UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

O DISCURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTE:
um estudo das estratégias visuais de ensino na formação de professores de artes visuais para escola básica

Belo Horizonte
2014

Coragem, Amarilis Coelho.

C997d

O discurso didático no ensino de arte; um estudo das estratégias visuais de ensino na formação de professores de artes visuais para escola básica / Amarilis Coragem – UFMG/ FaE, 2014. .

138 f. , enc, il.

Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Cdd- 707

Amarílis Coelho Coragem

O DISCURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTE: um estudo das estratégias visuais de ensino na formação de professores de artes visuais para escola básica

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Doutoranda: Amarílis Coelho Coragem

Orientadora: Profª. Drª. Maria das Graças Rodrigues Paulino

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Tese de Doutorado

Amarílis Coelho Coragem

O DISCURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTE: um estudo das estratégias visuais de ensino na formação de professores de artes visuais para escola básica

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria das Graças Rodrigues Paulino (Orientadora)
Faculdade de Educação – UFMG

_____

Profª. Drª. Isabel Cristina Frade
Faculdade de Educação – UFMG

_____

Profª. Drª. Ivete Lara Camargos Walty
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

_____

Profª. Drª. Leiva Viana Leal
Faculdade de Educação – UFOP

_____

Profª. Drª. Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, fevereiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuiram para a realização deste trabalho

A minha orientadora:
Drª. Maria das Graças Rodrigues Paulino.

Aos membros da Banca Examinadora.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UFMG, em especial:
Dr. Sérgio Cirino,
Drª. Penha Souza,
Drª. Maria Lúcia Castanheira,
Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho.

Aos colaboradores :
Amiga, artista e professora Mª. Marilene Oliveira,
Bolsista dedicado Wellington Dias.

Aos artistas- professores supervisoras de estágio:
Profª. Tatiana Mello,
Profª. Marilza Dutra ,
Profª.Cristina Borges,
Profª. Célia Ferreira.

As artistas-professoras e orientadoras de professores em formação UEMG:
Drª. Rosvita Kolb,
Profª. Atiná Pinter.

Aos professores em formação que, me proporcionando momentos de aprendizagem e reflexão, permitiram que sua prática fosse analisada:
Adriana Santana da Silva,
Ana Eliza Soares de Souza,
Fernanda Oliveira Borges Melo,
Fernando Antônio Siqueira Ferreira,
Gláucia Evangelista França,
Jerusa Ferreira de Azevedo,
Maira Imenes Ishida,
Mariana Cabral Soares,
Mayra Paranhos Prates Martins,
Naiara Rocha Viana,
Vanessa C. Peixoto de Oliveira.

À minha família pela compeensão carinho e apoio

Beatriz , Bianca e Victor (in memóriam)

DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenaçao de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.
EBA – Escola de Belas Artes
EPART –Educaçao e Poéticas Artísticas (Grupo de estudos)
FaE – Faculdade de Educação/ UFMG
FUMA – Fundação Mineira de Arte
GEPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministerio da Educação e Cultura
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação `a Docencia.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Lista de quadros

Quadro 1 – Disciplinas Obrigatórias do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard..... 76

Quadro 2 – Displinas Obrigatórias do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Design..... 77

Quadro 3 – Displinas Obrigatórias do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes..... 78

Lista de figuras

Figura 1 – Desenho da capa do relatório professora em formacão 1..... 95

Figura 2 – Percepcão da professora em formacão sobre aspectos da sala de aula 97

Figura 3 – Percepcão da professora em formacão sobre aspectos da sala de aula 97

Figura 4 – Desenho da contracapa do relatório da professora em formacão 1..... 99

Figura 5 – Desenhos dos alunos baseados no poema *Visão*..... 101

Figura 6 – Desenho dos alunos, resultado do jogo *El Cadaver Exquisito*..... 103

Figura 7 – Reprodução da obra de Jean Michel Basquiat , *Cabeza*..... 103

Figura 8 – Reprodução da obra de Carlos Osvald, *O Juramento dos Inconfidentes*..... 106

Figura 9 – Reprodução da pintura de Van Gogh**,** *Os Girassois,*1988..... 108

Figura 10 – Produção dos alunos a partir do registro escrito da observação de colegas sobre a pintura *Os Girassóis*..... 108

Figura 11– Reprodução da pintura de Van Gogh**,** *Dr Gasquet,*1988..... 109

Figura 12 – Produção dos alunos a partir do registro escrito da observação de colegas sobre a pintura *Dr. Gasquet*..... 109

Figura 13 – Reprodução da obra de Tarsila do Amaral *Operários* 1933 ... 112

Figura 14 – *Funcionários da Escola* Desenho de aluno 112

Figura 15 – Adaptação da câmara escura nas dimensões da sala de aula 113

Figura 16 – Registro da obra do artista *Nino Cais*..... 115

Figura 17 – Registro do trabalho dos alunos..... 115

Figura 18 – Registro da obra do artista *Nino Cais* 115

Figura 19 – Registro do trabalho dos alunos..... 115

Figura 20 – Produção dos alunos, interferindo em suas próprias imagens. 117

Figura 21 – Produção dos alunos – Colagem digital..... 119

Figura 22 – Postais feitos pelos alunos..... 121

Figura 23 – Exposição *Mil e uma moradas* da artista, *Adel Souki* 123

Figura 24 – Processo de produção dos alunos a partir da obra de *Adel Souki* 124

Figura 25 – Resultado da produção dos alunos a partir da obra de *Adel Souki* 125

RESUMO

Vivemos numa época em que os avanços das tecnologias da imagem são cada vez mais surpreendentes e familiares entre os jovens e na comunicação nas salas de aula. Às vezes, como recursos facilitadores da aprendizagem, às vezes apenas por modismo ou sedução, as tecnologias da imagem estão constantemente presentes no ensino escolar em todas as áreas. Contudo, é no ensino das artes visuais que tais recursos, mesmo os mais simples e tradicionais, são sempre fundamentais, já que a leitura e produção de visualidades constituem essa área de conhecimento.Diante disso, acreditamos que, compreender a prática docente do professor de artes visuais no contexto do ensino escolar contemporâneo, além de incluir essas tecnologias, implica abarcar as estratégias visuais que ele utiliza no seu discurso didático, de modo a elevar as possibilidades cognitivas do seu ensino no nível crítico, estético, criativo e expressivo. Nesse estudo, procuramos refletir sobre o papel do ensino das artes visuais na escola básica brasileira, frente aos desafios da sociedade contemporânea, buscando encontrar conexões em torno do *discurso didático do professor de arte* e o pensamento de autores como Zigmund Bauman, Paulo Freire, Michel de Certeau e outros. Entre as muitas outras contribuições, nos apoiamos em pensadores que entendem que a própria arte, provocando a experiência estética, pode ser uma experiência educativa fundamental no sentido da promoção humana, ao ampliar nossa capacidade perceptiva aliada a um posicionamento crítico sobre a vida em sociedade.Os procedimentos metodológicos se constituem em etapas de análise documental em que serão considerados alguns projetos e os relatórios elaborados por estagiários, alunos de três cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Adotando uma dimensão interpretativa, essa pesquisa se apoia na teoria do discurso e na análise semiótica para interpretar os elementos visuais contidos nas propostas de ensino de professores de arte em formação, com o propósito de esclarecer como se articulam os objetivos e conteúdos propostos com as estratégias visuais na construção de seu discurso didático.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de arte; artes visuais na escola; docência em arte e educação; arte/educação; licenciatura em artes visuais.

ABSTRACT

Nowadays, the advances of visual technologies are increasingly surprising, familiar among youngsters and present in classroom communication. Visual technologies are constantly present in all the areas of knowledge and teaching. Sometimes, they are explored as support for learning or just by fad or for seduction. However, it is in the teaching of visual arts that visual technologies, even the most simple and traditional, are most fundamental given that the reading and production of visual imaginary constitute this area of knowledge. We believe that, in the contemporary context, the understanding of the teaching practices of visual art teachers implies requires the examination ofvisual strategies used in their didactic discourse for raising the critical, aesthetic, creative and expressive levels of their teaching. In this study, we reflected on the role of teaching the visual arts in Brazilian elementary school in contemporary society seeking connections between visual art teacher's discourse and Sigmund Baugman's, Paulo Freire's and Michel de Certeau's ideas. We also rely on thinkers who understand that art itself, can be a fundamental educational experience towards human development by expanding our perceptual capacity combined with a critical attitude about life in society. The methodological process developed in this study involved various analytical steps that led the identification of projects and reports produced by three bachelors of visual arts that became the focus of our analysis. From an interpretive perspective, this study explores theories of discourse and semiotic analysis to examine how aims, content and visual imagery are articulated in the construction of their didactic discourse.

Key words: Arts learning and teaching; Visual Arts in school; Teaching Arts and Education; Teacher training in Visual Arts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

Problematização..... 13

Um percurso e um discurso : escolhas metódológicas 16

Objeto da Investigação 16

Objetivos 17

O Contexto e os instrumentos 17

Os procedimentos de análise 19

Critérios de seleção dos dados 20

Estrutura da tese em capítulos 21

CAPÍTULO 1 –
O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BÁSICA CONTEMPORÂNEA..... 22

Contemporaneidade e ensino de arte 23

Artes Visuais, imagens e discurso 31

Discurso didático e ensino de arte 34

A intertextualidade ou a dimensão semiótica do discurso didático 34

CAPÍTULO 2 –
AS ESTRATÉGIAS VISUAIS NOS RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: UM PERCURSO REVISITADO OU UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA?..... 41

Ser professora 42

Professora na escola estadual 46

Professora na UFMG 52

Curso de mestrado na PUC/SP..... 53

A ampliação do espaço do ensino da arte na Faculdade de Educação 54

Experiência com a literatura nas aulas de artes visuais 58

Experiência na Educação Intercultural 61

Ensino e pesquisa na Educação do Campo 64

A reinvenção de outros espaços de formação 69
Em busca de uma docência crítica 70

CAPÍTULO 3 –
PERCURSOS EM DIÁLOGO: SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS..... 71

Práticas e Técnicas em Arte 79
Teóricas em Arte 81
Teóricas em Educação 82
Laboratórios de Educação e Arte 85
Práticas e Estágio 86
Metodologia da Pesquisa 88
Trabalho Final 89

CAPÍTULO 4 –
AS ESTRATÉGIAS VISUAIS DE ENSINO NO DISCURSO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO 94

Desenhando espaços da arte na escola: 95
O olhar surrealista 100
Olhar a cidade, olhar a arte 105
Dentro da câmara escura 110
Retratos inventados 114
Colagem digital e Arte Postal 118
Redesenhando memórias 121
Considerações sobre os fragmentos dos relatórios 126

CONCLUSÕES 129

REFERÊNCIAS...... 132

ANEXOS..... 137

Organização curricular. do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard-UEMG. 138
Organização curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Design–UEMG 140
Organização curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola Belas Artes da UFMG..... 141

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma série de indagações que vêm se reformulando, desde 1980, no exercício da minha prática docente voltada para formação de arte-educadores. Nesse ano, num congresso de âmbito nacional – *Semana de Arte e Ensino* – liderado por Ana Mae Barbosa, nasceu o movimento pela – *Arte-Educação* – que marcou a história do ensino da arte no Brasil. Nessa época, a situação do ensino de arte na escola básica era fruto da Lei 5692/71 que o tornou obrigatório numa abordagem polivalente, sem, entretanto, contar com profissionais preparados para atender `a demanda resultante desse novo direcionamento. Foi um momento em que artistas e professores de arte se manifestaram contra a má qualidade do ensino de arte na escola básica e contra a pretendida abordagem polivalente que, na época, se denominava *Educação Artística*. Estes se posicionaram a favor da melhoria de condições desse ensino, enfatizando a importância de uma formação mais aprofundada de professores especialistas nos distintos campos da arte.

Desde então, no enfrentamento das condições de trabalho da desafiadora realidade do ensino obrigatório de arte na escola regular, o professor se vê diante de conflitos fundamentais: por que *ensinar* arte? o que *ensinar* nesse ou naquele contexto? como *ensinar* artes visuais com os recursos que a escola oferece? Por sua vez, as instituições formadoras também se perguntavam: como formar o professor para a polivalência? Quais saberes desenvolver? Quais práticas implementar?

Todos sabemos que algumas dessas indagações não são exclusivas do ensino de arte, por um lado. Mas, sabemos, também, que , por outro, é comum que o professor de arte seja, frequentemente, interrogado por aqueles que acreditam que arte é um dom: *arte se ensina?* Assim, tais indagações se apresentam com um sentido essencial para todas as formas de arte. De modo semelhante, Soares (2001) aponta uma série de questões que o professor tem que enfrentar, quando trabalha o texto literário, que é de natureza artística, no contexto escolar:

> Uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: porque e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a

este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários à formação de um bom leitor de literatura [...] (SOARES[1], 2001, p. 43).

O enfrentamento dessas questões é fundamental para que o professor planeje seu trabalho, de modo que os conteúdos sejam adequadamente organizados e possa criar suas estratégias de ensino. Essas interrogações fazem parte da história do ensino da arte no Brasil e, desse modo, é previsível que seu ensino seja atravessado por contradições e diferenças.

Durante minha trajetória docente, as experiências que foram compondo minha formação enquanto professora-pesquisadora apontaram a docência em arte como um exercício de criação. O caminho foi aprender pesquisando, estudando, descobrindo, refletindo, criando, ou seja, investindo na aproximação do processo de ensino com o processo artístico. Esse foi o argumento que defendi, em 1989, na dissertação: *Da Vivência ao Ensino: uma alternativa de atuação docente do professor de arte na escola de 1º Grau* que, aproximando o fazer do ateliê do fazer docente, apontou a criação artística como referência para uma alternativa de atuação do professor de arte considerando o trabalho docente como uma práxis criadora. Foi também oportunidade de reconhecer, com Merleau-Ponty (1964), a importância de se valorizar, na escola, o aprender com a experiência de ver, de apreciar, de imaginar. Foi preciso, então, rever o sentido de "ensinar", entendendo-o como o ato de dar sinais, mas não de impor os percursos.

Na época, ao tentar explicar essa forma de ensinar, em que o aprender se apoia na autonomia e inventividade, me veio à mente, como uma metáfora[2], a cena de minha infância em que, numa noite escura, os vagalumes piscavam entre os arbustos, enquanto nós, crianças, tentávamos alcançá-los. Eles pareciam seguir rápidos percursos, mas nada nos garantia que eram os mesmos que davam sinais, no mesmo instante, aqui e logo ali. Mesmo assim, era possível imaginar trajetos, construir possibilidades.

É, nesse sentido, que o conceito de ensinar (dar sinais) se conjuga com o de aprender (construir conhecimento) e faz parte substantiva da argumentação que

[1] In: BRINA; EVANGELISTA; PAIVA (Orgs.) , 2001.
[2] Segundo (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 80): "Nas suas dimensões mais substanciais, o processo metafórico é um ato imaginativo", como veremos mais adiante.

sustenta esta pesquisa. Nela focalizamos o ensino das artes visuais, levando em conta que as estratégias desse ensino exigem a utilização dos recursos visuais e que, para compreendê-las, é preciso considerar as necessidades e as possibilidades da própria linguagem visual, enquanto formas mediadoras da comunicação pedagógica nessa área de conhecimento.

Diante disso, tomamos como tema da investigação o estudo das estratégias visuais de ensino enquanto constituintes do discurso didático do professor de artes visuais da escola básica.

Problematização

> A Sociedade do Conhecimento, também chamada Sociedade da Aprendizagem, requer uma nova leitura do mundo em que vivemos. Entretanto, difícil é nos despirmos de velhos conceitos, velhas linguagens, dos paradigmas passados, quando eles ainda são naturalmente uma parte de nós mesmos .
>
> (BELLUZZO, 2004)

A sociedade atual, em decorrência dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, vive uma época de complexas relações de tempo, de espaço e de interação das diferentes formas comunicativas: das palavras, imagens, sons, movimento etc. Consequentemente, a educação se vê desafiada a incorporar novas experiências que ampliem as dimensões comunicativas, espaciais e temporais, que se reflitam nas estratégias de ensino.

Nesse contexto, a arte se apresenta como um campo do conhecimento capaz de apropriar-se dessas inovações e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento de um pensamento sensível, criativo e crítico.

Afirma Belluzzo (2004) que:

> O sistema educacional vê-se, assim, confrontado com requisitos cada vez mais elevados ao nível da criatividade, da aplicação e disseminação da informação, da transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes, susceptíveis de ocorrer ao longo da vida. Portanto, a preparação para responder tais exigências coloca a educação, em todos os níveis, um desafio importante: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autônoma, em síntese, ao processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração do conhecimento (BELLUZZO, 2004, p. 149).

É importante lembrar que, no processo educativo, assim como no processo artístico, não se trata de impor, mas de orientar o percurso do aluno numa proposta aberta para uma atitude curiosa, autônoma e crítica. Paulo Freire (2008) afirma, a respeito da autonomia no processo educativo, que o ato de ensinar requer que se respeite a autonomia do aluno e é a condição humana de sermos inacabados que nos impõe o comportamento ético.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. [...] A promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. [...] A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética (FREIRE, 2008, p.32).

Para o professor, a ação docente começa desde o planejamento, que é um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre o que será desenvolvido na prática, o qual envolve uma preocupação ética e estética. O planejamento é, então, um espaço de criação do qual resulta a elaboração do projeto de ensino explicitado em forma de registro, de documento, onde se inscrevem as estratégias de ensino.

> A competência do educador vai crescendo na mesma proporção em que vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica. Nesse sentido, o planejamento pode ser instrumento de ajuda para o seu crescimento (VASCONCELLOS, 1995, p.52).

Esse crescimento, muitas vezes, se revela no relatório de estágio do professor em formação. Nossa experiência de formadora aponta que é comum, no início do estágio, o professor em formação questionar as atitudes do professor regente, apontando erros e preconceitos, com a pretensão de quem pensa estar mais atualizado, chegando a argumentar que arte e escola são inconciliáveis. Mas, ao final do estágio, se transforma, pelo contato com a realidade, entendendo, de modo mais crítico, a ação docente como uma prática social. Ele reconhece suas próprias limitações, mas também descobre outras possibilidades e, principalmente, percebe com mais clareza a contribuição da arte na educação das crianças e dos jovens.

Nesse sentido é que entendemos a elaboração de um projeto de ensino como um meio revelador de possibilidades e expectativas do professor em relação à sua

prática docente. Do mesmo modo, entendemos a elaboração dos relatórios de estágio e das propostas de intervenção dos professores em formação como oportunidade de compreensão e reflexão sobre a práxis docente, principalmente, porque é com base na vivência do contexto da arte na educação que o professor em formação constrói seu relatório, que revela, por consequência, seu posicionamento, suas concepções e seus saberes sobre o ensino de arte na escola.

Desenvolvendo estudos voltados para a compreensão das dimensões éticas e estéticas da prática docente em arte, que envolve, diretamente, conhecimentos de arte e sobre arte, verifica-se a necessidade da utilização da representação imagética das produções artísticas como recurso didático. É importante ressaltar que não se trata de entender a obra de arte, reduzindo-a a veículo de uma mensagem. Mas, trata-se de reconhecer que, quando ensina, o professor de artes visuais precisa promover diversas experiências visuais, precisa recorrer ao uso da imagem, inclusive de reproduções de obras como um recurso mediador do seu ensino. Como então promover tais experiências? Em que contexto e como selecionar e utilizar esses diferentes recursos?

Certamente não encontramos respostas prontas e adaptadas para cada situação de ensino. Sabemos que a prática docente não se resume em aplicar soluções dadas, pois cada contexto exige uma abordagem específica. Como recriar experiências anteriores ou mesmo criar novas propostas que correspondam às necessidades daquela situação de ensino numa atuação docente que seja transformadora e dialógica?

Acreditamos que, valorizando sua atuação docente e se reconhecendo como um dos agentes de mudança desse ensino, é que o professor se torna capaz de argumentar sobre as finalidades educativas de sua prática, consciente das implicações políticas de suas proposições na formação do cidadão.

Um percurso e um discurso: escolhas metodológicas

As questões que deram origem a esta pesquisa surgiram a partir do meu percurso de professora de arte na escola básica e reapareceram na minha prática e na orientação da formação de professores de arte na Faculdade de Educação da UFMG e nas experiências de estágio de licenciandos.

Sabemos que no ensino de artes visuais na escola, muitos docentes têm encontrando modos adequados e criativos de desenvolver sua prática. Entre eles, os professores em formação que ,estando em período de estágio, trazem para as práticas cotidianas propostas inovadoras. Assim, neste estudo, focalizamos relatos escritos de professores em formação, manifestados em seus relatórios de estágio, que apresentam uma diversidade de situações de ensino em que utilizam poemas, pequenas histórias, filmes, fotografias e reproduções de obras de arte nas suas aulas.

Diante disso, procuramos investigar como o professor, cujo conhecimento das artes visuais se desenvolveu, predominantemente, nas práticas de ateliê, na observação, na produção de imagens, desenvolve sua forma própria de ensinar, por meio do que estamos considerando estratégias visuais de ensino. Isso apontou-nos a necessidade de analisar tais estratégias visuais como recurso didático fundamental por proporcionar um tipo de aprendizagem afinado com a própria modalidade de arte que ensinam.

Objeto da investigação

Esse material, reuniu relatórios e planos de ensino dos estagiários selecionados de um arquivo construido durante o período de 2007 a 2013. Esse acervo, embora tenha também contribuído para sinalizar algumas possibilidades de categorização inicial, tais como: formatos do suporte, qualidades estéticas, relações dos objetivos educacionais e dos conhecimentos em arte, por sua própria natureza, evidenciou também que tais categorias deveriam ser re-elaboradas no processo da investigação.

Objetivos:

Esta pesquisa pretendeu *identificar e analisar* as estratégias visuais de ensino de arte, voltadas para a educação básica, com o fim de reconhecê-las constituintes de um discurso didático.

Para isso, procuramos:

- investigar, nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de Belo Horizonte, características que compõem os possíveis percursos dessa formação;
-articular possíveis relações teóricas do conhecimento em arte com processos de ensino ;
-analisar as estratégias visuais, enquanto recursos de linguagem presentes na prática docente do ensino de arte, voltadas para a educação básica, procurando compreendê-las na construção de um discurso didático.

O contexto e instrumentos

Diante das múltiplas possibilidades de desenvolvimento do estudo do material entendemos com Coutinho(2004) que:

> pesquisa implica um processo disciplinado de ações com vistas à construção de um conhecimento novo ou à revisão de algum conhecimento já constituído em alguma área específica. Nessa perspectiva, pesquisa é uma coleta sistematizada de informações relativas a algum acontecimento ou fenômeno particular para fins de sua exploração, sua descrição e respectiva explicação, é o estabelecimento de relações entre as informações transformadas em dados e em fatos, de modo que possam ser explanados, compreendidos e incorporados num sistema teórico (COUTINHO, 2004, p.39-40).

Desse modo, a presente pesquisa assume o relatório como documento, dado que se baseou nas informações que estão sobre a forma de relatórios dos licenciandos regularmente matriculados, em período de estágio curricular. Tais relatórios contêm o registro das observações do ambiente e da ação docente dos licenciandos. Esse registro foi permitido pelos docentes que os supervisionam, sem restrições ao uso de fotografias para registrar tanto suas ações quanto os trabalhos produzidos pelas crianças. Consequentemente, os dados e informações disponíveis nesses documentos contaram com o prévio consentimento de todos os envolvidos (professores regentes, estagiários, instituições conveniadas e alunos da educação básica), oferecendo uma condição ética para sua utilização em pesquisa.

Para dar maior sustentação à análise desses documentos optamos por considerar, também, como elementos para análise, os documentos que registram a organização curricular das três instituições formadoras desses licenciandos.

Para coleta dos documentos, em primeiro momento, foram, convidados a disponibilizar seus relatórios, os alunos das disciplinas da Prática e Estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Entre os relatórios arquivados, desde 2007, foram selecionados para a análise proposta, aqueles que apresentaram o uso elementos visuais nas estratégias de ensino, em situações diversas, articulando esses elementos e os propósitos da arte na escola.

Contando com a possibilidade de ampliar o olhar sobre a formação do professor de arte, foram analisados os currículos de três cursos de licenciatura em artes visuais/plásticas de escolas de Belo Horizonte para se perceber as especificidades dessa formação.

Em seguida, foram incluídos, nesse acervo, alguns planos e relatórios de professores em formação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Design e do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard, ambas da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.

Desde 2011, participam desse acervo , relatórios de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que são também bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBIB[3].

Os procedimentos de análise

Ao adotar métodos de análise para abarcar o campo da educação e sua relação com o conhecimento em arte, tomamos como referência a proposição de Fontanille (2008, p. 21), que consiste em "[...] aceitar apagar em parte [...]divergências para conservar somente as grandes linhas de convergência". Nesse sentido, "[...] também deixar de levar em conta certas proposições mais difíceis de serem integradas", para construir, de forma coerente, um referencial teórico-metodológico capaz de viabilizar os propósitos desta pesquisa.

[3] O PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – é um programa de bolsas financiado pela CAPES, para alunos dos cursos de licenciatura. Investindo na formação de professores, o projeto visa contribuir para melhoria da educação básica, ao desenvolver projetos de ensino, materiais e recursos didáticos sob orientação do coordenador de área do programa na Universidade e do professor supervisor na escola básica campo de atuação dos bolsistas.

Coutinho (2004, p.38) esclarece que, nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, apesar das divergências entre os estudiosos quanto aos processos de construção de conhecimento, há sempre a preocupação em observar alguns parâmetros básicos para assegurar o nível de cientificidade desejável. *"Sem haver um consenso na comunidade cientifica, pode-se, no entanto, visualizar uma preocupação dos pesquisadores, quanto `a clareza e `a redução da ambiguidade"*.

Segundo Coutinho (2004), Chauí (1998) pondera que, historicamente, a pesquisa científica vem adotando abordagens metodológicas de acordo com a concepção de cientificidade em que se fundamenta: a racionalista, a empirista e a construtivista. Dessa forma:

> A concepção construtivista, iniciada no Séc. XX, não considera a ciência como uma representação da realidade, mas como uma construção de modelos explicativos que combina alguns procedimentos racionalistas e empiristas sem pretensão de alcançar um conhecimento verdadeiro ou uma verdade absoluta, mas apenas modelos explicativos do funcionamento de uma realidade construída. Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser corrigido e modificado sempre em busca de explicações mais adequadas (COUTINHO, 2004, p.24).

Ainda segundo Coutinho (2004),

> Os resultados das pesquisas podem assumir dimensões diferentes: a dimensão da descrição, a da explicação, a da interpretação, a da compreensão e, em situações muito especiais, a da previsão. [...] Muitos fatos das ciências humanas e sociais, por sua complexidade, estão na dimensão da descrição e são descritivos por que não se pode desenvolver outra forma de estudo sobre eles. As descrições são indispensáveis, pois constituem um primeiro passo do processo de construção de conhecimento e somente depois da descrição e classificação dos dados é que há possibilidades de estabelecimento de algumas relações entre estes, com objetivos explicativos, interpretativos ou compreensivos. O propósito da descrição é dizer como algo acontece em sua aparência fenomênica; enquanto o propósito da explicação vai além da descrição, pois busca o porquê do acontecimento, numa clara alusão à sua dimensão causal, motivacional e funcional, tendo em vista a possibilidade da previsão. (COUTINHO, 2004, p. 44).

Diante das dificuldades de se preservar os mesmos critérios de cientificidade das ciências naturais, nas ciências humanas e sociais, campo em que se insere esta pesquisa, a dimensão explicativa vem sendo, muitas vezes, substituída pela

dimensão interpretativa e compreensiva. "*A dimensão interpretativa e compreensiva não trabalha com a ordem da causalidade, mas com a das significações, das intencionalidades e valores"* (COUTINHO, 2004, p.45).

Assumindo, então, uma dimensão interpretativa e compreensiva diante dos dados, os procedimentos de análise foram realizados em duas etapas: a análise dos relatórios, para identificação das práticas em que a linguagem visual se apresenta como estratégia de ensino; e a análise do modo como as estratégias de ensino se articulam com os objetivos e os conteúdos propostos.

Critérios de seleção dos dados

O estudo da organização curricular das três instituições pesquisadas apontou, na composição de suas grades curriculares, um projeto de formação de professor de arte para a escola básica que se concebe semelhante. A partir disso, reunimos os relatórios para a análise, num acervo documental em que não se buscou distinguí-los por instituição e/ou autoria. Além disso, é necessário ressaltar que este estudo não se propôs uma avaliação comparativa dos documentos mas buscou valorizar suas singularidades e compreendê-los nas suas especificidades.

Adotamos, então, como critério de seleção dos documentos a serem analisados aqueles que, no material arquivado e disponibilizado pelos professores em formação, em seus períodos de estágios supervisionados no ensino básico no período entre 2007 a 2013, se destacaram entre os demais por sua proposição em termos didáticos ou por sua estrutura formal em relação aos propósitos do ensino das artes visuais. Essa medida se fez necessária diante da diversidade documental disponibilizada pelas instituições e da não equivalência dos documentos, em termos de quantidade e de formas de apresentação.

Outra medida, foi selecionar 10 documentos que apresentavam em seus relatos algum aspecto mais representativo do ensino de arte, por meio de um recurso visual. Deles foram extraídos fragmentos nos quais as estratégias de ensino se valiam de recursos visuais enquanto mediadores da aprendizagem. Em seguida, sem preocupações com a cronologia linear dos relatos, agrupamos tais fragmentos segundo seus objetivos mais evidentes.

Estrutura da tese em capítulos

O capítulo 1 discute o papel do ensino de arte na escola básica contemporânea apontando os seus reflexos para a educação, especialmente, no ensino da arte. O capítulo 2 apresenta uma reflexão sobre algumas experiências de ensino que provocaram o desenvolvimento dessa pesquisa e nas quais é possível perceber constantes referências relacionadas às estratégias visuais como constituintes de um discurso didático. Discute também as relações entre alguns textos literários e os conteúdos do ensino de artes visuais, evidenciando as possibilidades da literatura na criação de formas e espaços para a construção de visualidades. No capítulo 3, foi realizada uma análise dos currículos de três instituições de Ensino Superior que oferecem cursos presenciais de licenciatura em artes visuais, na cidade de Belo Horizonte. Nesta análise buscamos entender a formação pretendida por tais cursos com a finalidade de compreender as possíveis trajetórias de formação dos professores de arte e ainda verificar as possibilidades de desenhar um perfil mais amplo dos professores em formação para análise dos relatórios. O capítulo 4 analisa as estratégias de ensino no discurso dos professores em formação a partir dos seus relatórios e planos de ensino obtidos durante o período de estágio. Por último, apresentamos nossas considerações finais em que procuramos evidenciar algumas reflexões emergentes dessa pesquisa, em torno da formação professores e de sua experiência de estágio no ensino de arte na escola básica.

Capitulo 1 - O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BÁSICA CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES BÁSICAS.

> Não acredito mais na possibilidade (e até no desejo) de uma "sociedade perfeita", mas acredito numa "boa sociedade" — definida como aquela que se recrimina sem cessar por não ser suficientemente boa e não estar fazendo o suficiente para se tornar melhor.
>
> (BAUMAN[4], 2004)

Algumas das dificuldades de ensinar arte na escola básica têm surgido da falta de sintonia entre o conceito de arte e de seu ensino, tanto por parte do professor, no trabalho que desenvolve, quanto da escola de modo geral. Reconhecemos ainda que as diferentes concepções, tendências e abordagens no ensino da arte não se organizam linearmente no tempo e percebemos que muitas delas, mesmo as mais antigas, podem aparecer em muitas práticas atuais.

No Brasil, com a concepção modernista de arte difundida, pela Semana de Arte Moderna – que, em 1922, rompeu com a rigidez dos princípios academicistas - as escolinhas de arte[5] se multiplicaram, incentivando a livre expressão. Mais tarde, a

[4] Neste capítulo, o início das reflexões sobre arte na sociedade contemporânea constitui um diálogo com Zygmunt Bauman. Este autor iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia, e foi afastado em 1968 por ter artigos e livros censurados na época. Emigrou da Polônia, reconstruindo sua carreira no Canadá, Estados Unidos e Austrália até chegar à Grã-Bretanha, onde, em 1971, se tornou professor titular da Universidade de Leeds, cargo que ocupou por vinte anos. Responsável por uma prodigiosa produção intelectual, recebeu os prêmios Amalfi (em 1989, por sua obra Modernidade e Holocausto) e Adorno (em 1998, pelo conjunto de sua obra). Atualmente é professor emérito de Sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Em seus livros, procura escapar da dicotomia entre modernidade e pós-modernidade criando conceitos de "modernidade sólida" e "modernidade líquida", argumentando que ambas as configurações coexistem como os lados de uma mesma moeda. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 ago. 2010 – Entrevista com Zigmunt Bauman p/ Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Tempo Social*. v.16, n.1, São Paulo, Jun/2004.

[5] A Escolinha de Arte do Brasil é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora norte-americana Margareth Spencer. [...] As primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes remontam à década de 1930, às experiências como as da Escola Brasileira de Arte, de São Paulo[..], e aos cursos de Anita Malfatti, oferecidos em seu ateliê e na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade entre 1935 e 1938. Essas experiências se caracterizam pela idéia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa, na contramão do ensino oficial de artes tal como instituído em seguida no período do Estado Novo, quando as aulas de desenho geométrico e cópia de estampas são introduzidas na escola primária e

educação regular, com a expansão da tendência pedagógica do movimento escolanovista, que propunha uma educação centrada no desenvolvimento do aluno, reconheceu a importância do ensino do desenho no desenvolvimento da expressão infantil e na aquisição do conhecimento. E, por influência da Psicologia, as atividades de arte passaram a ser valorizadas como exercício de liberação emocional e recurso de expressão do indivíduo. Assim, no ensino escolar, tais mudanças repercutiram na perspectiva da livre auto-expressão, que, procurando preservar a expressão espontânea da criança, acabou por desviar-se numa prática equivocada – o **"***laisser-faire*" – que nega a atuação do professor, caindo no espontaneísmo, esvaziando tanto o sentido do ensino da arte quanto a função do professor de promover condições adequadas ao seu ensino.

Contemporaneidade e ensino de arte

Certamente, a atividade educativa deve levar o aluno a crescer cada vez mais em seus conhecimentos em arte, para melhor se expressar de modo livre e criativo. Sentir-se livre é uma situação mais complexa do que contar com a ausência de controle. Bauman (2005, p.24) esclarece que:

> Sentir-se livre das limitações, livre para agir conforme os desejos, significa atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de agir: sentimo-nos livres na medida em que a imaginação não vai mais longe que nossos desejos e que nem uma nem outros ultrapassam nossa capacidade de agir. O equilíbrio pode, portanto, ser alcançado e mantido de duas maneiras diferentes: ou reduzindo os desejos e/ou a imaginação, ou ampliando nossa capacidade de ação. Uma vez alcançado o equilíbrio, e enquanto ele se mantiver, "libertação" é slogan sem sentido, pois falta-lhe força motivacional.

Se a vida é movimento, para um ser vivo a imobilidade nos parece muito mais próxima da prisão que da liberdade. Por outro lado, Bauman (2005, p. 37) lembra que "ser moderno significa ainda, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado [...] Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num estado de constante transgressão [...]". Entretanto, reconhecemos que, em certas esferas da vida, a estabilidade decorrente da adoção de normas, sem perenidade e rigidez absolutas, pode ter um sentido de liberdade, principalmente porque vivemos em

---

secundária com a finalidade de orientar ao máximo a formação artística, adequando-a aos modelos e padrões vigentes. <http://www.itaucultural.org.br/>, Acesso em: 20 ago. 2010 – Enciclopédia.

sociedade. E numa sociedade em que cada indivíduo requer sua liberdade, consequentemente, é preciso levar em conta a liberdade do outro.

Como entender, então, na contemporaneidade, as relações indivíduo e sociedade? Bauman (2005), citando Norbert Elias (p.30) fala de uma "concepção recíproca", ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade molda os indivíduos é também formada por eles numa relação de dependências. E, diante disso, é preciso entender o papel da educação, no processo de socialização dos indivíduos. E, consequentemente, o papel do ensino da arte que coloca em questão a liberdade de expressão.

Analisando a sociedade atual, Bauman (2005, p. 37) esclarece que vivemos uma nova "forma de modernidade". Ao perdemos a crença na recuperação de uma totalidade perdida, não temos mais a ilusão e caminhamos para um "estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio." O autor adverte ainda que:

> [...] como insistem Deleuze e Guattari, não acreditamos mais no mito da existência de fragmentos que, como peças de uma antiga estátua, estão meramente esperando que apareça o último caco para que todas possam ser colocadas novamente para criar uma unidade que é precisamente a mesma que a unidade original. Não mais acreditamos numa totalidade primordial que existiu uma vez, nem numa totalidade final que espera por nós numa data futura (BAUMAN, 2005, p.29).

E esclarece que, no mundo atual, o que ainda persiste é uma nova forma de modernidade:

> A sociedade que entra no século XXI não é menos "moderna" que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de "limpar o lugar" em nome de um "novo e aperfeiçoado" projeto; de "desmantelar", "cortar", "defasar", "reunir" ou "reduzir", tudo isso em nome da produtividade ou da competitividade (BAUMAN, 2005, p.36, grifo do autor).

Considerando as aceleradas transformações dessa nova forma de modernidade, como pensar a educação no sentido da promoção humana, na busca do conhecimento, da liberdade, da convivência, do respeito, da alegria e do cuidado

para com a vida? E, mais recortadamente, como pensar o ensino da arte em um momento acelerado de desconstrução em busca do novo visando a competitividade e produtividade excessiva?

> A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a "formação" do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto.
> Como já disse, a outorga dos poderes aos cidadãos requer a capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas escolhas feitas, mas requer também a construção e a reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros.
> As liberdades dos cidadãos não são propriedades que se adquirem uma vez por todas; elas não estão seguras, encerradas nas suas caixas-fortes. São plantadas e enraizadas no terreno sociopolítico, que precisa ser cotidianamente fertilizado e que se torna árido até ficar gretado, se não for cuidado dia após dia com as ações informadas de um público preparado e comprometido. Não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com uma urgência ainda maior, para a educação para a cidadania (BAUMAN, 1998, p.133).

A educação, diferentemente de um tempo passado em que lidava com a clareza e com a certeza tem, na contemporaneidade, que lidar com a incerteza, com o imprevisível. Essa condição já a aproxima o processo educativo do processo artístico, impulsionado a investigação e a descoberta.

> Um artista ou escritor pós-moderno está numa situação de filósofo: o texto que escreve e a obra que apresenta não estão, em princípio, norteados por regras estabelecidas, e eles não podem sujeitar-se a um determinado julgamento pela aplicação de categorias conhecidas. São essas regras e essas categorias que o texto ou obra procura. O artista e o escritor, portanto, trabalham sem regras, com o fim de estabelecer as regras do que terá feito. Por isso, a obra e o texto têm a característica de um evento [...] (BAUMAN, 1998, p.133).

Na arte contemporânea, o processo artístico se pauta na provocação, na incompletude, e se realiza na interação como um acontecimento. A noção de acontecimento contém em si, a ideia de evento, no sentido de algo irrepetível, marcado por um momento singular.

> A criação e a recepção, do mesmo modo, são os processos da descoberta permanente e nunca será provável uma descoberta

> descobrir tudo o que há para ser descoberto, ou descobri-lo de uma forma que fruste a possibilidade de uma descoberta inteiramente diversa... A obra do artista pós-moderno é um esforço heróico de dar voz ao inefável, e uma conformação tangível ao invisível, mas é também (obliquamente, através da recusa a reafirmar os cânones socialmente legitimizados dos significados e suas expressões) uma demonstração de que é possível mais do que uma voz ou forma e, desse modo, um constante convite a se unir no incessante processo de interpretação, que também é o processo de criação do significado [...] (BAUMAN, 1998, p.133).

No passado, a educação, assim como a arte modernista, podia assumir uma posição de vanguarda, “mostrar a luz, ensinar, educar e converter; aos considerados imaturos, não completamente desenvolvidos, retardatários considerando os outros como ainda não realizados afundados nas trevas esperando pelo esclarecimento” (BAUMAN, 1998, p.124). Na atualidade, o artista contemporâneo (ou pós- moderno) se encontra sempre em estado investigativo e suas descobertas em movimento.

> O significado da arte pós-moderna, pode-se dizer, é estimular o processo de elaboração do significado e defendê-lo contra o perigo de, algum dia, se desgastar até uma parada; alertar para a inerente polifonia do significado e para a complexidade de toda interpretação; agir como uma espécie de anticongelante intelectual e emocional, que previna a solidificação de qualquer invenção a meio caminho para um cânone gelado que detenha o fluxo de possibilidades. Em vez de reafirmar a realidade como um cemitério de possibilidades não provadas, a arte pós-moderna traz para o espaço aberto o perene inacabamento dos significados e, assim, a essencial inexauribilidade do reino do possível. Pode-se mesmo dar um passo adiante e sugerir que o significado da arte pós-moderna é a desconstrução do significado; mais exatamente, revelando o segredo do significado, o segredo que a moderna prática teórica tentou firmemente esconder ou deturpar. Esse significado só “existe” no processo da interpretação e da crítica, e morre completamente com ele. É isso que transforma a arte pós-moderna numa força subversiva (BAUMAN, 1998, p.136).

A arte contemporânea ultrapassa o território do artístico - que implica ser uma produção com exigências construtivas, reflexivas e expressivas - para abarcar o estético e, desse modo, na educação, pode se aproximar do cotidiano do aluno, favorecendo a interação e a abertura à diversidade cultural. Essa abertura, essa interação coloca seu contornos em movimento, gerando zonas de imprecisão - ou nas palavras de Bauman (1998), de "liquidez" - do que podemos considerar arte ou não. Inevitavelmente, tal dinamismo reflete na educação em arte e não dá ao professor a garantia confortável do saber acumulado que antes lhe colocava em condição segura e estável para suas respostas. Ele precisa estar preparado para

lidar com um saber em constante movimento. É que a arte contemporânea, sem a pretensão de orientar ou profetizar, se propõe "acentuar a liberdade por manter a imaginação desperta e, assim, manter as possibilidades vivas e jovens, e por manter os princípios fluidos, de modo que não se petrificassem na morte e nas certezas enceguecedoras" (BAUMAN, 1998, p.136).

> Tal como antes, é destino das artes opor-se à realidade e, por meio dessa oposição, compensar a vida do que lhe foi despojado pela realidade e, assim, indiretamente, tornar a realidade suportável, protegendo-a contra as conseqüências de sua cegueira auto-infligida. Mas agora o significado da oposição mudou, as frentes de batalha foram retraçadas. Resta agora, à obra de ficção, desvendar essa variedade particularmente pós-moderna de ocultamento, colocar em exibição o que a realidade tenta socialmente, e com afinco, esconder – esses mecanismos que retiram da agenda a separação entre verdade e falsidade, tornam a busca de sentido irrelevante, improdutiva e dia a dia menos atraente. Num mundo permeado de ironia, é a vez de a arte se tornar séria, defender essa seriedade que o mundo socialmente produzido transformou em quase ridículo. Depois de desmascarar as solenes e melífluas simulações dos modernos legisladores da verdade, a ficção artística, essa grande escola da imaginação, empatia e experimentação, pode então prestar serviço inestimável aos solitários, freqüentemente confusos e aturdidos intérpretes pós-modernos do significado e do sentido. Banidas da realidade, as verdades só podem esperar encontrar sua “segunda morada,” exilada na morada arte (BAUMAN, 1998, p.136, grifo do autor).

Almeida (2009), num estudo sobre o pensamento de Bauman (2009, p.73) quanto à educação na sociedade *contemporânea* – período que este denomina *modernidade líquida* – evidencia a responsabilidade dos processos educativos de incitar o pensamento crítico, colocando como finalidade da educação contestar o impacto das experiências do dia a dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. Não se trata de fugir da realidade, mas de questioná-la, ou como diz Bauman, trata-se de "colocar em exibição o que a realidade tenta socialmente, e com afinco, esconder."

Podemos, então, entender o papel do ensino da arte na escola básica com uma crença menos ilusória, porém mais afinada com o papel social de uma educação para cidadania, principalmente no que se refere a estimular a inventividade e a incitar o pensamento dinâmico, crítico e criativo.

Cândido (1995), ao incluir a literatura e também outras formas de arte entre as necessidades básicas do ser humano, argumenta que, por ser a arte indispensável à condição humana, consequentemente, seu acesso torna-se um direito:

> Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e `a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. Cândido (1995, p. 258),

Entretanto, a escola básica brasileira, que se propõe a educar para a cidadania e coloca o conhecimento em arte como componente obrigatório, não oferece, de modo geral, uma situação adequada para seu ensino se configure como direito. Para compreender essa contradição é importante entendê-la a partir da história das disciplinas escolares que, considerando-as como produto sócio-histórico, assim como sugere Viño (2008, p.204-205): "como organismos vivos, que se relacionam influenciando-as mutuamente, nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam." Disputam espaços, competem entre si "como campos de poder social e acadêmicos." Diante disso é importante considerar que a "disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização", como defende o autor, relacionando a história das disciplinas escolares e processo de profissionalização dos docentes.

Sabemos que um fator determinante e anterior à constituição das disciplinas, é a arbitrariedade da compartimentalização do conhecimento e a hierarquização dos saberes. Em decorrência disso se estabelece a histórica oposição entre arte e ciência. Embora, na atualidade tal oposição perca sua referência, com a emergência de novos paradigmas de cientificidade, vimos em conformidade com Certeau (2008, p.140) que :

> [...] a arte constitui em relação à ciência um saber em si mesmo essencial mas ilegível sem ela. Posição perigosa para a ciência, pois só lhe resta poder dizer o saber que lhe falta. Ora, entre a ciência e a arte, considera-se não uma alternativa mas a complementaridade e, se possível, a articulação.

Schnitman (1996), na introdução do livro: *Novos Paradigmas, ciência, cultura e subjetividade,* se refere ao surgimento de outras esferas do conhecimento que nascem do rompimento das fronteiras entre a ciência e a cultura na atualidade:

> Tanto a ciência como a cultura são processos *construtores* e *construídos por* processos sociais. [...] A ciência, os processos culturais e a subjetividade humana estão socialmente construídos, recursivamente interconectados: constituem um sistema aberto. Precisamente destas interfaces, de suas descentralizações e conflitos surgem aquelas configurações científico-culturais complexas que conformam e caracterizam o espírito que atravessa uma época (SCHNITMAN, 1996, p.11).

Nessas novas perspectivas, a cultura e a ciência já não são configurações isoladas. Antes, aspectos da vida cotidiana, como "o sujeito, o tempo, a historicidade, se alojavam na arte, na filosofia, na literatura e na psicologia." Agora, na ciência contemporânea, abrem-se espaços nos quais tais aspectos têm uma participação substantiva (SCHNITMAN, 1996, p.12).

Os novos paradigmas questionam um conjunto de premissas e noções que orientaram até hoje a atividade científica, dando lugar a reflexões filosóficas sobre a ação social e sobre a subjetividade; a partir desses mesmos desenvolvimentos se tornaram relevantes para a ciência temas tradicionalmente relacionados com a arte, tais como a subjetividade, a singularidade e a capacidade geradora. Ainda, tomando emprestado as palavras de Schnitman (1996), surgem, na atualidade, teorias de arte e artistas que buscam desenvolver novos métodos e formas de ação que correspondam `as necessidades contemporâneas, redefinindo tanto o papel do artista na sociedade, como também a própria arte que diante dos novos recursos tecnológicos se apresenta como

> um metadesenho de contextos integrando as ciências e as artes, por meio de redes interdisciplinares, o uso de tecnologias de simulação, (vídeo, computação), e a conversação (redes de conversação) incorporando assim a estética à participação social (SCHNITMAN, 1996, p.15).

Essa nova forma de fazer arte traz também avanços que colocam novos desafios: a profusão de imagens e a velocidade com que surgem e desaparecem, a perda das certezas que atravessa a cultura contemporânea, tudo isso leva a uma nova forma

de entender a arte, exigindo uma consciência mais aberta, criativa e necessariamente mais crítica.

Diante disso, novas demandas reverberam nos processos de aprendizagem e de ensino de arte, exigindo flexibilidade para as novas propostas e abertura para a descoberta. Tais exigências, consequentemente, apontam para a necessidade de desenvolver um pensamento mais crítico e complexo[6].

Enfim, sem pretender abarcar as muitas questões que escola básica apresenta, é possível reconhecer que a arte e o seu ensino têm um papel destacado na cena educativa contemporânea: "formar cidadãos aptos a enfrentar os problemas de seu tempo, conscientes de sua complexidade e da presença inevitável de incertezas, a par das possíveis certezas sempre provisórias." Almeida et al, 2006.

Sendo assim, mesmo considerando as implicações históricas e as condições adjacentes que interferem no trabalho docente, ainda entendemos com Freire (1983) que o professor é um dos agentes de mudança desse ensino.

Entretanto, o ensino das artes visuais tem ainda peculiaridades em relação às condições de trabalho do professor: o espaço, o tempo, os materiais e os recursos visuais destinados a esse ensino nem sempre são apropriados para o seu desenvolvimento efetivo. Pois,

> Acostumada à estabilização, à conformidade e à ordenação, o espaço escolar tende a falsear a tensão, não explicitando a presença, por vezes dominante, do discurso visual nos processos de aprendizagem (BELMIRO, 2008, p.156).

Essa situação, muitas vezes, tem impedido que o ensino das artes visuais possa se desenvolver conforme suas potencialidades, mas, também, tem mostrado a necessidade de conscientização dos professores, como agentes e propositores de mudanças. Essa reflexão começa ao reconhecer a importância de sua ação docente, que exige uma forma de linguagem específica, voltada para a promoção da

[6] Entendendo que complexo é um "pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto" (Morin, 2000).

aprendizagem de seus alunos, envolvendo conhecimentos em arte e sobre arte. Na sua prática, o professor necessita refletir sobre suas escolhas para que possa argumentar sobre as finalidades educativas que as promoveram.

Artes visuais, imagens e discurso

Sabemos que todo o processo educativo se propõe desenvolver várias habilidades e competências comuns a todas as áreas do conhecimento. Consideramos, que o ensino das artes visuais é espaço privilegiado para estimular o olhar sensível e curioso, capaz de ultrapassar o ver que reconhece, informa e confere, para dar chance ao olhar que interroga, investiga e redescobre no mundo visível aquilo que ainda não tinha percebido. É que o visível, segundo Merleau Ponty (1980), tem um forro de invisível que o olhar sensível pode revelar. O visível não se limita ao que aparece na superfície: o visível desperta outras visões: imagens da memória ou da imaginação ou mesmo aquelas que se revelam em pensamento, em palavras, em sons, em ideias não visíveis. Então, cabe a esse ensino recuperar a potência dessa visibilidade na construção sensível e crítica do conhecimento.

Podemos, então, dizer que, ao ensinar arte é preciso compor as etapas de seu ensino para trabalhar um determinado conteúdo curricular, organizadas de tal modo que atinjam a sensibilidade, a compreensão e a criatividade do aluno. É dar à prática docente um tratamento artístico, como numa construção poética, e ao mesmo tempo, orientá-la para a função educativa.

Isso ocorre, por exemplo, quando, ao ensinar arte, o professor coloca o estudante em contato com a obra de arte e, por uma estratégia planejada, o aproxima do processo criativo do artista. Ocorre também quando propõe a vivência de situações que envolvem conceitos e saberes artísticos, objetivando promover melhor compreensão e consequente ampliação do conhecimento sobre arte**.** E ainda, quando propõe a experiência do fazer artístico aos alunos, proporcionando-lhes um tipo de aprendizagem que envolve não apenas o intelecto, mas também a sensibilidade, a inventividade e, na maioria das vezes, o prazer da experimentação. A propósito, podemos citar Brett (2005) que, no seu ensaio sobre arte experimental no Brasil, fala das propostas artísticas de Hélio Oiticica:

> Tendo levado suas experiências a um grau máximo de intensidade, Oiticica, em seus trabalhos recentes, especialmente em *Éden*[7], resolveu-as, tornou-as menos particulares e, portanto, mais universais, de tal modo que o espectador começa a habitar verdadeiramente a obra com sua própria imaginação. [...] Como no caso dos jogos, um campo é determinado, um campo poético. O artista oferece o campo e o visitante penetra nele (BRETT, 2005, p.34-39, grifo do autor).

O contato com a própria obra de arte, promovendo a experiência estética, pode ser uma experiência educativa no sentido da promoção humana, ao ampliar nossa capacidade perceptiva e nossa reflexão sobre o mundo.

Ao se propor um estudo das estratégias visuais enquanto recursos de linguagem presentes na prática docente de artes visuais na escola básica, tomamos como fonte relatórios de professores em formação, buscando captar, em tais documentos, fragmentos dessa prática para compreendê-los como constituintes de discurso didático.

Nesse sentido, é que tomamos o termo discurso, que, "em sua acepção mais ampla, [...] é um certo modo de apreensão da linguagem, modo esse, que não é considerado aqui como uma estrutura arbitrária, mas como atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados" (MAINGUENEAU, 2006, p.43). Assim, se, na prática docente em arte, consideramos "uso da linguagem como prática social e não como atividade puramente individual", podemos considerá-la como um discurso.

Para compreender melhor o que estamos chamando "discurso", procuramos entendê-lo nas dimensões em que, segundo Fairclough (2001, p. 90-91),

> implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social.

[7] 'Em *Éden*, o visitante entra na água em um lugar coberto, deita-se em uma cabine escura iluminada por uma luz vermelha com um cheiro desconhecido e caminha sozinho em uma cabine com grandes folhas planas no chão. Cada cabine, a seu modo, parece convidá-lo a resgatar para si próprio a experiência de estar no mundo, sem referências, as informações que já acumulou sobre ele. Nas palavras de Maurice Merleau-Ponty, retornar ao "local, ao solo do mundo sensível e aberto, tal como é essa nossa vida e em nosso corpo "' (BRETT, 2005, 39).

Considerando, ainda, que o discurso é socialmente constitutivo, Fairclough (2001, p. 91) lembra a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos, esclarecendo que essa visão de discurso contribui para entender a produção, a transformação e a reprodução de objetos e sujeitos. E acrescenta que, direta ou indiretamente, o discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo constituindo e construindo o mundo em significado”. Fairclough esclarece ainda que podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso.

> O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção de "identidades sociais" e "proposições de sujeito" para os "sujeitos" sociais e os tipos de "eu". / Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. / E, terceiro, o discurso contribui para a construção de conhecimento [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, grifos do autor).

Assim, podemos inferir que compreender os processos discursivos do ensino de arte é também compreender a construção do sujeito como professor em sua prática docente em arte enquanto prática social exercida na realidade escolar.

Argumentando sobre a dimensão social do sujeito, Guattari e Rolnik (1986, p. 31-33), enfatizam que os processos de produção da subjetividade implicam na interação com múltiplas instâncias que extrapolam a dimensão individual:

> [...] a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente à essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos.
>
> Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. [...] A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.

Assim, retomando os três aspectos apontados por Fairclough (2001), no processo de ensino, o discurso do professor se compromete, em maior medida, com a construção do conhecimento, embora os demais aspectos, enfatizados pelo autor estejam, inevitavelmente, nele presentes.

Discurso didático e ensino de arte

Podemos, então, entender a importância do discurso do professor na construção do sujeito e na construção de conhecimentos, que, nesta pesquisa estamos chamando de discurso didático.

Mas, antes, é necessário esclarecer que o termo "discurso didático" pode ser tomado em sentidos distintos. Chaudeuau e Maingueneau (2008) assinalam que :

> "no domínio da didática nem todos os discursos da didática são didáticos. Ao contrário, no dominio do ensino e formação institucionais, há discursos que não visam, aparentemente, a tornar o outro mais competente, por exemplo os discursos de instrução, *que não explicam as razões* das práticas ou dos saberes difundidos: não se trataria de discursos didáticos, mas sobretudo de discursos prescritivos, isto é, injuntivos. vai além do saber fazer [...] são discursos que visam aumentar os conhecimentos do outro". Chaudeuau e Maingueneau (2008, p. 167 e p. 166)

No nosso caso estamos tomando o termo discurso didático no sentido daquele que ao relatar uma situação didática transforma-se em discurso: um sujeito que vivenciando situaçoes de ensino, produz um relato com a intencionalidade de revelar ao outro seu modo de pensar didaticamente. Consequentemente, podemos considerar os registros e relatórios produzidos pelos professores em formação, e ainda seus projetos ou planos de ensino como eventos discursivos, lembrando que: "Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados" (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

A Intertextualidade ou a dimensão semiótica do discurso didático

A prática docente em artes visuais, pela especificidade dos conhecimentos que envolve e, principalmente, por sua necessidade imagética mais do que em outra

área de conhecimento, extrapola o domínio verbal e se abre para a intertextualidade, envolvendo, inevitavelmente, a linguagem visual.

Paulino (2005, p.15) esclarece que a intertextualidade em seu sentido amplo, envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como textos:

> O texto como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada por nós: um filme, um romance, um anúncio, uma música. Entretanto, esse objetos ainda não estão prontos, pois destinam-se ao olhar, `a consciência e `a recriação dos leitores. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor.

A partir disso, entendemos e concordamos com Genari (2007) ao afirmar que:

> Todo ato educativo pode considerar-se um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da compreensão pedagógica interdisciplinar. [...] o conceito de texto constitui-se como pressuposto teórico semiótico que implica um modo de produção sígnica, de produção de cultura em formato textual e que pode constar de cinco modalidades textuais fundamentais: a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número (In: ORMEZZANO, 2007, p.31).

E é ainda Ormezzano que argumenta sobre a necessidade, no mundo contemporâneo, de uma educação visual, acrescentando que:

> é necessário entender que se está no auge de uma cultura visual, de uma civilização imagística, de um dos sistemas textuais que vem ganhando mais espaço nas mídias. Grande quantidade de símbolos se mistura com os significados. Os circuitos da imagem visual podem ser os circuitos do saber, de um saber icônico que estabelece o compromisso de uma educação visual (ORMEZZANO, 2007, p.31).

Diante disso, fica evidente que os discursos didáticos que incorporam a imagem são os circuitos de um saber icônico. Desse modo, a linguagem visual precisa ganhar espaço na educação como um todo e precisa, ainda mais, responder às necessidades didáticas do ensino das artes visuais, onde esse saber adquire uma dimensão historicamente reveladora da sensibilidade e da criatividade.

Considerando os procedimentos e recursos empregados nos relatos dos professores em formação que provocaram este estudo, surge então, a necessidade de compreender uma análise no campo visual que valorize os elementos formais das

imagens. Encontramos, nas análises de Santaella (2007) - que se fundamenta na Semiótica Peirceana- "um percurso metodológico-analítico adequado para entender os processos sígnicos da linguagem visual e como esses signos podem ser relacionados entre si." Entretanto, vamos recorrer a Santaella (2007; 2012) apenas como referência, quando admite que o signo visual pode ser analisado:

> "Em si mesmo, nas suas propriedades internas;/Na sua referência àquilo que ele indica, àquilo que sugere, designa ou representa;/Nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários" (SANTAELLA, 2007, p.114).

Ainda recorremos a Santaella (1998, p. 13) para tecer alguns esclarecimentos sobre o conceito de imagem que, de início, nos coloca as controvérsias e as singularidades do tema. Segundo essa autora, o estudo da imagem tem uma abrangência interdisciplinar, incluindo a história da arte, psicologia da arte, a crítica de arte, antropologia, sociologia, os estudos das mídias, a semiótica visual e as teorias da cognição, acrescentando que "ainda não existe uma ciência da imagem, uma imagologia ou icononologia".

> Conforme foi observado pelo semioticista Emile Benveniste, as imagens são um sistema semiótico ao qual falta uma metasemiótica: enquanto a língua, no seu caráter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso auto-reflexivo [...] (Santaella, 1998, p.13).

Santaella ainda acrescenta que

> O discurso verbal é necessário ao desenvolvimento de uma teoria da imagem. Porém a separação dos dois códigos, do verbal e do visual, não é tão radical […] Na realidade, o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens, ou, como Peirce diria , de iconicidade. Assim, a teoria das imagens sempre implica o uso de imagens. A palavra "teoria", aliás já contém na sua raiz uma imagem, pois "teoria" na sua etimologia, significa "vista", que vem do verbo grego theorein: " ver, olhar, contemplar ou mirar" (1998, p.13-14).

De outro modo, Walty; Fonseca; Cury (2000, p. 90), esclarecem que

> [...] os bens simbólicos produzidos pelo homem em sociedade codificam-se de diversas formas que mantêm uma relação estreita entre si e se expressam no que se convencionou chamar semiose cultural, rede ampla de significações. Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. [...] Colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes é, no

> mínimo ingenuidade, já que, mesmo à nossa revelia, tais códigos se encontram em constante interação.

Reconhecendo essa complementaridade entre palavra e imagem e, principalmente, percebendo, no processo ensino/aprendizagem, o potencial da metáfora que se constrói no universo das imagens, podemos pensar num discurso didático em que a comunicação por imagens seja essencial, como percebemos, mais adiante, nos relatos analisados nesta pesquisa.

Na medida em que criamos significados, o visível se torna linguagem, a imagem criada é uma forma de apreensão, de construção do visível. "A obra de arte dá se a ver, a ouvir, a sentir, a pensar, a dizer. Nela e por ela a realidade se revela." Assim, é possível, por ela, criar sentidos e inventar significados e, enfim, construir linguagem (CHAUÍ, 1995, P. 316).

Dessa forma, estamos entendendo que o uso da imagem no processo educativo, seja ela artística ou não, supoõe uma intencionalidade comunicativa e portanto tomada como linguagem. Procuramos, então, assumir um conceito amplo de imagem de modo a englobar tanto imagens que representam objetos que foram vistos, imagens que revelam objetos imaginários e se apresentam fisicamente seja em foto, desenho, pintura ou projeção, quanto as imagens criadas verbalmente e recriadas pela imaginação.

Para compreender o processo de ensino de arte, especificamente de artes visuais, partimos do conceito de ensino como uma ação pedagógica mediadora no processo de construção de conhecimentos. Retomamos, então, nossas considerações sobre a ideia de ensino como o ato de dar sinais, de apontar caminhos, mas não de impor os percursos - em que o aprender se apoia na autonomia e inventividade do aluno.

Nessa perspectiva, encontramos os textos de Geraldi; Benites; Fichtner (2006, p. 80) em *Trangressões convergentes,* que apresentam as ideias de Vigotski, Bakhtin e Bateson, enfatizando as relações entre metáforas e aprendizagem. Os autores discutem um tipo de aprendizagem cujas características podem ser reconhecidas na aprendizagem em arte. Nesses textos, argumentam que é do processo de produção e compreensão de uma metáfora que resulta a construção de novos sentidos e que "nas suas dimensões mais substanciais, o processo metafórico é um ato

imaginativo". Sendo a metáfora uma forma dinâmica, não pode ser tomada por uma imagem estática, ela constrói relações, potencializando o ver como uma atividade produtiva, que exige um percurso de pensamento.

A capacidade de apresentar algo que se refere a uma outra coisa que ali não está, chamamos de competência metafórica. É essa qualidade indireta da competência metafórica que lhe possibilita ser "uma ponte com a apropriação dos conceitos teóricos." Esse processo é assim descrito em Geraldi; Benites; Fichtner (2006, p. 85):

> A apropriação de um conceito teórico na atividade de aprendizagem exige do aluno a dissolução dessa fixação, o desenvolvimento de uma posição pessoal diante do conhecimento, ou seja, a escolha de um ponto de vista próprio e com isso o exercício de uma atividade autônoma (Selbsttaetigkeit). Usando a metáfora como perspectiva no processo de aprendizagem, torna-se essencial a manifestação de uma subjetividade original do indivíduo. Na apropriação dos conceitos teóricos, as metáforas representam um potencial importante para o desenvolvimento de perspectivas com o respeito a uma determinada área de conceitos teóricos. A metáfora funciona, aqui, como uma "imaginação modelante", é capaz de romper crenças do pensamento cotidiano, em que os conceitos são tratados como objetos e não como relações. As metáforas, ao porem em relação A e B, onde A é apresentado como sendo B, e B ao mesmo tempo não é A, obrigam ao raciocínio silogístico já apontado de encontrar um terceiro elemento para estabelecer as relações. Ora, retornar as relações é passo decisivo e necessário para a compreensão dos conceitos.

Em outras palavras, Geraldi; Benites; Fichtner (2006, p. 84), citando Davydov (1978) esclarecem que

> A metáfora representa, uma ligação muito importante com os assim chamados conceitos teóricos, nos quais é fundamental também fazer uma referência indireta à realidade. O núcleo de um conceito teórico atua como meio de seu próprio desenvolvimento e diferenciação, mas somente através das suas relações com outros conceitos, consegue relacionar-se com um objeto e/ou a realidade .

A metáfora é objetiva e, ao mesmo tempo subjetiva. Sua objetividade está na intencionalidade e na evidência de sua proposição. Essa evidência é que provoca o sujeito e sua subjetividade para a construção de sentidos. Importante entender que, o subjetivo não se restringe ao âmbito individual*, isolado do contexto social.*

> Subjetivo significa, na perspectiva da teoria da atividade, ser autor de sua imaginação, da sua experiência e do seu conhecimento. A competência metafórica, de alguma coisa vista como alguma outra coisa, permite o desenvolvimento de uma perspectiva para uma

> outra esfera da realidade e presume, com isso, a consciência desse ponto de vista. Na complementaridade entre sujeito e objeto, a metáfora pode valer como figura clássica da "generalidade subjetiva" (universalidade subjetiva)) descrita por Kant na *Crítica da faculdade de juízo* (1993). Na sua complementaridade, a metáfora corresponde à variedade e, ao mesmo tempo, às intenções e perspectivas múltiplas dessa realidade (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 82).

Vemos que é na capacidade de desenvolver relações entre imagens e pensamentos, entre o subjetivo e o objetivo, que reside potencial reflexivo e expressivo da metáfora.

> As metáforas relacionam a visualização no mais estreito vínculo possível com a reflexão. Na mediação entre o objeto e sujeito, a metáfora impõe relacionar emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento. A dominação e a soberania dos conteúdos têm, na metáfora, um deslocamento forçado, obrigatório, que conduz a rever o estatuído, sem que o que é espontaneamente aceitável esteja excluído. Por isso as metáforas são intuitivamente esclarecedoras do pensamento que pode delas partir (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 86)

É interessante destacar que, na imprevisibilidade do pensamento que pode partir da metáfora, é que se localiza a possibilidade de transformações, ou seja, "as fronteiras de um dado campo de experiência podem ser deslocadas, alargadas e rompidas por meio da construção de novas relações", por meio das tensões e dúvidas que a metáfora promove. O fato de por em dúvida e de questionar a evidência, de não aceitá-la passivamente*,* "essa qualidade de não reagir apenas no contexto proposto, [...] de quebrar a lógica do já estatuído chamamos de aprendizagem expansiva" (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 95).

A partir das reflexões sobre a metáfora, os autores reconhecem a arte como o campo do saber humano capaz de objetivar o que denominam "expansivo*",* ressaltando o potencial peculiar da arte para esse novo tipo de aprendizagem, ao considerar que *a arte* "materializa, torna visível a capacidade humana de ultrapassar limites fixados, de abandonar conceitos estereotipados, de criar novos contextos". Nesse sentido, podemos entender que as "metáforas" não mudam a realidade, mas possibilitam a mudança, assim como na arte, "obras de arte não mudam o mundo, mas o fazem mutável." Desse modo, Geraldi; Benites; Fichtner (2006, p. 115) encontram afinidades com as teorias de Vigotski.

> [...] Assumindo essa concepção de arte, investindo no tipo de raciocínio a que ela obriga, pela criação de um território externo aos quadros fornecidos para solucionar problemas, e por isso mesmo não repetindo as soluções já dadas, estaremos sempre *literalmente* numa "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, estaremos sempre na construção de um novo. E a esse modo de compreender o aprender, denominamos de "aprendizagem expansiva".

Entendemos que o estranhamento ou a dúvida que a arte provoca ao nos apresentar algo aparentemente incerto e sem sentido é que nos faz investigar, buscar conexões e criar sentidos. E assim, é que, no nosso entendimento, emerge o tipo de aprendizagem proposta por Geraldi; Benites; Fichtner (2006) como aprendizagem expansiva.

Ao se propor refletir sobre o uso de imagens como recurso didático para o ensino de arte na escola contemporânea, entendemos a imagem como constituinte de um discurso, composto de múltiplas linguagens. Nesse discurso, a imagem se apresenta como possibilidade de levar os alunos a tecer relações, a partir de leituras visuais, promovendo-se experiências no campo imagético.

Ou seja, aprender por imagens já implica criar relações, seja com a bagagem que o aluno traz, seja com o que está lhe sendo apresentado, mesmo que não se esteja priorizando o estudo de obras de arte. Essa prática potencializa o olhar dos alunos no sentido de provocá-los num exercício de olhar atento e capaz de apreender a forma na sua especificidade, de um olhar curioso, sensível e exigente, que não se deixa seduzir ingenuamente, que não se contenta facilmente, exatamente por sua sensibilidade.

Nesse sentido, sem perder de vista as finalidades educativas do ensino das artes visuais, de refletir criticamente sobre o uso das imagens na sociedade contemporânea, entendemos que o potencial didático das estratégias visuais reside no poder facilitador da imagem em apresentar o conhecimento objetivado, ao mesmo tempo, deixar espaço para uma leitura subjetiva, que, escapando da "*modelização homogeneizante"(com fala Guattari,1992)*, pode ainda contribuir para a construção do pensamento crítico.

Diante do exposto, esta pesquisa busca comprender - tanto na prática artística, como na apreciação e na aquisição de conhecimentos próprios da arte - as

especificidades das estratégias didáticas, desenvolvidas pelo professor em formação no ensino da arte na escola básica, em função da formação de cidadãos mais críticos e exigentes em relação `as imagens que lhes são apresentadas e ainda possam ver o mundo de modo mais complexo e mais criativo .

Capítulo 2 - AS ESTRATÉGIAS VISUAIS NOS RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: um percurso revisitado ou uma pesquisa exploratória?

> Estamos em um período no qual um retorno do conceitualizador nas ciências físicas e do observador/construtor/ator nas ciências humanas nos leva ao problema do sujeito. Na concepção clássica da ciência a ideia de sujeito perturba o conhecimento. Na contemporaneidade há uma convergência entre ciências cultura e terapia graças a restituição do sujeito à ciência e à restituição da ciência ao sujeito.
>
> SCHNITMAN, 1996

Neste capítulo, procuro refletir sobre recortes do meu percurso docente no campo do ensino da arte e da educação. Esse percurso apresenta situações em que as formas visuais contribuem na compreensão e na construção de conhecimentos, evidenciando principalmente o uso das estratégias visuais como recurso de um discurso didático no contexto escolar, que é o tema desta pesquisa. Iniciando com experiências anteriores, relato alguns momentos recortados dos trinta anos vividos como docente na Faculdade de Educação da UFMG.

Nestes relatos, em que apresento as sementes dessa investigação, é possível compreender os fios condutores desta pesquisa. Ao descrever algumas experiências de ensino, procuro fazer a articulação entre a reflexão e a prática, desenhando um percurso não linear. Nesse ir e vir da memória, construída e conservada, muitas vezes, no mundo das imagens, esse percurso foi orientado por temas presentes nos estudos sobre o ensino da arte na educação contemporânea, tais como: a opção pela licenciatura, o espaço da arte na educação escolar; a aproximação da prática artística e da prática docente; aspectos da interculturalidade na relação da escola com o saber do aluno, a educação estética no ensino da arte.

> Goodson tem orientado suas investigações sobretudo para o âmbito das histórias de vida de professores ou grupo de professores (...) Seria estranho se a obra de um investigador não estivesse relacionada em maior ou menor medida com sua experiência e vida pessoal. No caso de Goodson, como ele mesmo registrou em mais de uma oportunidade, sua obra tem essa relação de modo estreito e direto (VIÑAO, 2008, p.179)

Ser Professora

Ser professora não foi minha primeira escolha profissional. Meu primeiro vestibular foi para o Curso de Arquitetura. Naquela época, era comum que as moças fizessem o Curso Normal para serem professoras, mas para mim, o mais indicado foi o curso científico. Ao final do terceiro ano, fiz o vestibular para Arquitetura, mas não passei. Embora tivesse totalizado os pontos em desenho, e obtido boas notas nas outras provas, não consegui pontuação suficiente na prova de Física. Como fiquei muito decepcionada, meu pai, engenheiro, me sugeriu fazer Belas Artes durante aquele ano e me inscrever para o próximo vestibular de Arquitetura.

Ingressei no Curso de Belas Artes da UFMG em 1964. Entusiasmada com o mundo da arte, com a escola, com os colegas e com os mestres, não quis mais saber da Arquitetura, que na época era mais próxima da Engenharia. Foi então que fiz minha escolha pelas Artes Visuais.

A Escola de Belas Artes já se localizava no campus da Pampulha, mas ainda era ligada à reitoria da UFMG. Meus professores[8] eram reconhecidos artistas mineiros, ex-alunos de Guignard, entre eles: Haroldo Mattos, Herculano Campos, Jefferson Lodi, Álvaro Apocalipse, Yara Tupinambá, Amilcar de Castro, Jarbas Juarez, Wilde Lacerda. Alguns colegas também se tornaram artistas renomados.

A Escola era pequena, funcionava em instalações provisórias muito simples e o contato com os professores era muito próximo. Além do horário das aulas, o trabalho nos ateliês era contínuo e intenso. Aprendia vendo de perto as obras e o processo desses artistas. Foi nessa época que surgiu o Festival de Inverno de Ouro Preto. Professores, funcionários e alunos da Escola continuavam trabalhando e estudando nas férias de julho. Foi também, nesse tempo, que Álvaro Apocalipse e Madu (Maria do Carmo Vivacqua Martins) começaram a desenvolver o projeto de teatro de bonecos que resultou na criação do Grupo Giramundo. De perto, pude ver os primeiros desenhos de projetos dos bonecos, experimentei pensar o desenho tridimensional e seu movimento.

[8] Nomear professores, neste relato, significa reconhecer a influência deles na construção desta trajetória.

Desde os primeiros meses na escola de Belas Artes, estive sempre ligada às instâncias representativas dos estudantes e aos movimentos estudantis, com os quais já estava envolvida quando cursava o científico. Faltavam apenas dois meses para a minha formatura – Bacharelado em Desenho, mas nesse período do governo militar e de perseguições políticas, sair de cena era o mais sensato. Embora gostasse muito de trabalhar nos ateliês da escola, de pesquisar, de estudar, deixei o curso e fui morar em São Luiz/MA. Mas, como produzir arte sem ateliê, sem recursos?

Foi dando aulas particulares, de português e matemática, principalmente de geometria, que comecei a gostar de ensinar sem ter consciência disso[9],. Dois anos depois, fui morar em São Paulo. Aí também dava aulas de reforço em casa. Como meus alunos se saíram bem nos exames, fui convidada a lecionar numa escola próxima à minha casa, mas por não ter feito o Curso Normal nem a Licenciatura, não pude ser contratada. Cheguei a pensar que estudar arte não era suficiente para ter uma profissão. Mais tarde, felizmente, tive outras oportunidades de trabalho como desenhista gráfico, decoradora e ilustradora. Finalmente, prestei concurso para desenhista nos Correios/SP. A vaga era para desenhista de projetos, no nível básico, passei em primeiro lugar graças aos estudos de arte e de geometria. Fui contratada e trabalhei lá por quatro anos. Tive oportunidade de ser promovida a chefe da seção de obras, mas não pude assumir por não ter o curso superior completo.

Até que, por volta de 1976, com o início do processo de abertura política, surgiu a oportunidade de voltar à universidade. Fiz minha solicitação de reintegração e fui readmitida podendo retomar o curso universitário na UFMG. A Escola de Belas Artes estava ampliada e muitas disciplinas novas me interessavam: tapeçaria, cerâmica, fotografia, serigrafia, entre outras.

Ainda sem a convicção de minha vocação docente fui monitora da disciplina de Desenho-I, com o professor José Neves e participei, intensamente, do *Projeto*

[9] Na época, muitos acreditavam na ideia de que ser professor era incompatível com a profissão do artista.

Metropolitano[10], ensinando desenho durante muito tempo em oficinas do Centro Comunitário da região da Lindéia, do Centro de Criatividade e Arte de Sabará e do Centro Comunitário do Bairro Frimisa em Santa Luzia.

Quando estava finalizando o bacharelado, em 1979, decidi fazer uma complementação pedagógica oferecida na época, na Faculdade de Educação-UFMG, para obter a licenciatura em Desenho e Plástica e, assim, poderia dar aulas nas escolas de primeiro e segundo graus[11]. Então, na expectativa de, novamente, ter uma oportunidade de um trabalho regular, fiz a licenciatura e, paralelamente, fiz também um curso de atualização em História da Arte Moderna e Contemporânea na EBA-UFMG.

Quando comecei a ter aulas nas disciplinas pedagógicas, ainda não me sentia vocacionada para a docência, assim como acontece com a maioria dos alunos do curso de licenciatura, que busca na docência uma oportunidade profissional paralela à atividade artística, como forma de garantir um salário regular. Mas, no contato com os professores da Faculdade de Educação (FAE): (com a Profa. Agnela Giusta – Introdução à Educação; com a Profa. Maria Inês Bedran – Estrutura e Funcionamento do Ensino; com Profa. Iris Goulart – Psicologia da Educação, com o Prof. Heitor Garcia – Didática Geral; com a Profa. Ivone Luzia Vieira – Prática de Ensino) pude ler, entre outros, Paulo Freire, Celestin Freinet, Piaget, Vigotski, Nedelcolf, Lowenfeld, Ana Mae Barbosa e perceber a importância da escola como um lugar possível de socialização e construção de conhecimentos. Percebi que, na escola, era, sim, possível desenvolver um ensino criativo, que dialoga com as formas de expressão do educando, de uma educação capaz de estimular a transformação, não apenas de reprodução e transmissão. Essa nova forma de entender a educação mudou o que pensava sobre a sala de aula. Falar de arte para as crianças e os jovens pareceu-me, então, mais atraente para minhas convicções políticas, que disputar espaço nos salões e galerias de arte, ainda mais em tempos de censura.

[10] Um projeto de extensão universitária, voltado para ações culturais em regiões periféricas de Belo Horizonte.
[11] Atualmente, designa-se Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao receber o diploma, apresentei-me à diretora de uma escola perto de minha casa. Na época, na falta de um professor habilitado concursado, era possível ser contratado um professor temporário, desde que fosse qualificado. O ensino de arte, embora obrigatório pela Lei de Diretrizes de Base da Educação – LDB nº 5.692/71 não contava com o número de professores habilitados na área para atender a demanda da então chamada Educação Artística. Só muito mais tarde, a nova LDB, em 1996, vem modificar o tratamento dado à área, entendendo-a como objeto de conhecimento, alterando sua nomenclatura de Educação Artística para Arte, e considerando-a componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica. Essa mudança, por consequência, promoveu uma reformulação na formação docente em arte, como veremos no próximo capítulo, em que relacionamos os currículos atualizados de três instituições de ensino superior de Belo Horizonte.

Para atender `a demanda criada pela LDB nº 5.692/71, surgiram, em 1973, os cursos de licenciatura curta em Educação Artística, criados por iniciativa do Governo Federal. Tais cursos tinham o objetivo de formar um professor que desse conta das diferentes linguagens artísticas em dois anos. Essa formação, além de superficial e marcada, na época, pela tendência tecnicista da educação, se resumia ao ensino de técnicas artísticas mal adaptadas e sem preocupação histórica, crítica ou reflexiva. Consequentemente, o ensino de arte, na maioria das escolas, era entendido no formato de atividades variadas, não como conhecimento específico. E assim, a escola justificava o ensino de arte como apoio para as demais disciplinas do currículo, reforçando os seus conteúdos, ou como forma de relaxamento ou de recreação. Em Belo Horizonte, desde 1979, alguns professores, com uma formação específica – bacharelado em Belas Artes – e com a posterior complementação pedagógica, passaram a atuar no ensino, o que resultava em, aproximadamente, seis anos de estudo, era possível obter um apostilamento que reconhecia o curso como equivalente à Licenciatura em Desenho e Plástica.

Professora na Escola Estadual

Nesse contexto, fui contratada, em 1980, como professora de Educação Artística na Escola Estadual Ari da Franca, onde aprendi muito e de onde guardo muitas lembranças. Essas lembranças foram decisivas para que me tornasse professora e marcaram toda a minha carreira docente. Até hoje, costumo contar para os meus

alunos meus primeiros desafios na sala de aula, e percebemos que, mesmo depois de tantos anos, muitos desses fatos parecem atuais. Recontando e refletindo sobre esses acontecimentos, descubro, cada vez mais, questões fundamentais para pensar o ensino da arte e a formação do professor.

No meu primeiro dia de aula como professora de Educação Artística, não consegui dar aulas. Era então, fevereiro de 1980, quinta feira, (quase noite, por volta de 18h40min.), penúltimo horário do terceiro turno, quando cheguei na escola. Minhas aulas, naquela quinta feira, eram nos dois últimos horários, para sétima série e, em seguida, para sexta série. Como uma iniciante empenhada, preparei as aulas com todo cuidado. Meu objetivo era investigar que compreensão os alunos tinham sobre arte e, ao mesmo tempo, apresentar as produções de alguns momentos da história da arte para instigar nossas discussões. Eu havia acabado de fazer um curso de atualização em História da Arte Moderna e Contemporânea e estava muito envolvida com esses estudos. Levei minha coleção de livros[12], revistas e reproduções coloridas de obras de arte, pois não tínhamos projetor de imagens.

Logo que cheguei, fui `a sala dos professores, onde fui informada da localização da minha sala de aula no segundo piso. Subi com minha pesada sacola de livros e encontrei a sala que estava vazia. Entretanto, o corredor estava repleto de alunos barulhentos com as mochilas nas costas, pareciam prontos para irem para casa. Eram os meus alunos. Convidei-os para entrar na sala, mas não me deram atenção, continuavam conversando entre si. Foi, então, que um deles me perguntou: "*Você é professora?"* Eu respondi que sim e logo ouvi outra pergunta: "*De quê?"* Respondi de arte. "*Ah!"* Retrucou a aluna e com descaso, virou-me as costas. Sem importar com a minha presença, continuaram a conversa no corredor. Percebi que nada ia ser fácil, cheguei até a ouvir: "*A sua matéria, professora, não dá bomba*." Essa frase me fez, mais tarde, inventar uma forma de avaliação mais coerente com essa situação e que faz parte do processo avaliativo que adoto ainda hoje.

Em vão, insisti várias vezes para que entrassem na sala, até que a supervisora, com uma voz forte, conseguiu que entrassem. Notei que precisava ser mais firme para

[12] Coleção *O Mundo da Arte,* da Livraria José Olympio Editora e Coleção *Gênios da Pintura*, da Abril Cultural.

ser ouvida. Os alunos, já dentro da sala, continuaram a agir como se eu não estivesse presente. A supervisora passava a todo momento, olhando a sala. A aula já estava acabando, quando perdi a paciência e resolvi dizer-lhes umas verdades. Falei-lhes o que devia e o que não devia, pois, percebi que aquele seria meu primeiro e, certamente, o último dia de aula.

Foi então que uma aluna, numa atitude solidária disse: "*Professora, porque não fazemos pintura em camisetas?"* Pensei nos meus projetos de ensino, nos meus livros de História da Arte. Meus planos estavam bem distantes daquela realidade. Resolvi, então, rever meu projeto de ensino e aceitei o desafio, pensando: na tela, no papel, na parede ou na camiseta, o importante é a pintura. Nesse momento, comecei a rever também algumas exigências que fazem sentido na formação do artista, mas nesse contexto, precisam ser adaptadas à realidade escolar.

Fui ao quadro e anotei o que deveriam trazer para a próxima quinta feira: tinta para tecido nas cores primárias, pincéis e uma camiseta branca. Fiquei surpresa quando os alunos se interessaram por saber o que era *magenta* e o que era *ciano*. Percebi aí a importância de promover a descoberta, de aguçar a curiosidade por conhecer coisas novas. Mas, é preciso dizer que foram muitos os protestos diante do pedido de material, só no final, concordaram. E o sinal encerrou meu primeiro contato com essa turma.

Na segunda turma, não foi diferente; muito barulho, pouca atenção e a mesma vontade de ir para casa. Pedi que desenhassem o que sabiam para conhecer seus traços, suas habilidades. Não eram crianças, mas seus desenhos eram muito infantis: patinhos na lagoa; casinhas com chaminé soltando fumaça, sol com carinha, no canto do papel e alguns, mais crescidinhos, faziam coqueiros cruzados ao luar e corações flechados e com a palavra *LOVE*. Lembrei-me de *Exupéry* com suas jiboias abertas e fechadas. Chegamos ao final da aula, que durou muito pouco. Para essa turma decidi preparar uma aula em que pudessem ampliar seu repertório gráfico. Assim, terminou meu primeiro dia de aulas, sem aulas!

Na verdade, meu primeiro dia de aulas, como professora, seria na semana seguinte, com essas mesmas turmas. Arrumei minha sacola de modo bem diferente. Coloquei para a sétima série, duas camisetas, alguns potes de tinta para tecido, alguns

recortes de barcos, aves, figuras, para algum aluno que se esquecesse de levar o material. Para a sexta série, planejei propor desenhos de observação e coloquei, na sacola, muitas folhas de rascunho (escritas no verso) de papel formato A4 para fazer exercícios. Meus caros livros ficaram em casa, pois temia entregá-los `aqueles alunos agitados.

Na primeira turma, como na primeira vez, encontrei os alunos conversando no corredor. Convidei-os a entrar na sala. Entraram como num terremoto, empurravam uns aos outros, esbarrando nas carteiras, falando alto e fazendo subir uma nuvem de poeira.

Fiquei aturdida com a cena, até que a aluna que sugeriu a pintura em camiseta, colocou seu material sobre a mesa. Mas, logo foi advertida pela colega: "*Isso não é pra hoje, é professora?"* Eu disse que sim, como havíamos combinado. Percebi que estavam certos, seriam dispensados da aula por não terem trazido o material. Todos tinham suas desculpas: ou porque não entenderam que era para trazer o material para essa aula ou, apresentavam dramáticas justificativas. Por fim, tive que adiar a atividade para a próxima semana.

Naquela situação, eu não sabia o que fazer e tínhamos o tempo de uma aula pela frente. Tirei da sacola quarenta folhas das que eu havia trazido para a outra turma e comecei a distribuí-las para os alunos. Como elas estavam escritas no verso, pedi que colocassem a parte escrita virada para baixo. Mas, imediatamente começaram a ler e, por instantes, ficaram perplexos, pensaram que iriam fazer algum tipo de prova. Até que começaram a reclamar: "*Professora, nunca estudamos isso! Professora, isso não é justo!"* Mesmo sabendo que minha matéria não reprovava, estavam indignados com a ideia de fazer uma prova. Percebi, nesse momento, o poder da prova e da nota no ritual escolar. A prova era, nesse aspecto, uma forma de controle disciplinar, o que dava aos outros professores um poder que o professor de arte não teria. Era preciso adotar outra forma de controle, outra forma de avaliação.

Expliquei que eram folhas aproveitadas, já que não tínhamos outra opção. E pensei em deixar que desenhassem livremente, para ocupá-los enquanto eu pensava em algo. Mas desenhar, para quem não costuma desenhar não dura nem um segundo e

tínhamos trinta minutos pela frente. Pedi que partissem a folha ao meio, assim poderiam fazer dois desenhos. Começaram a partir o papel. Cada um no seu ritmo. Notei que, numa atividade prática, os ritmos são diferentes e que esse descompasso causa tumulto e dificulta o controle da sala. Como professora de arte, teria que saber lidar com isso.

Os mais cuidadosos, frisavam o papel para depois cortá-lo, outros, impacientes, rasgavam o papel com rapidez. Esses últimos eram os do fundo da sala, aqueles que nunca se interessam por alguma aula. Um deles me perguntou: "*é verdade que é para cortar o papel, professora?"* Como respondi afirmativamente, ele pegou a metade do papel e partiu novamente ao meio e me mostrou*: "Assim professora?"* Não era isso, pensei, mas não disse. Como eu ainda não sabia o que fazer, resolvi aceitar a provocação como sugestão, fazendo-o crer que aquele era o procedimento correto e falei que ele estava se adiantando, porque certamente já conhecia o exercício e pedi para que ele aguardasse seus colegas. Em seguida, disse a todos que fizessem o mesmo. Enquanto falava, fazia novamente, para que, aqueles que estavam atrasados, acompanhassem os meus gestos. Esse aluno, e também os demais, ficaram surpresos. Afinal, ele não costumava participar das aulas, muito menos acertar algo. Era o comandante da rebeldia da turma de trás que me desafiava.

Para testar, outro aluno repetiu a cena, rasgando mais uma vez uma das partes. Como resposta, procedi da mesma forma. E antes que outro ousasse se manifestar, eu disse para que fizessem o mesmo com uma daquelas partes menores. Nesse momento estávamos todos surpresos: eles pareciam curiosos, mas quietos. Eu, por não saber ainda o que fazer, por um momento, pensei em continuar assim, rasgando o papel até o fim da aula. Mas, a cada divisão do papel, o procedimento ficava mais rápido e os ponteiros do relógio pareciam não sair do lugar. Pensei melhor, e recomendei que parassem por aí. Afinal, o meu objetivo era que se interessassem pelo conhecimento em arte, era essa a minha função.

Como ainda não sabia qual seria o resultado dessa sequência de divisões da folha de papel, pedi que guardassem a metade da folha sob a carteira para, no final, desenhar ou fazer alguma anotação, pois era preciso dar algum sentido ao que estávamos fazendo.

Observei que tínhamos, nas mãos, três retângulos proporcionais e aproveitei para falar sobre proporcionalidade, sobre formas geométricas: retângulos e triângulos, diagonais, paralelas, sobre conceitos de bi e tridimensionalidade etc.. Para demonstrar, fui fazendo dobraduras enquanto falava. Isso possibilitou a visualização das relações básicas entre os lados, as diagonais e ângulos no retângulo e no triângulo. Falei também sobre o abstracionismo geométrico, citei *Mondrian*, *Kandinsky e Volpi*. Nesse momento, senti falta dos livros que ficaram em casa, pois era indispensável lançar mão de uma estratégia visual para apresentar as reproduções das obras desses artistas.

Para não perder a atenção dos alunos, pedi então que transformassem os retângulos em outras formas. Apenas com as mãos, rasgando, dobrando ou amassando, eles criaram novas configurações. Depois de transformar os retângulos em formas livres, de entender o que era bi e tridimensional, pedi que guardassem as formas debaixo da carteira, e colocassem sobre ela a meia folha de papel que haviam guardado.

Com surpresa, notei que me obedeciam, sem questionar. Penso que também estavam surpresos com aquela aula tão estranha. Enfim eu estava *professora*! Ao ver o papel em branco sobre as carteiras, já que me ouviam, aproveitei para fazê-los pensar um pouco. Pedi, então que tentassem desenhar no papel, apenas com os olhos, aquelas formas que haviam construído. Comentamos o que cada um conseguiu ver. Em seguida, pedi que mostrassem seu desenho para os colegas. Mas o papel estava em branco e, é claro, que só o autor podia ver seu próprio desenho, recorrendo à imagem da sua memória, e isso foi motivo de risos. Assim, nesse clima bem humorado, pude falar sobre a imaginação e a criação, sobre a função do artista, sobre a linguagem visual. Enfim, consegui dar uma boa aula.

Depois disso, tudo mudou, em todas as turmas, a cada aula um novo estímulo, uma nova descoberta. Alguns chegavam a me perguntar nos corredores da escola como seria a próxima aula. Como eu ainda não sabia, dizia que era segredo. Mas, para o desenvolvimento desse processo, era preciso avaliar para avançar. E a avaliação tinha que ser diferente, afinal, a *disciplina não podia dar bomba!* Procurei, então,

criar uma forma mais estimulante, em que o aluno pudesse fazer uma reflexão sobre sua própria produção.

Desde os primeiros contatos com os jovens na sala de aula do ensino fundamental, como professora, pude constatar o desinteresse pelo conhecimento em arte. Mas, as causas desse desinteresse não eram apenas consequências de uma realidade desfavorável em termos materiais. Era o conceito de lazer e recreação, que, em geral, toda escola tinha do ensino de arte. Afinal, para o recreio, os alunos não precisam do professor. Percebi então que era necessário discutir, esclarecer e apresentar para os alunos argumentos que justificassem a proposta de ensino. É que ninguém se interessa por aprender sem conhecer os objetivos dessa aprendizagem. Era preciso articular teoria e prática, criando estratégias capazes de envolvê-los. Tinha, agora, a consciência de que os recursos visuais seriam uma ponte indispensável para esse ensino. A partir dessa experiência, outras estratégias visuais foram desenvolvidas e experimentadas em sala de aula.

Professora na UFMG

Como estava sendo bem sucedida em sala de aula, comecei a receber, em casa, algumas colegas do curso de licenciatura, que estavam iniciando na carreira, para estudarmos juntas. Nessa ocasião, uma delas me informou sobre o concurso para professora de Prática de Ensino de Belas Artes, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, na FAE, em substituição à nossa professora, que estava afastada para fazer o curso de mestrado. Era 1980, quando passei nesse concurso, comecei a trabalhar, em regime de vinte horas semanais, na formação de professores de arte. Paralelamente, continuava a lecionar na escola estadual, para dezoito turmas, tendo em média, cada uma, quarenta alunos, ou seja, 720 alunos por semana. Ao final de dois anos, confesso que já me sentia cansada.

Assim que se encerrou o segundo ano letivo, na Rede Estadual de Ensino, pedi o desligamento da escola estadual em que iniciei minha trajetória, e passei ao regime de dedicação exclusiva na UFMG, com vinte horas na FAE e vinte horas no Centro Pedagógico-CP. Era 1982, aceitei o convite para trabalhar também no Centro Pedagógico da UFMG, onde tinha feito meu estágio curricular e onde havia melhores condições de trabalho. As aulas de arte eram divididas entre professores

de formação específica em teatro, música, e eu assumi as artes visuais. Éramos um grupo, fazíamos parte de um projeto de professores-artistas e tínhamos duas aulas por semana com cada turma. Isso significava uma redução enorme no número total de alunos por semana em comparação `as condições de trabalho anteriores. Somavam-se a essas condições, o fato de termos sala-ambiente para cada uma das áreas, com todos os materiais necessários à nossa disposição. E as crianças tinham aulas de arte desde a primeira série. Confesso que, mesmo em situação tão melhor, não posso negar a contribuição das experiências vividas na antiga escola estadual.

É claro que na nova situação eu tinha mais tempo para estudar e pesquisar. Entre outras lembranças da sala de aula no CP, uma delas me provocou em especial. Eu tinha lido o Método Natural do Desenho, de Celèstin Freinet, em que o autor faz estudos de desenhos agrupando-os por tema. Então, sugeri aos alunos que desenhassem uma figura humana. Esses desenhos viraram recortes com os quais brincaram, inventaram personagens e criaram cenas para, no final, produzirem desenhos tão expressivos que me surpreenderam. Por isso, tive vontade de investigar esse processo de ensino por perceber nele nítidas semelhanças com um trabalho de ateliê.

Ainda em 1982, tive a oportunidade de fazer um curso de Especialização em Artes Plásticas, na EBA, com os professores: Eduardo Penuela Canizal da USP, Moacir Laterza e Sônia Viegas, da UFMG. A proposta do curso era desenvolver, em grupo, um trabalho criativo partindo de uma metáfora. A turma foi composta por artistas e professores de diversas escolas de arte de Belo Horizonte, com perspectivas bem diferentes. O desenvolvimento do curso incluiu: leituras, aulas expositivas, debates, elaboração de trabalhos práticos, apresentação em seminário e exposição artística. O curso teve como objetivo promover a reflexão e o aprofundamento no que se refere aos estudos de estética, semiologia e crítica da produção artística. A partir desse curso, comecei a refletir sobre o fazer artístico e a perceber suas relações com o fazer docente. E foram essas reflexões que me impulsionaram a fazer um projeto de mestrado.

Tentei fazer meu mestrado na FAE, passei nas provas, mas não consegui orientação. Diante disso, adaptei meu projeto e tentei o mestrado na USP, mas, por ser a professora Ana Mae Barbosa a única a orientar projetos voltados para arte-

educação no Brasil, e não ter mais vagas naquele momento, apresentei-o no Programa de Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Curso de Mestrado na PUC/SP

Em 1984, fui aceita no Programa da PUC/SP, tendo a oportunidade de participar de seminários com professores renomados como: Paulo Freire e Demerval Saviani; de assistir aulas de Joel Martins, Sueli Rolnik, Lúcia Santaella, Maria do Carmo Guedes, Maria Regina Maluf, Alfredo Naffah e Antônio Carlos Caruso Ronca, que foi meu orientador.

Cursei várias disciplinas, que ampliaram meus estudos em temas filosóficos, sociológicos e semióticos, além daquelas oferecidas pelo programa de Psicologia da Educação, que foram fundamentais no desenvolvimento da dissertação, tais como: Teorias do Inconsciente, na qual estudamos o pensamento de Félix Guattari; Introdução à Semiótica, focalizando a teoria de Charles Sanders Peirce; A arte como revelação do ser: uma leitura de Merleau Ponty.

Minha dissertação de mestrado, que teve como título: *Da vivência ao ensino: uma alternativa de atuação docente para o professor de arte na escola de primeiro Grau,* apresenta um estudo sobre a relação entre o fazer artístico e o fazer docente. Com base no conceito de *práxis criadora* (definido por Vasquez,), estuda essas duas atividades como atividades criadoras que se conjugam na perspectiva da *educação libertadora* (de Paulo Freire). A partir da análise de processos de criação no ateliê e na sala de aula, investiguei a prática artística e docente de seis artistas-professores que atuavam em diferentes instituições de ensino. Essa investigação apontou a emoção estética, vivenciada pelo artista no ateliê, e a possibilidade de reconhecê-la no trabalho com os alunos na sala de aula, como componente da aprendizagem, que se dá pela sensibilidade às formas artísticas, entendendo a emoção estética não como uma emoção naturalística, mas como uma manifestação sensível, de base filosófica. Considerando que o artista-professor, tendo a vivência teórico-prática do fazer artístico, tem facilidade de compreender o processo de criação dos seus alunos, o estudo aponta a possibilidade de se desenvolver uma prática pedagógica

em que a emoção estética seja um elemento mediador significativo entre o ensinar e o aprender.

A ampliação do espaço do ensino da Arte na Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação, em 1988, tinha duas professoras de arte para atender encargos didáticos de uma disciplina obrigatória: – a Prática de Ensino de Belas Artes - e uma disciplina optativa – Oficina de Arte-Educação – proposta pelo currículo de Pedagogia desde 1984. Reassumi, em 1989, os encargos didáticos na oficina de arte no curso de Pedagogia cheia de ideias fundamentadas na dissertação que acabara de defender. Principalmente, tinha a convicção que para ensinar arte era preciso reconhecer o espaço de criação na docência.

Com a aposentadoria de uma das professoras, fiquei responsável pela demanda dos dois cursos. Esperava que essa vaga fosse gerar a contratação de um professor da área de música para atender `a especificidade dessa formação. Entretanto, com a justificativa de que a área de arte apresentava um pequeno número de alunos por turma, a vaga decorrente da aposentadoria da professora foi destinada ao ensino de inglês que, ironicamente, hoje é superado pelas áreas de arte em número de alunos.

Essa medida, fica mais compreensível se tomamos como referência a história das disciplinas escolares. Viñao (2008), a respeito da hierarquia das disciplinas escolares cita Goodson (2000, p.198), quando este levanta questões sobre a valorização de algumas disciplinas escolares em detrimento de outras. O autor mostra que essa desvalorização tem mais a ver com uma construção sócio-histórica que com sua importância para a educação. Assim, de modo semelhante podemos entender a condição da arte no ensino escolar e sua consequente situação nos cursos de formação de professores para a escola básica.

Neste contexto, além dos encargos didáticos e administrativos da área, dediquei-me a pesquisar metodologias e buscar fundamentos para desenvolver a nova disciplina do Curso de Pedagogia, já que não tínhamos referências anteriores de outros cursos e ainda tínhamos que superar uma situação de conflito: por um lado, a partir do modelo de formação em *educação artística*, tínhamos a consciência de que uma ou duas disciplinas não seriam suficientes para preparar um profissional para ser

professor das várias expressões artísticas, por outro lado o pedagogo é o profissional que administra e se ocupa das séries iniciais do ensino escolar, período em que a arte tem um papel fundamental na educação das crianças. Esse pioneirismo colocou-nos diante de muitos desafios e nos exigiram uma dedicação especial. A denominação da disciplina como oficina surgiu em atendimento `a proposição do colegiado do curso para que fosse uma disciplina optativa, prática e para poucos alunos. Entretanto, tínhamos a consciência da impropriedade de se separar teoria e prática em cursos introdutórios para um público não especializado no assunto. Inicialmente o número de vagas previsto era para atender até 20 alunos, diante do aumento da demanda, passamos a oferecê-la em dois turnos atendendo um número de 25 a 30 alunos por turma. Em consequência disso, conquistamos uma sala mais apropriada para aulas de arte e o espaço de exposição da biblioteca, do qual falaremos mais adiante.

Para atender à nova modalidade de formação do pedagogo voltado para a educação de crianças de zero a seis anos, foi criada em 2000 uma outra disciplina: *Arte e Movimento na Pré-Escola*. A disciplina propunha uma articulação com diferentes linguagens da arte. Para tanto, sempre contamos com a participação de licenciandos da área de música e de teatro durante algumas das aulas. Essa nova modalidade de formação motivou a criação do NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- por um grupo de professores do qual participei ao lado dos professores Gildo Scalco, Maria Inês Mafra Goulart e outros, liderados pelas professoras Maria de Lourdes Rocha Lima e Lívia Maria Fraga Vieira.

Assim, no curso de Pedagogia até a reforma seguinte, tínhamos regularmente, duas disciplinas: uma optativa e uma obrigatória. Como eram dois turnos tínhamos quatro disciplinas, por semestre.

Desde a primeira turma em 1989, ainda numa disciplina optativa, percebemos a importância de valorizar para futuros educadores suas próprias potencialidades expressivas e sensíveis às artes, desconstruindo a crença excludente do dom natural. Se acreditamos que a arte deve estar na escola, é porque sabemos que não se nasce artista, mas, tornar-se artista requer um intenso percurso de aprendizagem que se inicia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e expressivas. Sabemos também que o meio social pode favorecer ou não o desenvolvimento de tais

potencialidades. Diante disso, como acolher, nesse primeiro momento, as diversas formas de arte apresentadas pelos alunos sem a pretensão de ensinar todas elas? Reconhecemos também que a experiência da *polivalência* no ensino de arte foi inaceitável. As diversas expressões da arte têm suas linguagens próprias seus códigos específicos e a tentativa de formar o professor de arte, em pouco tempo, para trabalhar com todas elas resultou numa formação superficial e consequentemente no fracasso desse ensino. Por outro lado, é preciso ampliar os limites dessas especialidades já que a própria produção artística contemporânea propõe o diálogo entre as áreas. Sem a pretensão de aprofundamento, sem se comprometer a ensinar todas elas, seria possível abordar as diferentes expressões, a partir daquela que é de nossa competência?

Outra preocupação foi superar as expectativas dos alunos em torno das atividades práticas imediatamente aplicáveis à sala de aula, mesclando o conhecer, o fazer e o refletir, como forma de articular teoria e prática. Foi também desafiador encontrar estratégias de ensino que, no pouco tempo disponível, possibilitassem lidar com os conteúdos próprios da formação em arte de modo a favorecer a aprendizagem e o interesse dos alunos sem banalizá-los ou reduzi-los apenas a suporte de outras disciplinas como tantas vezes ocorre nas práticas escolares.

O ensino de arte para não artistas é muito mais do que ensinar técnicas, é levá-los a se apropriarem criticamente da produção dos artistas para se reconhecerem como seres capazes de criar, refletir e revelar suas potencialidades. É promover a prática educativa a uma atividade realmente autônoma e enriquecedora como assinala Guattari (1992, p.33): *"A única atividade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com mundo."*

A consciência de que o ensino de arte exige um estudo aprofundado de seus conteúdos e que não basta aplicar atividades, sem o devido conhecimento crítico a respeito dos conceitos e valores ali envolvidos, causou, a princípio, certo desconforto nos futuros educadores. Entretanto, sem descuidar dessa preocupação, o desconforto inicial foi gradativamente atenuado no desenvolvimento do curso, pela oportunidade dos estudantes redescobrirem suas próprias habilidades intelectuais e

sensíveis em relação à arte. Observei que uma forma de enfrentar esse desafio era rever as estratégias criadas na escola básica e recriá-las para aquele contexto.

Mesmo com carga horária reduzida para tanto, ficou claro para os estudantes, futuros educadores, a importância da arte na educação de crianças e ao mesmo tempo a necessidade de buscar mais conhecimentos e procurar uma atualização constante para ampliar esse olhar sensível e alimentar sua prática educativa em arte.

A partir da última reforma curricular, o curso de Pedagogia passou a oferecer duas disciplinas obrigatórias: Arte na Educação Infantil e Arte no Ensino Fundamental, com a carga horária de 60 horas cada uma delas. Essa mudança foi resultado da demanda crescente por parte dos alunos e do reconhecimento do corpo docente da importância de preparar o pedagogo para lidar com essa área do conhecimento. Essa medida veio atender a uma dupla necessidade, considerando que, para exercer as funções administrativas na escola, o pedagogo necessita conhecer metodologias e fundamentos das diversas áreas do currículo assim como de arte, e, como professor, precisa ter conhecimentos específicos para trabalhar conteúdos de arte com as crianças pequenas na educação infantil e nas séries iniciais da escolaridade, uma vez que a maioria das escolas não dispõe de um licenciado na área. Desse modo, desde a nova reforma curricular do curso de Pedagogia, passamos a ter duas disciplinas obrigatórias voltadas para a compreensão da arte como componente curricular, não apenas nos cursos voltados para a formação de professores mas, na formação de educadores em geral.

No atendimento aos cursos de licenciatura somam-se três áreas: de *Práticas de Ensino* – atuais Análise da Prática e Estágio –Música e Teatro. Essa expansão da área de arte nos currículos de Licenciatura e Pedagogia propiciou a criação de um projeto: o EPART – Educação e Poéticas Artísticas – com o objetivo de reunir os três campos da arte compondo um núcleo de estudos em educação e arte nesta Faculdade.

Experiência com a literatura nas aulas de artes visuais

Durante as aulas de Análise da Prática e Estágio em Artes Visuais, eram discutidas as propostas de ensino e os relatórios elaborados pelos alunos e neles constatamos que frequentemente tanto os professores regentes quanto os futuros professores, incluíam no seu planejamento a leitura de poemas e pequenos textos literários como veremos nos relatos analisados nessa pesquisa.
Diante dessa constatação e ainda influenciados pelo GEPELL- Grupo de Pesquisa do Letramento Literário[13], nos propusemos a entender essa relação entre o texto literário e o ensino das artes visuais. Então, num exercício exploratório com os alunos da disciplina Análise da Prática e Estágio, buscamos compreender como estas leituras podem contribuir com a aprendizagem de conteúdos programáticos das artes visuais na escola.

Escolhemos para o exercício, três crônicas do livro *A bagagem do viajante* de José Saramago. Essa escolha se justifica por serem textos que, abordando temas do cotidiano, trazem a vida para a sala de aula ao relacionar as palavras, as formas, as cores o espaço e o tempo. Ao enredar as três crônicas do livro de Saramago escolhidas por seu potencial de conhecimento e sensibilidade, foi possível promover o ensino de conteúdos próprios das artes visuais numa leitura movida, ao mesmo tempo, pelo prazer e pela reflexão.

Foi assim que a partir da leitura do texto “Terra de Siena molhada”, a curiosidade por conhecer essa cor e distinguir terra siena de terra siena queimada, provocou uma pesquisa na internet sobre as imagens da cidade de Siena e seus arredores.

Para um dos alunos, o texto motivou a experimentação de tons terra; a pesquisa e o reconhecimento dos vários tons que podemos encontrar em nosso próprio entorno, por ser região rica em minério. O estudo do preparo e da utilização de pigmentos naturais tomando como referência os estudos de Saturnino (2009) possibilitou o planejamento de aulas práticas bem fundamentadas voltadas para a produção de tintas e sua aplicação em trabalhos artísticos

Outro aluno, introduziu conhecimentos sobre a teoria da cor; o círculo de cores; os estudos de Pedrosa (1985) e as reflexões de *Kandinsky* (2000), como uma introdução à pintura.

[13] O Grupo GEPELL Faculdade de Educação UFMG

Depois de ler a crônica *O tempo e a paciência***,** os alunos trabalharam a memória e a imaginação nas artes visuais, usando principalmente, recursos de colagem e nos efeitos de transparência. Verificaram que inúmeras dessas possibilidades podem ser encontradas na apreciação de obras de referência histórica, como no Surrealismo. Também vimos que na arte contemporânea encontramos transgressão da ordem do tempo, por exemplo, na obra *In Absentia,* de Regina Silveira, onde a referência à *Roda,* de *Duchamp*, mesmo estando ausente, é trazida ao espectador pela memória acordada pelo desenho de sua sombra.

A leitura da terceira crônica, que é uma minuciosa descrição de uma aquarela de Dürer, motivou o estudo da técnica de aquarela e a apreciação de outras obras. A apreciação dessa obra e o título da crônica colocaram em evidência o ponto de vista do artista provocando uma reflexão filosófica acerca da atitude do artista frente as visualidades do cotidiano. Foram também focalizadas as questões da subjetividade no enquadramento e na perspectiva da composição.

Nessas experiências construídas no diálogo entre as artes da palavra e as artes visuais, compreendemos a linguagem para além de sua capacidade de abstração, como expressa Gerheim (2008), na medida em que ela tem a capacidade de dar forma ao pensamento e de construir visualidades. E ainda evidenciamos a experiência estética como forma de aprendizagem tal como esclarece LARROSA (2006):

> Em algumas obras (tanto literárias quanto não literárias), aprecia-se, de uma maneira quase material, a origem sensível da escrita e do pensamento, seu caráter de experiência, sua raiz num encontro com o que faz pensar, realizado sob tonalidades afetivas de uma grande delicadeza. E quando esse choque sensível relaciona-se com a memória de outras perplexidades a escrita começa a nascer, sob a forma de uma paixão talvez inútil, mas da qual já é impossível escapar. E surge aí a dificuldade para concluir de outra maneira que não seja retomando a perplexidade num outro nível. O que aconteceu de permeio, foi uma intensificação da humanidade e uma modificação da tonalidade da experiência. Eu creio que aí, nessa intensificação da sensibilidade e nessa modificação da relação sensível com a experiência, é onde está a aprendizagem que podemos encontrar na literatura pelo menos o que de verdade, vale a pena (LARROSA, 2006, p.128).

Assim que percebemos que, as crônicas do livro *A bagagem do viajante,* de José Saramago, quando lidas em sala de aula, não podem ser tomadas apenas como motivação para a aprendizagem dos conteúdos programados para o curso. São como uma ponte para a verdadeira aprendizagem que preserva o tom de aventura, próprio da experiência estética. E uma aventura, como diz Larrosa (2006, p.52) “é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar.”

Aprendendo com a literatura, os alunos descobrem que muitas coisas que julgavam saber, na verdade, apenas tinham informação sobre elas, até que, no contato com a arte seja no universo das palavras ou das formas visuais, essa informação toma sentido. É desse tipo de experiência que nos fala Merleau Ponty (1980, p. 36):

> Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo, devem não somente criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que vão enraizar em outras consciências. Se a obra é bem sucedida, tem o estranho poder de transmitir-se por si.

Muitas vezes, é com a cor que o escritor nos leva a compreender o tempo na narrativa. Anuncia o fim do dia com um azul que escurece ou é com o avermelhado do céu que avisa a chegada da noite no inverno. Outras vezes atravessa o tempo presente fazendo-o retroceder na memória da personagem quando empalidece ou enrubesce seu rosto. Algumas vezes é preciso adivinhar a cor quando fala das sombras ou do sol, às vezes é preciso perceber o tempo ao imaginar a forma e o movimento.

É assim também que a natureza inventa o tempo, quando amarela as folhas no outono, quando colore o mundo com as flores na primavera, quando amadurecem os frutos cada um no seu tempo e com a sua cor. O tempo marca seu ritmo principalmente quando o sol faz brilhar todos os tons que toca e os apaga quando esconde. E ainda é o tempo que, no curso da vida, um dia muda a cor dos cabelos de todos que o desafiam.

Essas experiências nos apontam a literatura como uma possibilidade de que o ensino das artes visuais se torne mais rico, ao mesmo tempo profundo e livre para

dialogar com outros conhecimentos e, desse modo, produzir e compreender intertextualidades presentes na vida.

No ensino de arte, é possível recuperar essa dimensão da aprendizagem sensível, muitas vezes reprimida nas práticas escolares, cuja preocupação em informar com objetividade e racionalidade deixa pouco espaço para a subjetividade e a expressão.

Nesse contexto, ousamos parafrasear Guattari (1992, p. 31) quando considera a produção de subjetividade no processo analítico, para pensar a arte no processo educativo:

> Nessas condições cabe à função poética recompor universos de subjetivação artificialmente rarefeitos e re-singularizados. Não se trata, para ela, de transmitir mensagens, de investir imagens como suporte de identificação ou padrões formais como esteio de procedimentos de modelização, mas de catalizar operadores existenciais suscetíveis de adquirir consistência e persistência.

Ao criar novas formas de ensinar, estudando, construindo estratégias de ensino, buscando ampliar os espaços educativos, procuramos investir na democratização e na qualidade do ensino da arte, na sua efetiva contribuição no processo educativo para que o *tempo deixe de ser vivido passivamente*, seja *agido*, *orientado* para realizar-se como *objeto de mutações qualitativas* ou que a arte seja, nessa perspectiva, um elemento catalizador na formação dos educandos.

Experiência na educação intercultural

Na Faculdade de Educação/UFMG, os projetos de educação intercultural voltados para formação de educadores indígenas FIEI e educadores das escolas do campo LE Campo, já fazem parte da oferta regular de cursos de licenciatura. Ainda no início desses projetos, (1992) tive a oportunidade de trabalhar com os alunos indígenas dando algumas aulas no Parque Nacional do Rio Doce. Ao começar a aula, sem saber que alguns dos índios Maxakali não entendiam bem o português, anunciei que iria falar de arte. Um dos alunos - que era como um *tradutor* do grupo Maxakali – interrompeu-me dizendo que não queriam saber de arte indígena, pois disso já sabiam bem. Queriam saber *o que é arte para o branco*. Na falta de uma explicação imediata, pensei em apelar para fundamentos da Estética e comecei dizendo que *a princípio podemos relacionar a arte com a ideia do que é 'belo'*. Entretanto, eu mesma, ao me ouvir, senti que essas palavras soaram inadequadas e flutuavam

sobre as fisionomias desconfiadas à minha frente. Sabia que por esse caminho não iria encontrar uma saída facilmente. Partindo desse ponto de vista, seria preciso mais tempo para discutir as contradições do conceito de arte e de belo na cultura ocidental. Foi então que o aluno me perguntou: *o que é belo*. Quis em vão recolher uma por uma aquelas últimas quatro letrinhas que me escaparam *B E L O.* Então, buscando diminuir o distanciamento que nos ameaçava. Devolvi a pergunta: *o que é bonito para um índio?* Ele me respondeu: *o rio*... e outro completou: *a árvore*... outro: *as flores*... outro: *a onça*... Tentei buscar uma referência fora do mundo natural e olhando para o teto da sala de aula vi um uma mancha colorida, um reflexo do vidro da janela e disse apontando: *isso é bonito também...* Imediatamente um deles falou: *é o sol.* Eu me calei por instantes pensando quão fundamental e transcendente é a relação deles com a natureza!

Naquele momento, eu estava aprendendo e eles eram os professores. Eu quis saber *como se fala 'bonito' em maxakali*. Ao que me responderam: *'Bay'.* Perguntei *quando a gente fala que uma coisa é 'bay'*? As respostas foram: *quando ela é importante... quando ela é bonita... quando ela é boa, a gente fala que é 'bay'.* Essa palavra aguçou minha compreensão sobre a complexidade das relações culturais no processo educativo.

Mais tarde, em seu livro publicado em 2009, Els Lagrou, antropóloga estudiosa da arte indígena, faz reflexões interessantes para aprofundar essa minha experiência. Como já tinha constatado, a autora começa afirmando que os indígenas são povos que não partilham nossa noção de arte e que *não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética da nossa tradição ocidental.* Adverte também que *não é porque inexistem o conceito de estética* do modo como entendemos na tradição ocidental, *que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza.*

Mas a pergunta deles devia ser respondida. Resolvi então, para falar da *arte do branco*, lançar mão da própria arte, para que no contato com ela, eles pudessem compreender um pouco do que eu não conseguia explicar. Disse então: *vamos ver um filme que mostra um artista e sua arte.* O filme escolhido, – *Os corvos* – um dos Sonhos de Akira Kourussawa – cuja narrativa é predominantemente visual, respondeu bem melhor a questão colocada no início da aula. No filme, o som e a

imagem se incumbiram dessa resposta. Desde a temática onde árvores pássaros céu e sol até o passeio sobre as pinceladas do pintor e ainda a música foram o argumento dessa resposta. A pergunta agora era *e nós vamos pintar também?* Através do conhecimento que já tinham sobre o ato de pintar fizeram contato com arte de Van Gogh. Para não fixar a ideia de arte apenas como pintura nem reduzir a temas da natureza, enfim, para ampliar esse entendimento do que seria arte para o branco, vimos outras produções artísticas de diferentes épocas e estilos, vimos também exemplos da arte de diversos grupos culturais. O curso seguiu com muitas outras descobertas. Consegui me expressar em relação à beleza dos grafismos indígenas mostrando como alguns artistas que valorizam a linha, de algum modo se aproximam do grafismo indígena. Fizemos muitos desenhos e eles se sentiram orgulhosos pela minha apreciação.

Ao final da aula, dançaram. Depois da dança um deles foi até uma torneira e começou a jogar água para cima. Percebi que de algum modo, todos participavam, então perguntei *por que? O que significa isso?* Tive como resposta: *nós pro alto e o alto pra nós*.

Sobre esse fato, é oportuno fazer outra aproximação da arte indígena com a arte contemporânea lembrando que a arte contemporânea não se propõe somente à contemplação, é um convite à interação, ou no dizer de Lagrou *produz reações cognitivas diversas*. Assim também, acrescenta Lagrou, os artefatos e grafismos indígenas condensam sentidos e significados e é *através dos artefatos que as pessoas agem, se relacionam, se produzem e existem no mundo.*

Consciente das diferenças culturais, das potencialidades e das necessidades dos educandos é desejável que o ensino das artes visuais promova diversas experiências que articulem a percepção, a sensibilidade, a imaginação e a cognição. Na prática isso significa oferecer situações exploratórias, que favoreçam atividades lúdicas em que possam observar e experimentar, estabelecer as relações e expressar idéias e habilidades. Para tanto, é necessário considerar as possibilidades e modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos construindo novos conceitos e ampliando suas concepções de arte.

Ensino e pesquisa na Educação do Campo

No curso de licenciatura para a formação de professores do Campo os conteúdos de arte fazem parte de uma área que reúne estudos de Língua, Artes e Literatura (LAL). Nessa modalidade de formação de professores, ao sistematizar os conhecimentos fundamentais para o exercício da docência em arte, torna-se indispensável favorecer o desenvolvimento das potencialidades expressivas ou mesmo artísticas do futuro professor. Além de construir um novo desenho, para situar os conteúdos de arte nessa nova estrutura curricular, foi necessário pensar um projeto de ensino de arte que dialogasse com a cultura do campo e respondesse às especificidades da escola rural, pois, o modelo de ensino de arte assim como as demais áreas da educação básica na escola urbana ignora os saberes e valores do campo considerando-os pertencentes a uma cultura ultrapassada. Como argumentou Arroyo (2004, p. 79-78), *A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos*.

Considerando essa necessidade de diálogo com a cultura do aluno, iniciamos o curso com uma pesquisa exploratória com a finalidade de recolher informações sobre as manifestações artísticas que se desenvolvem na comunidade em que vivem os alunos, estimulando o hábito da investigação e da reflexão como forma de estudo. Considerando que, arte na educação, nas palavras de Joana Lopes, pode promover o pensamento crítico e sensível *capaz de estimular o povo no resgate de sua arte, de seus valores*, de sua memória e de sua cultura, *mobilizando a imaginação o pensamento poético,* essa atividade teve como objetivo investigar as formas de arte na cultura camponesa para que o aluno pudesse melhor conhecer e valorizar as manifestações artísticas da região.

A pesquisa exploratória realizada no início do curso “Pedagogia da Terra”: apresentou, no primeiro levantamento feito pelos alunos, uma variedade de expressões que eles consideravam como arte na sua comunidade. Esse levantamento revelou polêmicas concepções de arte nas mais diferentes manifestações estéticas ligadas ao modo de vida das pessoas.

Os resultados desse primeiro levantamento apresentaram:

Objetos*: Esculturas em madeira, pinturas e bordados em pano, diferentes artesanatos em palha de milho, trabalho com taboca, artes em papéis variados e cerâmica, artesanatos com sementes e retalhos, bonecas de pano. artesanato em bambu produção de esteira com taboa*

Festas tradicionais*: dança da Catira, Batuque, Capoeira e Folia de Reis, Grupos de dança, teatro; Viola caipira, cantores e compositores.*

Produtos naturais: *doces caseiros, queijo, cachaça. Remédios alternativos e produtos de beleza.*

Objetos da Cultura Religiosa: *terços de sementes ou de contas de madeira*

Utilidades Domésticas: *Barraco construído com lona, Colheres de pau, Panelas de barro,*

Outros eventos*: Noite cultural ao ar livre, Mística, Jardim da casa vizinha, Banho de cachoeira, etc.*

Diante disso*, o que fazer?* Comecei a refletir sobre os doces picados em figuras de cores variadas; sobre os utensílios de cerâmica, e de palha e de bambu que revelam a habilidade técnica e o cuidado estético; sobre a beleza do jardim da casa vizinha, que me fez lembrar Burle Marx. Mas, principalmente me surpreendeu o banho de cachoeira. Pensei naquilo como uma experiência sensorial, um acontecimento estético, uma provocação que me fez pensar nas características de uma instalação contemporânea. Conversei com eles sobre o aspecto intencional da produção artística, argumentei que a arte é uma expressão humana, mesmo quando utiliza algo encontrado pronto e exemplifiquei mostrando um *ready made* de Duchamp. Isso ficou mais claro quando visitamos o Instituto de Arte Contemporânea Inhotim que reúne no mesmo espaço um acervo de Arte Contemporânea e um Jardim Botânico, onde encontramos uma instalação: um ambiente frio com sons de água num espaço branco e vazio. Pelo estímulo sensorial da obra e pela ausência de algo visível imaginamos um banho de cachoeira. A partir daí foi possível perceber o que essas duas experiências têm em comum e o que as diferencia.

Já no final do curso, fizemos uma exposição didática da pesquisa dos alunos em cujo texto de apresentação procuramos dialogar com o texto de Heidegger “A origem da Obra de Arte” no trecho em que fala da obra de Van Gogh, “Os sapatos da camponesa” Heidegger, . No texto, o filósofo mostra que, nesse quadro, Van Gogh

não retrata apenas um objeto, pois, olhando esse par de sapatos, é possível compreender a luta da camponesa pela sua sobrevivência, pode-se sentir sua força e seu cansaço "*a vibração polarizante entre a vida e a morte".* A reflexão sobre essa pintura põe em evidência a possibilidade de que um objeto do cotidiano seja ao mesmo tempo uma forma de expressão do sensível.

Essa duplicidade, que sustenta a "origem da obra de arte", ou o "processo de criação do artista" é também o argumento que nos faz compreender o conceito de arte do artista-professor do campo em formação.

Os participantes da pesquisa avaliaram como ponto positivo o fato de "*saber olhar as coisas e considerá-la como arte, com algum senso crítico*"; o fato de perceberem que a produção artística pode ser encontrada entre as *"manifestações que os moradores fazem por fazer*", motivados pelo "*gosto de lidar com as coisas*", "*de esculpir, de criar, de inventar as coisas*". Afirmaram ainda que, além de "*aprender a olhar a arte com outras percepções*"; de reconhecer "*o que é arte pelo ponto de vista das pessoas*"; de observar que "*o valor que elas dão àquilo que fazem é que cria sua importância*"; aprenderam a "*saber dar valor ao que existe na comunidade, nos acampamentos*". Nessas expressões e nos agradecimentos dos artesãos por serem alvo de nossos estudos, percebemos que houve, pelos próprios produtores dessa cultura, um reconhecimento dessas práticas como um saber. Essa reflexão, até certo ponto, parece espelhada nas palavras de Certeau (2008, p. 143) quando escreve que *"Trata-se de um saber não sabido [...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se deles. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer [...] Trata de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas."*

Paralelamente, diante das exigências específicas do ensino de arte, foi necessário investigar outros estudos e experiências que contribuíssem para a elaboração de uma proposta capaz de responder a um projeto de educação no campo. Tomamos a experiência de Helena Antipoff, como foco de estudo. Constatamos que na escola rural criada por Helena Antipoff situada na Fazenda do Rosário, havia uma preocupação constante com o tipo de escola e de educação a ser desenvolvida no meio rural e que, nos programas de ensino, os conteúdos e as práticas artísticas

participavam como elementos formadores indispensáveis no processo educativo das professoras e dos alunos.

Certamente, não se reduzem, neste relato, as possibilidades educativas da arte presentes no trabalho de Helena Antipoff, apenas algumas delas foram destacadas como resultado desta pesquisa. Vimos que a arte pode contribuir para o reconhecimento das possibilidades artísticas e das qualidades estéticas dos recursos no campo, valorizando a cultura e a identidade camponesa com a participação de artistas, de músicos e artesãos no processo educativo. A aprendizagem de técnicas de cerâmica, a construção de instrumentos musicais, as danças, o teatro de bonecos e apresentações teatrais, a fabricação de tintas com pigmentos naturais citados nos documentos analisados são oportunidades de vivenciar a relação teoria e prática, ampliando a capacidade de desenvolver processos criativos com recursos disponíveis no campo. A construção do diário que inclui desenhos como forma de anotação, de comunicação e de afetividade no registro da trajetória escolar, resulta num rico instrumento de avaliação processual semelhante ao que, atualmente, é muito usado no ensino de arte. Além disso, é um recurso adequado a uma educação voltada para a promoção da auto-confiança e da expressividade do educando.

Outro aspecto importante da educação pela arte, proposta por Helena Antipoff, é a abertura para o diálogo e o respeito para com o diferente que são atitudes fundamentais para uma educação inclusiva e solidária. A arte, no projeto educativo de Antipoff para os portadores de dificuldades, visava contribuir para o desenvolvimento de potencialidades alternativas que lhes favorecessem uma participação produtiva na comunidade.

Além disso, é importante lembrar que a atividade artística, enquanto práxis artística, pode elevar a um grau superior a humanização de sua produção, o que acreditamos, vem responder de modo incomparável ao propósito educativo das atividades escolares no sentido da promoção humana. Isso ocorre mesmo sem a limitação de satisfazer a uma necessidade prático-utilitária, mas principalmente, por atender a necessidade humana de expressão e objetivação de sua existência.

A partir daí, construímos a Proposta do Ensino de Arte no Currículo da Pedagogia da Terra enfatizando o papel da arte numa educação transformadora, na perspectiva dialógica da produção artística, como práxis criadora. Entendemos que, no ponto de vista da educação *intercultural* e da abordagem *multicultural crítica*, como destaca Blauth (2007, p.39), o ensino de arte não se reduz à inclusão da arte de outras culturas no currículo, mas exige que se questionem as percepções rígidas e preconceituosas da realidade, buscando novas aberturas e considerando que as formas artísticas envolvem ideias, necessidades e valores.

Assim, para abarcar a diversidade de conteúdos artísticos organizamos o programa em módulos, contando com a participação de professores especialistas em cada expressão artística. O programa era estruturado em dois momentos alternados na universidade – Tempo Escola – e no campo – Tempo Comunidade.

Durante o período em que voltavam ao campo (Tempo Comunidade), além das leituras indicadas, foi importante manter uma constante observação e coleta de dados sobre a prática artística da comunidade, com o objetivo de analisar as possibilidades de sua contextualização como conteúdo de arte na escola do campo.

Foi uma experiência que envolveu a pesquisa, a produção de material didático e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. No período de 2009 a 2013 em que trabalhei na Educação de Campo ficou evidente a necessidade de que o ensino de arte na educação do campo envolva diversas dimensões educativas voltadas para a formação da identidade dos educandos: reconhecendo as produções artísticas presentes na comunidade, relacionando o conhecimento artístico e estético com a realidade social e ambiental do seu entorno, estimulando experiência poética em que a expressão autônoma e criativa possa revelar novos significados nas práticas culturais e compreendendo as produções artísticas como forma de conhecimento, interpretação e transformação da realidade.

A reinvenção de outros espaços de formação

A Faculdade de Educação da UFMG tem ampliado seu campo de atuação com a diversidade de cursos que atende. Certamente que o atendimento de alunos de diferentes realidades socioculturais é um desafio, mas é também a oportunidade de

interação capaz de promover experiências enriquecedoras na formação dos futuros educadores. E nesse contexto, projetamos um espaço de exposições como uma forma de intercâmbio desses diferentes cursos por meio de suas produções mais expressivas. Enquanto professora de Prática de Ensino em Artes Visuais na Faculdade de Educação, criamos o projeto “Espaço de Arteducação na FAE”.

Numa primeira fase, ocorriam exposições de trabalhos artísticos em diversos locais das dependências da Faculdade. Essas iniciativas tinham boa aceitação do público o que motivou o convite do bibliotecário Ricardo Miranda, em 1999, para fixar tais eventos no espaço da biblioteca. Ao longo dos anos, as exposições ocuparam diversos espaços na Faculdade de Educação: esteve na biblioteca, no quiosque do jardim e nos corredores. Atualmente, com apoio da direção e da equipe de funcionários e professores o projeto foi aprovado em reunião da Congregação que disponibilizou um espaço próprio num dos corredores da faculdade.

Nesse espaço aberto, parece ter encontrado seu lugar, que ficou instituído como “Espaço de Arteducação” na FAE. Com um lugar próprio e uma regularidade na renovação das exposições, as pessoas costumam esperar, com interesse, as aberturas de cada mostra, registram num caderno suas opiniões e comentam nos corredores e nas salas de aula. Assim, temos, diariamente, uma diversidade de visitantes: estudantes desde o ensino fundamental até a pós-graduação, professores, técnicos administrativos, pesquisadores, funcionários de apoio, usuários da biblioteca, visitantes externos à faculdade e outros.

As exposições apresentam trabalhos de artistas selecionados, em geral, alunos, ex-alunos ou professores convidados. Cada mostra tem duração de, aproximadamente, de 20 a 30 dias, sendo, no mínimo, cinco a seis exposições por ano letivo. Essa redução se justifica se considerarmos as pausas decorrentes do funcionamento característico da época de férias somando-se aos períodos destinados à montagem das exposições.

Este projeto, ao criar um espaço de divulgação de trabalhos desenvolvidos por artistas e professores na perspectiva de uma educação estética, buscou, desde seu início proporcionar através de uma experiência visual, favorecer o diálogo entre educadores e artistas valorizando os aspectos estéticos e artísticos da criação em

arte. Numa abordagem didática, a montagem das exposições objetivou proporcionar uma visão atualizada de propostas artísticas e suas possíveis influências na prática pedagógica. Assim, considerando a perspectiva estética e dialógica propostas, podemos considerar essas montagens como parte de um discurso que se pretende didático.

Em busca de uma docência crítica

Ao revisitar e refletir sobre essas práticas, desenvolvidas no exercício da docência, e a partir delas, recuperar um novo saber, que no início ainda não era entendido como conhecimento, reconheço esse movimento como uma forma de aprendizado. Lembrando as palavras de Certeau (2008,) tratava-se de um saber prático “de um saber não sabido” ou pelo menos pouco refletido enquanto recurso didático com um potencial pedagógico.

Foi no processo contínuo de retorno a essas lembranças que pude analisar, refletir e compreender tais experiências, valorizando-as cada vez mais como conhecimento didático e reconhecendo nelas o caráter investigativo na busca de construir formas de ensinar coerentes com as finalidades da arte na educação. Nessa perspectiva, é possível perceber nesses relatos a construção de estratégias de ensino que se fundamentam na experiência visual.

Capítulo 3 – PERCURSOS EM DIÁLOGO: sobre a formação de professores de artes visuais

Certa vez o artista Cildo Meirelles [14] comentou que uma das preocupações essenciais da arte corresponde à "sina de garimpeiro" porque está sempre a procurar aquilo que não perdeu. Essa ideia de garimpar revela bem o sentido desse texto que parte do propósito de conhecer possíveis percursos de formação de professores de arte para a escola básica em Belo Horizonte, investigando os currículos dos cursos de licenciatura em artes visuais.

Temos hoje na cidade de Belo Horizonte, entre os professores de arte em exercício na Escola Básica, um predomínio dos professores da área de artes visuais. Entretanto, essa predominância é apenas uma contingência histórica. Não é resultado de algum tipo de distinção valorativa ou mesmo de reconhecimento da escola da importância do conhecimento em artes visuais para a formação dos jovens. É que os cursos de licenciatura em artes visuais se estruturaram mais cedo que os de outras artes, colocando um maior número de profissionais no mercado. Também é comum encontrar professores de outros campos da arte adotando algumas práticas das artes visuais, embora nem sempre adequadas, apenas pela possibilidade equivocada de manter os alunos em suas carteiras afastando as exigências do uso do som e do movimento corporal. Nesse panorama, existem, ainda, muitos professores de outras áreas atuando como professores de artes visuais para completar a carga horária.

É importante destacar que a atuação docente desses profissionais está certamente marcada pela situação do ensino da arte no contexto escolar, que, na maioria das vezes, é uma situação desfavorável. Desvalorizada entre as outras áreas do currículo escolar, a área de arte, de modo geral, sofre restrições de espaço, de tempo e de recursos adequados. Além disso, a própria profissão docente não tem tido o justo mérito na sociedade, o que consequentemente leva ao desestímulo do profissional que a exerce.

> A percepção da prática da docência desvalorizada influi no ânimo dos professores, acarretando baixa autoestima, com isso, perda da

[14] Entrevista a Frederico de Moraes, O Globo, Rio de Janeiro, 16 mar. 1977, (In: MORAES, 1998).

> capacidade de redefinir o seu papel na sociedade, além de descomprometê-los com as questões amplas que dizem respeito a educação como um todo. [...] Como profissional, o professor precisa sentir-se valorizado ter reconhecimento social e saber que sem ele o tecido social se romperia, a sociedade como um todo se desestruturaria e perderia a capacidade de auto-organização. Como sociedade democrática que queremos ser, ninguém pode estar tranqüilo diante da desvalorização dos nossos professores da educação básica (MALDANER, 2007, p.213-214).

A despeito disso, alguns desses professores conseguem realizar um trabalho de qualidade, com dedicação e competência. Provavelmente, entre os fatores que concorrem para seu bom desempenho está a sua formação docente. Assim, com a finalidade de compreender as possíveis trajetórias de formação dos professores de arte em Belo Horizonte, consideramos os percursos formativos propostos pelos currículos das três instituições que oferecem cursos presenciais de licenciatura em artes visuais, nesta cidade: Escola Guignard – UEMG; Escola de Design – UEMG; Escola de Belas Artes – UFMG.

A partir das primeiras observações feitas para a análise dos currículos das três instituições formadoras, encontramos muito mais semelhanças que diferenças. Entretanto, numa dimensão restrita à análise documental precisamos considerar cada documento além de seus dizeres, considerar seus silêncios, precisamos considerar até mesmo as raízes das evidências comuns. Assim trabalha, por exemplo, desde suas origens, com Pêcheux (1969), a Análise do Discurso, especialmente em sua conformação francesa.

Diante disso, para compreendermos algo de específico em cada um dos currículos, ou seja, compreender suas características sem estabelecer comparações entre elas, ou sem entendê-las no confronto com um modelo prévio, procuramos algumas informações na história de cada um dos cursos analisados.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEMG, fundado em 1956, como Escola de Artes Plásticas da FUMA, por sua trajetória histórica, tem suas raízes ligadas à perspectiva profissional e técnica. No início os cursos da Escola de Artes Plásticas eram estruturados em quatro áreas, das quais duas delas já expressam essa tendência: Desenho Industrial e Comunicação Visual e Decoração, que mais tarde vão dar origem à Escola de Design.

> A Escola de Design (antiga Escola de Artes Plásticas) oferece, desde sua criação, cursos de formação profissional (nível superior), desenvolve projetos culturais, busca parcerias com outras instituições e empresas, além de buscar atualmente novos caminhos para aprendizagem contínua e aperfeiçoamento profissional através de cursos de especialização.[15]

Mais tarde (1983), o curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais passa a fazer parte da hoje chamada Escola de Design, para formar docentes (professores) que irão atuar no ensino de artes visuais nas escolas do nível fundamental e do nível médio em escolas públicas e privadas de Educação Básica. O curso visa também à atuação do professor de Artes Visuais como produtor de cultura em instituições de promoção cultural e cursos livres, pesquisas e curadorias, oficinas de arte, projetos sociais, museus, galerias e centros culturais, incluindo atuação como consultor, projetista, crítico de arte, pesquisador e curador.

O Curso de Artes Visuais da Escola de Belas-Artes da UFMG foi fundado em abril de 1957 na Escola de Arquitetura da UFMG. Em 1972, tornou-se unidade e sete anos depois (1979) passou a oferecer a Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na forma de apostilamento, para aqueles que, tendo concluído o curso de Bacharelado, cursavam as disciplinas da Complementação Pedagógica na Faculdade de Educação. Por existir a pressão do MEC para a formação em Educação Artística da polivalência só mais tarde (1983) o curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais passa a ser ofertado como uma das habilitações da Escola de Belas Artes.

> A Escola de Belas Artes foi criada como um curso dentro da Escola de Arquitetura. Em 1972, [...] Escola de Belas Artes se instalou no atual prédio do Campus Pampulha [...] como unidade participante intelectual e politicamente da Universidade Federal de Minas Gerais.[16]

A Escola Guignard, desde o início e ao longo da sua história se desenvolveu voltada predominantemente para a formação artística. Nasceu com a vinda do pintor modernista Alberto da Veiga Guignard para Belo Horizonte e resistiu na defesa dos cursos livres. E mesmo quando em 26 de outubro de 1983 foi assinado o Decreto

[15] Disponível em: <http://www.uemg.br/conhecauemg/docs/Conheca UEMG.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.
[16] Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/acontece/2011/20110408-historiasEBA.html/>. Acesso em: 18 dez. 2011.

Federal nº 88.922, autorizando o funcionamento do Curso de Educação Artística, nas modalidades de licenciatura de curta duração e licenciatura plena, manteve como princípio a formação humana dentro de uma perspectiva voltada ao interesse no aprendizado da arte e desenvolvimento experimental do trabalho de criação.

> O curso de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA forma profissionais para o ensino da Arte, a criação de programas de acessibilidade aos bens artísticos e culturais com provisão de inserção para acessá-los. O curso da UEMG tem como foco o diálogo com as diferentes linguagens artísticas como práticas sociais e desenvolvimentos estéticos e artísticos universais.[17]

As áreas de atuação do professor licenciado em Educação Artística incluem escolas públicas e privadas de Educação Básica, Museus, Centros culturais e galerias, pesquisador, órgãos públicos e privados ligados à Cultura, projetos artísticos e culturais.

Apesar de terem surgido de situações diversas, que certamente marcam seus princípios formadores, essas instituições têm muito em comum. Analisando as ementas, os programas e a bibliografia dos currículos das três escolas, verificamos que têm em comum uma série de oportunidades formadoras para a docência. Nesse âmbito, os documentos são bem semelhantes. Diniz-Pereira (2007) refere-se a um estudo de Darling Hammonde & Cobb (1995), no qual conclui que diferentes programas de formação de professores, em muitos paises, seguem basicamente o mesmo padrão, citando:

> Embora existam algumas variações no conteúdo dos currículos dos programas de formação de professores, a maioria oferece alguma combinação de cursos em disciplinas específicas, materiais e métodos de ensino, desenvolvimento da criança e outros cursos de educação tais como psicologia educacional, história e filosofia educacional bem como prática de ensino. A extensão dos cursos de educação varia de acordo com o nível de ensino (DARLING HAMMOND & COOB, 1995, p.3).

Segundo Viño (2008), o estudo das disciplinas exige ir além da denominação com que se apresentam na proposta curricular. Esse autor, considerando a complexidade desse estudo esclarece que as disciplinas escolares

[17] Disponível em: <http://www.uemg.br/conhecaueng/docs/Conheca UEMG.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.

> Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente `as demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica.(Viño, 2008, p.)

Procuramos, então compreender essas propostas curriculares estudando as ementas e programas das disciplinas e, constatamos afinidades que, de certo modo, sinalizam traços comuns do perfil de profissional que pretendem formar.

Nos quadros a seguir, tentamos reunir as disciplinas obrigatórias em grupos, de tal modo que, em cada grupo predominasse um tipo de conhecimento ou tais grupos se caracterizassem por focalizar aspectos mais práticos ou mais teóricos dessa formação. É importante ressaltar que essa organização em grupos não os apresenta como campos distintos, seus limites não são intransponíveis e os grupos não são excludentes entre si. Algumas disciplinas poderiam estar em mais de um grupo, considerando que, principalmente em arte, a construção do conhecimento se dá na articulação teoria e prática. Considerando, ainda, que desenvolver uma prática artística implica conhecer a história desse fazer, aprender os procedimentos técnicos já experimentados, além de explorar as diversas possibilidades desses conhecimentos. Por outro lado, as disciplinas teóricas em arte estão ancoradas na produção artística, referindo-se `as práticas e técnicas desenvolvidas pelos artistas e suas relações com os contextos em que foram produzidas. Mais que isso, os agrupamentos na mesma coluna reúnem os conteúdos curriculares afins a partir de suas ementas correspondentes nos currículos das três instituições formadoras. Na impossibilidade de reunir todas as disciplinas num só quadro, dividimos o conjunto de disciplinas por escolas, mantendo a mesma formatação, enquadramento e localização nas páginas.

Assim, cada cor, que corresponde a cada um dos agrupamentos, atravessa os três quadros. Toda essa estrutura tem a finalidade de propiciar a visualização dessas afinidades.

ESCOLA GUIGNARD - UEMG - Licenciatura em Artes Plásticas

Práticas e Técnicas em Arte	Teóricas em Arte	Teóricas em Educação	Laboratórios Educação e Arte	Práticas Estágio	Met. da pesquisa	Trabalho Final
Desenho 142 h/a Estudo da Forma 72 h/a Processos Expressivos 72 h/a Modelagem 72 h/a	Tópicos em Arte e Atualidade 72 h/a Cultura Afro-Brasileira 36 h/a * Nesta escola, entre as optativas encontram-se aquelas que se referem aos estudos de História da Arte..	Fundamentos da Educação 72 h/a Psicologia da Educação 72 h/a Política Educacional 36 h/a Didática 72 h/a Ed. das Relações Étnico-Raciais 36 h/a	Laboratório de Licenciatura 144 h/a Laboratórios Ed. Infantil Ed. Fundamental, Ensino Médio 72 h/a	Estágio Supervisionado. 486 h/a	Metodologia da Pesquisa 36 h/ a	Laborat. Trabalho de Conclusão de Curso 72 h/a Laboratório Licenc.D 36/ha
358	108	288	216	486	36	108

QUADRO – 1 CORAGEM, Amarilis 2003

ESCOLA DE DESIGN - UEMG - Licenciatura em Artes Visuais

Práticas e Técnicas em Arte	Teóricas em Arte	Teóricas em Educação	Laboratórios Educação e Arte	Práticas Estágio	Met. da pesquisa	Trab. Final
Represen-tação Tridimen-sional 128 h/a Expressão Gráfica 384 h/a *Nesta coluna incluem-se ainda as disciplinas: Representação Técnica I e II que estão voltadas o desenho técnico e arquitetônico. Abordam também a perspectiva na arte.	Hist. E Análise Crítica da Arte e do Design 128 h/a Psicologia Percepção e Forma 128 h/a Psicologia da Arte 64 h/a Hist. e Cultura Afro e Indígena Brasileiras 32 h/a	Fatores Filos. Sociol. Culturais. 64 h/a Psicologia da Educação 150 h/a Didática 96 h/a Fundamen-tos da Educação 64 h/a Gestão do Ensino 32 h/a	Materiais e Processos de Produção 256 h/a	Práticas de Ensino 480 h/a	Metodo-logia da Pesquisa 32 h/ a	Projeto de Gradua-ção 96 h/a
512*	352	352	256	480	32	96

QUADRO – 2- CORAGEM, Amarilis 2003

ESCOLA DE BELAS ARTES - UFMG - Licenciatura em Artes Visuais

Práticas e Técnicas em Arte	Teóricas em Arte	Teóricas em Educação	Laboratórios Educação e Arte	Práticas Estágio	Met. da pesquisa	Trab. Final
Bidimensionalidade 150 h/a Forma, Cor e Composição. 75 h/a Imagem Técnica 75 h/a Tridimen-sionalidade 75 h/a Impressão 75 h/a	Artes Visuais 120 h/a Artes Visuais: Moderna e Contemporânea 60 h/ a Artes Visuais no Brasil 120 h/a Crítica das Artes Visuais -60h/a	Fundamentos do Ensino da Arte 120 h/a Psicologia da Educação 60 h/a Didática da Licenciatura 60 h/a Sociologia da Educação 60 h/a Política Educacio-nal 60 h/a	Laboratório de Licenciatura 120 h/a Ateliê de licenciatura -150 h/a	Análise da Prática 270 h/a e Estágio Ed. Infantil Fundamental Ens. Médio 405 h/a	Metodo-logia da Pesquisa em Arte 60 h/ a	Trab. de Conclus.de Curso 90 h/a
576	360	360	270	675	60	90

QUADRO – 3 CORAGEM, Amarilis 2003

A seguir, para entender a afinidade constituinte de cada grupo, reagrupamos as disciplinas obrigatórias aproximando suas ementas. É importante considerar que estes agrupamentos são na verdade desdobramentos do quadro anterior, portanto, reafirmamos, não pretendem indicar uma separação rígida com os demais

Práticas e Técnicas em Arte

No primeiro grupo, estão as disciplinas em que os conhecimentos em arte são trabalhados predominantemente nos seus aspectos construtivos e operacionais, ou seja, predominam as práticas e as técnicas artísticas. As ementas estão ainda divididas em subgrupos porque apresentam alguma característica comum mais evidente.

Subgrupo (a): Este subgrupo é voltado para o conhecimento prático e teórico do desenho em suas várias possibilidades gráficas e expressivas. Pertencem também a este grupo disciplinas voltadas para a comunicação e fotografia.

- Estudo e apreciação do registro gráfico da imagem percebida na observação do objeto. Desenvolvimento de habilidades essenciais para a realização do desenho. (Guignard)
- Estudo, teórico e prático, do desenho de observação da paisagem. Reflexões sobre o processo de aprendizagem e produção do desenho. (Guignard)
- Estudo, teórico e prático, do desenho de observação do corpo humano. Desenvolvimento de habilidades essenciais para a realização do desenho figurativo. (Guignard)
- Estímulo ao processo criativo e à descoberta de linguagem pessoal através do desenho e sua respectiva análise e técnicas específicas. (Guignard)
- Desenvolvimento de linguagens do desenho métodos, técnicas, processos, meios e sistemas normativos tradicionais e contemporâneos para captação, registro, utilização de imagens e criação em Artes Visuais. I, II e III. (Design)
- Desenvolvimento de linguagens dos Quadrinhos, métodos, técnicas, processos, meios e sistemas normativos tradicionais e contemporâneos para captação, registro, utilização de imagens e criação em Artes Visuais (Design)

- Introdução à imagem técnica em seus aspectos históricos, conceituais e técnicos. Exploração de processos, materiais e equipamentos em abordagens diferenciadas. (EBA)

- Estudo introdutório dos métodos e técnicas empregadas no trabalho com o desenho como veículo construtor de imagens e de ideias visuais. (EBA)

Subgrupo (b): As ementas deste subgrupo registram o desenvolvimento em ateliê de trabalhos em gravura e pintura, focalizam os conhecimentos e procedimentos técnicos vivenciando a processos de experimentação e criação paralelamente ao estudo histórico e crítico dessas formas de expressão artísticas.

- Estudo de possibilidades plásticas, gráficas e pictóricas, em relação ao complexo corpo/mente e aos cinco sentidos. Desenvolvimento da sensibilidade, da consciência e do mecanismo de ação, proporcionando a descoberta de formas de expressão individualizadas ou coletivas, originais e críticas. (Guignard)
- Desenvolvimento de linguagens da gravura, história, métodos, técnicas, processos, meios e sistemas normativos tradicionais e contemporâneos para captação, registro, utilização de imagens e criação em Artes Visuais. (Design)

- Estudo introdutório dos métodos e técnicas empregadas no trabalho com pintura como veículo construtor de imagens e de idéias visuais. (EBA)

- Conceito de reprodução da imagem. História da cultura do impresso. Introdução geral às técnicas de reprodução da imagem através de matrizes. (EBA)

Subgrupo (c): O foco deste subgrupo é a composição plástica: conhecimentos e aplicação dos elementos fundamentais da composição bidimensional em análises de imagens e experimentações construtivas.

- Experimentação, compreensão e crítica com enfoque em aspectos expressivos da matéria, forma e Expressão Gráfica conteúdo relacionados a questões do espaço, lugar e tempo em superfícies bidimensionais e espaços interiores. Elaboração de aspectos construtivos da produção artística a partir de experimentações individuais e coletivas. (Guignard)

- Abordagem analítica da obra de arte, de maneira a apresentar uma introdução às funções e propriedades dos elementos plásticos (ponto, linha, superfície, volume, luz, cor e textura) e sua relação com a

percepção, associando a discussão teórica à prática de produção contemporânea. (Design)

- Fundamentos do estudo da forma, da cor e da composição em suas relações teóricas, operacionais e inter-relações no terreno específico das artes visuais. (EBA)

Subgrupo (d): Neste grupo reunimos as ementas voltadas para a compreensão e o desenvolvimento de trabalhos numa composição tridimensional.

- Modelagem em argila ou outros materiais modeláveis através da observação de um objeto ou modelo vivo, afim de exercitar a sensibilidade e a capacidade de percepção da forma, do espaço e dos materiais, empregados nos trabalhos práticos. (Guignard)
- Desenvolvimento da visão espacial por meio de técnicas de representação tridimensional, através da leitura e interpretação de projetos e experimentação prática. (Design)
- Desenvolvimento da visão espacial por meio de técnicas da representação tridimensional por meio da criação de projetos artísticos contemporâneos e experimentação prática. (Design)
- Estudo teórico e prático da constituição da forma tridimensional. (EBA)

Podemos verificar que por focalizarem técnicas e procedimentos construtivos nos subgrupos **a, b, c, d**, a linguagem visual é predominante e fundamental tanto na forma de ensinar como na produção do aluno. Consequentemente, as estratégias visuais deste ensino incluem filmes, demonstrações, exposição de objetos e reproduções de obras.

Teóricas em Arte

As disciplinas do segundo grupo se caracterizam por focalizarem os conhecimentos teóricos, históricos, filosóficos , psicológicos, críticos e estilísticos das produções artísticas.

- Formação da cultura afro-brasileira. Reflexões sobre a história da África. Estudo e apreciação de manifestações culturais afro-brasileiras na formação das artes plásticas brasileira. Reflexões sobre a Teoria Pós-Colonial. Análise das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia. (Guignard)

- Disciplina teórica com conteúdos relacionados às artes plásticas na atualidade, a fim de compreender o mercado de arte, a relação do público com a arte, a formação de uma coleção de arte, a produção teórica e artística atual, a arte das bienais e feiras, visando atender às demandas circunstanciais dos alunos e das pesquisas realizadas por professores e professores-visitantes. (Guignard)

- Manejo conceitual das categorias freqüentes em História da Arte em geral e do Design para sua compreensão numa perspectiva cronológica. Reflexão crítica sobre os conceitos de arte, estética. I, II III, e IV.

- Estudos históricos das culturas Afro-brasileiras e Indígenas. (Design)

- Conhecimentos de fenômenos psicológicos que influenciam na evolução do processo criativo do indivíduo nas diversas manifestações de expressão e sua compreensão simbólica. (Design)

- Estudos dos fatores que formam as premissas para a percepção e compreensão das configurações formais dos objetos e ambientes. I, II, III e IV. (Design)

- Concepções e manifestações artísticas da pré-história ao início da idade moderna. (Renascimento europeu). (EBA)

- Concepções e manifestações artísticas do barroco europeu às artes decorativas do final do século XIX. (EBA)

- Concepção e manifestações artísticas na pré-história brasileira, na colonização portuguesa e no Brasil oitocentista. (EBA)

- Concepções e manifestações artísticas nas artes moderna e contemporânea brasileiras. (EBA)

- Artes Visuais Moderna e Contemporânea. (EBA)

Teóricas em Educação

As disciplinas do terceiro grupo se caracterizam por focalizarem os conhecimentos teóricos das disciplinas pedagógicas que fundamentam o ensino da arte. Abordam os aspectos históricos, sociológicos, psicológicos, políticos e didáticos da Educação. Na Escola de Belas Artes da UFMG, essas disciplinas são oferecidas, em grande parte, pela Faculdade de educação. Na Escola de Design, as disciplinas teóricas em

Educação são oferecidas na Faculdade de Educação da UEMG. No Escola Guignard elas são oferecidas na própria escola.

Subgrupo (a): Constam deste subgrupo as ementas com enfoque histórico do ensino da arte no Brasil com referências às maneiras de ensinar arte em cada fase.

- Estudo histórico sobre o processo de consolidação do Ensino de Arte no Brasil no século XX. (Guignard)
- Estudo histórico sobre o processo de consolidação do Ensino de Arte no Brasil no século XXI. (Guignard)
- Estudo evolutivo da educação e do pensamento filosófico dos educadores, em períodos distintos e suas influências nos processos de ensino em geral e das artes. I e II. (Design)
- História, principais teorias e contextualização do ensino da arte no Brasil. Métodos, alternativas metodológicas e avaliação no ensino da arte. (EBA)

Subgrupo (b): Estão aqui agrupados os conhecimentos sobre o processo ensino aprendizagem e suas implicações no trabalho docente na escola básica.

- Instrumentalização do futuro professor para uma atuação competente enquanto profissional da Educação e da área de artes no ensino básico. (Guignard)
- Elaboração de propostas pedagógicas abrangentes para o ensino de arte mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho a serem desenvolvidos em escolas do ensino básico. (Guignard)
- Conhecimentos dos elementos teóricos e práticos fundamentais da Didática e das estratégias de ensino das artes para a ação docente na educação básica e profissionalizante. I, II, III. (Design)
- Processo de ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais. Procedimentos de ensino. Relação professor-aluno-conhecimento. Planejamento de ensino de avaliação. Metodologia e didática: construção de proposta alternativa de ensino. (EBA)

Subgrupo (c): As ementas desse subgrupo abordam aspectos psicológicos do processo ensino aprendizagem em diferentes níveis do desenvolvimento humano.

- Refletir sobre as transformações acontecidas na infância e adolescência, enfatizando a importância da Arte para a organização das pulsões nesses períodos da vida. Esclarecer a importância da Arte e do pensamento criativo no processo de envelhecimento e que papel

deve ter a Arte nas políticas que estão sendo estabelecidas pelos governos. (Guignard)

- Conhecimento do campo da Psicologia, teorias e métodos de investigação. Estuda os fatores envolvidos no desenvolvimento bio-psico-social do ser humano e sua importância e aplicação no ensino das artes visuais. (Guignard)

- Analisa os agentes de socialização humana e sua influência para a formação do indivíduo. (Guignard)

- Fornece os elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, como dificuldade de aprendizagem e adaptação escolar, subsidiando a prática docente. I, II, II. (Design)

- Visão histórico-conceitual da psicologia como ciência e sua contribuição à área educacional. Principais teorias da aprendizagem de base empirista, racionalista e interacionista. Problemas de aprendizagem. Interação professor/aluno: dinâmica da sala de aula. (EBA)

Subgrupo (d): Focaliza aspectos políticos educacionais do sistema de educação no Brasil.

- Estrutura dos sistemas de ensino. Tendências e implicações dos modelos de ensino atuais. Estrutura da legislação para a educação. Relação entre políticas educacionais e o panorama social, político e econômico. Disparidades e similaridades entre ensino público e privado. Tendências e projeções em educação no país. (Guignard)

- Leitura, análise e interpretação de leis, resoluções e pareceres que regulamentam a educação nacional. Estudos dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e profissionalizante, e suas influências nos processos de ensino. (Design)

- Conhecimentos teóricos e práticos ligados à dinâmica da organização e gestão do ensino. (Design)

- Estado e educação. Estado, educação, estrutura social e mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado brasileiro na trajetória histórica do ensino público e privado. (EBA)

Subgrupo (e): Aborda estudos sociais, culturais e étnico-raciais na sua relação com a sociedade brasileira.

- Estudo sobre a formação das relações étnico-raciais na cultura e sociedade brasileira. Reflexões sobre as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Estudo da diversidade como resultado de um processo relacional de construção da diferença.

(Guignard)

- Estudos sobre a cultura e a sociedade compreendendo as formas pelas quais as determinações humanas societárias (sociais, culturais, artísticas, políticas, etc.) influenciam ou se fazem presentes nas artes visuais enquanto necessidade, expressão ou manifestação da especificidade dos diferentes contextos socioculturais. (Design)

- Estrutura social e educação: reprodução social e transmissão de conhecimento. O impacto das revoluções tecnológicas nos processos civilizatórios: o papel da escola. A relação da escola com a sociedade e com o Estado. Análise sociológica do fracasso escolar. (EBA)

Nesse grupo, em que destacamos sua característica mais teórica com predominância de aulas expositivas e leitura de textos, ocorre também a utilização de imagens em filmes, fotografias e esquemas gráficos que são os recursos visuais mais frequentes.

Laboratórios Educação e Arte

As disciplinas do grupo de Laboratórios se caracterizam por focalizarem práticas, metodologias e materiais pedagógicos voltados para o ensino da arte, numa abordagem analítica e construtiva.

- Estudo sobre as trajetórias individuais de cada aluno e a formação de professor de arte a partir da perspectiva autobiográfica. (Guignard)

- O desenho como um percurso: traços gráficos. Abordagem sobre o desenho na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O desenho enquanto percurso gráfico e o elemento corpo em seu processo. Estudos e vivências sobre corporeidade e o traço gráfico. (Guignard)

- O atelier de arte na escola. Reflexão acerca da importância dos espaços físicos que abrigam as aulas de arte e de que forma este espaço permite que o aluno seja o protagonista da experiência e que estas recebem valor e significado. (Guignard)

- Registrar, observar, documentar. A importância conhecer, pensar e construir modos de registro e documentação para produzir observáveis, como material de pesquisa e reflexão para o processo de formação do professor a partir de sua própria prática. (Guignard)

- Educação Infantil e arte. Abordagem sobre as especificidades da Educação Infantil e o ensino de arte. (Guignard)

- Ensino Fundamental e Médio. Abordagem sobre as especificidades do ensino de arte para alunos destes ciclos. Reflexões sobre currículo e conteúdos programáticos para o ensino de arte. (Guignard)

- Estudo e aplicação dos materiais tecnológicos, multimeios, nos processos produtivos da animação e nos aspectos pertinentes ao ensino das Artes Visuais. (Design)

- Estudo e aplicação dos materiais em papel, nos processos produtivos e nos aspectos pertinentes ao planejamento e ao gerenciamento do projeto de ensino das Artes Visuais. (Design)

- Estudo e aplicação dos materiais diversos, aplicados nos processos produtivos, do design na escola fundamental e nos aspectos pertinentes ao ensino das Artes Visuais. (Design)

- Estudo de meios eletrônicos que possam auxiliar e desenvolver o pensamento artístico. Estudo dos materiais pedagógicos relativos ao ensino de arte disponíveis no mercado. (EBA)

- Produção supervisionada de atividades e materiais didáticos que viabilizem inovações com relação ao processo ensino-aprendizagem de artes visuais, levando-se em conta a realidade do ensino Fundamental e Médio. (EBA)
- Desenvolvimento de projetos individuais através do conhecimento teórico e prático. Elaboração de dossiê teórico/prático do desenvolvimento dos projetos. O aluno deverá escolher um Ateliê I de: Desenho, Pintura, Escultura, Gravura, Cinema de Animação ou Artes Gráficas. Além disso, terá momentos de discussão sobre o ensino de Arte a partir de sua prática de ateliê. (EBA)

Nesse caso, há uma relação estreita com os recursos visuais do ensino, tanto na exposição do professor quanto no desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. O desenvolvimento tecnológico ampliou os recursos visuais disponíveis na escola, apresentando inovações nos recursos imagéticos dos materiais didáticos

Práticas Estágio

As disciplinas deste grupo se caracterizam por focalizarem os conhecimentos das práticas do ensino das artes visuais em desenvolvimento na escola básica. Nesse grupo se encontram as oportunidades de criação de projetos e vivência da relação teoria e prática docente. É oportuno observar que, na UFMG, os Estágios e suas Análises são oferecidos na Faculdade de Educação.

- Estágio Supervisionado na Educação Infantil.Etapas: preparação, observação, monitoria, regência. (Guignard)

- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.Etapas: preparação, observação, monitoria, regência. (Guignard)

- Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Etapas de: preparação, observação monitoria, regência. (Guignard)

- Estágio Supervisionado na Educação Básica. Etapas: preparação, observação monitoria, regência. (Guignard)

- Desenvolver níveis de informação e competências iniciais, observar e conhecer, referentes a práticas de ensino conhecimento e habilidades pedagógicas, voltadas à preparação da função de docente em Artes Visuais. (Design)

- Desenvolver níveis de informação e competências iniciais, observar e conhecer, referentes a práticas de ensino infantil, fundamental e médio, conhecimento e habilidades pedagógicas, voltadas à preparação da função de docente em Artes Visuais. II, III e IV. (Design)

- Desenvolve níveis de informação e competências para elaboração de projetos em oficinas. Fornece conhecimento para a montagem, funcionamento e gerenciamento de oficinas. (Design)

- Desenvolve níveis de informação e competências para elaboração de projetos artísticos para EJA e inclusão. Fornece conhecimento para a elaboração, funcionamento e gerenciamento dos projetos. (Design)

- Orientação, acompanhamento, análise crítica e planejamento das atividades de iniciação à regência dos alunos do curso de Artes Visuais, em turmas de educação infantil em instituições de ensino formal e informal criando condições para que os mesmos desenvolvam uma visão global da organização do trabalho pedagógico. (Design)

- Oportunidade de desenvolver e produzir materiais pedagógicos utilizando conteúdos das diversas disciplinas, das atividades optativas e complementares em várias atividades sob a orientação de um professor, buscando um vínculo com a realidade social. Elaboração do Projeto de Curso como aprofundamento da construção do conhecimento. (Design)

- Estágio supervisionado em escolas de ensino básico. Ensino da arte nos ensinos infantil e fundamental (1o segmento): teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal. (EBA)

- Estágio supervisionado em escolas de ensino básico. Ensino da arte nos ensinos fundamental (2° segmento): teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal. (EBA)

- Estágio supervisionado em escolas de ensino básico. Ensino da arte no ensino médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal. (EBA)

- Análise do Processo Pedagógico Debates pertinentes ao ensino de arte na educação básica; Acompanhamento do Estágio Supervisionado I. (EBA)

- Análise do Processo Pedagógico. Debates pertinentes ao ensino de arte na educação básica; Desenvolvimento e planejamento de atividades de reflexão teórica, estudo de casos e avaliação de processos pedagógicos; Acompanhamento do Estágio Supervisionado II. (EBA)

- Análise do Processo Pedagógico. Debates pertinentes ao ensino de arte na educação básica; Desenvolvimento e planejamento de atividades de reflexão teórica, estudo de casos e avaliação de processos pedagógicos. Acompanhamento do Estágio Supervisionado III. (EBA)

Além das disciplinas mais diretamente ligadas à formação docente, as propostas curriculares apresentam outros espaços de formação cuja temática é mais flexível à opção do aluno tais como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa da Escola Integrada (PEI), Programas de Estágio no Setor Educativo de Museus e outros programas.

Metodologia da pesquisa

Este grupo se constitui dos estudos de métodos e técnicas de pesquisa para elaboração de um trabalho científico. As disciplinas deste grupo se caracterizam por focalizarem os conhecimento preparatórios para a elaboração do TCC –Trabalho Monográfico de Final de Curso.

- Abordagem metodológica da pesquisa em ensino de arte para elaboração final do projeto do trabalho de conclusão de curso/TCC. (Guignard)

- Fundamentos teóricos e práticos específicos da linguagem científica aplicados à pesquisa das artes visuais e sua aplicação ao trabalho de natureza científica. (Design)

- Métodos e técnicas de pesquisa. Levantamento e organização do material. Etapas da pesquisa. Pesquisa em arte e pesquisa sobre arte. (EBA)

Trabalho Final

Neste último grupo ocorre o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso que na Escola Guignard é o memorial sobre sua formação de professor de arte, na Escola de Design é a monografia sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa desenvolvido e na Escola de Belas Artes é a monografia fruto de uma pesquisa sobre o ensino de arte.

- A trajetória de formação. Estudos e reflexões sobre o campo da escrita autobiográfica e do memorial de formação. Preparando a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso. (Guignard)
- O processo de formação. Abordagem sobre a formação do professor, a licenciatura em arte e o caminho percorrido dentro da Escola Guignard. Continuidade das pesquisas sobre escrita autobiográfica. (Guignard)
- Levantamento e análise de propostas metodológicas para a elaboração de projeto de pesquisa. Trabalho Acadêmico (Monografia) (Design)
- Estruturação e execução da proposta metodológica selecionada para a apresentação final do trabalho de conclusão de curso. (Design)
- O trabalho de Conclusão de Curso é a organização dos trabalhos teóricos/práticos realizados durante o percurso do aluno nos ateliês e nos estágios a ser mostrado em exposição e uma monografia versando sobre um assunto de interesse, focalizando aspectos do trabalho pessoal artístico e pedagógico. (EBA)

Considerando as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos estudados, podemos dizer que as propostas curriculares se equilibram entre os conteúdos da formação pedagógica e os conhecimentos em arte. As disciplinas pedagógicas cumprem um papel fundamental para uma prática docente mais crítica e preparada para o enfrentamento da realidade escolar, e as disciplinas teóricas e práticas voltadas para o conhecimento em arte possibilitam um domínio dos conteúdos a serem ensinados.

Observando as possíveis trajetórias curriculares nesses cursos, podemos perceber especificidades em seus traçados no que se refere aos conteúdos de arte. E que tais

especificidades se apresentam como marcas das origens históricas de cada curso. De modo geral todos eles valorizam os estudos voltados para aspectos históricos, estéticos, técnicos e expressivos da formação artística, entretanto, se distinguem ao optar por uma carga mais densa nos conteúdos construtivos, ou enfatizar os aspectos teóricos no campo da pesquisa, ou ainda, ao privilegiar os aspectos criativos do conhecimento em arte. Essa constatação aponta-nos a necessidade de pensar sobre a expressividade de um currículo. Assim, ficamos com Corazza (2001), que, ao conceber o currículo como linguagem, esclarece que:

> Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista.
> Ao atribuir essa condição "linguajeira" a um currículo dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos. [...] Que o currículo como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, ações, relações, valores, modos de ser sujeito (CORAZZA, 2001, p.9, grifo do autor).

Mas, como linguagem, a significação do que um currículo expressa em palavras, depende das relações que estabelece com o outro (professores, alunos e outros sujeitos envolvidos no processo de interação) e com a realidade em que se apresenta. Um currículo costuma demonstrar que quer *"um sujeito"*, que lhe permita reconhecer-se nele. Por isso, esta autora afirma que "qualquer currículo, seja ele qual for, tem *'vontade de sujeito'* – pode ser dito, para lembrar Nietzsche."[...] Ainda, segundo Corazza, essa vontade não é de todo inconsciente, *define-se e positiva-se no próprio funcionamento da linguagem, que realiza o sujeito que quer.* Um sujeito que é ao mesmo tempo: *sujeito daquele currículo e sujeito àquele currículo*. (CORAZZA, 2001, p.15).

Paraíso (2010) alerta para as imposições que um currículo pode apresentar tanto na sua estrutura, quanto na sua forma avaliativa:

> [...] Ele diz sobre o tipo de sujeito que se deve com ele formar, sobre os objetivos a serem perseguidos no ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, sobre como conhecer o que foi

> aprendido, sobre o tipo de sociedade e os valores a serem construídos. Ao dizer tudo isso, o currículo informa, ensina, forma, produz, avalia, sugere, prescreve, categoriza (PARAÍSO, 2010, p.11).

Entretanto, adverte que um currículo é também *um território de possibilidades espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências.* E nesse sentido ampliam-se as possibilidades de interpretação de um currículo. Eis aí a oportunidade de diferentes leituras, leituras mais criativas e provavelmente mais transgressoras. Adotando a noção de diferença do pensamento de Gilles Deleuze, Paraíso (2010) esclarece que:

> [...] Sempre pensamos a diferença entre as coisas. Estamos acostumados a nos preocupar com o diferente. Entretanto, o diferente é irrelevante para a diferença deleusiana. O relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão (PARAÍSO, 2010, p.16)

Nessa trilha fica entendido que, para captar singularidades nesses currículos, é preciso encontrar aberturas além do evidente, ir além dos documentos formalizados, investigar também *os fazeres curriculares.*

Segundo Diniz Pereira(2007,p.258) nos anos de 1980, Schön sugere que olhemos mais cuidadosamente para uma "epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos os quais alguns profissionais trazem em situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor (p.49)". De acordo com ele, a vida rotineira de um profissional depende de um "conhecimento tácito denominado conhecimento na ação." Em vez das dicotomias da racionalidade técnica, Schön (1983) prefere conceber os profissionais como aqueles que não separam o pensar do fazer. O autor afirma que, "quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único (p.68)". Dessa maneira, em seu ponto de vista, reflexão é central para a arte por meio da qual profissionais `as vezes enfrentam situações "divergentes" e incômodas da prática. A prática docente se aproxima da criação artística. Na atividade artística, parte-se de um projeto, de uma proposta, mas o resultado se constrói no seu desenvolvimento, no diálogo com a realidade. É essa abertura para a descoberta que demanda a flexibilidade, que dá espaço `a aventura, enfim, que possibilita a

criação. A técnica não é o fim, mas o meio. O conhecimento teórico é indispensável, mas não é tudo. Há um saber que se renova, se acrescenta e se inventa tanto no exercício da atividade artística quanto na prática docente.

Desse modo, ao voltar aos documentos em estudo, reconhecemos as práticas de ateliês como oportunidades fundamentais para a formação do professor de arte. Reconhecemos que a própria formação artística oferece um tipo de experiência que pode contribuir duplamente para o exercício da docência: o conhecimento, advindo da experiência em arte, é componente orientador de sua ação prática que lhe possibilita ser ao mesmo tempo reflexivo e prático; e ainda que esse conhecimento é um conhecimento sensível e transformador, que se abre para uma ação criadora.

Certamente que, entre os conhecimentos que promovem, mais diretamente, uma prática docente transformadora, estão principalmente os conteúdos das disciplinas pedagógicas ao lado das oportunidades curriculares que propiciam o contato direto com a realidade como espaços de formação. Como vimos, nesse aspecto, os documentos são bem semelhantes.

Reconhecemos, concordando com Paraíso (2010), que, para captar singularidades nesses currículos precisamos ir além dos documentos formalizados, considerar seus desdobramentos no exercício da prática docente.

> A ciência e a técnica, a filosofia, a arte, a conduta humana defrontam-se com coerções, com resistências de materiais específicos, que elas desfazem e articulam, nos limites dados, com a ajuda de códigos, de um *savoir-faire*, de ensinamentos históricos que as levam a fechar algumas portas e abrir outras (GUATTARI, 1992, p.129).

Consta ainda desses currículos a parte relativa`as disciplinas optativas que na sua maioria têm caracteristicas de ateliê ou, no caso da Escola Guignard, estão também as disciplinas voltadas para estudos de história da arte. Essa flexibilidade curricular possibilita algumas escolhas e permite percusos com uma certa singularidade.

Assim, para investigar um currículo é preciso conhecer as práticas que dele decorrem, procurar suas especificidades com a tenacidade de um garimpeiro, correndo os riscos da descoberta, dispostos a abrir mão das certezas, capazes de reconhecer o que não imaginávamos, determinados pela vontade de conhecer.

Nessa direção, é que procuramos analisar os currículos das três instituições formadoras, buscando entender os possíveis percursos que concorrem para a formação dos licenciandos em artes visuais – que denominamos professores em formação. Essa análise teve por finalidade perceber as contribuições desse percurso nas produções que investigamos nesta pesquisa, considerando-as como *eventos discursivos* (Fairclough,2001,p.91*)* em forma de projetos e relatórios dos seus estágios curriculares na escola básica. Compõem esse material alguns fragmentos desses relatórios e planos de ensino arquivados desde 2007 na disciplina Prática de Ensino/UFMG – atualmente Análise da Prática - e alguns outros relatórios e planos de ensino disponibilizados pelas outros dois cursos de licenciatura em artes plásticas/visuais da UEMG. A seleção dos fragmentos a serem analisados teve como critério o fato de apresentarem diferentes estratégias de ensino em que se evidenciam os recursos visuais enquanto mediadores da aprendizagem.

Enquanto as semelhanças das propostas curriculares apontam para uma consciência comum das necessidades essenciais para a formação desse profissional, suas diferenças, ou singularidades, resultantes das peculiaridades características de cada percurso, são salutares aberturas para que, na prática, se revelem outras brechas e outras possibilidades de contribuição dos conhecimentos em arte para a educação dos estudantes da escola básica.

Capítulo 4 – AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DISCURSO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Descrever ações, registrá-las, de forma escrita, não é uma tarefa fácil para os professores em formação, que necessitam materializar, em relatório, o que acontece durante o desenvolvimento de seu estágio. Os detalhes observáveis são numerosos e a velocidade dos acontecimentos gera rápidas mudanças na cena em foco. Nesses casos, há necessidade de registro em fotos ou vídeo. Além disto, é próprio das artes visuais o registro por imagens, mesmo, quando acompanhadas de texto verbal, como atestam os relatórios analisados.

Assim, podemos notar que nos registros visuais dos fragmentos de relatórios analisados é que encontramos a contextualização e as razões de sua proposta de ensino. Os objetivos, conteúdos curriculares, habilidades e competências estão expressos nas imagens constantes dos relatórios, que consideramos indispensáveis incluir para a compreensão de nossas análises.

Fazem parte dos relatórios o registro da observação do contexto escolar em que os professores em formação irão atuar. Não é desconhecido que a situação do ensino de arte na realidade escolar é, em geral, pouco estimulante para quem se inicia na atividade docente em arte na escola básica, dadas as condições adversas que enfrentam aqueles que a ensinam. Em consequência disso, as observações do professor em formação registradas em seu relatório são descritas de modo resumido, apontando dados quantitativos e comentando dificuldades semelhantes, tais como aquelas já apontadas neste estudo.

O acompanhamento longitudinal dos relatórios revelam que, de modo geral, a visão inicial da escola, muitas vezes pessimista e exigente , vai se transformando no decorrer do estágio. As dificuldades tornam-se desafios dos quais frequentemente resultam propostas criativas e transformadoras.

Esses dados permitem estabelecer relação entre o que o sujeito em formação encontra na escola, o modo como esse sujeito entende a realidade vista e, em especial, ao que constrói de representações teóricas e ao que possui de ideal de vida.

Entre os relatórios analisados nessa pesquisa, selecionamos os registros da observação de um dos professores em formação, os quais apresentaram desenhos acompanhando trechos de poemas de forma tão expressiva, que consideramos necessário incluí-los nessa análise como forma de destacar tanto a visão que os iniciantes frequentemente têm do ambiente escolar, como o meio em que se expressam com maior intensidade: o registro visual.

Desenhando espaços da arte na escola:
Fragmentos de relatório da professora em formação-1 (2010)

O relatório da professora em formação-1 caracteriza-se por uma abordagem crítica do pensamento sobre o lugar da arte na escola regular. Além de registrar verbalmente suas indagações, a apresentação visual de seu relatório traz também as marcas desse olhar crítico. O próprio formato e as ilustrações apresentam, enfaticamente, de forma visual, muito dos argumentos que defende.

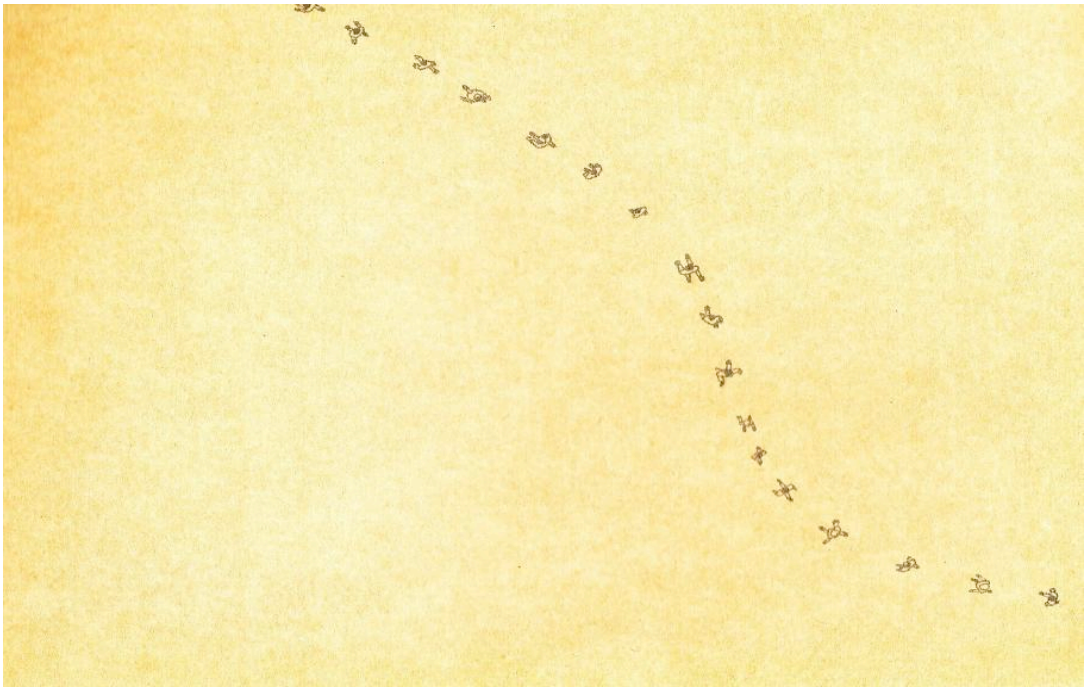


Figura 1- Capa do relatório.

A imagem da capa do relatório apresenta minúsculas figuras de pessoas vistas de cima caminhando umas atrás das outras. Podemos observar que as minúsculas figuras, atravessando a capa num mesmo sentido, desenham uma linha sinuosa.

Suas palavras iniciais já traduzem seu descontentamento com a situação que percebe sobre a arte na escola:

> *"Partindo da poesia de Manoel de Barros, pretendo levantar uma discussão sobre o espaço real, não somente físico, mas espaço efetivo da arte na escola, partindo das seguintes perguntas: Como pode a arte, lugar de criação, lugar de liberdade, lugar de intuição e de afetividade, caber dentro de um espaço rígido da escola que estabelece um lugar específico para cada saber e cada comportamento, excluindo tudo aquilo que considera exceção, que se difere ou que sai da linha?*[18]*(Pf- 1)*

No interior do relatório, seu posicionamento crítico é ainda revelado pelos desenhos que se apresentam como poéticos textos visuais, estabelecendo, com a realidade ali observada, um olhar sensível.

> O sensível conjuga-se ao visível de forma única, concentrando na espessura da criação, relações infinitas de forma, corpos e subjetividades.
> O ato de ver, na sua origem, explica-se através da própria forma de conhecimento e é esse duplo movimento - interior e exterior - [...] ora tendendo para um campo, ora para outro, e, algumas vezes, estabelecendo um diálogo bastante produtivo entre essas dimensões.
> Dessa atenção ao que se vê é que se formulam mecanismos de apreensão da realidade. Seja por imagens, por palavras, seja por palavras-imagem, o olhar se situa na dimensão da busca e da atração de formas múltiplas de significação (BELMIRO, 2004, p. 147).

É nessa perspectiva que articula aos seus desenhos, os versos de Manoel de Barros, citados ao longo do relatório, num movimento de intertextualidade, o que lhe confere um aspecto artístico.

O relatório registra ainda a falta de recursos da escola no que se refere a disponibilizar livros de arte e meios para a projeção de imagens, ficando a cargo de cada professor prover os tais recursos. O prédio é tombado, não permitindo interferências nos espaços murais e a sala de aula apresenta uma configuração tradicional na disposição das carteiras. Ao referir-se ao processo de avaliação, que é

[18] Nestas análises, usaremos a marcação em *itálico* para as falas dos professores em formação e dos alunos das escolas básicas, desobedecendo, por vezes, as normas da ABNT, para tornar mais identificável as vozes dos sujeitos e ainda,com o mesmo objetivo, citando a fala dos professores em formação, usaremos a simplificação Pf seguida de numeração.

bimestral, indica que esse processo parece ser mais um meio de controle para garantir o cumprimento das normas institucionais.

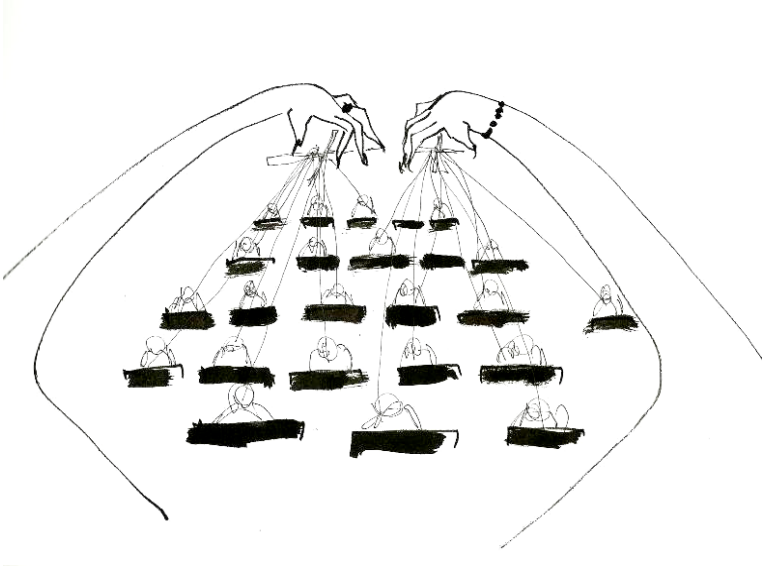


Figura 2 – Aspectos da sala de aula



Figura 3 – Aspectos da Sala de aula

De acordo com a professora em formação-1, os eventos discursivos que acontecem nas aulas de arte se dividem em aulas expositivas e práticas. As aulas, geralmente, focalizam a história da arte ou aspectos construtivos da atividade proposta, seja por meio da demonstração de objetos, seja pela projeção de vídeos instrucionais ou slides. Algumas vezes propõe a observação direta de elementos visuais em estudo

presentes no ambiente ou na própria arquitetura do edifício escolar. A relação professor-aluno, na visão da observadora, se estabelece de maneira unilateral, deixando indícios de que não há espaço para o diálogo entre a arte e os alunos, reforçando pelo desenho que as aulas acontecem na sala de aula e não em espaço adequado para atividades de ateliê.

Uma das reflexões, registradas no relatório da professora em formação, evidencia a sua preocupação com a formação do professor de arte, demonstrando ter consciência da responsabilidade desse profissional na formação dos alunos.

O ponto marcante desse relatório é a apresentação visual das ideias da licencianda sobre a arte na escola. Parece necessitar de uma argumentação imagética para expressá-las, demonstrando ter domínio do desenho e parece também reforçar sua visão pessimista do espaço da arte na escola. Contrapõe, ainda, a dificuldade da escola diante das questões que se apontam sobre o entendimento da arte na atualidade e os equívocos gerados. Nesses termos recoloca seu questionamento:

> *a arte é pensada, então, a partir de critérios de beleza, que já não correspondem à arte contemporânea, acontecendo na superfície frágil das aparências'. E se a escola é esse espaço rígido de relações de poder como pode a arte superar esse espaço de aparências, como pensar o ensino de arte sem refletir sobre os princípios do ensino em geral?(Pf-1)*

Às questões acima, a professora em formação acrescenta um verso de Manoel de Barros: *" Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia".*

Ao finalizar o relatório, a professora em formação cita a frase expressiva de um outro professor: *'"A escola tolera a arte, é o máximo que ela pode fazer', me confessou um dia um professor".*

A professora em formação, apresenta um desenho como último registro na contracapa de seu relatório. Os grafismos alinhados em perspectiva, são traços livres, sensíveis contornos de formas orgânicas em desenvolvimento, que brotam da terra e parecem indicar a possibilidade de germinação, como sugere a imagem a seguir:



Figura 4 - Desenho da contracapa do relatório em análise.

Observando o primeiro desenho (fig. 6) em que pequenas figuras vistas de cima seguem em fila um mesmo trajeto, e confrontando-o com este último (fig. 7), verificamos que a professora em formação-1 ao final do estágio acrescenta algo novo na sua visão inicial da arte na escola. Ainda crítica e inconformada com as condições da realidade escolar, ela demonstra, pelo desenho, acreditar no espaço da arte para desenvolvimento de uma interferência transformadora na escola.

Assim também, nas análises seguintes, podemos perceber a experiência de estágio na formação docente como oportunidade de vivenciar a relação teoria e prática de modo critico e construtivo, de conhecer, de analisar e de aprender com os desafios que essa realidade apresenta. Com efeito, enfrentar as relações pouco estimulantes e apesar disso propor algo mais dinâmico e envolvente é evidenciar que os sujeitos em formação encontram-se preparados para uma docência que potencialize alunos e alunas e que são capazes de encontrar saídas para alterar o ensino nem sempre animador que assola grande parte das escolas de nosso país.

O olhar surrealista:

Fragmentos de relatório de professora em formação-2 (2012)

Conforme o relato de observação da professora em formação, a professora regente de arte estava desenvolvendo um trabalho voltado para o impressionismo[19], a partir de um poema de Adélia Prado, "Impressionista"[20].

Nesse contexto, a professora em formação buscou desenvolver um projeto de ensino que partisse da perspectiva da intertextualidade, associando a poesia à produção de desenhos, propondo a leitura de um poema de Bartolomeu Campos de Queirós, "Visão"[21].

Visão

Com os olhos nós olhamos a vida.
Olhamos as águas rolando
entre pedras, peixes, algas.
Olhamos as terras generosas
onde vivem animais, frutos
sementes.
Olhamos o mundo e sentimos
sede, fome e sonho.

Com os olhos olhamos nossos irmãos e eles nos olham.
Têm olhares que nos acariciam.
Têm olhares que nos machucam.
Olhar dói.
(Se vemos alguém chupando limão, sentimos dores no canto da boca.)
Olhando, imaginamos mistérios.

Olhar é fantasiar sobre aquilo que está escondido atrás das coisas.
Quando olhamos nós acordamos alegrias, tristezas, saudades, amores, lembranças, que dormem em nossos corações.
Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro.

.

[19] O Impressionismo foi um estilo artístico, que surgiu na segunda metade do século XIX, em Paris, formado por um grupo de artistas que rejeitou os princípios da arte acadêmica. O termo impressionismo foi criado como insulto, porque as obras tinham o aspecto inaceitável aos olhos da crítica da época. Eles entendiam que todos os temas eram, igualmente, aceitáveis e defendiam que a representação autêntica da sensação luminosa é o verdadeiro objetivo da arte. Pintavam cenas da vida moderna tal como as viam, capturando a impressão do momento e os efeitos fugazes da luz (FARTHING, 2010).

[20] PRADO, A. Bagagem. São Paulo: Siciliano. 1993. p. 36

[21] Do livro: "Os Cinco Sentidos", de Bartolomeu Campos de Queirós, com ilustrações de Camila Mesquita. Global Editora, 2009.



Figura 5 - Desenhos dos alunos baseados no poema Visão.

A professora em formação fez uma associação das imagens produzidas pelos alunos com o Surrealismo[22]. Embora os alunos não tivessem nenhuma intenção surrealista, seus desenhos sugeriram essa associação pelos elementos visuais:

[22] Surrealismo foi um movimento que surgiu em Paris, no começo da década de 1920, criado por um grupo de poetas de vanguarda, entre eles, *André Breton e Louis Aragon*. *Breton* e seus colegas acreditavam que o propósito da criatividade era liberar o inconsciente. Em 1928, com a entrada de pintores como *Masson e Miró, Breton* publica o manifesto artístico *Surrealismo e Pintura,* em que aconselhava todos os artistas *"a buscar um modelo puramente interior ou deixar de existir"*. Posteriormente, em 1930, dando mais ênfase à política que à psicologia, o movimento passa a se denominar *Surrealismo a Serviço da Revolução.* Nessa mudança de ênfase, os pintores se afastam do grupo e criam o *Surrealismo Onírico*. Nesse período, aparecem *Salvador Dali, René Magritte, Yves Tanguy.* O impacto da revolução surrealista atingiu todas as artes e o cinema, em particular (FARTHING, 2010).

pelas figuras, pela composição, pelas dimensões das formas, pela relação dos elementos gráficos sobre o fundo preto: pássaros, olhos, peixes, sóis, estrelas, luas, arco-íris etc. Observando outros elementos icônicos nos trabalhos das crianças, podemos notar que, na própria técnica *esgrafito*[23] que a professora propôs, são as linhas claras que fazem o contorno das figuras sobre o fundo preto, trazendo um ar de mistério aos elementos visuais, invertendo o processo usual da construção do desenho, onde se retira matéria, ao invés de se acrescentar. É como se o desenho fosse desvelado da camada escura, como se brotasse do inconsciente. Essa abordagem desdobrou-se em mais uma aula expositiva sobre o surrealismo, em que a professora em formação projetou as imagens feitas pelos alunos numa apresentação de Power Point, mesclando-as com projeções de obras surrealistas, associação esta despertada pela observação da professora em formação. Segundo a licencianda[24], essa estratégia facilitou a aproximação com os alunos e despertou-lhes o interesse pelas obras e artistas surrealistas:

> *Para a aula inicial queria me aproximar das crianças de alguma forma então fotografei e montei todos os desenhos feitos por eles numa página do Power Point e mostrei a todos a projeção em dimensão maior, eles adoraram ver os trabalhos e identificar qual era de quem. [...]As estrelas me levaram a George Méliès e os olhos aos surrealistas Magritte, Dali, Frida Khalo, Miró e De Chirico.(Pf-2)*

Para introduzir a ideia de surrealismo em uma atividade prática, a professora em formação propôs dois exercícios praticados pelos próprios surrealistas, na tentativa de aflorar imagens do inconsciente: *El Cadaver Exquisito* e a *mistura de palavras. El Cadaver Exquisito* era um jogo que consistia numa criação coletiva, em que cada artista participante completava o desenho sem ver o desenho do anterior, com resultado de um todo desconexo. A partir dessa atividade, a professora em formação novamente fotografou e projetou as imagens dos alunos criadas para uma discussão sobre as obras do artista haitiano *Jean Michel Basquiat*[25]*,* que em alguns aspectos se assemelhavam às criações dos alunos. Segundo a professora em formação:

---

[23] Essa técnica, muito usada na arquitetura portuguesa, séculos atrás, foi importada da Itália, no século XV, e incorporada e adaptada aos moldes portugueses de construção e decoração. Uma maneira de se fazer motivos ornamentais nas paredes e muros. No contexto escolar, o *esgrafito* baseia-se na preparação de uma folha de papel, formado de duas camadas de pigmento de diferentes naturezas, é um desenho por subtração, não é gravura, é desenho! Sua lógica de construção se aproxima da gravura, invertendo a lógica do desenho. Disponível em: http://coisasquepodemosfazer.blogspot.com.br/. Acesso em nov. 2013.

[25] - Disponível em: http://www.wikipaintings.org/en/jean-michel-basquiat/cabeza

> *A turma ficou animada e muitos queriam falar e expor suas opiniões. Acho que deu certo. A professora sempre me ajudava a controlar a turma e organizar a fala de cada um. Na terceira aula fizemos o jogo de palavras com a poesia Visão de Bartolomeu Queirós.(Pf-2).*

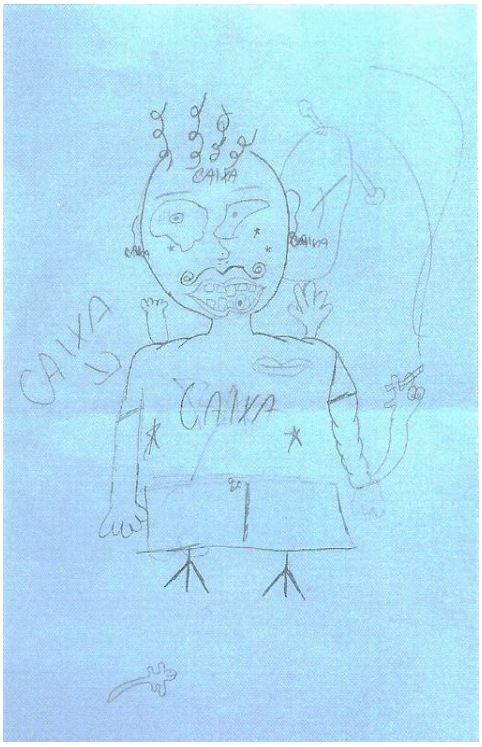


Figura 6 - Desenho dos alunos, resultado do jogo *El Cadaver Exquisito.*



Figura 7 - *Cabeza*, Jean Michel Basquiat* 1992, Acrílica, Crayon, 169.5 x 152.4 cm, Coleção Particular.

O jogo com as palavras recortadas do poema "Visão" consistiu em agrupar os recortes em uma página em branco de forma aleatória, a ideia era brincar com as formas e os significados. No final a professora em formação perguntou:

> *[...] quem gostaria de ler ou mostrar o resultado obtido, pelo menos uns 8 alunos se levantaram, foram para a frente da sala e leram os exercícios. (Pf-2).*

O fato de lidar com os recortes das palavras como "formas" levou a professora em formação a fazer associação com a poesia concreta, conforme registrado no seu relatório: "*Gostei muito da experiência e acho que dá pra falar de poesia concreta da próxima vez."*

Acesso em set. 2013.
*Disponível em: http://www.wikipaintings.org/en/jean-michel-basquiat/cabeza. Acesso em set. 2013.

Vimos que, em vários momentos, evidenciou-se a estratégia visual como evento discursivo na experiência pedagógica da professora em formação, seja quando estabelece relação com a literatura, com a leitura do poema estimulando a imaginação do aluno, ou quando apresenta as imagens no Power Point, promovendo a observação das figuras e dos elementos plásticos dos desenhos das alunos e na construção de associações com as produções artísticas e ainda relacionando as obras entre si, apresentando algumas características desse estilo de pintura de forma acessível para a idade e adequada para a condição de conhecimentos prévios dos alunos.

Para compreender a proposta do Surrealismo, de dar vazão ao inconsciente pelo exercício do automatismo psíquico, os alunos puderam, numa brincadeira surrealista, experimentar esse princípio de forma lúdica, dando oportunidade ao acaso, mesclando imagens e fazendo colagens. Utilizando a projeção de imagens, a professora em formação aproximou as figuras construídas pelos alunos dos grafites de Basquiat, estimulando-os a experimentar um novo olhar para a estética contemporânea.

Dessa proposta podemos inferir que os conhecimentos adquiridos no contato com as obras propiciou a ampliação das possibilidades de expressão gráfica do aluno por transgredir a lógica da composição tradicional – no caso do Surrealismo - e romper com a exigência de um desenho realístico – no caso das figuras expressivas do grafismo de Basquiat. Consequentemente, ampliou também o conceito de arte enquanto forma de expressar modos de perceber o mundo numa determinada cultura e numa determinada época. Isso demonstra que a experiência atingiu seu objetivo, e fica claro na fala do aluno: *"[...] eu gostei das aulas, mas gostei, principalmente, das de surrealismo, pois entendi que os desenhos não precisam ser todo certinho, para fazer o desenho não é necessário pensar para fazer o desenho".* Finalizando seu relato, a professora em formação vê nas colagens uma ponte para trabalhar a poesia concreta. Trabalhar a poesia concreta na escola possibilitaria, ainda mais, a ampliação do conceito de arte. Gerheim (2008) assinala que, assim como a arte moderna propôs o rompimento com a estética da representação para dar voz ao objeto, a poesia concreta perseguiu, no caminho inverso, a mesma transgressão ao propor tornar-se, ela mesma, imagem:

> A palavra livre de seu passado semântico, de sua carga simbólica, de sua decodificação predominantemente abstrata, teria que fundar seu sentido no tempo mecânico e no espaço gráfico. [...] A unidade formal mínima do poema concreto não era o verso ou a estrofe, mas a página. Gerheim (2008, p. 51)

Percebe-se que, ao pensar no desdobramento das atividades desenvolvidas, a professora em formação, ao "olhar para as palavras e não através delas" conseguiu relacionar a visualidade do jogo com a poesia concreta, a partir de seus conhecimentos em arte. Esse fato apresenta o potencial de uma análise semiótica que permite perceber na imagem suas propriedades internas, suas propriedades informativas e interpretativas.

Olhar a cidade - olhar a arte:
Fragmentos de relatórios - professora em formação-3 (2007 e 2008)

No relatório de estágio desenvolvido em 2007, pela professora em formação-3, constatamos a tentativa de estimular um olhar apreciativo dos alunos do curso noturno dos anos finais do ensino fundamental II. O projeto *"Olhar (sobre) BH"* oferecia a

> *possibilidade de se trabalhar habilidades e conhecimentos das artes visuais e questões sobre o patrimônio existente na cidade. [...] ampliar e fazer presente observações, informações e ponderações sobre [...] certos elementos que a compõem. (Pf-3).*

Entretanto, as reflexões registradas no relatório sobre essa experiência enfatizam que, desde a apresentação do projeto, a professora em formação notou o desinteresse dos alunos pela proposta. Observou ainda que, durante o seu desenvolvimento, pouco alunos participaram. Pode-se inferir que foi, principalmente, o desinteresse dos alunos em participar das aulas e não apresentarem os registros solicitados que levou a professora em formação a elaborar uma nova proposta que envolvesse a atenção dos alunos, trazendo para a sala de aula, várias reproduções de obras de artistas reconhecidos. Essa proposta seria desenvolvida no estágio seguinte, na mesma escola e consistiu na apresentação de reproduções da pintura: *O Juramento dos Inconfidentes,* de Carlos Oswald, artista considerado por ela pouco conhecido.

Segundo a professora em formação, a escolha dessa pintura deveu-se ao fato de o tema da obra fazer parte dos conteúdos escolares, a Inconfidência Mineira, supondo, por esse motivo, ser de interesse dos alunos. Com a intenção de levar os alunos a observarem detalhes formais e simbólicos dessa obra, a professora em formação leu um texto descritivo, de autoria do próprio artista, retirado do livro autobiográfico - *Como me tornei pintor,* para guiar a observação das reproduções distribuídas aos alunos.



Figura 8 - Reprodução da obra *O Juramento dos Inconfidentes,* Carlos Oswald, 1935.

No primeiro momento, a professora em formação tomou como ponto de partida a palavra, recorrendo à descrição verbal da imagem - pintura figurativa, apresentando aspectos históricos e simbólicos de uma cena marcante da história do Brasil. A familiaridade com esse modo de apresentação do conteúdo programático, prática usual pela qual o aluno costuma obter informações na sala de aula, promoveu, a princípio, uma atitude de aceitação da atividade por parte dos alunos, acostumados a considerar as aulas expositivas como aulas mais sérias. Percebe-se que o objetivo da professora em formação ao ler a descrição da obra foi de levar os alunos a identificar, pela palavra do autor, os elementos retratados, tais como: a bandeira de Minas, os personagens e seus trajes, inclusive a composição da cena, associando-a

com a Santa Ceia, de Leonardo Da Vinci, obra de conhecimento da maioria dos alunos. Santaella (2012), com referência à pintura simbólica, esclarece que:

> Imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código da convenção cultural. [...] perceber um objeto não é a mesma coisa que representá-lo visualmente. A representação implica o aprendizado de técnicas que obedecem a convenções específicas da criação de formas visuais. Portanto, esse nível de convenção faz parte de toda imagem visual. Outra coisa, entretanto, é o simbolismo das figuras representadas. Este pressupõe conhecimentos culturais bastante específicos para que seja decodificado e compreendido. É por essa razão que as imagens portadoras desse segundo tipo de convencionalidade são chamadas de imagens simbólicas. SANTAELLA (2012, p.59)

Nesse sentido, essa estratégia permitiu uma abordagem interdisciplinar, promovendo diálogos com conhecimentos relacionados aos conteúdos escolares discutidos naquele semestre, que extrapolaram os conhecimentos específicos de arte. Ainda que essa proposição didática ofereça pouco espaço para questionamentos e interferências dos alunos, pois se tinha como foco a identificação, nas reproduções das informações do texto lido pela professora em formação, é possível se dizer que, mesmo dirigida, num primeiro momento, a atividade, certamente, proporcionou outras leituras da imagem, que não foram expressas naquele momento, e que ampliaram seus conhecimentos. Em relação aos procedimentos de ensino propostos, a professora em formação justificou a abordagem interdisciplinar em seu projeto de ensino:

> *O contato com a teoria e a vivência de conteúdos e técnicas artísticas são alavancas para a produção de conhecimentos e formação de redes de conexão de conhecimentos até então elaborados e na formação do aluno, não somente com relação à escola, mas também enquanto indivíduo.(Pf-3)*

No segundo momento, dando sequência de suas proposições, a professora em formação distribuiu várias reproduções de pinturas, de estilos diferentes, para os alunos, divididos em pequenos grupos. Nesse caso, partiu-se das imagens para o registro escrito. Aí, nota-se, claramente, como a observação livre, somente a partir da imagem, põe em relevo a descrição das qualidades formais das obras observadas, pelo reconhecimento das figuras e suas funções, e, em alguns momentos, outras percepções, como as sensações causadas pela cor e os

sentimentos sugeridos pelas figuras. Isso pode ser percebido no registro dos alunos, feito a partir da observação da reprodução da pintura Os Girassóis, de Van Gogh*, 1888:*

> *Nós conseguimos ver na tela, um vaso cor de laranja na sua parte superior, e na inferior a cor amarela. Com a assinatura do seu pintor logo em seguida vemos girassóis, entre eles alguns vivos e outros murchos, fechados, sem vida. A cor amarela parece ser uma demonstração de alegria que aviva o ambiente das flores murchas.(Registros dos alunos)*

Nesse segundo momento, os registros escritos da leitura das imagens feita pelos alunos indicaram que, em alguns momentos, ultrapassaram o nível descritivo, revelando nuances de interpretação, embora lhes falte um aprofundamento da contextualização e da caracterização estilística das obras observadas. Se por um lado, a leitura livre promove um tipo de apreciação, por outro lado, fica evidente a necessidade de se promover o acesso desses alunos a conhecimentos específicos sobre arte para se possibilitar leituras em níveis mais aprofundados. A seguir, destacamos a reprodução de uma das pinturas observadas e algumas das correspondentes produções dos alunos:



Figura 9 - Reprodução da pintura *Os Girassóis, de Van Gogh, 1888.*

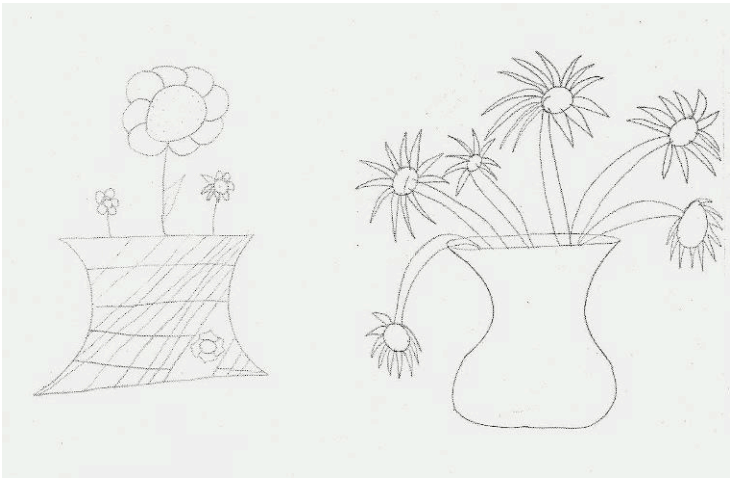


Figura 10 - Produção dos alunos, em desenho, a partir do registro escrito da observação de colegas sobre a pintura *Os Girassóis*.

A dinâmica para a produção visual consistiu em distribuir os registros escritos da observação das obras aos grupos de alunos, de maneira aleatória, para que se pudesse, a partir dessa escrita, elaborar os desenhos. Essa atividade revelou a

dificuldade dos alunos em representar, graficamente, suas percepções pelo desenho, provocando, tanto nos alunos, quanto no professor, uma insatisfação em relação ao nível de desenvolvimento gráfico da produção. A expressão gráfica resultante se mostrou inadequada à idade dos alunos. Além disso, enfrentaram a dificuldade em lidar com habilidades pouco desenvolvidas e com a falta de conhecimentos fundamentais para se desenhar. E tiveram ainda que resolver a transposição de uma linguagem pictórica, interpretada verbalmente, para uma linguagem gráfica.

Reduzida às possibilidades de um desenho ainda por ser desenvolvido, a produção gráfica, mesmo assim, revela subjetividades e referências culturais dos alunos. Como pode ser visto nos desenhos apresentados a seguir, fica evidente que as diferentes possibilidades de repertório e de habilidades desenvolvidas refletem, de modo determinante, na qualidade do resultado, conforme declarado pela professora em formação-3 em seu relatório, *"alguns alunos que apresentam maior facilidade com o desenho são aqueles que praticam esboços e trabalhos de grafite e pichação".*

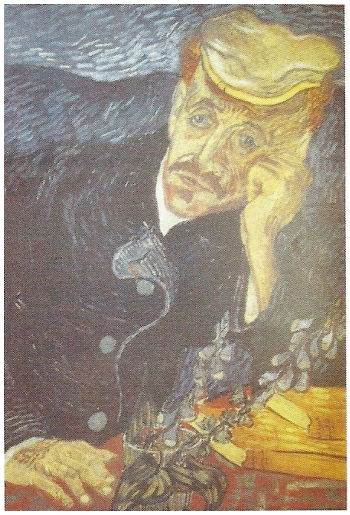


Figura 11 - Reprodução da pintura *Retrato do Doutor Paul Gachet, 1890, de Van Gogh.*



Figura 12 - Produção dos alunos, em desenho, a partir do registro escrito da observação de colegas sobre a pintura *Retrato do Doutor Paul Gachet.*

Nota-se que a professora em formação-3, nas atividades relatadas, procurou atingir os objetivos expressos em seu projeto de estágio:

> *[...] ampliar conhecimentos e permitir (promover)[26] experiências técnicas próprias das Artes Visuais; discutir conceitos, tais como: cor, forma, espaço; trazer (apresentar) noções de História da Arte, movimentos, artistas, obras; executar (propor) exercícios que permitam a compreensão da produção de algumas técnicas, desenho e pintura [...](Pf-3)*

Entretanto, verificamos que o desenvolvimento de sua proposta não se concretizou ou não se ampliou em alguns aspectos propostos, ou seja, as experiências com a cor, com as técnicas de pintura e desenho, por exemplo, foram pouco exploradas em decorrência de circunstâncias da sala de aula, do tempo e dos recursos disponibilizados. O que se destaca nas atividades realizadas é a estratégia de articular leitura-escrita-imagem numa abordagem lúdica e de livre interpretação.

> Toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independe do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura (PAULINO, WALTY, CURY, 2005, p. 54).

Ao se experimentar diferentes processos de leitura, proporcionando oportunidades de se tecer relações entre diferentes textos, de se fazer associações com diversos *"processos culturais tomados como textos"*, com as memórias, com a experiência de vida do aluno, estimula-se a imaginação e a criatividade (PAULINO, WALTY, CURY, 2005, p. 14). Essas experiências ampliam o modo de ler a realidade, e, consequentemente, apontam caminhos de transformação.

Dentro da câmara escura:

Fragmentos de relatório - professora em formação-4 (2007)

A professora em formação-4 declara, no seu relato, que não havia tido nenhum tipo de experiência como docente no ensino básico antes do estágio. Reconhece que, suas primeiras ideias para proposição em sala de aula *"eram equivocadas e sem muita chance de sucesso. Ora aparentavam ser pobres em sua consistência, ora inviáveis por diversos motivos."*

[26] Nesta citação, as palavras entre parênteses foram inseridas com a finalidade de interpretar as intenções didáticas da professora em formação.

Tinha em mente, desde que chegou `a escola, aplicar o material didático elaborado em uma disciplina denominada Laboratório de Licenciatura, que se referia à fotografia *pinhole*[27], experiência ampliada em uma oficina da qual participou no *Dia Internacional da Fotografia Pinhole.*

> *O material didático que eu havia criado se baseava num kit em que o professor teria imagens ilustrativas sobre o processo, a câmara escura e seus possíveis resultados. Era parte também uma câmera de papelão, que serviria de modelo para os alunos confeccionarem as suas próprias, em que era possível visualizar a projeção da imagem em seu interior.(Pf-4)*

Entretanto, a professora em formação-4 percebeu a necessidade de adaptação desse material para uma realidade escolar. Essa adaptação caminhou para a ampliação da câmera escura, antes caixa de papelão, para as dimensões da sala de arte, onde os alunos puderam compreender o processo de geração da imagem de dentro da câmera escura.

Outro desafio percebido, logo de início, foi promover uma articulação com o conteúdo que estava sendo desenvolvido nas aulas de arte naquele momento. Isso fica claro nas palavras da professora em formação:

> *[...] o exercício da prática docente revela surpresas cotidianas e exige habilidades imediatas do professor, que as teorias não pontuam. Não demorei a perceber que outros fatores eram mais importantes numa aula do que uma inovação que fugisse totalmente do conteúdo trabalhado em sala com as crianças, sem haver um mínimo vínculo.(Pf-4)*

Essa escola tinha um modelo de funcionamento diferenciado, que atendia às mesmas turmas de séries iniciais, em tempo integral, modelo de difícil multiplicação no sistema de ensino municipal de Belo Horizonte. Essa condição estava em vias de ser modificada e havia um movimento de resistência de toda a escola para a manutenção dessa modalidade de funcionamento, que vinha sendo bem aceita pela comunidade por seus bons resultados. Dadas as circunstâncias desse momento

[27] Também conhecida como fotografia estenoscópica (de *stenopaic photography*) ou pinhole, consiste na obtenção de negativos fotográficos sem a utilização das câmaras industrialmente produzidas, através do emprego de câmaras improvisadas. Usadas com finalidade didáticas - para explicar o princípio da câmera obscura - são também empregadas pelos fotógrafos autores para a obtenção de efeitos especiais impossíveis de serem obtidos com as câmaras convencionais.
Disponível em: http://www.itaucultural.org.br . Acesso em nov. 2013.

vivido pela escola, a professora em formação teve adiada sua atuação, entretanto, acompanhou o movimento, participando das atividades relacionadas a um concurso de fotografias proposto pela direção, que envolveu toda a escola. Concluída essa participação, retornou, junto com a professora regente de arte, para os trabalhos em sala de aula. A proposta que a professora vinha desenvolvendo em torno do trabalho de Tarsila do Amaral direcionava-se aos aspectos sociais de suas obras. Naquele momento, a obra em estudo, "*Operários"*, seria reinterpretada, na elaboração de um painel "*Funcionários"*, abordando o ambiente escolar. Como preparação para a construção do painel, as crianças fizeram estudos em desenhos



Figura 13 - *Operários,* Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela, 150 X205 cm.



Figura 14 - *Funcionários,* estudo de aluno, 2007, desenho sobre papel.

No painel, as figuras dos operários retratados na obra de Tarsila seriam substituídos por retratos dos funcionários da escola, oportunizando a aplicação da técnica de fotografia *pinhole,* conforme pretendido pela professora em formação. *"Tal proposta serviu para reforçar a idéia de valorização da comunidade escolar e também para trabalhar aspectos da fotografia que haviam ficado muito vagos para os alunos quando houve o Concurso de Fotografias."*



Figura 15 - Adaptação da câmara escura nas dimensões da sala de aula.

A adaptação da câmera escura nas dimensões da sala de aula foi uma estratégia usada para a compreensão do processo de geração de imagens. Entretanto, as implicações técnicas decorrentes da ampliação da câmera escura inviabilizaram o uso do papel fotográfico para a finalização do processo em fotografia *pinhole.* Então, o registro fotográfico das imagens dos funcionários foi substituído por retratos desenhados pelas crianças, a partir da projeção dos participantes, conforme indicam as imagens acima. Desse modo, a experiência cumpriu os objetivos propostos no que diz respeito à compreensão da câmera escura, sem se resumir, meramente, em demonstração de procedimentos técnicos. Integrando o movimento que se desenvolvia na escola, oportunizou o envolvimento dos *"Funcionários"*, que se reconheceram entre os retratados, resultando numa produção coletiva e aproximando-se da representação social da obra *"Operários",* de Tarsila do Amaral.

Retratos inventados:
Fragmentos de dois relatórios - professores em formação- 5 e 6 (2013)

Os relatórios, nesta análise, foram agrupados porque apontam para uma reflexão sobre o corpo, sua plasticidade, sua expressividade. Neles, percebemos que a representação da figura humana extrapola a relação de semelhança com o modelo de referência para dar espaço à imaginação, à transgressão, enfim, à fantasia.

A professora em formação-5 destacou em seu relatório, que, no estágio vivenciado, ficou responsável pelas aulas expositivas e optou por usar de recursos de projeção de imagens: *"Acredito que a forma de apresentar o mundo da arte e seus autores pode ser feito de formas variadas".* Escolheu, assim, usar o *datashow* para projetar fotos das crianças em visitas à exposição Trigésima Bienal de São Paulo, no Palácio das Artes - BH, e de trabalhos produzidos a partir dessa visita. Segundo ela: *"Eles se sentiram importantes, pediram para ver novamente, numa alegria sem fim."* Essa estratégia parece ser fruto das reflexões sobre a sua experiência de ensino de arte no estágio, conforme registrado no seu relato:

> *Durante todo o processo tive momentos de satisfação com meu desempenho e outros de total segurança. [...] e por vezes me coloquei a refletir sobre minhas ações, sobre meus conceitos e escolha. Foram tempos de descobertas e crescimento. Penso que devemos apresentar às crianças uma forma de olhar, fazer e sentir a arte. Apresentar este mundo, seja em forma de obras de arte, sejam imagens vindas da natureza, sejam imagens vindas dos livros, ou o próprio corpo, os sons, enfim, precisamos ensinar às crianças a ter um olhar mais sensível, para que este mundo tão cheio de possibilidades possa nutrir a mente, o espírito e a criatividade delas.(PF-5)*

Entre as obras presentes na exposição, a obra de Nino Cais, que tem como referência o corpo, a existência, e sua relação com o entorno, foi tomada como o foco nas atividades desenvolvidas com os alunos. A produção das crianças, como na obra do artista, resultou em registros de montagens de objetos sobre o corpo, em construções tridimensionais e também construções no plano bidimensional, ou seja, colagens de papel, de fotografias, recortes de revistas, manchas de tintas etc..



Figura 16 - Registro da obra de Nino Cais



Figura X17- Registro do trabalho dos alunos



Figura 18- Registro da obra do artista Nino Cais



Figura 19 - Registro do trabalho dos alunos

Diante das afirmações da professora em formação-5, podemos inferir que, ao tomar como referência a obra do artista, não a propõe como um modelo a ser copiado, mas sim procura focalizar o propósito do artista, que, no caso de Nino Cais, buscou retratar o corpo como um suporte que atrai objetos e coisas que lhe estão próximas, do ambiente que o rodeia. O artista sobre sua obra, em entrevista[28], diz metaforicamente: *"Nós somos as coisa e as coisas somos nós".* Ao relatar sua experiência de estágio, a professora em formação-5 observou que, para se tomar como referência obras contemporâneas e conduzir uma proposta como essa na escola, é importante promover uma discussão com os envolvidos no sentido de se estabelecer os objetivos a que se propõe. Entre os objetivos atingidos, destacou que a proposta estimulou a criatividade e ampliou o olhar dos alunos sobre a arte do nosso tempo, que resgata objetos e contextos cotidianos, dando-lhes novos significados. Sobre sua experiência de prática docente declarou: *"Uma das questões que entendi após este período, foi que a minha formação como docente já estava acontecendo antes de começarmos a atuar com as crianças. [...] Acredito que uma boa maneira de se ensinar arte é com a própria arte."*

O tema Autorretrato foi recorrente em muitos relatórios de estágio. Todos esses relatórios propõem aos alunos uma série de interferências sobre o registro da própria imagem, criando e recriando figuras a partir de seus próprios retratos. Outros, buscando situar o tema em obras de artistas ao longo da história, apresentaram autorretratos para discutir alternativas de interferências mais expressivas na própria imagem.

De acordo com o relato do professor em formação-6, com o objetivo de se voltar a percepção dos alunos para si mesmos foram feitas interferências sobre as fotografias dos alunos, ampliadas e projetadas sobre papel: "alguns colocavam um pouco mais de seu universo [...] como carrinhos de corrida [...]." Avaliando essas produções das crianças, o professor destacou a preferência pelo desenho e pela pintura. Já em produções tridimensionais, como nas máscaras, a colagem foi bem explorada pelos alunos, incluindo materiais e supores diversos.

---

[28] *Interrompendo Artistas: Nino Cais na 30ª Bienal de São Paulo*.
Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=KptmETAGEig. Acesso em: dez. 2013.



Figura 20- Produção dos alunos, interferindo em suas próprias imagens

Colagem digital e Arte postal:
Fragmentos de dois relatórios - professoras em formação-7 e 8 – (2009 e 2013)

Nesta análise, relacionar dois fragmentos de relatórios, mesmo desenvolvidos em datas distintas, se justifica por se tratarem de experiências de ensino de arte que envolveram as novas tecnologias digitais na construção de imagens em escolas equipadas com laboratório de informática e um espaço multimídia.

A oficina de colagem digital foi desenvolvida com seis turmas de 7ª série, alunos de idade entre 12 e 13 anos, totalizando 210 participantes, em uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. Teve como objetivo "aproximar os alunos da arte contemporânea e das produções artísticas digitais", apresentando e desenvolvendo "trabalhos artísticos com ferramentas digitais".

Com esse foco, a professora em formação-7 desenvolveu um material didático, em formato de *Power Point*, disponibilizando-o em todos os computadores de acesso dos alunos no laboratório de informática. Essa medida foi justificada por envolver a tecnologia com a qual se estaria trabalhando. ″Essa apostila digital norteou cada etapa da oficina", com "informações e "demonstrações passo-a-passo, com imagens para facilitar a compreensão." Entretanto, foi destacado pela professora em formação que a apostila, elaborada como recurso facilitador da aprendizagem, não substituiria a presença do professor enquanto orientador da proposta. "Houve uma sensação geral de que a aula de arte seria livre e desimpedida de qualquer objetivo específico". Corria-se o risco de que os alunos se empolgassem com as possibilidades do recurso tecnológico disponível: acesso à internet, programa de jogos ou mesmo consultas aos trabalhos de outras disciplinas.

Introduzindo os trabalhos com as imagens, a professora em formação-7 recorreu à história da arte para contextualizar ″conceitos formais e estéticos″ da colagem, apresentando obras de artistas como Picasso, Braque e Matisse. Discutiu a importância da técnica como um marco na arte moderna, destacando suas influências nas diversas modalidades da arte contemporânea e como meio de expressão no mundo virtual, por artistas e não artistas.

A atividade proposta consistiu em "relacionar a arte renascentista com imagens contemporâneas", capturadas da internet, tendo como "desafio [...] a construção de uma colagem digital que associasse uma crítica ao mundo contemporâneo [...]" e incentivou a colaboração e a troca de ideias entre os alunos. "As conversas paralelas a respeito da arte renascentista e das mudanças de cenário da arte foram interessantes e produtivas." As colagens produzidas pelos alunos foram publicadas no site da escola em uma exposição virtual. Como afirma PIMENTEL (2002,p.118), “imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no tempo em que vivemos”

As produções dos alunos são resultados de uma atividade lúdica que, ao mesmo tempo, envolveu a articulação de elementos plásticos, conhecimentos de história da arte e um olhar crítico sobre a realidade contemporânea.



Figura 21 - Produção dos alunos - Colagem digital

Nessa mesma linha, uma outra experiência, desenvolvida em 2013, com alunos do ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte, propôs o uso da imagem digital para produções que se desdobraram em arte postal[29].

O projeto foi desenvolvido por uma professora em formação-8, supervisionada por uma professora regente formada em Artes Visuais. O tema arte postal já era um conteúdo curricular previsto no programa escolar dentro dos estudos iniciados sobre arte contemporânea. No relatório, destaca-se que o uso das imagens digitais para a produção de arte postal buscou atender tanto o interesse dos alunos pelos recursos tecnológicos informatizados, como à possibilidade de se desenvolver uma produção sintonizada com as manifestações atuais de arte.

Numa fase preparatória, os alunos produziram fotografias digitais, focalizando temas variados entre eles, suas próprias produções em arte, o ambiente da escola, o entorno da escola, etc. Estas fotografias foram retrabalhadas com os recursos do computador, possibilitando a recriação das imagens pela interferência: ora na cor, ora no efeito de contraste, ora numa colagem digital em diálogo com outras imagens disponíveis na internet. Essas novas imagens foram formatadas em postais e se desdobraram numa forma interativa de divulgação própria dessa modalidade de arte: a distribuição pelo correio.

Desse modo, podemos perceber que os alunos vivenciaram não só um processo de produção, mas puderam compreender os propósitos dessa manifestação desde o contexto da histórico em que surgiu até os dias atuais, no que se refere à atitude de questionamento dos artistas diante do sistema de institucionalização da arte.

---

[29] A *arte postal* (ou arte da correspondência) termo usado pela primeira vez nos 60, para designar obras de arte enviadas pelo correio, sobretudo pelo norte americano Ray Johnson e outros artistas associados ao *Fluxus.* Ao explorar as possibilidades de comunicação entre o artista, o público e o mercado, a arte postal também tem sido ligada à arte performática e à arte conceitual (DEMPSEY, 2006, p. 290). DEMPSEY, Amy.

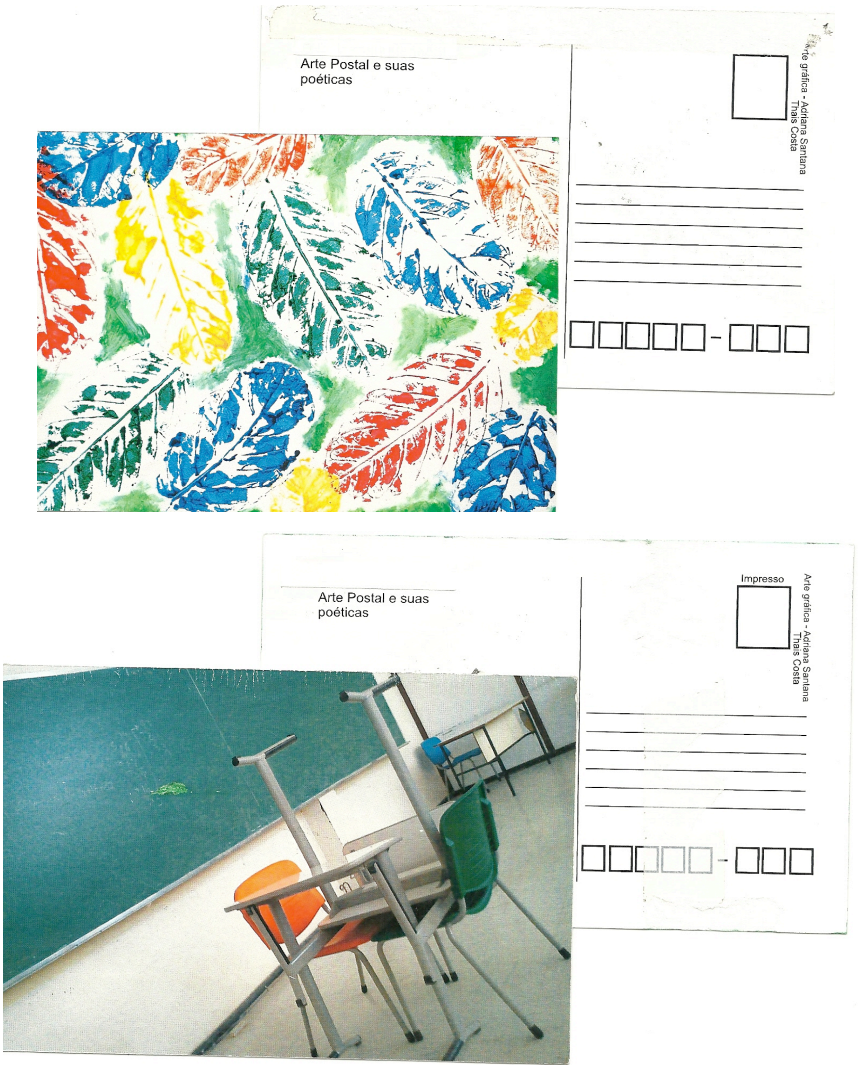


Figura 22 - Alguns postais produzidos pelos alunos -

Redesenhando memórias:

Fragmentos de dois relatórios - professores em formação- 9,10 e 11 (2013)

Os fragmentos de relatórios aqui analisados se referem aos projetos desenvolvidos com alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental I, supervisionados por professora regente, ceramista e licenciada em arte, de uma escola pública de Belo Horizonte. Os projetos focalizados, embora tenham se desenvolvido abordando temáticas e técnicas diferentes, tiveram como referência o trabalho *Mil moradas e uma*[30], da ceramista Adel Souki.

[30] Em entrevista, Adel explica que este é um trabalho que começou em 2005, quando ministrou oficinas de cerâmica e argila dentro do projeto social Valores de Minas. *"Um dia, dei a ideia de cada aluno fazer a casa onde morava dividida em moldes, e notei uma diferença muito grande com os*

O primeiro projeto: "*Aonde moram as memórias?"*, criado pela professora em formação-9, teve como objetivo aproximar a atividade artística das crianças de sua vida cotidiana. O relatório ressalta a importância pedagógica de se apoderar tanto de nossa história pessoal quanto coletiva visando compreensão e transformação de própria realidade.

O projeto iníciou com leitura do livro: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de *Mem Fox*. O livro aborda, de modo poético, como uma criança, por meio de pequenos objetos, ajuda uma senhora idosa recuperar sua memória, revelando seus sentimentos guardados.

Em seguida, a dupla de professores em formação-9 e10, buscando refletir com os alunos como guardamos nossas memórias, apresentou-lhes a obra da ceramista Adel Souki e o trabalho que a artista desenvolveu com crianças em oficinas de cerâmica. A artista ficou surpresa com o modo como esse trabalho promoveu o afloramento de lembranças e histórias de vida das crianças ao modelarem suas próprias casas.

Foi com essa referência, que os alunos desenvolveram a construção de objetos em argila como criações depositárias de suas memórias. Como no caso do trabalho desenvolvido pela artista, essas produções propiciaram a expressão de suas memórias, de suas histórias pessoais. A etapa final da proposta, foi a construção de uma *caixa-livro* para guardar pequenas memórias (inspirado no livro de *Keith Hering - O livro da Nina para guardar pequenas coisas*[31]). Com a construção do livro, pretendeu-se que os alunos pudessem compor *"uma nova forma"* de registro *"do que já foi vivido",* de modo *"que "* tivessem *"um livro para guardar pequenas*

---

outros trabalhos", lembra. *[...] Assim, as peças expostas são de trabalhos realizados por cerca de mil crianças e jovens do Barreiro, vila Acaba Mundo, Nova Lima e zona rural de Piedade. [...] A exposição traz moldes em argila feitos por crianças em situações parecidas, mas com leituras distintas em relação à casa Mil Moradas e Uma* possui também 20 minutos de áudio com as conversas que as crianças tiveram entre elas. Igor Costoli. *Mil Moradas e Uma*, de Adel Souki. publicado em 03/08/09 - 18h55 Jornal *O Tempo*

[31] Com a ideia de presentear a filha de um amigo no aniversário de 7 anos da garota, o artista plástico norte-americano *Keith Haring (*1958 - 1990) criou, no fim da década de 1980, um belo livro de poesia. *"O Livro da Nina para Guardar Pequenas Coisas" -- "Nina´s Book of Little Things"* no original -- foi feito em 1988 de maneira artesanal. Nele há desenhos de Keith e muitos espaços em branco deixados para a garota interagir com o presente. As instruções de Keith para que *"O Livro da Nina"* fosse bem aproveitado: não ter medo de pintar, colar coisas, rabiscar e guardar no livro somente pequenas coisas -- "se quiser colecionar coisas grandes, arrume uma caixa", escreveu ele, pois "as pequenas coisas às vezes são as melhores de todas".

memórias, narrações de pequenas partes de seus cotidianos." E ainda, *a "essas narrativas",* pudessem juntar *"pequenos objetos"* com os quais tivessem *"relações de afeto."*



Figura 23 - *Exposição Mil moradas e uma*, Adel Souki[32]

O outro projeto de estágio que teve como referência o trabalho da ceramista *Adel Souki* foi orientado pela professora em formação-11. Teve como objetivo levar os alunos a *"compreender o processo de construção de formas tridimensionais e sua relação com o plano bidimensional",* conhecer as produções desta artista e as técnicas de modelagem em cerâmica.

É importante mencionar que a escola oferecia oportunidades de desenvolvimento do trabalho proposto. Possui ateliê equipado com mesas e espaço amplos para o manuseio e secagem das peças, bem corno forno para a queima. Segundo o relato, o material despertou grande interesse nas crianças, uma delas retirou, na biblioteca, um livro sobre o assunto e levou para as aulas de arte ferramentas e argilas de

[32] Foto do artigo de IGOR COSTOL PUBLICADO EM 03/08/09 - 18h55
ESPECIAL PARA o jornal O TEMPO

diversas cores, distribuindo-as para os colegas para que fossem usadas na modelagem dos objetos/mobiliário.





Fig 24 Processo de desenvolvimento da atividade proposta.



Fig 25 Resultado do desenvolvimento da atividade proposta.

Na experiência relatada pela professora em formação, do mesmo modo do relato anterior, a proposta finalizou com a construção de um livro de memórias como um *diário de bordo*.

Podemos perceber que o que se destaca nesses trabalhos que têm como reflexão o tema memórias é a possibilidade dos alunos se perceberem como construtores das suas próprias histórias. Na visão dos professores em formação, as experiências buscaram fugir da simples apropriação:

> *"utilitarista da arte e não se baseando na cópia de obras ou na repetição modelos prontos, mas no respeito à diversidade de olhares e formas, de expressão dos alunos e no estímulo à criatividade. A experimentação foi um dos principais objetivos dos projetos. A conquista de autonomia dos alunos também foi importante. É notável o quanto eles puderam desenvolver tanto as habilidades técnicas e cognitivas, quanto alguns aspectos comportamentais."*

Uma das professoras em formação declarou em suas considerações que a experiência de estágio foi a oportunidade de estar na sala de a*ula "fora do papel de aluna"* o que lhe permitiu vivenciar a prática docente e *"começar a entender os desafios e as complexidades que ela envolve."*

Considerações sobre os fragmentos dos relatórios

Partindo do olhar dos professores em formação, entendemos com Santaella (2007,p. 34 -35) que encontramos três modos de olhar: um modo de olhar volta-se ao "aspecto qualitativo do signo e exige do contemplador uma disponibilidade" para a evocação, para a associação com "outras qualidades de aparência". Uma outra forma de olhar refere-se a "materialidade do signo", que indica algo sobre esse signo. E ainda uma terceira espécie de olhar procura entender a "capacidade representativa" do signo. O que podemos observar nesses relatos são processos em que esses modos se sucedem e se complementam, e vimos ainda que, ao tecer relações, ora predominam os aspectos qualitativos, ora os aspectos indiciais, ora os aspectos simbólicos.

De modo geral, esses fragmentos deixam claro que os professores em formação constroem suas estratégias de ensino a partir dessa capacidade de captar daquilo que veem, ora os aspectos qualitativos, ora os aspectos indiciais, ora os aspectos simbólicos.

A partir da observação, atenta aos detalhes daquilo que veem, (**O olhar surrealista)** tecem relações com o conhecimento em arte e propõem um processo lúdico, aberto, no qual concorrem o acaso, as descobertas, o inconsciente. Isso lhes permite construir pontes com diferentes produções artísticas e até mesmo com a produção do aluno.

Recorrem ao desenho e à poesia (**Desenhando espaços)** para fazer sua crítica às condições da arte na escola. **-** Constroem um discurso crítico com as imagens, nos seus detalhes, nos seus traços, na sua composição gráfica.

Mesmo quando o objetivo inicial é a compreensão de um processo técnico **(A câmara escura)** a estratégia ultrapassa a simples informação ao valorizar o

processo da captura da imagem pelo desenho dando espaço para a expressão no traço e na simplificação da forma. Mais ainda, fugindo do modo tradicional de utilizar o espaço da sala de aula, essa estratégia acabou por envolver toda a escola o que resultou na produção coletiva do painel em todos que se reconheceram entre os retratados e dessa forma compreenderam o propósito social da obra de arte em estudo.

Ao propor às crianças lidar de forma lúdica com sua própria imagem, (**os Retratos Inventados)** a possibilidade de experimentar transformar-se ludicamente, de ser flexível e criativo, favorece a imaginação e rompe com os conceitos cristalizados do aceitável para inventar outros valores estéticos criando condições para que possam compreender a arte do seu tempo.

O processo de aprendizagem de técnicas artísticas não se resume em memorizar procedimentos mecanicamente, são como instrumentos facilitadores da construção e da expressão de subjetividades. Nos fragmentos da **Colagem Digital** os recursos digitais aliados às propostas artísticas contemporâneas potencializam a aprendizagem e a interação.

Neste último grupo, reunimos três experiências de ensino e que, com caminhos diferentes, atingiram o mesmo objetivo. Os professores em formação procuraram levar o aluno a ampliar suas possibilidades expressivas, ao valorizar suas lembranças (**Redesenhando memórias),** tendo como referência um trabalho de arte, que por sua vez surgiu de uma oficina em que a artista ensinava para crianças. Ao retomar essa proposta, os professores em formação criam novas estratégias tais como: a leitura de uma livro de literatura em que os objetos trazem de volta a memória perdida, a produção de um livro de memórias, a construção de uma caixa de objetos. E com isso mostram que “o que vemos pode nos dizer muitas coisas” e ainda que “é possível dizer muitas coisas com o que tornamos visíveis”.

Podemos ainda notar nessas estratégias que as dimensões analíticas, reflexivas e construtivas, desse ensino se articulam no ato de ensinar, ou seja, a convergência dessas dimensões pode ocorrer de modo simultâneo e complementar. Essas dimensões são essenciais para a democratização do conhecimento em arte na escola, quando a análise da imagem vai além do reconhecimento dos elementos

que a constituem, quando o refletir não se resume em informar, quando o fazer não se resume ao ensino de técnicas.

Os professores em formação afirmam que apoiam sua proposta na Abordagem Triangular que se constitui do fazer artístico, da contextualização e da leitura da obra de arte, que, conforme Ana Mae recomenda, não devem ser entendidas como etapas ordenadas linearmente. Sem pré-requisitos, é possível articular esses três aspetos iniciando por qualquer um deles.

Vimos ainda que as estratégias de ensino aqui realizadas evidenciam a potência articuladora de linguagem visual quando se abre para o poético, quando permite uma comunicação aberta, imprecisa, sem contornos definidos, dando espaço para a subjetividade e a descoberta.

Bauman, referindo-se à arte como processo de descoberta permanente tanto na criação como na recepção, ressalta o fato de que uma descoberta não pode esgotar tudo o que há para ser descoberto, ou que impeça uma descoberta inteiramente diversa. Isso se reflete no ensino de arte em que o professor precisa estar preparado para lidar com as incertezas próprias de um conhecimento em constante movimento.

O que podemos perceber nos fragmentos dos relatórios, aqui analisados é que as diferentes maneiras de lidar com o conhecimento em artes visuais na escola criando estratégias de ensino são fruto de um olhar sensível, atento e competente, capaz de perceber as coisas que nos rodeiam com o interesse de ver nelas aquilo que guardam, sugerem, apontam ou simbolizam, num processo sempre crescente e aberto a múltiplas interações.

CONCLUSÕES

Ensinar arte é principalmente pesquisar. Quando atuamos no ensino de arte, nem sempre encontramos o que estamos prontos para enfrentar. A cada momento, em cada situação, um novo desafio nos coloca em busca de soluções. Essa realidade, ao mesmo tempo inquietante e provocadora, é que mobiliza a nossa atitude investigativa.

Além disso, numa sociedade repleta de tecnologias de produção de imagens, fica evidente a necessidade de uma abordagem crítica no ensino artes visuais para a formação do cidadão. No mundo das imagens, as aparências não são necessariamente superficiais, no sentido de serem contrárias a um pensamento crítico. Na sua superfície estão qualidades, sinais e símbolos que nos apontam caminhos de conhecer e de refletir. Então, para o professor de artes visuais, educar seria procurar desenvolver com seus alunos a capacidade de perceber, captar detalhes, interrogar e contextualizar o mundo visível que, somando-se a outras formas de aprender, possam tecer relações e construir novos conhecimentos com os quais potencialize sua compreensão não só da arte, mas da vida.

O aprendizado em arte, mais do que outra forma de conhecimento, exige interesse e sensibilidade. O despertar do gosto do aluno pela arte significa estimular suas potencialidades expressivas, sua curiosidade e sua percepção sensível. E sabemos que essa disposição para aprender é algo que pode ser desenvolvido.

É comum ouvir dos professores como justificativa do seu ensino: "*os alunos gostam".* Este é um dado importante, mas não suficiente. Precisamos saber "por que gostam?" Considerando que aprender arte desenvolve o nosso modo de conhecer e expressar com autonomia e sensibilidade, precisamos, principalmente, estar convencidos de que aquilo que ensinamos é importante para os alunos. É preciso perceber os interesses dos alunos, mas é indispensável que o professor demonstre seu interesse pelo que ensina, ou seja, que expresse seu envolvimento pelo que está querendo que seus alunos aprendam. Penso que esta seja uma das razões que mobilizam o olhar dos professores em formação e que os faz construir estratégias, reinventar experiências.

Buscando formas de ensinar, vamos somando nossas experiências `aquelas que nossos professores nos ensinaram, reelaborando-as, reinventando-as e experimentando novas estratégias, ensinando e aprendendo com nossos alunos.
Ao analisar os currículos para entender os possíveis percursos que concorrem para a formação dos licenciandos em artes visuais – que denominamos professores em formação – encontramos evidências de que as semelhanças das propostas curriculares apontam para uma consciência comum das necessidades essenciais para a formação desse profissional. Tais evidências nos permitiram incluir os relatórios das três instituições no acervo desse estudo, entendendo que as singularidades resultantes das características de cada percurso podem ser consideradas como aberturas para que, na prática, surjam outras possibilidades de contribuição dos conhecimentos em arte para a educação dos estudantes da escola básica.

A análise das disciplinas obrigatórias desses currículos, considerando suas ementas e programas, mostrou-nos que o uso de recursos visuais como estratégia de ensino é fundamental em todas elas. Consequentemente, foi possível verificar as contribuições desse percurso nos relatórios e planos de ensino elaborados por dez professores em formação, em período de estágio.

Nessas produções, vimos que os professores em formação, relacionando sua bagagem com aquilo que observam no trabalho do aluno, criam suas estratégias de ensino nas quais apresentam o conhecimento em arte recuperando seu potencial metafórico num processo lúdico, aberto, capaz de envolver o acaso, as descobertas e o pensamento crítico.

Como em *retratos inventados,* os professores em formação propõem estratégias em que os alunos possam experimentar e interferir na sua própria imagem ludicamente, visando romper com os conceitos cristalizados do aceitável para inventar outros valores estéticos e assim criam condições para que possam compreender a arte do seu tempo.

Recorrem, frequentemente, `a poesia para desenvolver o pensamento crítico e sensível. Procuram levar o aluno a ampliar suas possibilidades expressivas ao

valorizar suas lembranças tendo como referência um trabalho de arte. Ao retomar essa proposta, os professores em formação criam novas estratégias tais como: a leitura de uma livro de literatura em que os objetos trazem de volta a memória perdida, a produção de um livro de memórias, a construção de uma caixa de objetos. E com isso mostram que “o que vemos podem nos dizer muitas coisas” e ainda que é possivel dizer muitas coisas com o que tornamos visíveis.

Mesmo quando o objetivo inicial é a compreensão de um processo técnico, as estratégias ultrapassam a simples informação para promover o diálogo reflexivo. Utilizando os recursos digitais aliados `as propostas artísticas contemporâneas potencializam a aprendizagem e a interação. O processo de aprendizagem de técnicas artísticas não se resume em memorizar procedimentos mecânicamente, são como instrumentos facilitadores da construção e da expressão de subjetividades.

Podemos ainda reafirmar que, nessas estratégias, as dimensões analíticas, reflexivas e construtivas se articulam no ato de ensinar ou seja, a convergência dessas dimensões muitas vezes ocorre de modo simultâneo e complementar quando o ensinar não se resume em informar, quando a análise da imagem vai além do reconhecimento dos elementos que a constituem, quando o fazer não se resume ao ensino de técnicas. E sabemos que essas dimensões são essenciais para a democratização do conhecimento em arte na escola e fazem parte do que propomos reconhecer como um discurso didático próprio daquele que ensina arte.

As experiências analisadas como tantas outras, não têm fim, menos ainda as reflexões que delas podem surgir. Para que não se cristalizem como receitas prontas, as experiências vividas precisam ser, sempre, fonte de reflexão e aprendizagem. São como imagens guardadas, como fotografias antigas que ao invés de se apagarem no tempo são a cada dia, mais instigantes quando em diálogo com novos olhares, com novas ideias. Desse modo, estabelecendo um diálogo com as teorias e as tendências artísticas contemporâneas almejamos a compreensão crítica do que aprendemos com os desafios do ensinar.

Neste diálogo confirmamos o fato de que muitas questões ficam em aberto, instigando a busca de novas respostas e novas perguntas, o que consequentemente aponta para a necessidade de constantes estudos e pesquisas, considerando o dinamismo e a imprevisibilidade da própria produção artística e de seus reflexos no ensino da arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q., GOMES I. M., BRACHT V. **Bauman & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs.) . **Estudos da Complexidade.** São Paulo: Xamã, 2006.

ALVES, J. V. (Org.). **Formação de professores para educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea:** Uma história Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARROYO, M.G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Ana Mae**. Inquietações e mudanças no ensino da arte**.(org). Sao Paulo: Cortez,2002.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Semana de Arte e Ensino.** São Paulo: USP, 1980.

BARTHES, R. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Tempos Líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

BELMIRO, C. Abicalil**. Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. Niterói: Tese de Doutorado, UFF, 2008.

_____. Texto literário e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO, Graça & COSSON, R. (Org.). **Leitura Literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Blault
In: ORMEZZANO, G**. Educação Estética.** Brasília: Editoria INEP/MEC. *Em Aberto* / v. 1, n. 1, Junho, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br.> Acesso em: 12 out. 2012.

BELLUZZO, Regina Célia B.. A aprendizagem ao longo da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 145-159

BONDIA J Larrosa. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº19

BRETT, G. **Brasil experimental:** arte/vida proposições e paradoxos. (Org.). MACIEL, K. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

BRINA, H. EVANGELISTA, A. PAIVA**,** A**. (**Orgs.**) Escolarização da leitura literária:** o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CANDIDO, Antonio**.Vários escritos** . 3ª ed.- São Paulo: Duas Cidades,1995

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.99.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes do fazer**.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CIMINO, L. F. **Da visualidade à visibilidade:** ou do espetáculo à imagem-devir? III Simpósio Nacional ABCiber – 2009 – ESPM/SP – Campus Prof. Francisco Gracioso

COELHO, Lelia. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1991.

CORAGEM, Amarílis. **Da vivência ao ensino:** uma alternativa de atuação docente do professor de arte na escola de 1º Grau. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1989.

CORAZZA, S. **O que quer um Currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação – Petrópolis: Vozes, 2001.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da Cunha. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo Infantil. São Paulo: Ed. Scipione,1989.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos** (*Styles, schools and movements).* São Paulo: Cosac Naif, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EVANGELISTA, Aracy A. Martins. **Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural:** formação e atuação de quatro professoras. Tese de Doutorado**,** B. Horizonte: FAE/UFMG,2000

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UNB, 2001-2008.

FARTHING, Stephen. **Tudo Sobre Arte.** Rio de Janeiro. Sextante, 2010.

FONTANILLE. **Semiótica do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J.W., BENITES, M., FICHTNER, B. **Transgressões convergentes:** Vigotsky, Bakhtin, Bateson. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2006

GERHEIM, F. **Linguagens inventadas:** palavras, imagens, objetos: formas de contágio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

GUATTARI, F. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolitica:** Cartografias do desejo, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

GUIMARÃES, César, **Imagens da Memória:** entre o legível e o visível. Belo Horizonte, Ed.UFMG, 1997

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** Belo Horizonte: revista Kriterion, v.86, p. 114-133,1992.

KANDINSKY, V. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

LAGROU, Els . **Arte Indígena no Brasil: agencia, alteridade e relação.** Belo Horizonte: C/Arte,.2009,

LOPES, Joana. **Pega teatro.** São Paulo: Papirus, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Termos chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (col. Os pensadores)

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível.** São Paulo: Perspectiva, 1964.

MORAES, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos da arte:** 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record,1998.

NOVAES, Adauto. (org) **O olhar.** São Paulo : Companhia das Letras, 1988.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte.** São Paulo : Ed. Ática, 1989.

ORMEZZANO, G**. Educação Estética.** Brasília: Editoria INEP/MEC. *Em Aberto* / v. 1, n. 1, Junho, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br.> Acesso em: 12 out. 2012.

PARAÍZO, M. A. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PAULINO, Graça. **Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier.** In: EVANGELISTA, A., BRANDÃO, H. B. & MACHADO, M. Z. V. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAULINO, Graça & COSSON, R. (Org.). **Leitura Literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça, WALTY, I., CURY M. Z. **Intertextualidades:** teoria e prática. São Paulo: Formato , 2005.

PÊCHEUX, M.. **Analyse automatique du discours**.Dunod, Paris (1969)

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida.** Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, 661. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PIMENTEL, Lucia. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte**.** In: Barbosa, Ana Mae**. Inquietações e mudanças no ensino da arte**.(org). Sao Paulo: Cortez,2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

SANTAELLA, L. e NÖTH W. **Imagem, cognição, semiótica, midia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Tomson Learning, 2007.

---------- **Leitura de imagens.** São Paulo: ed. Melhoramentos, 2012.

SARAMAGO, J. **A bagagem do viajante: crônicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas:** cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996. 294 p.

SILVA, René Marc da Costa (org) **Cultura popular e educação**. Brasilia: MEC/SEED, (Salto para o Futro) 2008.

SOARES, M. Escolarização da leitura literária. In: BRINA, H. EVANGELISTA, A. PAIVA**,** A**. (**Orgs.**) Escolarização da leitura literária:** o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Plano de Ensino - Aprendizagem e Projeto Educativo*,* elementos metodológicos para elaboração e realização*.* São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criação na Infância:** ensaio psicológico. São Paulo; Ática, 2009.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIÑAO, Antônio. A história das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 18, set./dez., 2008. p. 175-199

WALTY, I. L. C; FONSECA, M.N.S; CURY M.Z.F. **Palavra e Imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

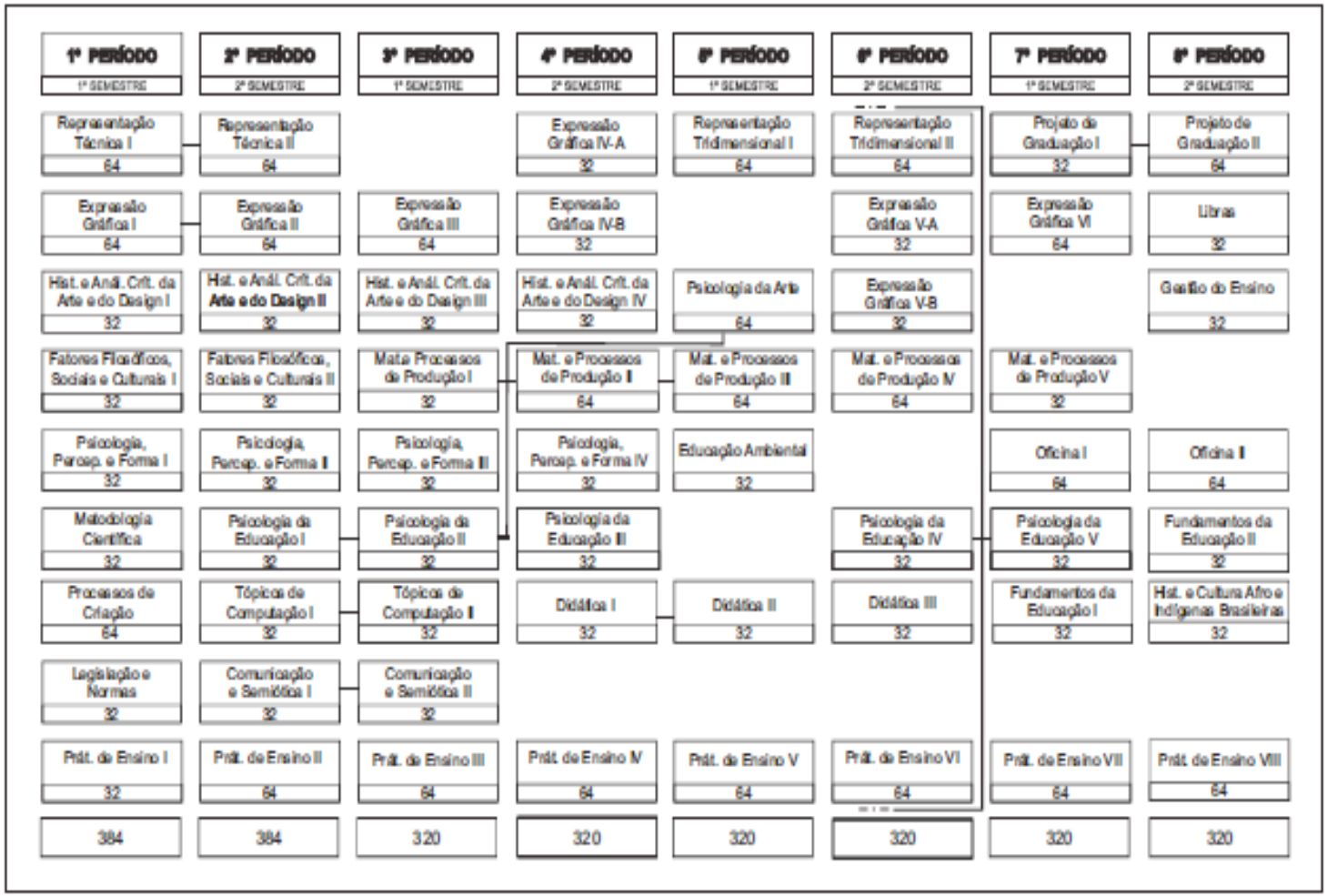
ZABALA, A. **A prática educativa.** Como ensinar. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

ANEXOS

9.9 Visualização da matriz curricular do 1° ao 8° períodos

Legenda/disciplinas: OBR (obrigatórias) – OPT (optativas/teoria) – OPI (optativa/ateliê introdução) – OPN (optativa/ateliê intermediário) – OPH (optativa/habilitação) – ELE (eletiva). **Componentes curriculares:** PFD (Prática de formação Docente) – AACC (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais) – ES (Estágio Supervisionado).
Disciplinas e atividades pedagógicas. Carga horária das disciplinas: 2/36: 2 créditos/36 horas-aula – 4/72: 4 cr/72 h-a.

1°	Desenho de Objeto OBR 4/72	Estudo da Forma OBR 4/72	História da Arte OBR 4/72	Processos Expressivos I OBR 4/72		Laboratório de Licenciatura A OBR 2/36 Fundamentos do Ensino de Arte I OBR 2/36 AACC 03/54-PFD 6/108
2°	Desenho de Paisagem OBR 4/72	Modelagem OBR 4/72	História da Arte no Brasil OBR 4/72	Processos Expressivos II OBR 4/72		Lab. de Licenciatura B OBR 2/36 Fundamentos do Ensino de Arte II OBR 2/36 AACC 03/54-PFD 07/126
3°	Optativa/Ateliê Introdução OPI 4/72	Optativa/Ateliê Introdução OPI 4/72	Desenho de Figura Humana OBR 4/72	Optativa/Teoria OPT 4/72		Didática OBR 2/36 Lab. de Licenciatura C OBR 2/36 AACC 04/72-PFD 07/126
4°	Optativa/Ateliê Introdução OPI 4/72	Optativa/Ateliê Introdução OPI 4/72	Desenho OBR 4/72	Optativa/Teoria OPT 4/72		Didática do Ensino de Arte – OBR – 2/36 Lab. de Licenciatura D OBR 2/36 AACC 04/72-PFD 07/126
5°	Optativa/Ateliê Intermediário OPN 4/72	Optativa/Ateliê Intermediário OPN 4/72	Filosofia da Arte OBR 4/72	Psicologia da Educação OBR 4/72		Educ. Relações Étnico-Raciais OBR 2/36 Lab. de Licenciatura/ Ed. Infantil OBR 2/36 ES 07/126
6°	Optativa/Ateliê Intermediário OPN 4/72	Optativa/Ateliê Intermediário OPN 4/72	Antropologia OBR 4/72	Libras OBR 2/36 Met. de Pesquisa em Ensino de Arte OBR 2/36		Lab. de Licenciatura/ E. Fundamental OBR 2/36 Política Educacional OBR 2/36 ES 07/126
7°	Optativa/Habili-tação OPH 4/72	Optativa/Habili-tação OPH 4/72	Disciplina Eletiva ELE 4/72	Arte na Atualidade A OBR 4/72		Cultura Afro-Brasileira OBR 2/36 Lab. de Licenciatura/ E. Médio OBR 2/36 ES – 07/126
8°	Optativa/Habili-tação OPH 4/72	Optativa/Habili-tação OPH 4/72	Atividade Habilitação/TCC OBR 4/72	Arte na Atualidade B OBR 4/72		Lab. de Licenciatura/ TCC OBR 4/72 ES – 06/108


Campus de Belo Horizonte
UEMG
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
PLANEJAMENTO CURRICULAR
CURSO
ARTES VISUAIS
LICENCIATURA
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO CURSO
Conteúdos obrigatórios: 2.208h/a
Práticas de Ensino: 480 h/a
Conteúdos Optativos: 192 h/a
Estágio supervisionado: 480 h/a
Atividades Acad. Cient. Culturais: 244 h/a
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.604h/a
SIGLA: AVL
ANO: 2012
DECF: Depart. de Contextualização e Fundamentação
DEPC: Depart. de Planejamento e Configuração
DESP: Depart. de Sistemas de Produção
DESU: Depart. de Sistemas de Utilização
Pré-requisito
1º PERÍODO
1º SEMESTRE
Representação Técnica I
64
Expressão Gráfica I
64
Hist. e Anál. Crít. da Arte e do Design I
32
Fatores Filosóficos, Sociais e Culturais I
32
Psicologia, Percep. e Forma I
32
Metodologia Científica
32
Processos de Criação
64
Legislação e Normas
32
Prát. de Ensino I
32
384
2º PERÍODO
2º SEMESTRE
Representação Técnica II
64
Expressão Gráfica II
64
Hist. e Anál. Crít. da Arte e do Design II
32
Fatores Filosóficos, Sociais e Culturais II
32
Psicologia, Percep. e Forma II
32
Psicologia da Educação I
32
Tópicos de Computação I
32
Comunicação e Semiótica I
32
Prát. de Ensino II
64
384
3º PERÍODO
1º SEMESTRE
Expressão Gráfica III
64
Hist. e Anál. Crít. da Arte e do Design III
32
Mat.e Processos de Produção I
32
Psicologia, Percep. e Forma III
32
Psicologia da Educação II
32
Tópicos de Computação II
32
Comunicação e Semiótica II
32
Prát. de Ensino III
64
320
4º PERÍODO
2º SEMESTRE
Expressão Gráfica IV-A
32
Expressão Gráfica IV-B
32
Hist. e Anál. Crít. da Arte e do Design IV
32
Mat. e Processos de Produção II
64
Psicologia, Percep. e Forma IV
32
Psicologia da Educação III
32
Didática I
32
Prát. de Ensino IV
64
320
5º PERÍODO
1º SEMESTRE
Representação Tridimensional I
64
Psicologia da Arte
64
Mat. e Processos de Produção III
64
Educação Ambiental
32
Didática II
32
Prát. de Ensino V
64
320
6º PERÍODO
2º SEMESTRE
Representação Tridimensional II
64
Expressão Gráfica V-A
32
Expressão Gráfica V-B
32
Mat. e Processos de Produção IV
64
Psicologia da Educação IV
32
Didática III
32
Prát. de Ensino VI
64
320
7º PERÍODO
1º SEMESTRE
Projeto de Graduação I
32
Expressão Gráfica VI
64
Mat. e Processos de Produção V
32
Oficina I
64
Psicologia da Educação V
32
Fundamentos da Educação I
32
Prát. de Ensino VII
64
320
8º PERÍODO
2º SEMESTRE
Projeto de Graduação II
64
Libras
32
Gestão do Ensino
32
Oficina II
64
Fundamentos da Educação II
32
Hist. e Cultura Afro e Indígenas Brasileiras
32
Prát. de Ensino VIII
64
320

CURRÍCULO PADRÃO

Curso: Artes Visuais

Modalidade: Bacharelado e Licenciatura

PERÍODO	Bacharelado					Licenciatura
1	Artes Visuais I 60 h/a	Bidimensionalidade I 75 h/a	Forma, Cor e Composição 75 h/a	Imagem Técnica 75 h/a	Optativa 30 h/a	Optativa 30 h/a
2	Artes Visuais II 60 h/a	Bidimensionalidade II 75 h/a	Tridimensionalidade 75 h/a	Impressão 75 h/a	Optativa 30 h/a	Optativa 30 /ha
3	Artes Visuais Moderna e Contemporânea 60 h/a	**DESENHO** Desenho A - 75 h/a Desenho B - 75 h/a Desenho C - 75 h/a Optativa - 75 h/a	**PINTURA** Pintura A - 75 h/a Pintura B - 75 h/a Pintura C - 75 h/a Optativa – 75 h/a	**ESCULTURA** Cerâmica - 75 h/a Artes da Fibra I - 90 h/a Optativa - 135 h/a	**GRAVURA** Gravura em Metal - 75 h/a Xilogravura - 75 h/a Optativa – 150 h/a	
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Cinema de Animação A - 75 h/a Cinema de Animação B - 75 h/a Optativa – 150 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Artes Gráficas A – 75 h/a Artes Gráficas B – 75 h/a Artes Gráficas C – 75 h/a Optativa – 75 h/a	**LICENCIATURA** Fundamentos do Ensino da Arte I – 60 h/a Sociologia da Educação – 60 h/a Optativa – 180 h/a		
4	Artes Visuais no Brasil I - 60 h/a Metodologia da Pesquisa: Arte - 60 h/a	**DESENHO** Desenho Projeto - 150 h/a Optativa – 105 h/a	**PINTURA** Pintura Projeto - 150 h/a Optativa – 105 h/a	**ESCULTURA** Escultura em Madeira e Pedra – 75 h/a Escultura em Metal - 75 h/a Optativa - 105 h/a	**GRAVURA** Litografia - 75 h/a Serigrafia - 75 h/a Optativa - 105 h/a	
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Cinema de Animação Projeto - 150 h/a Optativa – 105 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Artes Gráficas Projeto – 150 h/a Optativa – 105 h/a	**LICENCIATURA** Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino – 60h/a Fundamentos do Ensino da Arte II – 30 h/a Optativa – 180 h/a		
5	Artes Visuais no Brasil II - 60 h/a	**DESENHO** Ateliê de Desenho I - 150 h/a Optativa - 150 h/a	**PINTURA** Ateliê de Pintura I - 150 h/a Optativa – 150 h/a	**ESCULTURA** Ateliê de Escultura I - 150 h/a Optativa – 150 h/a	**GRAVURA** Ateliê de Gravura I - 150 h/a Optativa – 150 h/a	
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Ateliê de Cinema de Animação I – 150 h/a Optativa - 150 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Ateliê de Artes Gráficas I – 150 h/a Optativa - 150 h/a	**LICENCIATURA** Política Educacional – 60h/a Didática de Licenciatura – 60 h/a Fundamentos do Ensino da Arte III – 30 h/a Ateliê I – 150 h/a		

6	Crítica da Artes Visuais – 60 h/a	**DESENHO** Ateliê de Desenho II - 225 h/a Optativa - 105 h/a	**PINTURA** Ateliê de Pintura II - 225 h/a Optativa – 105 h/a	**ESCULTURA** Ateliê de Escultura II - 225 h/a Optativa – 105 h/a	**GRAVURA** Ateliê de Gravura II - 225 h/a Optativa – 105 h/a
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Ateliê de Cinema de Animação II - 225 h/a Optativa - 105 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Ateliê de Artes Gráficas II – 225 h/a Optativa – 105 h/a	**LICENCIATURA** Laboratório de Licenciatura I – 60 h/a Estágio Supervisionado I – 120 h/a Análise do Processo Pedagógico I – 40h/a Optativa - 90 h/a	
7		**DESENHO** Ateliê de Desenho III - 225 h/a Optativa – 105 h/a	**PINTURA** Ateliê de Pintura III - 225 h/a Optativa – 105 h/a	**ESCULTURA** Ateliê de Escultura III -225 h/a Optativa - 105 h/a	**GRAVURA** Ateliê de Gravura III - 225 h/a Optativa - 105 h/a
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Ateliê de Cinema de Animação - III 225 h/a Optativa - 105 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Ateliê de Artes Gráficas III – 225 h/a Optativa – 105 h/a	**LICENCIATURA** Laboratório de Licenciatura II – 60 h/a Estágio Supervisionado II – 120 h/a Análise do Processo Pedagógico II – 40h/a Optativa - 105 h/a	
8	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	**DESENHO** Ateliê de Desenho IV - 150 h/a TCC de Bacharelado - 150 h/a Optativa - 30 h/a	**PINTURA** Ateliê de Pintura IV - 150 h/a TCC de Bacharelado- 150 h/a Optativa – 30 h/a	**ESCULTURA** Ateliê de Escultura IV- 150 h/a TCC de Bacharelado- 150 h/a Optativa – 30 h/a	**GRAVURA** Ateliê de Gravura IV - 150 h/a TCC de Bacharelado - 150 h/a Optativa – 30 h/a
		CINEMA DE ANIMAÇÃO Ateliê de Cinema de Animação IV - 150 h/a TCC de Bacharelado- 150 h/a Optativa – 30 h/a	**ARTES GRÁFICAS** Ateliê de Artes Gráficas IV– 150 h/a TCC de Bacharelado – 150 h/a Optativa – 30 h/a	**LICENCIATURA** TCC de Licenciatura - 90 h/a Estágio Supervisionado III – 165 h/a Análise do Processo Pedagógico III – 40h/a Atividade Acadêmica Científica Cultural 210 h/a	