



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE  
EDUCAÇÃO/2006

## **A Construção do conhecimento em arte em uma experiência de formação de professores**

Juliana Gisi Martins de Almeida – Universidade Federal do Paraná

### **Resumo**

Este texto discute o ensino da arte nas escolas e a formação de professores, especificamente sua relação com a leitura de imagens e contextualização histórica das obras de arte; elementos presentes em muitas propostas de ensino que, se analisados quanto aos encaminhamentos metodológicos, refletem concepções de ensino da arte. Partindo da observação de aulas de artes no ensino fundamental e médio, pude perceber que muitas vezes este ensino está centrado na transmissão de informações; o que provocou reflexões e questionamentos sobre as concepções subjacentes às propostas. Com os conceitos de *coisificação* e *instrumentalização* do conhecimento, tracei um paralelo entre o proposto por Kramer e Oswald e minhas percepções, problematizando a formação dos professores e o ensino da arte nas escolas. Em seguida, apresento um relato de experiência com curso de extensão, que, seguindo Buoro, teve como objetivo viabilizar a construção do conhecimento em arte distanciada da sua *instrumentalização* e *coisificação*, possibilitando que os participantes construíssem uma abordagem crítica da arte e seu ensino. Objetivei articular leitura de imagens com conhecimentos teóricos da história da arte e de autores que a discutem metodologicamente. No entanto, deve-se levar em conta que esta foi uma experiência piloto, realizada no espaço privilegiado do curso de extensão. Mas, considerando seu resultado positivo, cabe analisar a inserção desta proposta no currículo, em situações não tão privilegiadas. Para tanto, a disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, se apresenta como espaço ideal para a sua continuidade, o que já está em andamento neste segundo semestre de 2006.

Palavras-chave: Ensino da arte; Formação de professores; Construção do conhecimento em arte

## **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE EM UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Juliana Gisi Martins de Almeida – UFPR – [julianagisi@ufpr.br](mailto:julianagisi@ufpr.br)

Este texto tem como objetivo discutir o ensino da arte nas escolas e a formação de professores de artes visuais, mais precisamente sua relação com dois elementos da construção do conhecimento em arte: a leitura de imagens e a

contextualização histórica das obras de arte. Elementos presentes em grande parte das propostas de ensino da arte e que, se analisados quanto aos encaminhamentos metodológicos, refletem uma concepção de ensino da arte.

Partindo da observação de aulas de artes em escolas do ensino fundamental e médio – possibilitada pela disciplina de prática de ensino e estágio supervisionado de artes plásticas<sup>1</sup> – iniciei um processo de reflexão e questionamento sobre as concepções de ensino da arte presentes nestes espaços. Estas reflexões levaram também à criação de um curso de extensão intitulado: História da arte e leitura de imagens no ensino da arte, que será comentado mais adiante.

Assim, concepções de ensino da arte serão analisadas com relação aos procedimentos metodológicos de leitura de imagens e contextualização histórica, buscando redimensionar suas possibilidades para a construção do conhecimento em arte.

Com as observações realizadas foi possível constatar<sup>2</sup> alguns elementos que auxiliam a análise das concepções de ensino da arte presentes em escolas. Percebi em várias situações de ensino uma metodologia centrada na transmissão de informações, principalmente no que se refere aos conteúdos de história da arte, que é “ensinada” com informações e anedotas sobre a vida dos artistas e “entregue” pelo professor como um pacote fechado, ou, na melhor das hipóteses, através de “pesquisas” realizadas pelos alunos no escasso material disponível na escola ou no disponibilizado pelo próprio professor; e, que a leitura de imagens muitas vezes se resume a uma rápida e desatenta observação de uma reprodução de obra de arte colada no quadro-negro e apontada como ilustração da fala do professor.

Esta forma de “ensinar” arte na escola está centrada no discurso do professor, que transmite informações e conduz a aula através de encaminhamentos que desembocam, na maioria das vezes, em atividades práticas com as linguagens artísticas, que não possibilitam mais que a memorização e a cópia. Este ensino fundado na

---

<sup>1</sup> Mestre em educação. Professora assistente, disciplinas: Metodologia do ensino da arte; Prática de ensino e estágio supervisionado de artes plásticas, UFPR.

<sup>2</sup> Esta constatação é partilhada por outros pesquisadores do ensino da arte como Anamélia Bueno Buoro, em seu livro “Olhos que pintam”, quando afirma: “Tenho constatado, como já referi anteriormente, ao longo das assessorias prestadas a educadores de artes visuais e a educadores de arte em particular, a persistência de um modelo de ensino de História da Arte que privilegia o levantamento das características do movimento artístico, o conhecimento da biografia dos artistas, a aquisição de informações históricas, sociológicas e antropológicas. Essas informações têm privilegiado o contexto em detrimento do texto, gerando assim um modelo que antecipa a oferta de tais dados aos alunos, antes mesmo de apresentá-los às obras em si.” BUORO, A. B.. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002, p. 61.

transmissão de informações e reprodução de procedimentos pode ser compreendido sob a luz dos conceitos de *instrumentalização* e *coisificação* dos conhecimentos.

Para entender estes conceitos, lanço mão da pesquisa realizada por Sonia Kramer e Maria Luiza Oswald, descrita no texto *Leitura e escrita de professores em três escolas de formação*<sup>3</sup>, no qual analisam o processo de *coisificação* dos saberes na formação de professores em escolas de Magistério do Rio de Janeiro. Observando as aulas das matérias relacionadas à língua portuguesa e à alfabetização, percebem que a língua portuguesa é *coisificada* no processo de ensino. Em outras palavras, a escrita e a leitura são recebidas e transmitidas como “coisas”, que copiadas do quadro negro, sem mediação, ou repetidas em voz alta na sala de aula, se transformam em palavras sem sentido, estranhas e deslocadas da realidade dos alunos. A leitura e a escrita não são vividas como experiência pelos alunos; o que aprendem – ou decoram – é o caráter instrumental da língua, a aquisição de pré-requisitos da técnica da leitura e da escrita para propiciar às crianças a condição de leitoras, já que estas futuras professoras são vistas como meros instrumentos de alfabetismo<sup>4</sup>; reproduzidas de um método explicitamente negado, mas implicitamente reproduzido.

Em um trecho da pesquisa no qual são analisadas falas de professores do curso de formação, as autoras ressaltam que uma professora “manda” que as alunas escrevam em seus cadernos para não usar cópia e memorização para alfabetizar, o que é comentado por Kramer e Oswald: “[...] a cópia compulsória e a memorização mecânica *não tem sentido* para alfabetizar crianças, mas o que não serve para alfabetizar crianças é usado com as futuras professoras que devem copiar em seus cadernos, para melhor memorizar, o que não pode ser feito”<sup>5</sup>. Isso mostra que a professora entende o significado dessas atividades, mas não o bastante para reestruturar sua prática, perpetuando o modelo de memorização e cópia tão questionado e criticado nas discussões sobre a educação.

Para esclarecer este processo, as autoras emprestam de Bourdieu o conceito de *fetichismo da língua*, descrito como: “[...] um modo de se relacionar com a língua em que ela é percebida como coisa, como algo que tem existência independente dos falantes, valendo por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade lingüística

---

<sup>3</sup> KRAMER, Sonia; OSWALD Maria Luiza. *Leitura e escrita de professores em três escolas de formação*. In: FREITAS, Maria Tereza; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. INEP/MUSA/UFJF, 2002.

<sup>4</sup> KRAMER; OSWALD, 2002, p.20-21.

<sup>5</sup> KRAMER; OSWALD, 2002, p.15.

dos falantes, da qual, na verdade, é, porém, resultante”<sup>6</sup>. A inversão ocasiona a morte da língua, que é “passada” como algo fechado e auto-suficiente; quando na verdade está em constante movimento e transformação, pois seus significados se fazem na sua utilização. Sendo que as aulas analisadas se referiam às matérias de alfabetização e língua portuguesa, a *coisificação* da língua, significa a *coisificação* do conhecimento trabalhado nestas disciplinas, e da própria linguagem utilizada para transmiti-los.

Se pensarmos na *coisificação* e *instrumentalização* dos conhecimentos nos cursos de formação de professores, e sua própria condição de instrumentos de ensino, não podemos esperar que sua atuação nas escolas aconteça de forma diferente.

Nesses termos, a *coisificação* da profissão de ensinar<sup>7</sup> começa muito antes do professor entrar na sala de aula, inicia no próprio processo de formação, com a *coisificação* dos conhecimentos que não são aprendidos pela experiência, mas pela imposição; e é neste distanciamento, entre o professor e os conhecimentos que ele deve transmitir, que podemos localizar um dos elementos que provoca a *coisificação* da profissão de ensinar.

Trazendo esta análise para as aulas de artes observadas nas escolas, percebemos que os conteúdos da história da arte e o processo de ensino nessa disciplina são tratados de forma semelhante à descrita pelas pesquisadoras. Nestas aulas, a arte é *coisificada* pois a leitura de imagens, a contextualização histórica e a produção são recebidas e transmitidas como “coisas” copiadas e reproduzidas sem mediação, se transformando em palavras e procedimentos sem sentido, estranhos e deslocados da realidade dos alunos. A leitura e a produção não são vividas como experiência pelos

---

<sup>6</sup> KRAMER; OSWALD, 2002, p.16.

<sup>7</sup> Esta idéia da coisificação da profissão de ensinar é discutida por Adorno: “Hoje, em vista da coisificação da profissão de ensinar que já se anuncia, entra em cena uma certa reviravolta. É perceptível também uma mudança de estrutura em relação ao professor universitário. Nos Estados Unidos, onde tais procedimentos são muito mais pronunciados que aqui na Alemanha, já faz muito tempo que o professor passou gradual, mas penso que irresistivelmente, a ser um vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material. [...] tal racionalidade-relativa-aos-fins reduz o espírito a seu valor de troca, e isto é tão problemático como todo o progresso dentro do ‘status quo’.” Aqui Adorno fala em uma época na qual a “coisificação da profissão de ensinar” ainda estava se insinuando como possível; hoje, no entanto, percebemos este processo já estabelecido em grande parte das instituições de ensino e disseminado por um grande número de professores e alunos. A transformação do conhecimento em mercadoria modifica drasticamente a relação professor-aluno, e destes, individual e coletivamente, com o conhecimento; pois, tendo o conhecimento como mercadoria, sua busca se resume à busca por um meio que possibilite algum fim. O conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, como fomento da autonomia e da liberdade, para se transformar em instrumento na luta pela sobrevivência. A pergunta pela utilidade e aplicabilidade do conhecimento destrói a finalidade do conhecimento, pois a utilidade que se busca é material e não espiritual (no sentido proposto por Adorno). ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais** – modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.91

alunos, o que aprendem é seu caráter instrumental e técnico, como algo fechado e auto-suficiente. As informações históricas são impostas pelo professor e não articuladas à leitura de imagens em um processo vivo de construção de significados a partir da visualização da imagem. A informação, como explica Benjamin, é um evento impregnado de explicações, e “[...] recebe sua recompensa no momento em que é nova; vive apenas nesse momento; deve se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar.”<sup>8</sup> Impregnadas de explicações, as informações não permitem ao sujeito sua própria elaboração, vivendo somente até sua substituição. A imagem é a “ilustração” do discurso do professor formado por informações, e não o elemento gerador de questões e discussões para as quais a história da arte deveria contribuir com a sua especificidade.

A leitura de imagens – e também a produção de atividades com as linguagens artísticas – é o momento do exercício<sup>9</sup> da experiência com a arte, momento de reflexão no qual os alunos deveriam ter a oportunidade de visualizar a reprodução da obra, deixar-se levar pelas associações de idéias provocadas por ela e principalmente, participarem de um momento coletivo de construção de conhecimentos, partilhando estas impressões iniciais com o grupo e o professor.

Para uma definição conceitual inicial, leitura de imagem, no âmbito da escola, pode ser entendida como a construção coletiva de significados visuais, sociais e culturais a partir de impressões, associações, interpretações e compreensões individuais geradas pelas imagens, interconectando saberes formais, simbólicos e históricos. Em um processo vivo de construção de conhecimentos, com o objetivo de aproximar os estudantes do universo da arte, possibilitar que as crianças e os adolescentes construam, durante sua vida escolar, conhecimentos que permitam que se aproximem das obras de arte para compreendê-las, capazes de produzir julgamentos estéticos sobre estes objetos. Ao professor cabe auxiliar na contextualização histórica das obras de arte, que tem a função de contribuir para a ampliação do âmbito da leitura, possibilitando que seus alunos ultrapassem o gosto pessoal – sem descartá-lo –, trazendo um conhecimento que permita dimensionar as produções artísticas histórica, social e culturalmente. “Uma das

---

<sup>8</sup> BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – volume II**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.276.

<sup>9</sup> A definição destas atividades como exercício é proposta levando-se em conta que a experiência com a arte depende do contato com as obras originais, extremamente difícil de acontecer nas turmas regulares das escolas de ensino fundamental e médio. Levar as crianças ao museu é uma proposta que encontra inúmeras barreiras na escola, desde conseguir condução até a permissão da direção para “tirar” os alunos das escolas por um período, entre outras. Assim, a forma mais comum de contato com obras de arte é a utilização de reproduções (xerox, transparências ou apresentações em *datashow*), que trazem à escola a imagem das obras.

funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo”<sup>10</sup>.

Prosseguindo com estas reflexões e contrapondo esta concepção de ensino da arte à que *coisifica* a profissão de ensinar e, conseqüentemente, os conhecimentos artísticos, percebemos que o papel do professor é ampliado. Mas ampliar o papel do professor requer uma proposta metodológica que proporcione a eles, no seu processo de formação inicial e continuada, o que Chaves<sup>11</sup> chamou, a partir dos escritos de Severino, de *vivência formativa*. Um dos aspectos desta *vivência formativa* se refere à articulação das disciplinas pedagógicas com as disciplinas “de conteúdo”, imbricando “como” e “o que” ensinar. O que pode ser complementado com os questionamentos de Linhares:

Estamos instigados por múltiplas questões. Que aprendizagens poderão apoiar estes profissionais quando a vida de hoje e de amanhã se faz, cada vez mais, surpreendente? Acabaram-se os modelos? [...] Como educar os profissionais da educação para que possam ultrapassar posições de transmissores, encorajando ações criadoras? As mutações ganham uma tal aceleração que os processos de formação para o exercício profissional que ordenem seqüencialmente ensinos e aprendizagens estão fadados ao insucesso. Não se pode deixar de admitir as exigências crescentes de permeabilidade entre os núcleos teóricos e práticos desses processos formadores. Autores de diferentes tendências insistem na formação do ‘prático reflexivo’ em que todo um campo de criação artística vem sendo apropriado. Dito em outras palavras, o esquema seqüencial que se iniciava com o ensino de noções e conceitos, aos quais se seguiriam sua aplicação – como um mergulho no mundo da experiência –, possibilitando até reconceituações, parece definitivamente ameaçado de extinção. Atualmente, estes pólos, que sempre se exigiram reciprocamente, não podem mais ser separados, nem mesmo ‘para fins didáticos’.<sup>12</sup>

Nesse sentido, tentando abrir um espaço para uma construção do conhecimento em arte que se distanciasse da sua *instrumentalização* e *coisificação*, com o intuito de possibilitar que os professores e futuros professores<sup>13</sup> construíssem uma abordagem crítica frente aos conteúdos da arte e levando em conta as palavras de Linhares, foi realizado um curso de extensão, intitulado: História da arte e leitura de

<sup>10</sup> BUORO, 2002, p. 63.

<sup>11</sup> CHAVES, 1999, p. 95.

<sup>12</sup> LINHARES, Célia. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. C. da. **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999, p. 12.

<sup>13</sup> Me refiro aqui às participantes do curso de extensão, algumas já professoras, outras ainda em formação.

imagens no ensino da arte<sup>14</sup>. Este curso foi uma primeira experiência de articular uma proposta metodológica de reflexão sobre o processo de construção do conhecimento em arte que desembocasse em uma concepção de ensino da arte centrada nos pressupostos expostos acima.

A organização do curso de extensão foi uma tentativa de articular a leitura de imagens com os conhecimentos teóricos tanto da história da arte como de autores<sup>15</sup> que trazem uma discussão metodológica de construção da história da arte. Para cada autor discutido, foram trazidas imagens que compunham o contexto visual do autor – pinturas realizadas nos períodos em que escreveram os respectivos textos<sup>16</sup> –, além de outras imagens de obras de arte a partir das quais tentávamos articular procedimentos e conceitos sugeridos pela discussão. A compreensão dos textos se deu fundamentada na visualização e leitura de imagens, assim como a compreensão das imagens se deu fundamentada na sua contextualização histórica e no aprofundamento conceitual.

Tanto a leitura das imagens como a compreensão dos textos se deram segundo a perspectiva da construção coletiva de significados. Cada uma das participantes era instigada a apontar e articular elementos dos textos e das imagens com suas compreensões, impressões, idéias, associações; meu objetivo foi o de provocar, instigar, costurar, aprofundar, esclarecer dúvidas, trazer dados históricos e conceituais, lançando as bases para o aprofundamento. Apontando para as direções mais diversas e voltando ao tema, articulando, conectando, defendendo opiniões e idéias e argumentando; o curso foi se construindo pela mobilização tanto da percepção visual quanto da elaboração conceitual em um processo de reflexão visual e teórica. Mas, longe de tentar construir uma receita de “como” deveria ser feita a condução de leituras em sala de aula, o processo levou a uma reflexão sobre o “como” e à sua vivência, que só pode ser construída no fazer: tanto da compreensão de conceitos teóricos como na prática da leitura das imagens.

---

<sup>14</sup> O curso aconteceu no primeiro semestre de 2006, como uma experiência-piloto de articulação da discussão metodológica do ensino da arte com autores que pensam a teoria da história da arte e leitura de imagens.

<sup>15</sup> HEGEL, G. W. F.. Estética. In: LICHTENSTEIN, J.. **A Pintura: textos essenciais** – vol. 5: da imitação à expressão. São Paulo: Ed 34, 2004. HUME, David. Do Padrão do Gosto. In: **Hume – Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 333 – 350. PANOFSKY, Erwin. Sobre o problema da descrição e interpretação do conteúdo de obras das artes plásticas. In: LICHTENSTEIN, J.. **A Pintura: textos essenciais** – vol. 8: descrição e interpretação. São Paulo: Ed 34, 2005. Foram os autores discutidos no curso, além de outras leituras sugeridas.

<sup>16</sup> Pinturas do período rococó para formar o contexto visual de David Hume; pinturas do romantismo alemão para o contexto visual de Friedrich Hegel; pinturas do início do século XX para o contexto visual de Erwin Panofsky.

O tempo de visualização das imagens aumentou progressivamente durante o período do curso, pois quanto mais se sabe sobre arte, mais se tem a procurar nas imagens, mais tempo se destina à experiência com a arte e à leitura. Ler uma obra de arte requer uma investigação silenciosa na qual o olho percorre toda extensão da obra, indo e vindo, se detendo em pormenores e voltando ao todo, permitindo que as impressões, pensamentos e associações se integrem à experiência da leitura. E assim, mais questões são dirigidas à imagem, e as respostas que vão sendo construídas a partir da visualização possibilitam a aproximação à obra.

A concepção de ensino da arte que se construiu durante o curso de extensão tem como elementos significativos a presença do sujeito leitor e da obra de arte. As informações históricas, tidas como “verdades” estáticas, perdem a centralidade dando lugar ao observador e à construção coletiva de significados, baseados na conexão entre dados históricos e dados subjetivos que se encontram na obra em análise. A imagem deixa de ser a ilustração de um discurso pronto para se tornar o centro gerador de associações, impressões e questionamentos, que compartilhados contribuem para a formação de uma interpretação provisória, que depende dos sujeitos participantes e que contribui para sua constituição em leitores de imagens. A contribuição de cada um dos sujeitos se torna imprescindível para essa experiência de ver imagens e tentar entendê-las.

A proposta do curso de extensão nasceu de questionamentos acerca da concepção de ensino da arte percebida nas aulas de artes observadas nas escolas, e assim tentou se colocar como um espaço diferenciado de formação. Apesar do resultado muito positivo, deve-se levar em conta que esta foi uma experiência piloto, realizada no espaço privilegiado do curso de extensão, com um número reduzido de participantes, que se inscreveram voluntariamente e que, portanto, apresentavam uma predisposição para a discussão do assunto, motivados para essa aprendizagem. Nesse sentido, como uma segunda fase desta proposta, cabe analisá-la como disciplina do currículo, em situações não tão privilegiadas. Para tanto, a disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, na qual se discutem concepções, encaminhamentos e procedimentos metodológicos, se apresenta como espaço ideal para a continuidade da proposta, o que já está em andamento neste segundo semestre de 2006.

Assim, a reflexão sobre as concepções e possibilidades do ensino da arte na escola prossegue como centro de maior interesse para a formação dos professores de



artes visuais, na direção de proporcionar a estes futuros professores uma formação sólida que se constitua dentro do que foi chamado anteriormente de *vivência formativa*.

#### Referências

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais – modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas – volume II*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. *A Licenciatura: traços e marcas*. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. C. da. *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

HEGEL, G. W.F.. *Estética*. In: LICHTENSTEIN, J. *A Pintura: textos essenciais – vol. 5: da imitação à expressão*. São Paulo: Ed 34, 2004.

HUME, David. *Do Padrão do Gosto*. In: *Hume – Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 333 – 350.

KRAMER, Sonia; OSWALD Maria Luiza. *Leitura e escrita de professores em três escolas de formação*. In: FREITAS, Maria Tereza e COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita na formação de professores**. INEP/MUSA/UFJF, 2002.

LINHARES, Célia. *Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação*. In: CHAVES, I.M.; SILVA, W. C. da. *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

PANOFSKY, Erwin. *Sobre o problema da descrição e interpretação do conteúdo de obras das artes plásticas*. In: LICHTENSTEIN, J. *A Pintura: textos essenciais – vol. 8: descrição e interpretação*. São Paulo: Ed 34, 2005.