escola em que trabalha à noite e ela teve que atender a uma solicitação da secretária da escola; a professora Wanda pediu que o encontro fosse em uma sala, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE –, momento em que, além da entrevista, falou sobre Piaget, Montessori e Vygotsky (citados em três revistas pedagógicas que trouxera) e, de igual modo, fomos interrompidas por uma professora; mantivemos contato com Guaraciaba em sua casa e, quando terminamos, como as outras professoras, apresentou-nos suas propostas de trabalho e os desenhos dos alunos.

Como, neste estudo, demos relevância à formação continuada das professoras, ressaltamos que todas fazem parte do grupo de estudos formado por docentes da área de Artes, com encontros mensais, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.- CEMEPE.

A esse respeito, a professora Guaraciaba justificou a sua participação, explicando que procurava realizar seu trabalho a partir de uma *“reflexão contínua por meio de leituras epistemológicas, cursos, encontros e grupos de estudos de professoras/es, na perspectiva de firmar ou rever conceitos, conceituações e postura profissional”*.

As professoras, Ana Vera e Auristela, que ainda integravam o grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte – NUPEA –, informaram que, como profissionais, desempenhavam a sua função na escola estabelecendo objetivos e propostas de ensino que atendessem às expectativas dos alunos. Além disso, procuram o diálogo com outras professoras, no sentido de trocas de experiências para enriquecer seu

próprio trabalho. Quanto ao desejo de atualização, pretendem acompanhar as novas metodologias, conhecê-las para, se possível, incorporá-las na docência:

Da época que eu fiz faculdade, com as coisas que foram acontecendo, foram surgindo novas metodologias, novos métodos, novas teorias, então se não procuramos estudar, ler, (...) vamos ficando por fora daquilo que está acontecendo, assim, eu acho que nós temos de estar sempre buscando (...) temos de fazer uma coisa que estamos sentindo vontade, sentindo prazer, que gostamos de fazer (...) tem que ter um sentido para mim, a partir do momento que eu achar que não tem sentido eu não vou fazer (AURISTELA).

O interesse do grupo de professores pela continuidade nos estudos é bem significativo:

Nesse processo de aprendizado que, para mim, é para o resto da vida, eu me considero uma eterna aprendiz (GUARACIABA).

Demonstraram, em seus depoimentos, que o aprender não se esgota, que esta constituição deve ser permanente, durante toda a vida profissional:

(...) isso me inquieta muito, porque o que nós já temos de conhecimento acumulado e que nós não damos conta de ter acesso a todo e dar conta desse conhecimento acumulado, então, nós somos seres limitados por mais que vamos conhecendo ainda tem muito a aprender (GUARACIABA).

Evidenciaram, em suas falas, os desejos e as ansiedades por aprender, por ensinar, por acertar. Além disso, mostraram-se incomodadas, e essa inquietude, segundo nosso ponto de vista, pode vir a configurar-se em motivação, ou seja, um estímulo interno desencadeador de práticas individuais e coletivas.

O fato de ter tido outras experiências na docência também é relevante:

(...) eu me vejo como uma aprendiz ainda, (...) acho que daqui a alguns anos cresço, mas não paro. Eu chego a ser ansiosa, aparento ser calma, mas sou muito ansiosa, porque fico procurando, procurando, procurando, porque tenho aquele receio de falhar, porque tive uma vivência antes de ser professora de arte como regente (WANDA).

Além disso, todas estavam profundamente envolvidas com a opção que fizeram em assumir o ensino como proposta de vida. Diante disso, as preocupações iam desde o

planejamento, os temas a serem abordados, as conexões entre as aulas e o cotidiano de seus alunos:

(...) costumo planejar em cima de temas, dar continuidade, não são aulas isoladas, de sempre estar ligando a realidade da criança ao conteúdo, eu acho que isso reflete uma preocupação minha com a formação do aluno (WANDA).

A postura dessas docentes revelou um discernimento sobre suas ações e os propósitos de seu ensino, pois não se sujeitavam a fazer aquilo em que não acreditavam:

(...) para mim, o mais importante é estar bem comigo, assim, de ter esta consciência de que tenho muito que aprender, mas eu não estou fazendo qualquer coisa, sem embasamento, sem fundamentação (WANDA).

Dessa forma, cada aula, cada escolha é sempre pensada, as atitudes não são aleatórias, conseqüentemente, o processo e o percurso construídos com os alunos pode ser mais proveitoso, apesar da diversidade presente na sala de aula e as dificuldades que encontram no dia-a-dia nas instituições educacionais, esses fatores não as desmobilizam nem as desarticulam diante de seus projetos.

Esperamos, com esta investigação, num primeiro momento, contribuir para o delineamento das concepções sobre ensino de desenho e a promoção de um maior diálogo entre as propostas educacionais e as práticas educativas no ensino de Artes. Em um segundo, incentivar a formação permanente, visto que um programa de formação continuada tem por objetivo capacitar o professor em exercício e, com isso, minimizar possíveis distorções e incoerências na sua prática.

A seguir, terceiro capítulo deste estudo, analisamos as informações obtidas com as quatro professoras de Artes a partir do cruzamento e interpretação dos dados contidos nos questionários, nas entrevistas, no material pedagógico, nos documentos e na produção dos alunos.