

***(RE)CRIAÇÕES E (RE)INVENÇÕES:***  
**a formação continuada do professor**  
**em Artes Visuais na modalidade a**  
**distância**

**CLÁUDIA REGINA DOS ANJOS**

***(RE)CRIAÇÕES E (RE)INVENÇÕES: a formação  
continuada do professor em Artes Visuais na  
modalidade a distância***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes e Experiência Interartes na Educação

Orientadora: Professora Doutora. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte  
2016



**Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Belas Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes**

**Tese defendida por:** CLÁUDIA REGINA DOS ANJOS

**(RE)CRIAÇÕES E (RE)INVENÇÕES: a formação continuada do professor em Artes Visuais na modalidade a distância**

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora EBA/UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – Titular PUCMINAS

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Juliana Gouthier Macedo – Titular FAE/EBA/UFMG

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leda Maria de Barros Guimarães – Titular UFG

---

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha – Titular EBA/UFMG

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosvita Kolb Bernardes – Suplente EBA/UFMG

---

Prof. Dr. Geraldo Freire Loyola – Suplente EBA/UFMG

*Dedico esta tese:*

*Ao meu pai e a minha mãe, meus tesouros e protetores. Minha vida!*

*A Carlos, Cristiane e Clauciene, meus irmãos queridos.*

*A Fernanda, Henrique, Davi, Carolina e Bernardo, meus sobrinhos adoráveis.*

*Ao João Batista, com carinho e amor.*

*A todos os professores de Arte e os egressos do CEEAV que não se conformaram/conformam com o lugar reservado a Arte na sociedade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, meu agradecimento à Professora Doutora Lucia Gouvêa Pimentel pela orientação atenta, carinhosa, sensível, e ao mesmo tempo exigente, com que sempre se fez presente. Seus questionamentos e ponderações contribuem/contribuíram substancialmente com minha formação humana, profissional e artística. Agradeço também pela parceria de trabalho, ideias e concepções. Suas considerações foram responsáveis pelo meu crescimento enquanto pesquisadora. Minha mestra!

À Professora Doutora Juliana Gouthier Macedo, pelo carinho, atenção, amizade, parceria e conhecimentos. Agradeço a ela pelas sugestões valiosas no Exame de Qualificação e em outros tantos momentos.

À Professora Doutora Sandra de Fátima Pereira Tosta, pela amizade, carinho, parceria e conhecimentos. Agradeço a ela, também, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao Professor Doutor Geraldo Freire Loyola pela amizade, sugestões e partilha.

À Professora Doutora Telma Borges pela amizade e o sempre pronto atendimento as minhas solicitações.

À professora Mestra Marcia Darquia pela amizade, conversas longas e frutíferas, pelas sugestões valiosas na escrita.

À Professora Doutora Margarete Silva, amiga Leta, pela leitura e conversas sobre a escrita.

Ao Professor Mestre Joaquim Ramos pela amizade e leitura das primeiras escritas.

À Coordenação, ao Secretário Sávio e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, pela atenção e disponibilidade que sempre me receberam.

Aos egressos, professores, orientadores de monografia, tutores do CEEAV que me concederam entrevistas, tempos, documentos e, especialmente, atenção. Meu agradecimento pela disponibilidade à pesquisa.

À Secretaria do CEEAV pelo carinho, disponibilidade e prontidão a que sempre me dispensou para a pesquisa.

Aos coordenadores do CEEAV, nas pessoas do Professor Doutor Evandro Lemos e Professora Mestra Patrícia Pereira de Paula, pela atenção e sempre atendimento as minhas tantas solicitações.

Aos diretores EMPFCM pela delicadeza com quem sempre me trataram neste momento de doutoramento. Obrigada por tudo!

Aos colegas e amigos professores da EMPFCM pela amizade e partilha.

Às professoras, funcionários e alunos da EMPEPI, pela paciência, apoio e carinho nos últimos tempos de escrita desta tese.

Ao Professor Edmar Júnior pela amizade e préstimos tecnológicos e de língua estrangeira.

Ao Professor Mestre Ramuth Marinha pela amizade e préstimos tecnológicos.

Ao João Batista pela dedicação, paciência e carinho nos momentos difíceis.

Aos meus cunhados Ernani, Renato e Vânia, pela consideração e amizade.

Aos amigos e amigas que me ajudaram a suavizar momentos difíceis.

À CAPES pelo auxílio financeiro fundamental para a realização desta tese.

## *As Janelas*

*Aquele que olha de fora através de uma janela aberta, não vê nunca tantas coisas quanto aquele que olha uma janela fechada. Não há objeto mais profundo, mais misterioso, mais fecundo, mais tenebroso, mais radiante do que uma janela iluminada por uma candeia. O que se pode ver à luz do sol é sempre menos interessante do que o que se passa por detrás de uma vidraça. Neste buraco negro ou luminoso vive a vida, sonha a vida, sofre a vida.*

*Para além do ondular dos telhados, avisto uma mulher madura, já com rugas, pobre, sempre debruçada sobre alguma coisa, e que nunca sai. Com seu rosto, com sua roupa, com seu gesto, com quase nada, refiz a história desta mulher, ou melhor, sua lenda e, por vezes, a conto a mim mesmo chorando.*

*Houvesse sido um pobre velho homem, teria feito a sua com igual facilidade.*

*E me deito, feliz por ter vivido e sofrido em outros que não eu mesmo.*

*Vocês talvez me digam: "Tem certeza de que esta lenda é a verdadeira?"  
Que importa o que possa ser a realidade situada fora de mim, se ela me ajudou a viver, a sentir que sou e o que sou?*

*Charles Baudelaire*

## RESUMO

Este trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre a formação de professores de Artes Visuais em um curso na modalidade a distância. Para a sua construção, estabeleceu-se um diálogo sistematizado com o cenário da educação brasileira em seus avanços e fragilidades, com intuito de conhecer, analisar e compreender as práticas pedagógicas de professores que tiveram a oportunidade de formação especializada em Artes Visuais. O objetivo geral é investigar o impacto da formação docente, na modalidade a distância, nas práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Como metodologia, o pensamento artístico foi o fio condutor do processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e para tanto, realizou-se um estudo de caso tendo como base o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (CEEAV/EBA/UFMG). Foram identificados a natureza das propostas pedagógicas artísticas, os materiais, o contexto e os recursos que os egressos lançam mão para pensar arte. A análise dos dados obtidos foi feita através de questionário à luz dos referenciais teóricos de Efland (2005), Dewey (2010), Wagner (2010), Freire (2011) e Pimentel (2015), entre outros. Com os dados levantados, constatou-se que a maioria dos egressos possui experiência em Arte, tem acesso à internet, continuaram suas formações, sejam elas profissionais ou acadêmicas, e que a maioria utiliza os conhecimentos que construiu no CEEAV na sua vida e na sua profissão.

**Palavras-chave:** Formação do professor de Artes Visuais. Ensino a distância. Experiência em Arte. Metodologias de ensino/aprendizagem de Artes Visuais.



## ABSTRACT

This thesis intends to contribute to the discussion on Visual Arts teacher's training in a course in distance modality. For this, has established up a systematic dialogue with the scenario of Brazilian education in their advances and weaknesses in intent to know, analyze and understand the teacher's pedagogical practices who had the opportunity to be in a Specialized Course in Visual Arts. The general objective is to investigate the impact of teacher education, in distance modality, in the pedagogical practices of teachers in the teaching/learning process of Visual Arts. As methodology, the artistic thinking was the guiding principle of the teaching/learning of Visual Arts. This is a qualitative research so, there was a case study based on the Specialization Course of Visual Arts of the Escola de Belas Artes from the Universidade Federal de Minas Gerais (CEEAV/EBA/UFMG). It has been identified the nature of the artistic educational proposals, the materials, the context and the resources that egressed students use to think about art. The data analysis has been done through questionnaire in the light of the theoretical framework of Efland (2005), Dewey (2010), Wagner (2010), Freire (2011) and Pimentel (2015), among others. With the data collected, it was found that most egressed students have experience in Art, Internet access and they continued their education, whether professional or academic, and that most uses the knowledge constructed on CEEAV in their lives and in their professions.

**Keywords:** Visual Arts Teacher Education. Distance learning modality.  
Experience in teaching/ learning methodologies of Visual Arts.

## LISTA DE IMAGENS

01-	Janelas (in)visíveis, 2015	12
02-	Olhares, 2016	12
03-	Olhares híbridos, 2016	14
04-	A Room of Memory, 2009.	16
05-	Janelas Urbanas, s/d.	16
06-	Janelas, s/d.	17
07-	Pesquisa, 2012-2016.	18
08-	Janelas da cor, 2016.	18
09-	Série Janelas para a comunidade, 2013.	19
10-	Série Janelas para a comunidade, 2013.	19
11-	Série Janelas para a comunidade, 2013.	19
12-	Janelas (in)visíveis2, 2015.	24
13-	Decoração de Festa Junina, 2016.	26
14-	Fundos da sala da E. M. A. M., 2009.	26
15-	A Flor e o Sol, 2016.	27
16-	Intervenção com borboletas coloridas, 2016.	28
17-	Janelas (in)visíveis3, 2015.	44
18-	Janelas, 2013.	46
19-	Mapa de Minas Gerais indicando os polos pesquisados	47
20-	Janelas (in)visíveis4, 2015	71
21-	Janelas (in)visíveis5, 2015	107
22-	Lateral da caixa sensitiva, 2015.	128
23-	Colcha de retalhos, 2015.	130
24-	Detalhes dos desenhos na colcha de retalhos, 2015.	131
25-	Dinossauro, 2015.	132
26-	Dinossauro1, 2015.	132
27-	Janelas (in)visíveis6, 2015.	137
28-	Frestas, 2016	154
29-	Janelas em cor, 2016.	06

## SUMÁRIO

<b>ABRINDO AS JANELAS: INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>Desenhando a fresta: caminhos metodológicos</b> .....	19
<b>Pelas janelas: construindo o objeto</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 1 - ABRINDO UMA FRESTA DA JANELA: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS</b> .....	27
1.1 Alargando a fresta: cognição imaginativa .....	34
1.2 Alargando um pouco mais a fresta: ensino/aprendizagem e formação docente em Artes Visuais enquanto processos culturais .....	39
1.3 Alargando mais um pouco a fresta: a formação docente em Artes Visuais mediadas pelas tecnologias digitais.....	44
<b>CAPÍTULO 2 - ABRINDO MAIS UMA FRESTA DA JANELA: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS/CEEAV</b> .....	49
2.1 – Alargando a fresta: Estudo de Caso .....	49
2.2 Alargando mais um pouco a fresta: algumas escolhas .....	49
2.3 – Alargando as frestas para a formação do professor de Artes Visuais - numa visão contemporânea .....	53
2.4 Alargando as frestas para a formação do professor de Artes Visuais na modalidade a distância.....	55
2.5 Alargando a fresta para o CEEAV .....	58
2.6 Alargando a fresta para a estrutura e Proposta Curricular do CEEAV .....	63
<b>CAPÍTULO 3 - ABRINDO A JANELA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS</b> .....	76
3.1 Pela janela: a construção da docência em Arte como processos culturais mediados pela experiência .....	83
3.2 Pelas janelas: a experiência com as tecnologias contemporâneas no processo de formação do professor/artista/pesquisador .....	89
3.3 Pela janela: a experiência da avaliação em Artes Visuais.....	91
<b>CAPÍTULO 4 - ABRINDO JANELAS: PROCESSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS</b> .....	114

<b>4.1 Pelas janelas: estratégias metodológicas dos professores de Arte .....</b>	<b>122</b>
<b>4.2 Pelas janelas: ateliê enquanto espaço/tempo de aprendizagem de Artes Visuais.....</b>	<b>125</b>
<b>4.3 Pelas janelas: caminhos metodológicos e o currículo para o ensino/aprendizagem de Arte .....</b>	<b>127</b>
<b>4.4 Entre janelas: construções de processos metodológicos após CEEAV....</b>	<b>128</b>
<b>FECHANDO ALGUMAS FRESTAS E ESCANCARANDO OUTRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>163</b>
<b>CEEAV/EBA/UFMG: dados e análises .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>177</b>
<b>Questionário enviados aos egressos .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>180</b>
<b>Quadros de envio e recebimento de mensagens, e de levantamento de dados: .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>186</b>
<b>Organização de planejamento .....</b>	<b>186</b>

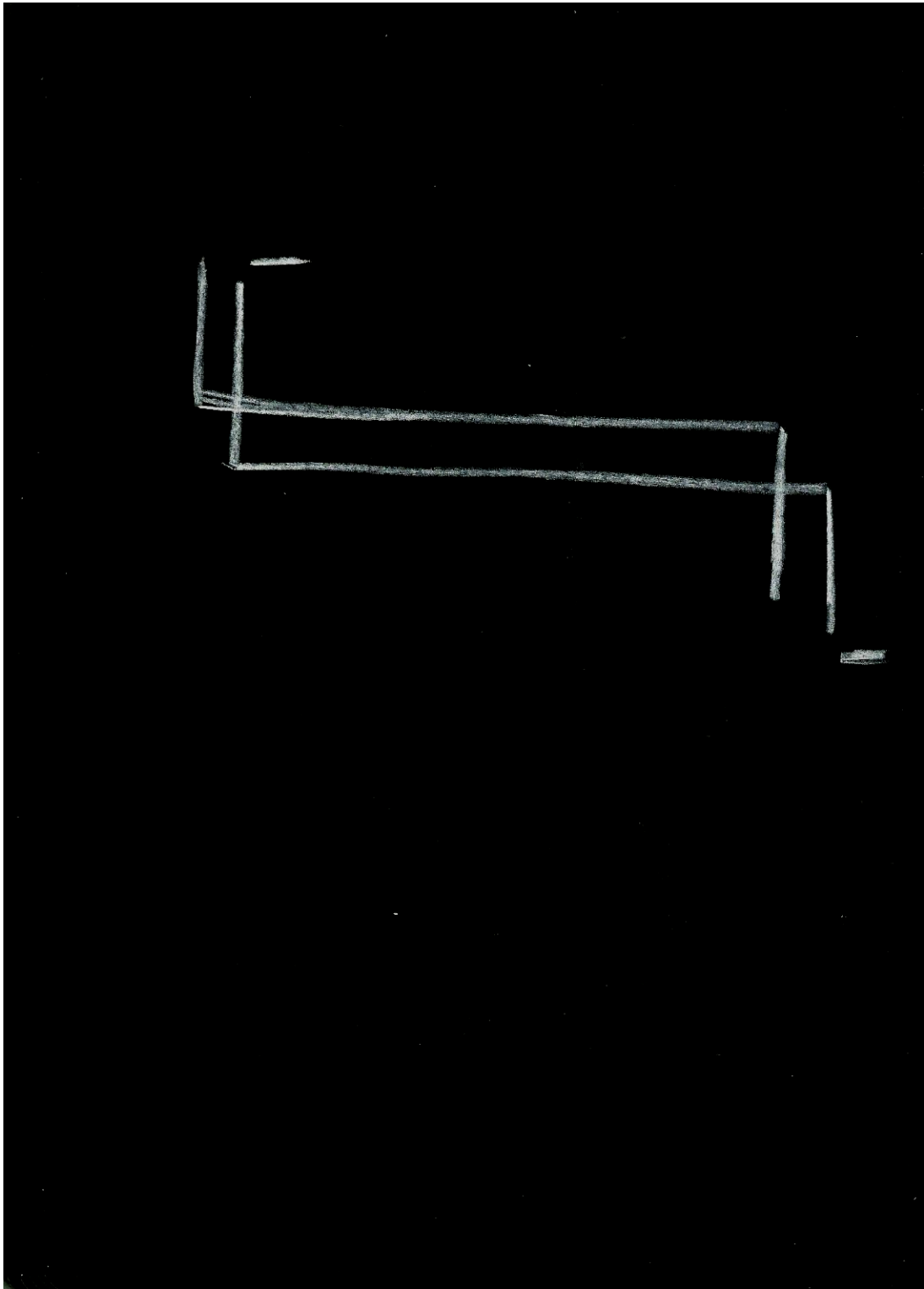


Imagem 1: Cláudia Regian dos Anjos,  
*Janelas (in)visíveis*, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.

## ABRINDO AS JANELAS: INTRODUÇÃO

Contemplo mundos de minha janela,  
projetando cores dentro e fora dela.

Suzana Martins

As imagens que têm me acompanhado nos últimos tempos são as janelas. Por que janelas? Ao certo não sei o motivo pelo qual as janelas têm sido uma constante em minhas pesquisas artísticas. Sei do que me chama atenção: adoro olhar através delas. Gosto dos focos que me proporcionam, pois vão se transformando em possíveis visualizações e pensamentos estéticos artísticos. Através das janelas vejo e (re)vejo imagens, crio e (re)crio possibilidades de expressões. Projeto cores, desejos, anseios, inquietudes e tensões. Em muitos instantes há também uma vontade de desvendar o mundo. Assim como Suzana Martins, contemplo o mundo através das janelas. Ora consciente, ora inconsciente de mim e de meu trabalho artístico e como professora de Artes Visuais.



Imagem 2: Cláudia Regina dos Anjos, *Olhares*, 2016. Fotografia. 5,72 x 3,23cm.

Fechadas ou abertas, transparentes ou opacas, as janelas me ajudam a desvendar mistérios ou criar outros tão necessários para o desenvolvimento da imaginação artística. Começarei abrindo uma janela muito importante em meu percurso: a pesquisa realizada para a conclusão do Mestrado em Educação<sup>1</sup>. Ela me permitiu construir novos conhecimentos e me encantar pelo processo investigativo. Fresta aberta que pretendo sempre alargar. Elaborar a dissertação me permitiu desvendar muitas imagens cristalizadas em minhas experiências docentes/artísticas, sobretudo, em suas relações com a pesquisa acadêmica. Transformou-se em tensões que me permitiram vislumbrar outras possibilidades e abrir novas janelas. A partir das janelas abertas, as minhas buscas ganharam novas dimensões, novos percursos. No Doutorado busquei me aprofundar na formação de professores de Artes Visuais. Isso se deu a partir de minha experiência como professora de Artes Visuais da Educação Básica durante vinte anos e do trabalho como professora/orientadora de monografias do Curso de Especialização no Ensino de Artes Visuais (CEEAV), pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), modalidade a distância. Constituiu-se como uma marcante experiência. Essa vivência provocou a construção de outras experiências/reflexões e também questões, como a experiência no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da EBA/UFMG como professora substituta e com a pesquisa sobre *Culturas Urbanas: Georreferenciamento e Análise Cultural de Grupos Juvenis em sua relação com a Escola e com a cidade de Belo Horizonte/MG* (CNPq)<sup>2</sup>; além do diálogo que procurei exercitar constantemente, investi no afastamento e nos

---

<sup>1</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2008: *Imagens visíveis, imagens invisíveis*: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Pereira Tosta.

<sup>2</sup> O projeto denominado CULTURAS URBANAS: Georreferenciamento e Análise Cultural de Grupos Juvenis em sua relação com a Escola e com a cidade de Belo Horizonte/MG, teve como objetivo georreferenciar os grupos de culturas juvenis que atuam na cidade de Belo Horizonte-MG (CNPq, 2012-2016). Inseriu-se nas atividades de pesquisa do GIS-Grupo de pesquisas do PPG em Geografia e Tratamento Espacial, do EDUC-Grupo de pesquisas em Educação e Culturas do PPG em Educação, ambos da PUC-Minas; e da UFMG, o EARTEC-Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Escola de Belas Artes e o OJ- Observatório da Juventude da Faculdade de Educação.

“parênteses” propostos por Maffesoli (1996). Afastamento para uma reflexão do que significou de fato este trabalho, bem como a relação que se estabelece com minhas lutas políticas e buscas para um ensino/aprendizagem em Artes Visuais mais significativo, para uma formação do professor de Artes Visuais. São experiências que se vão inter-relacionando com outras, numa espécie de sobreposição de imagens transparentes, onde os limites são fluidos e as possibilidades de visualizações são infinitas. Novas (re)criações e novas (re)invenções para uma tônica da vida.



Imagem 3: Cláudia Regina dos Anjos, *Olhares híbridos*, 2016. Fotografia. 4,84 x 7,15cm.

Nesse processo híbrido, a reflexão se materializou, nos últimos quatro anos, em textos, em artigos e em materiais pedagógicos nas áreas do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, manifestações artísticas e estéticas dos jovens dentro e fora da escola, do ensino/aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação do novo educador em Artes Visuais na perspectiva da educação integral, entre outras. E agora, na pesquisa para esta tese, meu foco é o impacto que a formação continuada e



contínua de professores de Artes Visuais, na modalidade a distância, teve em sua prática pedagógica. Para isso, necessário se fez conhecer os sujeitos<sup>3</sup> professores que já realizaram formação contínua nessa modalidade de ensino, quais as janelas e como se abriram para a construção dos conhecimentos em Artes Visuais, sua prática pedagógica e sua imersão no mundo das artes.

Foi necessário obter uma percepção mais aguçada em relação à experiência, aos processos metodológicos e a outros conhecimentos construídos em Artes Visuais, e ao processo de ensino/aprendizagem dos egressos que realizaram a formação contínua, na modalidade a distância, especialmente, os egressos do curso do CEEAV. Egressos que demonstraram uma sede de saber, do *querer mais*, além da seriedade e compromisso com um ensino/aprendizagem de Artes Visuais significativo.

## **DESENHANDO A FRESTA: ESTRUTURA DA TESE**

Para o desenvolvimento do objeto de pesquisa, a tese foi construída em quatro capítulos. Vale ressaltar que, no desenrolar de cada capítulo, buscou-se fazer as análises de acordo com o que o campo apresentou, procurando dialogar permanentemente com as teorias apreendidas e ou revisitadas durante os cursos e seminários de orientação no Doutorado.

Para situar o leitor, os depoimentos das egressas e dos tutores entrevistados foram textualizados para melhor fluência da leitura. As citações que antecederam a revisão ortográfica foram ajustadas ao novo acordo ortográfico. Para manter o anonimato das egressas e tutores entrevistados foram utilizados nomes fictícios de flores; para as cidades onde funcionaram os polos do I, II e III CEEAV, são usados nomes de jardins com diferentes nomes de flores, tais como Jardim das Rosas, Jardim das Acácias etc.

Utilizou-se a metáfora da janela na estruturação desta tese. Tal metáfora foi escolhida por conter elementos, figuras e ações do ato de abrir e fechar, de

---

<sup>3</sup> Sujeitos nesta tese se referem às pessoas de direitos e (co)responsáveis e construtoras de suas ações.

acordo com minha interpretação, e revelam modos como se deu a construção da pesquisa, além de ter sido utilizada como processo de busca e construção da sua própria imaginação artística. São poemas, fotografias, obras de vários artistas e pinturas de minha autoria sobre janelas, como parte da sua expressão artística e diálogo com a poesia, uma vez que as metáforas estão repletas “de ilusões abertas a todos os sentidos” (MARTINS, 2011, s/p).

O primeiro capítulo apresenta “Abrindo uma fresta da janela: formação do professor de Artes Visuais - a experiência artística como a mola propulsora”. O estudo aborda as notas teóricas e metodológicas que subsidiaram a tese. O segundo capítulo, “Abrindo mais uma fresta da janela: o curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais/CEEAV”, procura construir a imagem do CEEAV, caracterizando pela descrição do CEEAV, bem como seus objetivos, fundamentos e meta, à moda de uma fresta importante nesta tese. No terceiro capítulo, “Abrindo a janela: experiência no processo de formação docente em Artes Visuais”, houve a preocupação em discutir a importância da experiência imaginativa na formação do professor de Artes Visuais e no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. As experiências das egressas e dos tutores do CEEAV foram os balizadores da análise. O quarto capítulo, “Abrindo janelas: processos metodológicos no ensino/aprendizagem de Artes Visuais”, apresenta os processos metodológicos como construções a partir das experiências em arte.

Em “Fechando algumas frestas e escancarando outras: algumas considerações” foram registradas as percepções e as imagens que foram sendo traçadas acerca da pesquisa realizada. Vale destacar: as frestas, aberturas e, até mesmo, os fechamentos aqui impressos, são algumas das possibilidades da pesquisa realizada. Outras, registradas por outros pesquisadores, poderiam ser distintas da apresentada.

Por fim, as Referências, os Apêndices e o Anexo.

## DESENHANDO A FRESTA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada através de um conjunto de ações constituídas por elementos e dados coletados por meio de questionários, entrevistas e documentos. As revisões constantes da literatura e a investigação exploratória contribuíram para a seleção do objeto a ser pesquisado, ou seja, para o recorte epistêmico, permitindo a escolha, além do desenvolvimento da investigação em si mesma. Os dados coletados na pesquisa, de natureza qualitativa, foram trazidos pelos sujeitos pesquisados e foram analisados à luz do objetivo geral e dos objetivos específicos que constituem a pauta deste trabalho.

Alicerçada na relação do pensamento artístico e do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, com a formação do professor em Artes Visuais, e substanciada pela relação professora/artista/pesquisadora, a pesquisa artística foi concomitante à pesquisa empírica. Simultaneamente à construção do projeto de pesquisa e escrita da tese, a pesquisa visual e artística se deu a partir das imagens de janelas. O movimento de abrir e fechar a janela no tempo/espaço me encantava, de modo que ficava pensando esse movimento e perguntava: quando se abre a janela? Para que se abre uma janela? Como é essa janela? E as janelas que não se abrem?

Abri a janela e o tempo foi embora  
Não há mais pressa. Nada  
Tem importância nenhuma.

Copio,  
cópia de cópia,  
a fotografia.  
E na tarde, a mais serena,  
sumi.  
Até a caneta desapareceu.  
Eis que de repente eu sou o traço.  
Eu sou a cor.

A sombra na caverna  
virou flor.

(Ângela Lago, 2014)



Imagem 4: Chiharu Shiota (Japão – 1972), A Room of Memory, 2009, 21st Century Museum of Contemporary Art/Japan. Instalação. Photo: Sunhi Mung<sup>4</sup>



Imagem 5: Marcelo Hübner , A série intitulada *Janelas Urbanas*<sup>5</sup>, s/d. Acrílica.

<sup>4</sup>Disponível em<: <http://www.chiharu-shiota.com/en/>>. Acesso em 20 jun. 2016.



Imagem 6: Mario Azevedo, *Janelas*<sup>6</sup>, s/d. Aquarela.

Ou simplesmente,

Acordar, abrir a janela e deixar o sol entrar. Um gesto simples e banal, que faz parte da vida e do cotidiano de todos nós. Abrimos a janela para ver como está o tempo, para sentir a temperatura, para olhar a cidade ou para, simplesmente, deixar a luz do dia entrar. Mas nas cidades, cada vez mais apinhadas de gente, com prédios cada vez mais estreitos e próximos uns dos outros, vista e claridade se tornaram artigos de luxo. Mais do que abrir a janela e deixar o sol entrar, abrimos a janela e damos de cara com um paredão de concreto ou, quem sabe, com a janela do vizinho. E quando a vista da nossa janela se torna outra janela, passamos a ser, conseqüentemente, a vista de alguém também. Querendo ou não, estamos todos sendo observados.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup>Disponível em <: <http://revistaliving.com.br/marcelo-hubner-em-exposicao/>>. Acesso em jun. 2016.

<sup>6</sup> Disponível em <: <http://goo.gl/AT86mU>>. Acesso em jun. 2016.

<sup>7</sup> LAMPERT, Leticia. Conhecidos de Vista: a cidade e suas janelas indiscretas. Revista UFMG. V. 20, n. 1, p 324-335, jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://goo.gl/zLY3d0>>. Acesso em ago. 2016



Imagem 7: Cláudia Regina dos Anjos, *Pesquisa*, 2012-2016, Colagem de fotos, s/d.

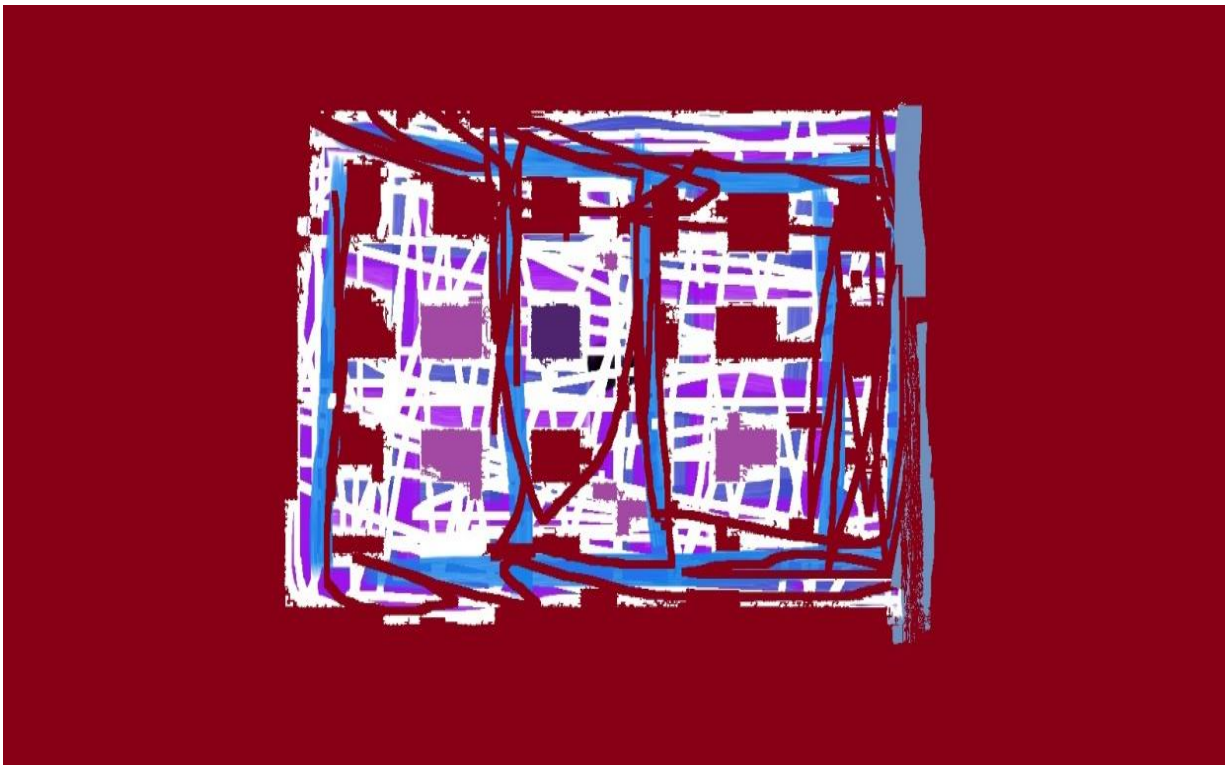


Imagem 8: Cláudia Regina dos Anjos, *Janelas da cor*, 2016. Pintura digital.



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11

Imagens 9, 10, 11: Cláudia Regina dos Anjos, *Série Janelas para a comunidade*, 2013, Aquarela e acrílica, 17,5x14.

## PELAS JANELAS: CONSTRUINDO O OBJETO

As experiências construídas a partir da prática pedagógica como orientadora de monografias no CEEAV e da atuação como professora de Artes Visuais na Educação Básica revelaram um campo fértil para a pesquisa desta tese. Uma possível visualização foi o processo de formação do docente em Artes Visuais e o desenvolvimento de práticas contemporâneas para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, especialmente na modalidade a distância. A formação docente em Artes Visuais, nesse sentido, constituiu-se como o eixo das minhas buscas e reflexões.

Na prática profissional deparei-me, em muitos momentos, repetindo atividades que tivera enquanto aluna da Educação Básica. Não que fosse *um crime*, mas eram práticas que já, naquela época, eu questionava o sentido. Era sempre muito atenta nas aulas de Arte, na época Educação Artística, porque a arte sempre me afetou. Outras vezes, sentia-me sozinha no debate sobre a importância do ensino/aprendizagem de Arte na escola e sobre os conteúdos e objetivos de se ensinar/aprender Arte. Geralmente, era apenas uma professora de Arte por escola ou por turno de aula. Além disso, na maioria das vezes, a coordenação pedagógica não possuía conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem em Arte e, por isso, a professora de Arte trabalhava e

ficava muito sozinha nas discussões, organizações de tempo/espço de ensino/aprendizagem de Arte e no planejamento. Esse contexto impulsionava sempre a busca por formação continuada, que acontecia sempre fora do horário de trabalho, pois o investimento temporal e financeiro sempre era pessoal a despeito da total falta de incentivo. E mais: escutava de colegas que isso só acontecia com professores novatos. Além da dificuldade de ajustar o tempo de formação com o tempo de trabalho sem prejuízo em ambos, me depara também com a falta de oferta, mesmo pagando. Havia curso de formação de professores em Arte somente em Belo Horizonte, sendo que eu morava em Ibirité. Enfrentar o desafio do transporte público era uma grande questão e, às vezes, até impedimento para algumas ofertas, principalmente aquelas do horário noturno. Outra questão na formação é que, quando ofertada pela instituição na qual trabalhava, quase sempre não tinha a ver com Arte. Essas e outras reminiscências profissionais me levaram à reflexão sobre a importância da formação continuada do professor, especialmente, o de Artes Visuais.

A formação docente em Artes Visuais, na modalidade a distância, me afetou marcadamente pela possibilidade de acesso, conciliação de formação e trabalho próximo de casa e flexibilidade de tempo/espço para estudo, entre outras. A partir da experiência como professora orientadora de monografias no CEEAV, aprendi muito, vários conhecimentos foram construídos e muitos deles foram responsáveis por desfazer preconceitos sobre essa modalidade de ensino, como, por exemplo, a inferioridade em relação aos cursos presenciais. Obtive a compreensão e um redimensionamento dessa nova configuração de formação docente em Artes Visuais. Por isso, voltei-me para a importância dessa reflexão e formação em um curso na modalidade a distância.

As reminiscências enquanto aluna de um curso de formação inicial para professora de Artes Visuais foram, também, responsáveis, neste doutoramento, pelas reflexões, tensionamentos e novas construções de conhecimentos, uma vez que naquela época não tive oportunidade de ter contato com produções artísticas contemporâneas; aliás, tive pouco acesso a obras e artistas de forma geral. O fazer artístico foi muito descontextualizado, centrado em técnicas e, o



mais sério, é que aprendi que não se podia ser artista e professora de Artes Visuais ao mesmo tempo, ou seja, eu teria que fazer uma opção.

No CEEAV aprendi que é fundamental que o professor tenha experiência em arte para ensiná-la e é urgente que compreenda os processos artísticos, para que possa desenvolver uma prática pedagógica/artística significativa, ou seja, uma prática em que o aluno consiga construir relações de sentido com sua vida, consiga ter experiência imaginativa em arte. Por isso, enfrentei os desafios de pesquisar e refletir sobre a formação continuada do professor de Artes Visuais, na modalidade a distância, mesmo em tempos que os professores estão cada vez mais perdendo direitos, espaços de construção de conhecimentos da docência.

Esta tese tem, nesse sentido, a intenção de contribuir com a reflexão e a possíveis caminhos para qualificar e potencializar a prática docente em Artes Visuais, principalmente, nas pesquisas sobre a formação docente em Artes Visuais na modalidade a distância. A ideia foi estabelecer um diálogo sistematizado com o cenário da educação brasileira no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais seus avanços e fragilidades. Muitos professores não tiveram oportunidade de realizar uma formação inicial especializada, como foi o caso de Orquídea<sup>8</sup>, do polo Jardim dos Ipês<sup>9</sup>, Gardênia, do polo Jardim das Rosas e Açucena, tutora do polo Jardim das Hortênsias.

Conhecer, analisar e compreender as práticas pedagógicas dos egressos do CEEAV/EBA/UFMG me fez vislumbrar novas possibilidades de formação contínua e continuada, sobretudo, na educação a distância. Além do desafio que se configura para o professor de Artes Visuais hoje, essa modalidade de ensino se configurou como uma proposição do processo *ad infinitum* de busca, que Paulo Freire chama de *inacabamento*. Uma condição, segundo ele, de todo ser humano, que precisa ser *(re)conhecida* como uma espécie de mola propulsora para o *ser mais*.

---

<sup>8</sup> Os nomes de flores são fictícios e se referem às egressas do CEEAV.

<sup>9</sup> Os nomes de jardins são fictícios e se referem aos polos em que foram desenvolvidos o I, II e III CEEAV.

A partir da análise dos dados da pesquisa realizada para esta tese, destacam-se dois impactos na formação docente em Artes Visuais, na modalidade a distância: a experiência em arte e a construção de caminhos metodológicos potentes para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Quando um professor de Artes Visuais consegue se aproximar dos processos de criação artística a partir de seus tensionamentos com o ato de criar, manipular diferentes e variados materiais e pensar ambientes que dialoguem com o seu fazer artístico, ele constrói processos e caminhos metodológicos que potencializam a construção do conhecimento em Artes Visuais que, por sua vez, podem contribuir ou contribuem para a atuação no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

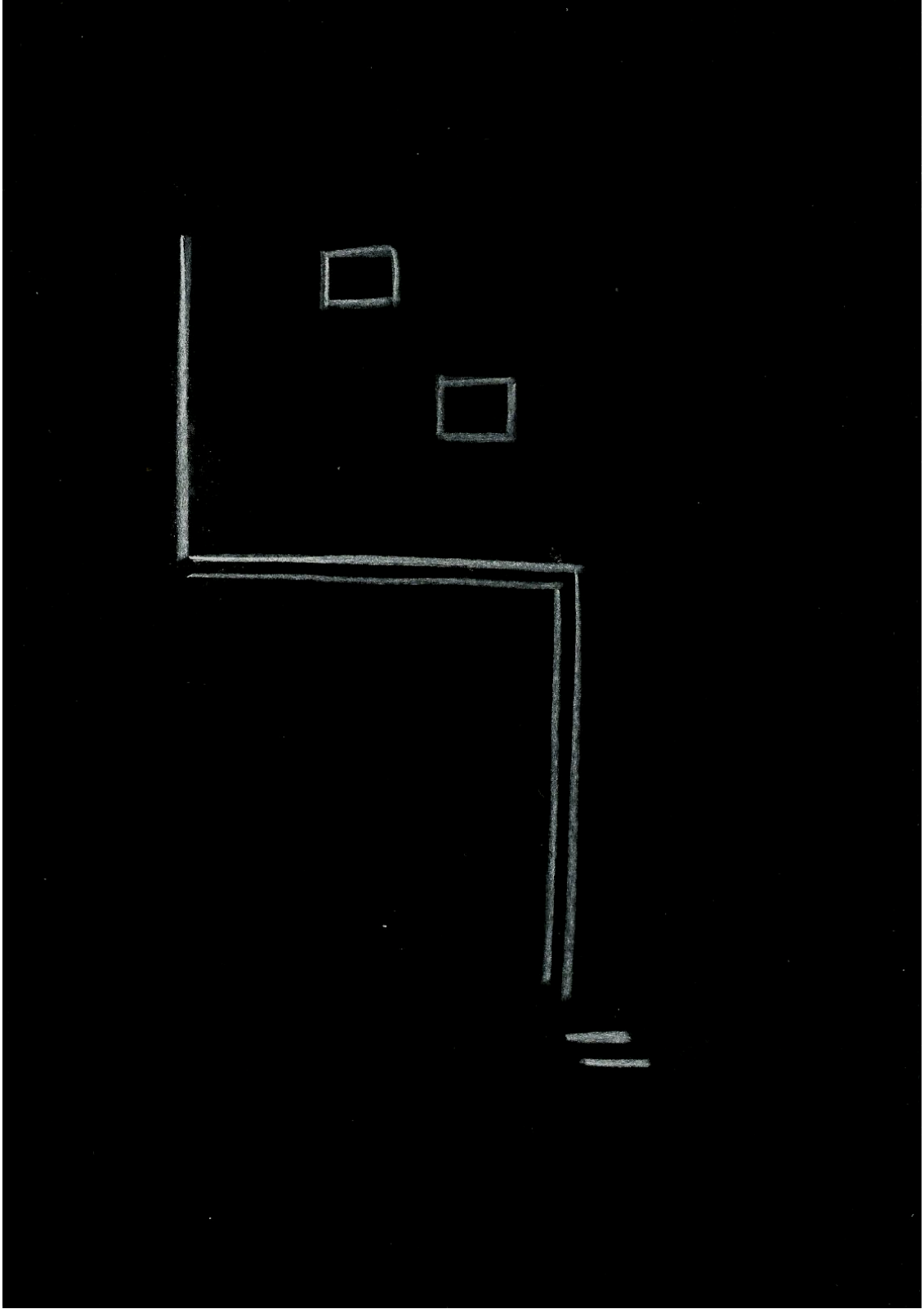


Imagem 12: Cláudia Regina dos Anjos,  
*Janelas (in)visíveis2*, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.

## **CAPÍTULO 1 - ABRINDO UMA FRESTA DA JANELA: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS**

A concepção de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996) exige que o professor seja sujeito de sua formação humana e docente. O princípio é a formação docente enquanto formação do ser e enquanto formação humana que demanda experiências, processos de vivências do sujeito com ele mesmo tensionado pelo coletivo, ou seja, a formação humana é constituída socialmente a partir das experiências individuais. Segundo Freire (1996) é a partir da experiência de ensinar/aprender que se constrói a experiência total de ser docente.

O processo de ensinar/aprender a partir da ética, da estética e da cultura, entre outros, perfilado em si e na relação com o próprio aprender, pode detonar uma aguçada curiosidade, provocando ações além do lugar comum, fundamento imprescindível para o sujeito professor. Esse movimento situa o professor como sujeito que transforma, e é transformado pelo outro e pelo contexto em que está inserido.

A formação do professor de Artes Visuais não é diferente, demanda uma consciência dos processos de formação humana via experiência, aproximando a pesquisa estética e artística, a experimentação de materiais, as formas de expressão e os suportes da proposta ou a intenção do artista/professor/pesquisador. Tanto a pesquisa como a experimentação estão relacionadas à experiência, pelo fato de demandar ações como manipular, olhar, separar, comparar, cheirar, ouvir, tocar, agregar, excluir etc. Essas ações vão se desenvolvendo à medida que são tensionadas pela percepção, não como um fato de reconhecimento, mas sim, como um processo de construção de sentidos corpóreos e mentais. Na percepção há ações de (re)construção em que a consciência se torna dinâmica, uma vez que há cooperação entre os elementos motores, contextuais e as ideias acumuladas. O ato perceptivo pulsa o organismo quando perpassado pela emoção (DEWEY, 2010). Embora haja na percepção um momento inicial de (re)conhecimento, ela “é refreada antes de ter a possibilidade de se desenvolver livremente” (DEWEY, 2010, p. 134).

Esse impedimento não possibilita o desenvolvimento pleno da percepção porque serve a outra finalidade que não de construção de sentidos. Isso deflagra um risco de se antecipar ou pré-determinar algum formato. As predeterminações em arte e nos processos criativos induzem a estereótipos, uma vez que limitam as possibilidades de expressão, tais como a liberdade de experimentar e pesquisar propostas, suportes e materiais diferentes e diversos.

Os estereótipos em arte se constituem com generalizações e/ou simplificações dos processos de criação, com restrições estéticas. Um exemplo comum de estereótipos são os desenhos prontos e fotocopiados para colorir, comumente usados em escolas infantis ou com crianças no início do Ensino Fundamental. Há também um uso indiscriminado desse tipo de desenho em manuais para colorir como *365 desenhos para colorir*, *Turma da Mônica, livro para colorir*, *Desenhos Artísticos Pedagógicos* e *Desenhos incríveis – livro para colorir Antiestresse*, entre outros, além de variados sites com a mesma proposta, geralmente, nomeados de *Desenhos para Colorir* com temas variados<sup>10</sup> e com facilidades para fotocopiá-los e dissimilá-los às crianças. Esses tipos de desenhos são relativamente de fácil acesso. Em bancas de revistas e feiras de livro há grandes quantidades de exemplares, a um preço muito acessível, que seduzem e/ou induzem crianças e adultos ao consumo sem reflexão, causando prejuízos imaginários, expressivos e estéticos. Muitos desses professores não compreendem a pouca riqueza de forma, conteúdo e expressão desses desenhos prontos e presenteiam as crianças, achando que estão fazendo o bem para elas.

A repetição desse tipo de desenho é um dos importantes desafios na construção do conhecimento em Arte, uma vez que não faz parte do contexto e da cultura onde esses sujeitos estão inseridos. Além disso, a experiência das crianças e dos adultos é sufocada pela imposição da forma, ficando tudo muito prático e rápido de ser realizado, sem haver a necessidade de resolução de problemas artísticos e estéticos, porque não há tensionamentos, muito pelo contrário, há uma reprodução indiscriminada da forma. As instituições

---

<sup>10</sup> Desenhos para Colorir. Disponível em:< <http://goo.gl/CQQCYE>, <http://goo.gl/dQTRZs>, <http://goo.gl/qtC9Ni>, <http://goo.gl/eZGEV5>:> Acesso em ago. 2016.

escolares poderiam ser as propulsoras dessa reflexão crítica, mas a maioria reforça esses estereótipos em nome da Arte.



Imagem 13: *Decoração de Festa Junina*, 2016.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos



Imagem 14: *Fundos da sala da E.M.A.M*, 2009.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos

O estereótipo reduz em muito a capacidade de (re)invenção e de transformação dos processos criativos e estéticos, além de empobrecer a

expressão. A ausência de referência da imagem artística ou da obra de arte ocasiona o desinteresse pelo desenho e/ou por outras expressões da arte. E quando é desafiado a desenhar ou pintar, muitas vezes, por falta de estímulo à imaginação, o sujeito repete àquelas imagens que teve acesso, com presença massiva quase opressiva, da mídia, ou seja, das imagens do consumo.



Imagem 15: *A Flor e o sol*, 2016.  
Desenho C.A.L., 6 anos. Formato A4 – Lápis de cor e papel pautado.

São necessárias referências estéticas artísticas para que o sujeito (re)invente a partir dos estereótipos que lhes são impostos. As referências em arte estão relacionadas às experiências no fazer e no fruir arte, no acesso a materiais, formas e espaços/tempos de produção de arte, bem como aos locais que hospedam arte. A partir das experiências com os processos de (re)criação, o repertório imagético é alargado com possibilidades de intercessões artísticas para modificar ou sair do lugar comum. Assim, o professor de Artes Visuais necessita ter experiência com os processos de criação para que consiga desenvolver propostas provocadoras, que incluam conteúdos artísticos e estéticos com seus alunos. Isso fica evidente nos depoimentos das egressas do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV<sup>11</sup>), quando

---

<sup>11</sup> O Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV) é ofertado pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na modalidade à

revelam que, após a experiência com os processos de criação que acessaram durante o Curso, tiveram outra visão do que é ensinar/aprender Arte e, conseqüentemente, mudaram as suas práticas. Através da reflexão e do relacionar suas experiências, o professor revê suas práticas e o seu fazer pedagógico cotidiano, transformando a si e o seu contexto, criando novas formas de ser e estar professor.

A experiência artística está intrinsicamente relacionada à qualidade estética e, para efetivá-la, é necessário estabelecer conexões entre os sentidos, afecção e a percepção (PIMENTEL, 2008). Esses são eventos cognoscíveis que acionam a imaginação por meio da metáfora. Em razão disso, a experiência é um convite à reflexão em contribuição com o amadurecimento do sujeito, impulsionando-o às novas experiências via imaginação, possibilitando novas (re)invenções e (re)criações.



Imagem 16- *Intervenção com borboletas coloridas*, 2016.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos



A imaginação é fundamental no desenvolvimento dos processos artísticos, justamente por conter componentes corresponsáveis por (des)construções e flexibilizações do ato criador, como as metáforas. A desconstrução não é tarefa fácil para o professor, seja em sua autodesconstrução, ou seja, na desconstrução dos estereótipos que seus alunos constroem. Isso se explica porque

construir a subjetividade, contemporaneamente, significa resistir à sujeição de uma individualização ditada e imposta e recusar-se a ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e reconhecida. Construir a subjetividade significa o direito à diferença e o direito à variação, à metamorfose. (PIMENTEL, 1999, p. 83).

A variação e a diferença em arte estão relacionadas à imaginação via experiência estética, ou seja, a imaginação é a via pela qual os sentidos podem chegar a uma inter-relação forjada por uma lacuna, daquilo que se dá no presente e por valores ausentes da realidade, mas que estão presentes na imaginação. Essa lacuna é imprevisível porque liga o passado ao presente via experiência que ocasiona certa (re)construção do passado. (DEWEY, 2010).

Embora de forma imprevisível, as lacunas promovem momentaneamente a imaginação, melhor dizendo, alocam-se até o próximo evento. Esse evento deflagra os processos narrativos e metafóricos potencializadores dos processos criativos. A imaginação motiva a metáfora num esforço de construção de sentidos, portanto, a metáfora não é apenas uma figura de linguagem. Segundo Efland (2005), a metáfora é ativa e comporta a atividade cognitiva, sendo ela mesma uma atividade cognitiva. E ainda, é na projeção metafórica que o pensamento abstrato aparece, considerando que a abstração habita o pensamento mais elaborado possível.

A arte e os processos criativos são processos abstratos, construídos por meio de experiências corpóreas e sensoriais em tensionamentos com o contexto; portanto, são construções cognoscíveis. No processo de ensino/aprendizagem é necessário não somente reconhecer, mas construir metodologias ou processos metodológicos que potencializem as construções cognoscíveis da arte e dos processos artísticos e estéticos. Essa é uma das complexidades do trabalho do professor de Artes Visuais e, conseqüentemente, de sua formação.

Por isso, é necessário que o professor além de compreender a arte enquanto domínio cognitivo, construa metodologias capazes de desenvolver práticas ancoradas na cognição via imaginação, sobretudo em um mundo em que, cada vez mais, perdemos a capacidade de imaginar, pensar e viver experiências.

Benjamim (1984; 1994) discute essa questão e argumenta que as experiências dos sujeitos são vividas de corpo inteiro, mobilizadas por sentimentos, necessidades e interesses próprios. O corpo é o lugar das experiências sensoriais que nos tocam, produzindo saberes. No entanto, Benjamim (1994) considera que vivemos em um mundo que o desenvolvimento da técnica impôs ao homem a miséria da experiência, dominada pela cultura do vidro e do aço, assim, criando espaços que não deixam rastros. “O vidro em geral é o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1994, p. 117). O autor indaga: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115). A experiência que nos é subtraída reforça que a pobreza de nossa experiência não é individual, mas de toda a humanidade. A aproximação entre nossa capacidade de pensar e de imaginar pode recuperar essa experiência perdida.

### **1.1 ALARGANDO A FRESTA: COGNIÇÃO IMAGINATIVA**

É comum a associação da cognição com as ações do pensar, refletir, elaborar, ou seja, ao que se refere à racionalidade. Já a imaginação, geralmente, é associada à criatividade, ao sentimento, emoção, comumente relacionado ao ócio. Essa polaridade entre Ciência e Arte define a Ciência como o domínio das elaborações mentais, do cognitivo, e a Arte como campo das emoções, expressões de sentimentos etc. Contudo, é preciso ir além dessa polaridade que ignora a complexidade das relações entre cognição e imaginação.

O mundo percebido se constitui por meio de um complexo de atividades sensoriomotoras, uma vez que nossas ações implicam em nos encontrarmos em um mundo inseparável dos nossos corpos, da nossa corporalidade. A cognição pode ser entendida, então, como uma construção culturalmente corporalizada por meio da experiência. Nesse sentido, implica

que corpo e mente sejam considerados unidade inseparável.  
(PIMENTEL, 2013, p. 2).

Assim, a cognição está relacionada a uma organização de conhecimentos, ações e eventos via experiência corpórea e sensorial, que implica de forma substancial a emoção, memória, imaginação e percepção conectadas entre si e inter-relacionadas ao contexto.

A implicação da experiência, enquanto constituinte das categorias mentais e sensoriais com o ambiente e com a cultura, alcança um mundo inseparável, mas para isso precisa agenciar acessos expandidos via pensamento, sentidos e ações intencionadas. Segundo Efland (2005), esse é um processo de construção da imaginação que se configura como um ato consciente e, como tal, é uma das formas de cognição, porém não é literal, porque estabelece sentidos a serem percebidos. Portanto, não se constitui como um ato desconectado e acumulado, pelo contrário, está atrelado às operações desafiadoras como a metáfora.

A metáfora está relacionada à experiência que confere os sentidos proporcionando a percepção do mundo, isso porque “constrói ligações que permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre as coisas aparentemente não relacionadas”. (EFLAND, 2005, p. 343). Portanto, fundamenta-se no pensamento abstrato em que os conceitos se constroem a partir de e/ou com as realidades vivenciadas tensionadas pela emoção e pelos sentidos.

Embora a projeção metafórica esteja no domínio de todos os conhecimentos, é na arte que ela se potencializa em função da relação direta com a imaginação enquanto ato consciente dos processos artísticos e estéticos. Assim, “a arte em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência”. (DEWEY, 2010, p. 128). A partir de operações cognoscíveis como eliminar, escolher, separar, incluir, organizar, agrupar e ligar, o artista entalha, desbasta, articula, gesticula, desenha, pinta, intervém, ocupa, molda, dança, canta, instala e carimba. O fazer e o criar são considerados artísticos quando há implicações de ações controladas perpassadas pela poética. As ações

controladas referem-se às intencionalidades relacionadas aos processos de criação e substanciadas pelo desejo, emoção e percepção.

Vygotsky (2009), quando estuda o processo de criação e de imaginação, destaca que a ação pedagógica pode contribuir para ampliar a experiência do sujeito, construindo uma base suficientemente sólida para o processo de criação. Segundo esse autor, quanto mais o sujeito vê, ouve e vivencia distintas experiências, mais elementos ele dispõe para tornar sua atividade imaginativa, significativa e produtiva.

A atividade criadora da imaginação se relaciona diretamente com a riqueza e diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 20). Efland (2005) acompanha os argumentos de Vygotsky (2009) quando afirma que a imaginação, por seu poder e excelência estética, deve ser valorizada como uma das mais altas formas de cognição. “Além disso, na arte a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo” (EFLAND, 2005, p. 341). De acordo com o autor, um dos propósitos da Arte na educação pode ser, sobretudo, aprofundar o campo e o papel da imaginação na criação de significados pessoais e na vivência de experiências originadas em encontros perceptuais e corpóreos com o meio ambiente e com a cultura.

A imaginação é estruturante dos processos de criação e dos processos de construção de conhecimentos em arte porque contribui de forma direta com a materialização da experiência imediata. O processo de ensino/aprendizagem de Arte, via imaginação, é complexo, porque demanda experiência mediada pela emoção, memória e percepção. Por isso, é um processo de construção contínuo que envolve planejamento, reflexão, intencionalidades e (re)construções.

Atrair a cognição à imaginação no processo de ensino/aprendizagem de Arte é lidar constantemente com tensionamentos adjacentes da experiência perpassada pela emoção e pela percepção. Esses tensionamentos é que tornam o contextualizar, fruir e fazer arte mais dinâmicos, significativos e

potentes. Os tensionamentos se configuram como dinâmicos porque lidam com processos incontroláveis e em constantes mudanças. São significativos porque as energias internas e externas do sujeito em conexão com o meio em que está inserido, possibilitam uma construção de sentidos que o torna afetado pelo querer mais. Por fim, são potencializadores porque promovem linhas de fuga da zona de conforto para o imprevisível, afetando o sujeito em suas várias dimensões, estimulando elevação do estado do conhecimento, compreensão, associação e construção.

A cognição imaginativa se constitui como um fundamento no processo de ensino/aprendizagem de Arte quando atribui valores ao processo de construção de conhecimento em Arte via experiência imaginativa materializadas em ações intencionais como desenhar, colar, pintar, esculpir, moldar, intervir, instalar etc. A intencionalidade se refere a uma ação cognoscível, com o intuito de possibilitar um ensino/aprendizagem de Arte mais abrangente, e que afete o sujeito em seus processos de criação artísticos e estéticos. Pensar e planejar propostas que dialoguem com as culturas e realidades dos sujeitos e que, ao mesmo tempo, os tirem do lugar comum via imaginação, é complexo, porém, instigante, sobretudo, quando há uma conexão entre as intencionalidades e os processos metodológicos construídos para potencializar esse ensino/aprendizagem. Uma das possibilidades desse diálogo é a pesquisa, seja ela acadêmica, das inter-relações, da materialidade ou da prática pedagógica.

De modo geral, as egressas<sup>12</sup> e os tutores do CEEAV, entrevistados neste estudo, indicam a pesquisa como espaço/tempo potente, dinâmico e significativo para o processo de construção metodológica no ensino/aprendizagem de Arte. Para eles, a pesquisa mobiliza a construção do conhecimento, especificamente a docência em Arte, porque ela se constitui de demandas que emergem da experiência a partir do constante exercício de contextualizar, fruir e fazer arte. Segundo os depoimentos, a experiência em arte é fundamental quando permite o acesso aos referenciais imagéticas e

---

<sup>12</sup> Nesta tese me referirei egressas ou egressa, no feminino, quando for depoimento ou entrevista. Isso porque foram as egressas que me concederam entrevistas presenciais ou on-line.

textuais, ampliando o repertório para a construção de práticas, para iniciar processos e também para escolher recursos materiais e metodológicos para o ensino/aprendizagem em Arte. A experiência impulsiona o querer mais, e segundo eles, quanto mais aprendiam, mais tinham “sede em aprender”.

Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que tanto as egressas como os tutores entrevistados, a partir da experiência do CEEAV, constroem novas e contínuas aprendizagens, constituindo-se enquanto seres *inacabados*, que (re)inventam a sua prática docente e a sua formação, criando processos metodológicos de acordo com os contextos em que estão inseridos.

Porém, essas buscas, impulsionadas pela experiência, demandam uma organização e uma intencionalidade para possibilitar novas (re)construções. A pesquisa em Artes Visuais é um caminho para essa organização, porque demanda um aprofundamento naquilo que se quer compreender, localizando o problema e promovendo a reflexão sobre ele. Isso implica na construção de hipóteses para resolução desse problema, uma vez que o problema não surge do vazio. Ele é individual, mas com implicações coletivas e no momento de explorar as ideias para pensar o problema muitas questões que se suspeita sobre ele vem à baila. Para a confirmação ou refutação das hipóteses, é necessário pensar e escolher o campo de abrangência em que o problema está inserido e, a partir dele, estabelecer os métodos e os recursos de pesquisa. A experimentação e as buscas por imagens, obras de arte e trabalhos de artista são elementos fundamentais para a pesquisa em Artes Visuais, associados aos materiais, ou seja, os processos de criação de artistas são referências importantes para a ampliação de repertório imagéticos, materialidade, suportes e ambientes para se instalar a obra. Analisar e refletir sobre as hipóteses, leituras, observações, fruições, contextualizações, feitura de arte constitui-se como ações cognoscíveis fundamentais para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

Assim, o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, via cognição imaginativa, está relacionado aos processos culturais, porque há ação controlada do ser humano, com projeções de experiências anteriores tensionadas pelo contexto. Além disso, a criação artística decorre de sensações tensionadas pelas forças

internas na inter-relação com o mundo sentido, que põe em evidência o aspecto compreensível da arte, uma vez que o processo de criação depende de intercruzamentos de memória, percepção e sentido, além da relação entre o antes e o agir.

O ensino/aprendizagem de Artes Visuais é um processo cultural, porque está imbricado de elaborações, intenções, ações cognoscíveis, experiências, emoções, percepções e pensamentos fundamentais para os processos de construção do conhecimento de Artes Visuais. Ações e pensamentos que são imprescindíveis ao processo de construção de formação desse professor.

## **1.2 ALARGANDO UM POUCO MAIS A FRESTA: ENSINO/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS ENQUANTO PROCESSOS CULTURAIS**

Os processos culturais em suas relações objetificadas, num movimento de invenção e (re)invenção contínuos, revelam-se atraentes redutos de simbologias, metáforas e de imprevisibilidades, relacionadas às transformações construídas a partir de acordos ou regularidades sociais de sentidos e de significados. Configuram-se como uma experiência, portanto, uma construção humana que parte do princípio de que o ser humano, a partir de sua vivência, constrói acontecimentos para se organizar no movimento contínuo das coisas experimentadas (GEERTZ, 1989).

No entanto, essa construção não pode ser marcadamente convencional. Pelo contrário, precisa ser precipitada, dinâmica, sempre aberta ao inesperado. E, como tal, se compõe a partir de si com o outro, tensionadas pelo contexto, estabelecendo sentidos para o sujeito. O dinamismo está relacionado a um fazer e a um ser de exigências inventivas. Segundo Wagner (2010, p. 190), “a invenção é nossa surpresa, nosso mistério, nossa necessidade natural. É o reflexo, o ‘outro lado’, mas também a ‘causa’ e a motivação de nossa ação consciente”.

A invenção decorre da experiência compartilhada com algumas formas de acordos e de combinações, para que faça sentido tanto para si como para o outro, ou seja, a invenção se constitui a partir dos sentidos estabelecidos e

tensionados com o outro e com o contexto, partindo das associações que se estabelecem no estreitamento da experiência com o contexto. Um exemplo potente da invenção a partir da experiência compartilhada no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais é o trabalho com a produção artística e estética local, uma vez que parte do que é familiar ou pelo menos daquilo que é mais próximo para os sujeitos envolvidos no processo, valorizando, principalmente, as conexões intrínsecas entre a arte e os processos de criação artística, a vida cotidiana e as vivências culturais.

Além de valorizar e de empoderar esses sujeitos numa relação de pertencimento artístico cultural porque acontece próximo deles e, às vezes, em suas moradias, também é local de construção de conhecimento porque ali estão os processos desenvolvidos pelos artistas ou artesãos na elaboração de seu trabalho ou de sua produção artística. Essa experiência contribui de forma substantiva com as (re)criações e (re)invenções desses sujeitos no mundo, de forma crítica e densa e pode ainda instituir e provocar inter-relações com produções artísticas de outros locais, dentro e fora do país em que residem. A relação com essas produções locais constitui-se, também, como importante recurso metodológico para a construção da prática docente do professor de Artes Visuais.

Isso não quer dizer que o ensino/aprendizagem de Artes Visuais teria como conteúdos apenas as produções artísticas, pelo contrário, ela seria o ponto de partida, isto é, o eixo estruturador para outras conexões, inclusive, uma forma de tensionar as referências de arte elitizada, europeia e branca. A proposta que evidencia situações e práticas cotidianas fortalece a comunidade para inovações constantes. Segundo Bastos (2005), as produções artísticas locais combinam várias formas e processos de se fazer arte, como por exemplo, artesanato local e tradições regionais, entre outras, sem hierarquias.

Sendo a invenção fruto das experiências imaginativas tensionadas pelo contexto e pela memória, ela parte de algo já existente, já convencionalizado culturalmente, como a produção poética/sensível, propiciando constantes (re)invenções. Analogicamente, a formação contínua do professor de Artes Visuais se configura como processos constantes de (re)invenção a partir de



suas experiências, seus processos culturais e suas memórias. Assim, a arte e a produção artística se configuram como um dos processos culturais.

Os processos culturais são eventos simbólicos interpenetráveis construídos historicamente. Essa construção é produtora de sentidos, na medida em que estabelece relações e conexões perceptivas entre si e o outro (GEERTZ, 1989). Portanto, os processos culturais estão em constantes mudanças e, independentemente de seu ritmo ou de seu estado, as mudanças podem ser internas, resultantes do próprio movimento interno dos processos culturais; ou resultante de causas externas. Nessa dimensão, os processos culturais são campos de sentidos, percepções e valores. A cultura não é “um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 1989, p. 10). Assim, são campos subjetivos que permitem a invenção e (re)criação contínua dos processos culturais a partir dos contextos vivenciados.

Os processos culturais são também apropriações do tempo e espaço das experiências construídas ao longo da vida, por serem uma construção constante de sentidos e de relações, onde se emergem contextos de significações. É por isso que os processos culturais são diversos; seus vários significados são criados e (re)criados mediante sucessivas relações, percepções e construções de sentidos cotidianamente. Essa dinâmica de criação, (re)criação e construção de sentidos esteve presente no Curso, e foi possível perceber como as egressas e os tutores entrevistados estão se apropriando cotidianamente das experiências que tiveram no CEEAV, e a partir delas refazendo sua forma de ser e estar na docência e na relação com a Artes Visuais, sendo que a experiência estética influencia o ser professor, e o ser professor influencia essa experiência.

O cotidiano se refere a espaços microssociais, onde o social nem sempre é mensurável, estando muitas vezes na penumbra, entre a luz e a sombra ou entre parênteses. No cotidiano se localiza o plano de acontecimentos e de sentidos. Por isso, é preciso ficar atento ao que está difuso e àquilo que é pouco notável no ambiente, porque muitas vezes a brandura é que baliza os

efeitos que não são medidos. (MAFFESOLI, 1996). No processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, muitas vezes, a penumbra se instala em currículos rígidos ou naqueles sem comprometimento com um processo significativo e potente para os alunos e na relação com o campo de conhecimento Arte, sem lidar com suas especificidades. Isso fica explícito na proposta que a egressa Margarida, do polo Jardim das Margaridas<sup>13</sup>, desenvolveu com os seus alunos da Educação Básica sobre a Arte Povera. Por falta de conhecimento sobre esse processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade, a Diretora da escola rechaçou o trabalho, dizendo que aquilo não era arte. Segundo a egressa, a Diretora não apenas questionou a sua proposta, mas lhe indicou o que seria esse ensino/aprendizagem a partir da formação de sua filha em Educação Artística, ainda pautada em modelos e decorações sem relação com o contexto e as experiências da professora e dos alunos. A atitude dessa diretora reflete a ausência da arte em sua formação

O cotidiano da professora revela a complexidade e o desafio presentes em suas práticas. Muitas propostas nomeadas como de Artes Visuais, inclusive, com uso de materiais, como tintas, hidrocor, papéis variados e coloridos, retalhos de panos, sementes e folhas, têm efeitos que dão a ilusão de que o ensino/aprendizagem está construindo conhecimentos por meio da experiência e de que esteja ocorrendo a compreensão dos processos artísticos por parte dos alunos. Num primeiro momento, os materiais coloridos parecem contemplar a experiência da criança ou do aluno. Todavia, a proposta de somente preencher os espaços vazios de um desenho, por exemplo, muitas vezes desconhecido para quem está fazendo, além da evidente pobreza estética, se mantém estática ou, no máximo, com uma roupagem nova em função de uso de materiais coloridos. Simplesmente uma atividade sem conteúdos de Arte, mas que na cultura escolar é nomeado como "trabalhinhos" de Arte.

---

<sup>13</sup> Fictício para preservar a identidade do participante, bem como do polo que realizou o CEEAV.

Embora esses acontecimentos desgastem o professor, eles revelam a realidade circunscrita de uma determinada cultura escolar e, principalmente, as marcas profundas ainda de uma educação homogênea, obediente e sem Arte. O professor pode, no entanto, transformar esses acontecimentos em um ponto de partida, por exemplo, de problematizações e tensionamentos sobre os fundamentos, objetivos e premissas do ensino/aprendizagem em Artes Visuais na contemporaneidade, além de apresentar a Arte enquanto campo de conhecimento. É também uma oportunidade potente do professor, a partir de suas experiências, formar-se, uma vez que a construção de estratégias para o enfrentamento de situações como aquelas vividas por Margarida pode desencadear outras propostas e, até mesmo, com o coletivo.

Ao mesmo tempo em que as propostas de Artes Visuais presentes em algumas escolas se apresentam plurais e heterogêneas, pelo uso de materiais diferentes e as práticas mais democráticas e com conteúdos de Arte, apesar disso, se encadeiam de forma a se homogeneizar produzindo trabalhos iguais, como se todos os alunos tivessem as mesmas experiências, construíssem as mesmas metáforas e os mesmos sentidos e percepções, enfim, como se todos estivessem imersos nas mesmas vivências culturais.

Os processos de formação docente em Artes Visuais são processos culturais porque se constituem de elaborações intencionais, dinâmicas em que as ações e estratégias permitem as invenções. Nesse movimento, o docente vai se constituindo e se (re)inventando. Por essas razões, é impossível pensar essa formação como transmissão de conteúdos, receitas a serem seguidas ou desconsiderar o sujeito, seus processos culturais e suas experiências, porque é reduzir as possibilidades desses professores de transformarem e se situarem no mundo, sobretudo, o mundo mediado pelas tecnologias digitais. (FREIRE, 2003). Nesse contexto, é preciso que os processos de formação docente em Artes Visuais sejam problematizados e (re)inventados, também, pela mediação das tecnologias digitais.

### **1.3 ALARGANDO MAIS UM POUCO A FRESTA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

As tecnologias digitais estão cada vez mais adentrando as experiências e as vivências cotidianas, interferindo na forma de ser e estar no mundo. Por exemplo, antes, a dúvida era sanada com buscas em livros, informativos, manuais e, até mesmo em consultas a pessoas com mais experiências ou especialistas no assunto pesquisado. Agora a dúvida é sanada instantaneamente através de pesquisas na internet. Crianças com um ano de idade já têm acesso a aparelhos celulares (smartphone, entre outros) e *tablets*; jovens estão experimentando a produção de imagens e a todo o momento fazem fotos e vídeos, editam no mesmo aparelho e já postam em suas redes sociais; jovens, adultos e idosos a cada dia mais estão utilizando terminais eletrônicos e celulares, mesmo aqueles que ainda não dominam a leitura e escrita, vão criando estratégias que envolvem essas práticas sociais para, assim, dominarem as tecnologias digitais. Enfim, as experiências com as tecnologias digitais vêm sendo construídas cognitivamente e subjetivamente por meio da percepção, dos sentidos e das relações sociais e culturais transformados pelo uso do computador, celulares, *tablets* com interfaces e redes.

Diante disso, é preciso destacar que as tecnologias digitais ampliam os sentidos e percepções e, também, modificam a capacidade do ser humano de acessar e processar a informação, construir conhecimentos, fazer arte e fruir arte. Porém, não são todos os que têm acesso a tais tecnologias, justamente pelas diferenças econômicas, geográficas, culturais e sociais. A diferença etária, por exemplo, é um marco em seu uso. Muitos adultos e idosos não tiveram a experiência de manipulação dos equipamentos com tecnologias digitais em sua infância ou juventude, fazendo com que suas percepções e sentidos sejam diferentes daqueles que tiveram acesso, e também das crianças e jovens que agora estão imersos na era digital. Na publicação de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, fica evidente que a maioria dos brasileiros acima de 10 anos de idade já acessaram a internet.

O estudo foi desenvolvido com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD realizada em 2005, 2008, 2009 e 2011. Foi perguntado para todos os moradores com 10 anos ou mais de idade, com base na data da entrevista, se tinham acessado a Internet nos últimos três meses em qualquer local, lembrando que as entrevistas da PNAD são realizadas sempre no último trimestre de cada ano. Os resultados da pesquisa mostram que, em 2011, 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade acessaram a Internet no período de referência nos últimos três meses. Este contingente equivalia a 46,5% do total da população de 10 anos ou mais de idade. Em 2009, o número de internautas foi estimado em 67,7 milhões, representando 41,6% da população-alvo. Nos anos de 2008 e 2005, estes totais foram estimados em 55,7 milhões (ou 34,7% da população-alvo) e 31,9 milhões (ou 20,9% da população-alvo), respectivamente. De 2005 para 2011, a população de 10 anos ou mais de idade (população em idade ativa) cresceu 9,7%, enquanto o contingente de pessoas que utilizaram a Internet aumentou 143,8%, ou seja, em seis anos o número de internautas no País cresceu 45,8 milhões. (BRASIL, 2013).

Embora o crescimento tecnológico digital tenha expandido e crescido assustadoramente, é possível perceber que o percentual de pessoas que utilizam a internet no Brasil ainda é baixo<sup>14</sup>. Existem também aqueles que possuem computador, celulares ou qualquer outro equipamento e não precisam de internet em casa ou não têm disponibilidade de acesso em sua região. Há outras pessoas que têm acesso à internet, contudo não possuem equipamentos em domicílio e que não entram nessa amostra do IBGE.

Em que pese essas diferenças, é necessário considerar as tecnologias digitais como parte fundamental no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, porque elas assumem uma relação direta com a vida, possibilitando, principalmente, construções responsáveis pela reflexão de ser e estar no mundo. Ressalta-se que são muitos os recursos e processos digitais utilizados pelos artistas para novas formas de desenvolvimentos de seus processos de criação e de suas produções de arte,

[...] assentados na revolução da eletrônica e nas tecnólogas digitais e que, nestes últimos 30 anos, artistas espalhados pelo mundo adquirem uma consciência cada vez mais forte de seu

---

<sup>14</sup>A internet não se refere às tecnologias digitais propriamente, porém sem os equipamentos não é possível acessá-la.

papel como agentes de transformação da sociedade. (DOMINGUES, 1997, p. 17).

Os artistas que utilizam dispositivos em conexões variadas de sistemas que envolvem computadores, redes, celulares etc., para suas produções que têm como pressupostos a mutabilidade, a efemeridade, a coletividade e a cooperação. Assim, as imagens, a partir do momento em que estão em bancos de dados, se tornam “permutáveis em constante contaminação”. (DOMINGUES, 1997, p. 20). Isso porque as imagens possuem características particulares, como, por exemplo, a capacidade de interação com quem a criou e com quem a olha. (COUCHOT, 2003).

Barbosa e Coutinho (2009) destacam o trabalho de Nicholas Serota, Diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, que a partir das tecnologias digitais, criou espaços de interação entre quem produz imagens e quem as olha, numa proposta que eduque pela experiência para a construção de sentidos. Para esse Diretor, é possível aproximar a Arte e a História da Arte nas salas do museu, combinando obras de diferentes artistas não por uma sequência cronológica, mas por alternâncias e concentrações.

Uma paisagem de Monet dialoga com uma paisagem em preto-e-branco de Richard Long, abstratizada com a ajuda de computador, estimulando o observador a construir, usando memória e imaginação, os cem anos de História da Arte que se passaram entre as duas obras. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 15). Em relação à manipulação das imagens, é necessário refletir sobre os seus níveis, porque “um dos sintomas da revolução é a emergência das imagens técnicas em nosso entorno” (FLUSSER, 2008, p. 15). Isso porque não vivenciamos mediação pelas linhas escritas, mas sim pelas superfícies imaginadas. Isso provoca, de fato, uma inversão de concepção e de estar no mundo, visto que o mundo é transformado em circunstância, ou seja, em questionamentos constantes do espaço e do tempo. O teclado se torna extensão do humano, porque envolve várias ações como abstrair, concretizar, tatear, imaginar e apontar de forma não linear numa perspectiva da consciência imaginativa.

Ter a experiência de produzir e de se relacionar e/ou compreender os processos de criação da imagem em suportes digitais e ambientes virtuais é um aspecto importante para o professor de Artes Visuais, porque lhe proporciona elementos para a construção de propostas de trabalho para desenvolver com seus alunos, ampliando os repertórios imagéticos, além de refletir sobre outras formas de ensinar/aprender arte que não seja somente utilizando os suportes físicos. O fato de o professor ter a experiência o capacita para pensar e propor práticas que dialoguem e que façam sentido para seus alunos, promovendo a consciência imaginativa e, sobretudo, a construção do pensamento em arte.

Para o professor de Artes Visuais, as tecnologias digitais são aliadas em potencial para a sua prática pedagógica/artística, uma vez que facilita o acesso a banco de dados de imagens e textos, a museus e a galerias virtuais, em espaços criados pelos próprios artistas, ou seja, oferece grandes possibilidades de trabalho e pesquisa. Por isso, o acesso às tecnologias é importante para potencializar suas práticas e propostas artísticas para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. As tecnologias digitais possibilitam que professores e alunos possam acessar ambientes virtuais que disponibilizam informações relevantes de museus e galerias de arte em todo o mundo.

Assim, a formação continuada e contínua do professor de Artes Visuais demanda a experiência com as tecnologias digitais para a realização de pesquisas, acesso a plataformas de aprendizagens, visitas a museus e galerias virtuais e para a manipulação e produção de imagens.

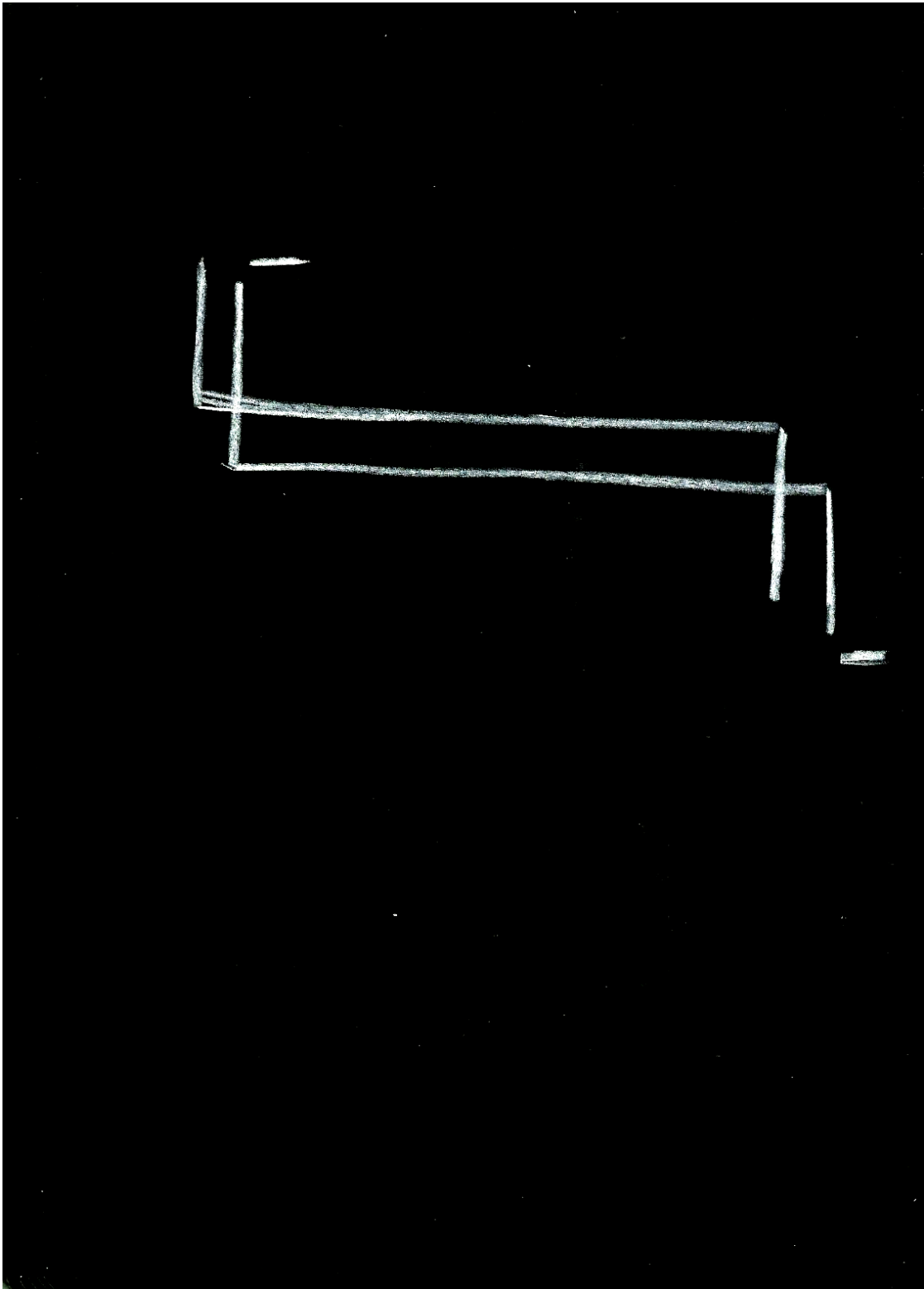


Imagem 17: Cláudia Regina dos Anjos,  
*Janelas (in)visíveis3*, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.



## **CAPÍTULO 2 - ABRINDO MAIS UMA FRESTA DA JANELA: O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS/CEEAV**

### **2.1 – ALARGANDO A FRESTA: ESTUDO DE CASO**

O caminho metodológico adotado para o Estudo de Caso realizado sobre CEEAV/EBA/UFMG, incluiu ações de observação participante da prática do professor de Arte, coleta de depoimentos orais, pesquisa documental junto ao Projeto do CEEAV, além de levantamento das monografias defendidas pelos alunos/professores investigados e entrevistas semiestruturadas.

A investigação supõe um processo dinâmico que vai do objeto às teorias e das teorias ao objeto. Na lapidação do objeto em estudo, as leituras e revisões de conceitos subsidiaram o projeto para a realização da pesquisa. Essas leituras subsidiaram a definição do objeto, a coleta dos dados, a análise dos materiais e a sistematização do processo desenvolvido durante a investigação proposta. A revisão da literatura fez parte de todo o processo de construção da tese, com intensidades de tempo/espacos diferenciadas, sendo ela fundamental para as constantes reflexões sobre arte, formação do professor de Arte, os possíveis efeitos dos processos culturais e dos processos artísticos na relação professor/artista/pesquisador. Necessárias se fizeram, também, a construção e desconstrução dos processos e dos caminhos a serem seguidos, sobretudo, na pesquisa de campo, onde, muitas vezes, foi preciso repensar as estratégias e os referenciais teóricos para o desenvolvimento e a continuidade do trabalho de pesquisa.

### **2.2 ALARGANDO MAIS UM POUCO A FRESTA: ALGUMAS ESCOLHAS**

Primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória nos registros arquivados como professora-orientadora de monografias e também como participantes de banca de defesa das monografias do CEEAV. A consulta a esses registros possibilitou um mapeamento de algumas práticas significativas dos egressos, tanto na construção da monografia, quanto na apresentação de suas práticas

pedagógicas em relação ao ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Denominamos práticas significativas àquelas que reconhecem e potencializam as culturas dos alunos e da comunidade em que estão inseridos, e que possibilitam a eles a ampliação de seu universo artístico-cultural. Esse mapeamento permitiu a seleção de egressos dos três primeiros CEEAV iniciados em 2008, 2009 e 2010, respectivamente. O tempo de amadurecimento e planejamento necessários para que os egressos pudessem desenvolver suas práticas após a conclusão do Curso foi considerado para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

A partir desse primeiro mapeamento, foi construído um questionário que teve como objetivo compreender como o CEEAV tem contribuído para a prática pedagógica do professor de Arte. Os critérios adotados para a aplicação do questionário procuraram uma consonância com o percurso das turmas do I, II e III do CEEAV/EBA/UFMG, considerando que os egressos dos cursos I, II e III já haviam concluído o curso até 2011 e tinham, no mínimo, um ano de atuação profissional para poderem implementar as aprendizagens vivenciadas no CEEAV. Assim, o questionário foi enviado pela primeira vez aos egressos no início do ano de 2013.

Construídos o questionário e os critérios de aplicação, decidiu-se que, para possibilitar que todos respondessem, seria necessária uma ferramenta prática e acessível a todos, em seu tempo e nos espaços onde vivem. O questionário *online* atendeu a esses critérios, uma vez que o professor poderia respondê-lo no tempo que melhor lhe conviesse. O questionário *online* foi feito em uma planilha de dados, inserido na plataforma de edição de arquivos do *Google* (*Google Drive* ou *doc*), possibilitando um armazenamento de todos os dados obtidos. Essa plataforma gerou um *link* que, quando acessado e submetido, foi automaticamente enviado para um arquivo de armazenamento. Outra opção para acessar o questionário foi dando um *click* na imagem abaixo inserida como capa.

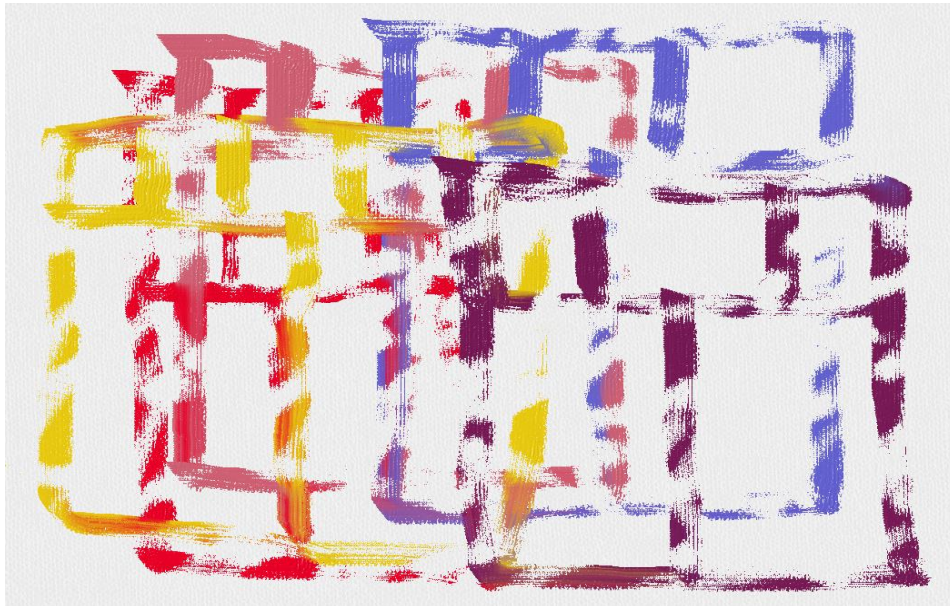


Imagem 18: Cláudia Regina dos Anjos, *Janelas*. 2013. Pintura digital.

Foi necessário reenviar o questionário três vezes, além de enviar via *Facebook* para alguns dos egressos que não receberam, por algum motivo, via *e-mail*, mas mantêm o contato em redes sociais, em função da continuidade das relações estabelecidas na orientação de monografias desde o I CEEAV. A cada envio eram retirados os *e-mails* daqueles que já haviam respondido. O questionário ficou disponibilizado num período seis meses e foi atualizado uma vez nesse período. Após esse período, foram realizados dois contatos através de *e-mail*, com retorno de uma egressa via arquivo de extensão *doc*.

O endereço eletrônico de quem não respondeu foi mantido na mesma listagem dos endereços dos egressos em que a mensagem voltou, para uma nova tentativa de contato e retorno. Foram mantidos os mesmos endereços, também, porque conferiram-se com os originais e não havia erro de digitação, além de ser do arquivo de dados fornecidos pelo próprio egresso.

Os dados oriundos do questionário foram organizados a partir de um acompanhamento sistemático aos questionários respondidos, com acesso às respostas, sendo realizado semanalmente, para levantamento do quantitativo de questionários respondidos, além da verificação do endereço eletrônico registrado no final do questionário, bem como o polo correspondente a esse endereço.

Após a organização dos dados, foi realizada a análise das respostas. Foram selecionados os egressos que demonstraram, em suas respostas, a contribuição dos conhecimentos que construiu a partir do CEEAV em seu trabalho. No primeiro momento, foram selecionados 27 egressos de todos os polos das turmas I, II e III do CEEAV. Destes, foi realizada uma segunda seleção das pessoas que indicaram, no questionário *online*, ter usado em seu trabalho, de alguma forma, os conhecimentos construídos no CEEAV e os impactos em seu ambiente de trabalho. Desse modo, foram selecionados quatro egressos do polo de Tiradentes, quatro do polo de Araçuaí, dois do polo de Corinto, dois do polo de Formiga e dois do polo de Uberaba, totalizando cinco polos e 14 egressos. Além das respostas dos egressos, procurou-se, nas escolhas dos polos, abranger o Estado de Minas Gerais de forma mais ampla em termos territoriais, no caso, cinco regiões diferentes, tentando fazer um contorno no mapa.

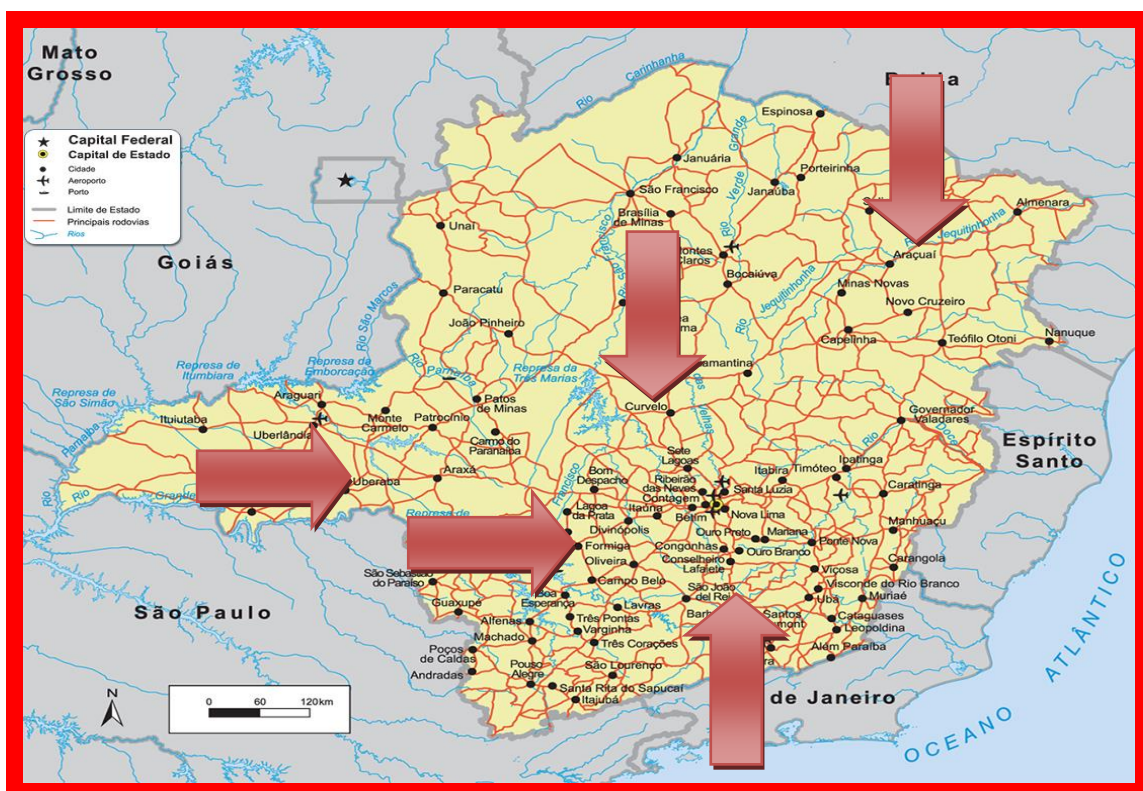


Imagem 19: Mapa de Minas Gerais indicando os polos pesquisados<sup>15</sup>

Os contatos com os egressos foram efetuados por meio de *e-mail*, redes sociais e contato telefônico. Quatro dos 14 egressos participantes não

<sup>15</sup> Disponível em <http://goo.gl/plZKTB>. Acesso em set. 2016.

responderam. Foi possível falar por telefone com uma das egressas do polo jardim das Acácias, e ela se colocou à disposição para a entrevista, mas como havia se aposentado indicou outra professora egressa do CEEAV, uma vez que avaliava que seu trabalho era excelente. Outros dois egressos foram apontados pelos entrevistados e uma foi contatada após um congresso de Arte/Educação. Ao todo, oito egressas aceitaram a participar da entrevista presencial, uma egressa via e-mail porque estava fora do país e um egresso via e-mail porque não havia disponibilidade de agenda no período destinado às entrevistas.<sup>16</sup>

Como o objeto de pesquisa foi investigar o impacto da formação do professor de Artes Visuais na modalidade à distância, buscou-se aprofundar a investigação no CEEAV, com o olhar centrado na prática do professor de Artes Visuais, especificamente, se aquilo que esse professor construiu de conhecimentos no CEEAV potencializa o processo de ensino/aprendizagem dos alunos ou se, de alguma forma, potencializa seu trabalho. Realizar o estudo de caso do CEEAV permitiu a compreensão da realidade a partir dos sujeitos estudados, no seu tempo/espaço e no seu contexto.

### **2.3 – ALARGANDO AS FRESTAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS - NUMA VISÃO CONTEMPORÂNEA**

Numa visão contemporânea a formação do professor de Artes Visuais não pode ser mais pautada numa lógica bancária com acúmulos de informações, métodos e técnicas, considerando os sujeitos, sejam eles já docentes ou não, como uma tábula rasa que se preenche de acordo com as informações a serem recebidas e armazenadas. Pelo contrário, a formação demanda um constante diálogo com as experiências, percepções e culturas dos sujeitos envolvidos de forma a construir conhecimentos para a sua prática docente, porque os sujeitos professores e os tempos/espaços já não são os mesmos de quando eram alunos da educação básica, e nem os alunos de agora são os mesmos. Considerar que as experiências desses sujeitos implicarão de forma

---

<sup>16</sup> Nas análises foram utilizadas as entrevistas das nove egressas; por isso, sempre que a indicação for de quem deu entrevista, a grafia estará no feminino: egressa ou egressas. Nos demais casos, a grafia obedecerá a regra gramatical e as palavras estarão no masculino.

radical em sua formação docente é colocá-lo enquanto sujeito de seu processo de formação, a partir de e/ou com os seus saberes construirá sua forma de ser e estar na docência. É um processo crescente de aberturas de frestas. Mesmo porque esses sujeitos que estão em formação trazem consigo a experiência de quando foram alunos, uma vez que ficaram imersos numa escola pelo menos 16 anos. (TARDIF, 2002).

A aceleração dos avanços tecnológicos, também, demanda uma nova forma de ser e estar no mundo e, principalmente, de ser e estar professor. Não faz muito tempo que o telefone era a grande invenção dos tempos, um feito de falar com alguém em outra casa, bairro, cidade etc., ou seja, uma comunicação a distância por meio de um aparelho. Atualmente, não somente se fala como também escreve e vê a pessoa com que está falando em tempo real.

Tardif (2002), em *Saberes Docentes & Formação profissional*, constrói alguns fios condutores para dialogar com os saberes dos professores, inter-relacionando o individual e o coletivo, o sujeito e o sistema, com o objetivo de situar esses saberes e captá-los na sua natureza, indicando as suas potências e a sua problemática: a) saber e trabalho – o saber dos professores compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula; b) diversidade do saber – a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber docente, envolvendo um saber-fazer de fontes e naturezas diversas; c) temporalidade do saber – construído no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; d) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber – saberes da história de vida e da carreira profissional como tensionadores dos saberes no/e pelo trabalho; e) saberes humanos e respeito de seres humanos – trabalho interativo inter-relacionado com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana; f) saberes e formação de professores – a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002).

Esses fios condutores sinalizam a importância e a necessidade de uma formação significativa, dinâmica e potencializadora. Uma formação que contemple a formação humana a partir de suas experiências - ancoradas na

imaginação, em que as ações cognitivas são realizadas e tensionadas (re)criando e (re)inventando o seu mundo, o seu estar no mundo e a sua docência. Para isso, é necessário que o professor em formação seja tensionado a partir de suas experiências com o contextualizar, fruir e fazer arte. Segundo Hortênsia<sup>17</sup>, egressa do polo Jardim das Hortênsias, o CEEAV foi uma fresta que se abriu de forma decisiva em sua formação enquanto ser humano, e enquanto professora de Arte, porque após o Curso virou outra pessoa, e abriu-se para a vida. Enxerga a vida e a cidade e o mais importante vê e sente a arte<sup>18</sup>. Uma experiência que se abriu, a fresta e não quer fechar mais, pelo contrário, a cada vez se abre mais a sede do ser mais.

#### **2.4 ALARGANDO AS FRESTAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Pensar a formação dos professores em Artes Visuais, na modalidade a distância, é pensar em mudanças substanciais no modo de ensinar e aprender a docência e no modo como os recursos são utilizados. Isso quer dizer que a educação a distância requer o uso de variados recursos técnicos e humanos. Segundo Moore e Kearsley (2013), a educação a distância é sempre melhor quando organizada em sistemas, ou seja, uma organização de sistemas que seja “formado por todos os processos componentes que operam quando ocorrem o ensino e o aprendizado a distância” (p 13). Os autores ainda complementam que além do ensino e do aprendizado, o sistema é composto pela comunicação, criação e o gerenciamento.

Do ponto de vista operacional, um sistema de educação a distância precisa de fonte de conhecimento e de conteúdo; um subsistema de criação de curso para estruturar os conhecimentos, bem como os materiais e propostas para os alunos; um subsistema para ofertar aos alunos curso via mídias e tecnologias, instrutores e equipe de apoio que interajam com os estudantes no uso de

---

<sup>17</sup>Todos os dados das citações de Hortênsia foram obtidos por meio de entrevista realizada em 14/12/2015.

<sup>18</sup> Vale destacar que Hortênsia tem um irmão artista plástico, mas, segundo sua declaração, não enxergava porque não se importava com o que ele fazia. Declara que não foi influenciada por ele na escolha do CEEAV, mas pela necessidade, quando foi designada como professora de Arte pela Rede Estadual de Educação de sua cidade.

materiais e em seus ambientes distintos e um subsistema de gerenciamentos para organizar a política, analisar as necessidades, alocar os recursos, avaliar os resultados e coordenar outros subsistemas. (MOORE; KEARSLEY, 2013). A complexidade desses sistemas contaria as marcas simbólicas disseminadas no imaginário da sociedade de que a educação a distância é fácil de fazer, tanto por parte do proponente como do aluno, uma maneira fácil de ganhar dinheiro e de ter um diploma. Pode até ser, se porventura não tiverem a seriedade e a densidade de uma proposição de educação a distância. Violeta, egressa do polo Jardins das Rosas, revela que tem 'paixão' pela educação a distância por tudo que ela possibilita na atualidade, tais como: a apropriação de tempo/espço de estudo e pesquisa; a densidade de conteúdos e inter-relações, tanto com os conhecimentos como humanas; acompanhamento sistemático dos tutores e professores; formação continuada em lugares diferentes que habita<sup>19</sup>, entre outros.

Destaca-se a flexibilidade de tempos/espços que a educação a distância possibilita aos sujeitos alunos que poderão acessar o seu curso no lugar e momento que desejarem, de acordo com a sua realidade e necessidade. Parece que esse é um ponto forte na formação de professores. No questionário *online* enviado, aos egressos das turmas do I, II e III CEEAV, no ano de 2014, foi indagada sobre a motivação que tiveram para realizar um curso na modalidade a distância em sua formação continuada. Dos 52 egressos que responderam, embora pudesse fazer escolher mais de uma opção, nenhum dos egressos marcou a opção *ser mais fácil* e 47 egressos marcaram a opção *conciliar estudo e trabalho próximo de casa*. Isso reforça a importância da adequação de tempos/espços na formação e, sobretudo, por acontecer no lugar e no momento mais adequado para o aluno, dialogando diretamente com as demandas dos sujeitos.

De fato, o acesso à formação via educação a distância é mais fácil, uma vez que possibilita que pessoas que anteriormente ficavam em desvantagem, como comunidades quilombolas, rurais, indígenas e de regiões do interior dos estados e municípios, possam cursar os mesmos cursos que pessoas dos

---

<sup>19</sup> Atualmente está morando na Colômbia e está finalizando dois cursos na educação a distância que começou quando ainda morava no Brasil.



grandes centros (MOORE; KEARSLEY, 2013). Isso é uma inversão de lógica na formação do professor porque por meio da educação a distância as pessoas têm as chances de realizar os cursos de suas preferências ou necessidades, e não mais serem obrigados a fazerem somente os cursos oferecidos localmente. Orquídea, tutora presencial do polo Jardim dos Ipês, é artista plástica, mas não tem formação em Artes Visuais porque sua região não oferecia cursos voltados para essa área de conhecimento. A instituição mais próxima que era oferecido o curso fica a 213 km de sua casa. Em função de sua condição geográfica, familiar e econômica, teve que optar pelo curso de Matemática, porque era o curso disponibilizado a época em sua cidade.

A formação de professor em Artes Visuais, na modalidade à distância, demanda algumas especificidades como, por exemplo, o ateliê. Para se ensinar/aprender arte, é necessário ter a experiência em arte, tanto no seu fazer como na compreensão do fazer de outros artistas. Assim, o ateliê é fundamental enquanto tempo/espço de se ensinar/aprender Arte, tanto para quem faz, como para quem frui arte, porque é nele que se experimenta e desenvolve variados tipos e formas de suportes, materiais ou expressões artísticas. Este pode ser um empecilho para a oferta de cursos de formação de professor em Artes Visuais que, aliado à ausência de pessoas formadas na área, dificulta a implantação de tais cursos.

A educação a distância possibilita o acesso de mais pessoas e é também mais democrática e inclusiva, visto que atende a população de forma geral, especialmente, as minorias que antes não tinham acesso a determinados cursos. Nessa modalidade de ensino, ou seja, nesse modo diferente de se ensinar/aprender, o aluno é centro do processo educativo, porque o ensino não mais direciona o aprendizado, pelo contrário, o ensino responde ao aprendizado e o sustenta, desde que o aluno também assuma a responsabilidade na condução de seu próprio aprendizado, ou seja, o aluno precisa ser mais independente na construção de seu conhecimento e de seus processos de vida. (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Porém, na publicação *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de política e estratégia para a mudança* (2016), um dos problemas apontados

na formação de professores no Brasil foi a educação a distância. O documento tomou por base a literatura e a pesquisa qualitativa com os atores estratégicos.

Almeida, Iannone e Silva (2012), ao analisar oito instituições ofertantes de EAD, mostram problemas referentes à expansão desigual dos cursos, com concentração nas regiões mais desenvolvidas; à descontextualização do curso em relação à realidade local, com pouca inovação e diferenciação; ao baixo número de concluintes; à necessidade de melhor tratamento e capacitação dos tutores; e ao desenvolvimento de práticas que não fiquem restritas a estágios cumpridos apenas formalmente. Daniela Lima (2014) ressaltou vários aspectos problemáticos da implementação recente desse instrumento, entre os quais podem ser destacados: baixa coordenação dos órgãos que cuidam da regulação, monitoramento e avaliação da EAD, fragilidades na arquitetura pedagógica dos cursos, necessidade de maior profissionalização das equipes pedagógicas que os implementam e avaliação mais contínua dos resultados. (LIMA, 2014, p 44-45).

Como uma ventania ou, às vezes com um simples vento, as frestas se obscurecem, mas no sombrio interno ainda é possível vislumbrar a luz externa, mesmo que para isso o movimento de abertura seja refeito. São os desafios colocados para um modo de educação diferente, com outras lógicas de formação que ainda é recente no Brasil, uma vez que a expansão enquanto política pública se deu por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2006. Fica explícita a necessidade de investimentos para sanear os problemas colocados para essa modalidade.

## **2.5 ALARGANDO A FRESTA PARA O CEEAV**

Aliadas às premissas de facilidade de acesso, democratização da formação, flexibilidade de tempo/espço e maior opção de escolha para a formação, a escassez de professores com formação em Artes Visuais para atuar ou já atuando nas escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais motivou a criação do CEEAV/EBA/UFMG, modalidade a distância, em convênio com a UAB e prefeituras.

O *Estudo exploratório*<sup>20</sup> sobre o professor brasileiro – com bases nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que apenas 25,7% dos professores que atuam na disciplina de Arte, no Ensino Fundamental, têm formação adequada. Segundo os dados, é a disciplina que apresenta a menor proporção de docentes com formação na área que atuam. Já no Ensino Médio 14% dos professores que atuam na disciplina de Arte têm formação em Pedagogia, comparando com Matemática que o índice é de 0,1%, Arte tem o maior número de Pedagogos atuando como professores.

O cenário atual não é diferente, o Censo Escolar da Educação Básica 2013/INEP, indica que quase a totalidade dos professores (95,3%) que lecionam as disciplinas do núcleo comum tem curso superior e a grande maioria (77,9%) têm licenciatura, no entanto, apenas 48,3% possui licenciatura específica para lecionar nas áreas do conhecimento que atuam. Arte é a área de conhecimento com maior defasagem de docentes com formação adequada. No Ensino Médio de 45.569 professores que atuam como professores de Arte, 14,9% tem formação adequada. No Ensino Fundamental a situação é mais caótica ainda, de 154.985 que atuam como professores de Arte, somente 7,7% tem formação adequada<sup>21</sup>. Torna-se, ainda, urgente reverter esse quadro.

Em que pese os dados desses censos estarem relacionados à formação acadêmica em licenciatura na área de artes, a maioria dos 52 egressos do CEEAV que responderam ao questionário *online* declaram ter algum tipo de formação em Arte; dos 52 egressos apenas um não respondeu essa questão. Um egresso tem mestrado em Artes, 17 têm somente a formação do CEEAV, outros 17 disseram que têm, mas não informaram qual. Um egresso tem a formação do CEEAV e Arte Terapia, outro tem CEEAV e Especialização em História da Arte. Um egresso informou ser artista autodidata e outro informou

---

<sup>20</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* – com bases nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Brasília, INEP, 2009. Disponível em <http://goo.gl/kS0bmi>. Acesso em ago. 2016.

<sup>21</sup> Dados informados pelo movimento Todos pela Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/cfO3a3>>. Acesso em ago. 2016.

que a formação que possui são as matérias realizadas no curso de Arquitetura: Desenho Artístico/Plástica/História da Arte/Perspectiva e Sombra. Um egresso respondeu que tem curso de violão. Dos egressos que têm formação em Arte, um respondeu que tem cursos livres fora do país. Foram nove os egressos que disseram não possuir qualquer formação em Arte. Isso quer dizer que 43 egressos dos 52 que responderam o questionário têm algum tipo de formação em Arte.

Nesse caso, a demanda de formação apresenta formas diferenciadas, como a atualização e aprofundamento dos conhecimentos em ensino/aprendizagem de Artes Visuais, e iniciação na pesquisa, uma vez que os professores já possuem uma experiência em sua carreira profissional. Assim, o CEEAV se configura como possibilidade de formação continuada para pessoas que residem em diversas regiões de Minas Gerais, com tempos/espacos flexíveis.

Em relação ao atendimento, a proposta de implantação<sup>22</sup> revela que a UFMG possui a infraestrutura no campo da tecnologia da informação necessária ao desenvolvimento do CEEAV, uma vez que possibilita o vínculo individual com a instituição pelo sistema de gerenciamento de cursos à distância – plataforma *Moodle*<sup>23</sup>, que também é utilizada em cursos presenciais. Além da infraestrutura, destaca-se que o projeto político pedagógico do CEEAV foi baseado no currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da EBA/UFMG e a entrada se dá por meio de seleção, assim como os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* presenciais da UFMG.

A importância de o CEEAV manter a mesma qualidade dos cursos presenciais da UFMG foi recorrentemente mencionada pelos egressos entrevistados, não apenas do ponto de vista estrutural, como também do acesso, da qualidade do trabalho dos professores, das referências imagéticas, textuais e conceituais e do material didático. Azaleia, egressa do polo Jardim dos Ipês, por exemplo,

---

<sup>22</sup> Proposta referente ao I, II e III CEEAV.

<sup>23</sup> O CEEAV utiliza a plataforma *Moodle*. “O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos Usuários, acréscimo de novas funcionalidades etc., sob a filosofia GNU de *software* livre”. Disponível em: <http://goo.gl/b6bqM8>. Acesso em abr. 2016.

destaca a qualidade e a seriedade do CEEAV, sobretudo, em relação ao trabalho dos professores. A participante comenta que o currículo do CEEAV é potente e possibilita o aluno ter acesso às teorias e metodologias contemporâneas para o ensino/aprendizagem de Arte, além de ter tido professores de disciplinas muito bem preparados.

O currículo do CEEAV é ancorado na proposta teórico-metodológica professor/artista/pesquisador, que considera as experiências e vivências estéticas individuais e coletivas dos sujeitos inseparáveis dos processos de criação e pesquisas artísticas do professor, bem como do aporte teórico e do pensamento sobre a prática e o ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Para isso, o sujeito professor de Artes Visuais precisa estar imerso no mundo da arte e da cultura, seja como produtor ou como fruidor, mas, fundamentalmente para que consiga ensinar e “fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística do aluno”<sup>24</sup>.

Em depoimento, Margarida, egressa do polo Jardim das Margaridas, apontou que a concepção professor/artista/pesquisador foi o seu grande aprendizado construído durante o CEEAV. Tanto que teve a oportunidade de desenvolver e experimentar em sala de aula na Educação Básica e na construção da proposta do Curso de Artes Visuais em uma universidade particular que também trabalhava. Para ela, a concepção teórico-metodológica em que professor, ao propor, também desenvolve junto com o aluno os processos de criação contribui para a transformação de si mesmo a partir e com o outro.

Margarida tem razão quando revela que há transformação nas relações. É uma concepção em que as relações são mais horizontais, ao considerar e respeitar os conhecimentos prévios dos alunos. O professor tem condições de, inclusive, reverter situações indesejadas ou tumultuadas em proposições artísticas. Situações como depredações de materiais ou patrimônios em intervenções ou instalações artísticas porque ele vive, problematiza e percebe arte e seus

---

<sup>24</sup>Ministério da Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Proposta de criação do CEEAV, modalidade a distancia. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Edital de seleção nº 01/2005 – SEED/MEC. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, abril de 2006, p. 9.

processos. Mas, para isso ele precisa se alimentar, precisa abrir as janelas e deixar o frescor dos ares penetrar nele. Precisa também estar em constantes pesquisas, fruições e produções de arte.

A proposta do CEEAV ainda aponta para uma ampliação na formação do professor de Artes Visuais para o campo das Artes Audiovisuais, englobando artes plásticas, artes gráficas, cinema, vídeo, cinema de animação e multimídia. Essa ampliação é fundamental para que o professor consiga construir estratégias que melhor se adequem à expressão artística proposta ou em construção. Explorar as possibilidades das tecnologias digitais, por exemplo, para a criação e solução de trabalhos artísticos “é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz presente no próprio tempo em que somam parte, de partes que são todo” (PIMENTEL, 2002, p. 118).

A ampliação dos campos de atuação e formação do professor na proposta do CEEAV dialoga diretamente com a premissa de processo de ensino/aprendizagem de Arte precisa ser articulado com a produção humana do passado, com a produção contemporânea de arte, com as manifestações culturais e artísticas cotidianas de quem ensina/aprende e com uso das tecnologias digitais e da Internet. Embora os artistas contemporâneos tenham “abraçado, nos últimos 30 anos, uma série de práticas artísticas assentadas na revolução eletrônica e nas tecnologias numéricas” (DOMINGUES, 1997, p. 17), no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, sobretudo, na Educação Básica, o uso de tecnologias contemporâneas ainda é tímido, tanto pela limitação material como de experiência e formação do professor. Porém, se a escola não consegue acompanhar o avanço tecnológico no campo das artes, há muitas iniciativas com o uso de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Um exemplo disso, é o cinema de animação. Azaleia revela que foi um aprendizado fundamental que construiu durante a sua formação no CEEAV, e, por isso, utiliza frequentemente em suas aulas de Arte. Embora tenha Licenciatura em Artes Visuais, em sua graduação não teve oportunidade de acessar esse conhecimento e ter experiências com

tecnologias contemporâneas. As janelas se abriram para Azaleia porque agora desenvolve várias animações com alunos do Ensino Médio.

É uma premissa fundamental do CEEAV que o ensino/aprendizagem de Artes Visuais seja significativo, uma vez que lida com várias conexões do sujeito com o seu contexto e com o outro. Pôde-se perceber que essa premissa foi efetivada, por exemplo, na pesquisa de Rosa, egressa do polo Jardim das Acácias. Para seu trabalho monográfico ela pesquisou sobre o barro na obra de Lira Marques e os processos de criação da artista. Segundo Rosa, a pesquisa a aproximou de seu contexto e aprofundou nas questões relativas à história da sua região e do barro, conseqüentemente, a história da arte em sua região. Em entrevista também revelou ter trabalhado com o barro, inclusive, com forno em sua casa, que não continuou em função de sua saúde que se tornou precária. Além disso, afirma ter trabalhado com as professoras e alunos da escola que atua.

Violeta, egressa do polo Jardim das Rosas, também revela que, a partir do CEEAV,

houve um alargamento quantitativo, quantitativo em relação ao conhecimento em Arte por parte do grupo de professores e coordenadores da escola, que passaram a considerar o contexto e a identidade cultural de todos, operar escolhas ao longo do tempo e ao largo do espaço, trazendo para as suas aulas artistas locais, regionais, nacionais ou internacionais, as artes curatoralmente reconhecidas, mas também o artesanato, a arte popular, a arte digital.

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos, as culturas, o contexto em que estão inseridos e possibilitar experiências para que interfiram e (re)criem seu mundo não é tarefa fácil para os professores. Isso requer uma formação sólida, com variados repertórios e respeito às singularidades dos sujeitos.

## **2.6 Alargando a fresta para a estrutura e Proposta Curricular do CEEAV**

O CEEAV possui quatro módulos, sendo três deles destinados ao desenvolvimento de 16 disciplinas da área de concentração (teórico/prático), com o objetivo de refletir e construir conhecimentos sobre as propostas teórico-

metodológicas contemporâneas do ensino/aprendizagem das Artes Visuais que são bases também para a elaboração da monografia, atividades de ateliê, relacionando à construção do repertório artístico pessoal e/ou coletivo, com a elaboração de materiais didáticos mais apropriados para o ensino de Artes Visuais. O quarto módulo é destinado à monografia com encontros presenciais garantidos para a sua orientação e apresentação<sup>25</sup>.

A tutoria é realizada por equipe de profissionais composta de consultores e coordenadores e estagiários, sendo os consultores profissionais da UFMG responsáveis por:

- acompanhar o desenvolvimento dos cursos, zelando pelo cumprimento de seus objetivos;
- participar da organização e veiculação das videoconferências e fóruns de debate;
- avaliar a “propriedade” do material didático para possíveis alterações;
- ter disponibilidade para trabalhar aos sábados e viajar aos Centros de Apoio dos polos;
- dar andamento e retroalimentar os alunos, dando sugestões para que possam, cada vez mais, melhorar seus trabalhos;
- promover uma aprendizagem colaborativa e interativa;
- estar à disposição dos pós-graduandos em dias e horários previamente estabelecidos, através da Internet, telefone ou fax.<sup>26</sup>

Segundo Magnólia, egressa do polo Jardim das Hortênsias, o trabalho de tutoria presencial foi de fundamental importância para a qualidade do curso, uma vez que acompanhava de perto os alunos, ajudava nas referências, inclusive, quando não dispunha de livros e revistas da área no polo, ela fazia todo um movimento para acessar o aluno, além de disponibilizar também o seu ateliê. Ao que indica o depoimento de Magnólia, a tutora tem a segurança e competência para mediar a construção do conhecimento em Artes Visuais, além de ter uma relação próxima com os alunos e a experiência de tutoria.

---

<sup>25</sup> Dados baseados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, 2014.

<sup>26</sup> Ministério da Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Proposta de criação do CEEAV, modalidade a distância. Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Edital de seleção nº 01/2005 – SEED/MEC. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, abril de 2006, p. 31.



Considera-se isso fundamental, porque a experiência promove a segurança, sobretudo, em situação de educação a distância. Pelo fato da tutora ser artista, ter um ateliê e disponibilizá-lo para a formação, isso se torna um fator importante na educação a distância pois, além da confiança e estreitamento das relações, os alunos têm acesso aos processos de criação e dos materiais de arte.

Assim, a tutoria é responsável por acompanhar o desenvolvimento do aluno, fomentar os fóruns e retroalimentar os alunos. A retroalimentação é um caminho metodológico fundamental no desenvolvimento de um curso, sobretudo, relacionado ao processo de ensino/aprendizagem de Arte, uma vez que ao mesmo tempo é carregado de uma complexidade por lidar com percepção, emoção, sentidos e com o provisório das construções artísticas que envolvem teoria e prática ao mesmo tempo.

Os coordenadores do CEEAV são responsáveis pelas estratégias e organizações para o desenvolvimento do Curso, são mestres e doutores com experiência em docência, em Artes Visuais, em coordenação de cursos acadêmicos e com participação em projetos de ensino a distância e de elaboração de material didático.

A avaliação é processual, qualitativa e política, na medida em que busca compreender o contexto e subsidiar tomadas de decisões, tanto das intervenções e transformações no ambiente como na sua própria prática pedagógica e pesquisa. A avaliação de desempenho do aluno é composta de:

**Trabalhos via internet.** Serão postados e discutidos constantemente, visando ao aprimoramento do pós-graduando.

**Autoavaliação.** Pode ser oral (nos momentos presenciais) ou escrita, individual ou em grupo, onde o aluno relata o que aprendeu, seu comportamento e suas atitudes em relação aos conteúdos, ao seu trabalho pessoal e à sua aprendizagem.

**Monografia.** Texto escrito produzido pelo aluno a partir do Módulo 2, com caráter de iniciação à pesquisa.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Ministério da Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Proposta de criação do CEEAV, modalidade a distância. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Edital de seleção nº 01/2005 – SEED/MEC. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, abril de 2006, p. 38.

A presença mínima exigida é de 75% nos momentos presenciais, além da realização de todas as tarefas com aproveitamento mínimo de 60% e obtenção de média de sessenta (60,0) pontos como valoração final de desempenho. Para ser aprovado no curso, também se exige a apresentação de monografia, com obtenção de, no mínimo, a nota 70,0 (setenta), pelos membros da Banca.

A monografia é considerada tempo/espço tenso no CEEAV, tanto para quem está realizando a pesquisa, como também para quem orienta. Para a professora de disciplinas e orientadora de monografias Lótus, “sempre há novos desafios, mas especificamente no curso a distância o maior deles são as peculiaridades culturais, que muitas vezes não conseguimos perceber”. (Informação escrita)<sup>28</sup>. Para enfrentar esse desafio, segundo Lótus, é preciso “ter a clareza da escrita textual, assim como a atenção e cuidado na escuta/leitura” (Informação escrita). Essa escuta é fundamental para possibilitar ao aluno do CEEAV uma pesquisa a partir de suas inquietações, de suas indagações de suas experiências ou a falta delas.

Para Açucena, tutora presencial do polo Jardim das Hortênsias, a monografia é um tempo/espço de avaliação da aprendizagem fundamental do CEEAV. Inclusive, a tutora declara que há alunos que conseguem perceber os processos de ensino/aprendizagem de Arte no momento em que estão realizando a pesquisa monográfica. Destaca-se aqui um exemplo, que a tutora verbalizou em seu depoimento, de uma professora de Matemática que foi cursar o CEEAV, porque na escola sempre se destinava a ela a carga horária de Arte para complementar o cargo. A professora lançava mão do que sabia e do que havia tido como experiência em sua escolaridade na Educação Básica, que pouco tem a ver com o ensino/aprendizagem de Arte – desenhos estereotipados para colorir, ilustrações, enfeites etc. Nos primeiros módulos, a tutora revela que essa professora teve muitas dificuldades de entender os processos, inclusive de realizar os trabalhos, e precisava sempre de apoio. Contudo, para a monografia ela escolheu desenvolver uma proposta de arte com seus alunos, e, por isso, elegeu a obra de Vicent Van Gogh como referência visual e artística. Essa escolha se deu pela semelhança entre a

---

<sup>28</sup> Todos os dados das citações de Lótus foram obtidos por meio de questionário *online* enviado em 12 de ago. 2015.

temática do artista dos campos de plantações e a região rural em que trabalhava. A professora trabalhou com desenho de observação, pinturas etc., mas o que chamou a sua atenção foi que um dos alunos com o qual ela não conseguia dialogar de forma alguma, nem ela e nem outros professores, revelou-se nesse trabalho. O aluno se envolveu de tal forma na proposta artística a partir da obra de Vicent Van Gogh que até o seu comportamento transformou radicalmente, ou seja, de um aluno cabisbaixo, sem ânimo para as tarefas, muitas vezes os professores achavam que não conseguia aprender, pois não realizava nenhum tipo de atividade em nenhuma disciplina, tornou-se um aluno ativo. Começou a se envolver de tal forma que seus desenhos viraram referência para seus colegas, ergueu a cabeça e, inclusive, começou a realizar as tarefas de todas as disciplinas. A tutora, que também é artista, quando teve acesso aos seus trabalhos de Arte, ficou impressionada com seu traço e expressão. Convidou-o imediatamente para fazer aula no seu ateliê, com bolsa de 100%. E hoje, conforme a tutora, é um dos alunos mais brilhantes que tem em seu ateliê. Cabe ressaltar que na escola também se revelou, pois hoje é um ótimo aluno. Foi por meio desse trabalho de pesquisa monográfica que a professora teve a experiência da potência da arte.

Em relação à proposta do CEEAV, arte é uma de conhecimento com conteúdos, objetivos e fundamentos próprios, além de ser uma construção humana. Também se considera a arte como,

um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados. É também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político.<sup>29</sup>

Assim, a formação docente em Artes Visuais precisa ser pensada a partir de concepções pedagógicas e teórico-metodológicas comprometidas com a abrangência do fenômeno educativo e seus diversos campos e possibilidades de atuação, além de princípios que estão relacionados à compreensão mais

---

<sup>29</sup> Ministério da Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Proposta de criação do CEEAV, modalidade a distância. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Edital de seleção nº 01/2005 – SEED/MEC. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, abril de 2006, p 15.

ampla sobre os conteúdos a ser ensinado, a concepção da aprendizagem como um processo contínuo de construção de sentidos e respeito à diversidade cultural, bem como as singularidades dos sujeitos.

Na proposta do CEEAV há também a preocupação de explicitar algumas posturas e estratégias pedagógicas para criar um ambiente mais investigativo e dinâmico para a formação docente em Artes Visuais:

Reconhecer a importância do conhecimento prévio dos estudantes como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem; transformar os contextos de vivência, os problemas da contemporaneidade e da prática social dos sujeitos do processo escolar em objetos de estudo, investigação e intervenção; promover maior comunicação entre os saberes das várias áreas de conhecimento que compõem a formação do especialista em Ensino de Artes Visuais; privilegiar certas ideias que se despontam como sendo centrais e estruturadoras do pensamento do especialista em Ensino de Artes Visuais; promover, de modo progressivo e recursivo, oportunidades para que os alunos possam compreender com mais propriedade essas ideias e se aprofundarem nelas; explorar os conceitos e discutir os procedimentos e atitudes a partir de contextos escolhidos estrategicamente por apresentarem um potencial para o desenvolvimento dos significados da área e da profissão docente; promover uma maior vinculação entre a teoria e prática e desenvolver estratégias diversificadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2006)

Um ambiente investigativo é um ambiente dinâmico, onde a construção do conhecimento se dá a partir das inter-relações de experiências, culturas e percepções, portanto, um ambiente onde as tensões convergem para soluções de problemas advindos de experimentações e pesquisas.

A meta do CEEAV, segundo a proposta, é possibilitar a especialização em Arte para profissionais envolvidos na produção, pesquisa e ensino/aprendizagem de Artes Visuais, além de possibilitar condições para que o egresso seja capaz de:

- investir continuamente em seu conhecimento e pesquisa em artes visuais e seu ensino;
- compreender os fenômenos artísticos em seus vários aspectos e interagir pedagogicamente com eles;
- instrumentalizar-se constantemente para suas atividades de criação, reflexão, pesquisa e ensino;
- desenvolver seu repertório artístico em consonância com sua expressão individual e com o ensino das Artes Visuais;

- construir sua consciência crítica, de identidades culturais e de subjetivação, relacionando-a com sua criação artística e pedagógica.<sup>30</sup>

Os depoimentos das egressas Azaleia e Dália, do polo Jardim dos Ipês; Gardênia, Jasmim e Violeta, do polo Jardim das Rosas; Margarida, do polo Jardim das Margaridas e Magnólia e Hortênsia, do polo Jardim das Hortênsias, revelam que para prosseguir os estudos e continuar investindo em pesquisa, é necessário ter estímulos, segurança com os conteúdos e vontade de aprender. Esses eventos começaram a fazer parte de suas trajetórias de vida e profissional a partir das experiências, vivências e aprendizagens que construíram no CEEAV. Todas elas deram continuidades nas suas formações, seja com outros cursos de especialização, mestrado, doutorado, concursos para redes públicas municipais, estaduais e federais ou mesmo com submissão de projeto a programas de mestrado. Revelam que as referências imagéticas, textuais e conceituais que tiveram no CEEAV as estimularam a ser mais. Segundo Freire (1996), o ser mais está relacionado ao ser inconcluso sendo na inconclusão que se torna mais consciente de ser e estar no mundo em permanentes buscas. Em seu poema *Incompletude*, Manoel de Barros afirma que:

---

<sup>30</sup> Ministério da Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Proposta de criação do CEEAV, modalidade a distância. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Edital de seleção nº 01/2005 – SEED/MEC. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, abril de 2006, p. 18.

## Incompletude

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros<sup>31</sup>

Além da atuação como professor de Artes Visuais, é desejável que os egressos participem de movimentos e manifestações socioculturais da comunidade e de sua categoria profissional; desenvolvam autoformação contínua, de forma investigativa, criativa, com iniciativa para buscar soluções individuais e coletivas relacionadas com ensino/aprendizagem de Artes Visuais; participem de projetos da instituição onde atuam, tanto na elaboração como no desenvolvimento e avaliação; analisem, critiquem e elaborarem propostas de ensino/aprendizagem de Artes Visuais; desenvolvam materiais didáticos; dominem técnicas básicas de utilização de laboratório e ateliês de Artes Visuais; atuem como pesquisadores no ensino/aprendizagem de Artes Visuais interconectando sua prática; busquem fontes de informações importantes e possuam conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

Hortênsia, egressa do polo Jardim das Hortênsias, no momento da entrevista, revelou que na escola que atua contribui com a formação das colegas professoras e equipe pedagógica. Além disso, Hortênsia contribui com a criação e desenvolvimento de projetos e/ou de processos de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Inclusive, está fora de sala como

---

<sup>31</sup> Disponível em:< <http://pensador.uol.com.br/frase/MjkzMzA4/>>. Acesso ago. 2016.

professora eventual<sup>32</sup>, para ter mais flexibilidade de espaço/tempo para essa formação e contribuição, ou seja, quando não há necessidade de substituição tem a responsabilidade de planejar e, segundo a egressa, até ir para a sala da professora regente para desenvolver junto com ela o trabalho.

Também no questionário *online*, uma das egressas respondeu que o CEEAV ajudou a fazer pesquisa e desenvolver melhor a escrita e que após sua conclusão escreveu três materiais didáticos para cursos da área de Artes, sendo um para EAD/Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES e dois para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Isso quer dizer que o CEEAV proporcionou condições teóricas e metodológicas para que a egressa produzisse esses materiais didáticos.

A proposta também aponta o campo de abrangência para o Especialista no Ensino de Artes Visuais que se refere à atuação, enquanto professor da Educação Básica no ensino Superior nas redes oficiais e privadas de ensino; o desenvolvimento de atividades ligadas à gestão pedagógica e administrativa da estruturação escolar, por exemplo, como coordenador; o trabalho em serviços de administração pública e particular como assessor e coordenador; a atuação em instituições artísticas e culturais que exijam a aplicação de conhecimentos e habilidades artísticas e a participação em pesquisas concernentes à área de ensino de Artes Visuais. Além da continuação de seus estudos de Pós-graduação em Ensino de Artes Visuais ou em áreas afins.

Azaleia, egressa do polo Jardim dos Ipês, revela que com os conhecimentos e referências imagéticas, textuais e conceituais que teve acesso no CEEAV conseguiu ter coragem e se submeter a um concurso para professora substituta no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de sua região. Coragem porque se sentiu segura quando leu as referências, uma vez que já havia, de alguma forma, acessado no CEEAV. Passou ser professora substituta em duas instituições e agora é efetiva em um Instituto Federal de Educação e Tecnologia/IFET no Estado de Minas Gerais. Além disso, fez

---

<sup>32</sup> O professor eventual é um cargo comum em algumas redes de ensino que, entre várias atribuições, substitui o professor em sua ausência esporádica.

mestrado e está preparando para o doutorado. Jasmim, egressa do polo Jardim das Rosas, na época da entrevista estava como professora substituta no Curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Também fez mestrado e agora está cursando disciplinas isoladas para o doutorado. Violeta, egressa do polo Jardim dos Ipês, é integrante de uma equipe que está realizando uma pesquisa Arte&Mineração fora do Brasil. Está finalizando duas especializações e se preparando para o mestrado. Rosa, após concluir o CEEAV, coordenou na escola onde atua o ensino/aprendizagem de Arte até a sua aposentadoria, que ocorreu no início de 2016. Verificou-se que, de formas diferentes, as egressas entrevistadas para este trabalho ampliaram seu campo de atuação após o CEEAV.

Apesar das dificuldades enfrentadas no CEEAV pelas egressas que não tinham formação inicial em Artes Visuais, como Rosa, Hortênsia, Dália, Gardênia e Magnólia, percebeu-se que conseguiram construir conhecimentos significativos para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais e para suas vidas.

Para concluir o CEEAV declaram que foi necessária muita dedicação e envolvimento para enfrentar teoricamente e artisticamente os problemas. E ainda, que somente foi possível porque as relações do CEEAV, aluno-professor-tutor, deram-se de forma dialógica mediada pela construção coletiva e, que, tanto os tutores, como os professores considerando e respeitando as diferenças, apontaram várias possibilidades de aprendizagem. Essas egressas reafirmaram a todo o momento da entrevista que foram afetadas pela proposta, metodologia e desenvolvimento do CEEAV. Já as egressas Jasmim, Azaleia, Petúnia e Margarida disseram que os conhecimentos construídos no CEEAV potencializaram suas práticas e inseriram modalidades que não tinham tido experiências em suas graduações, como a fotografia e cinema de animação.

Possibilitar a reflexão e a construção coletiva dos professores no tocante à sua prática pedagógica a partir das teorias já produzidas pela humanidade e de teorias construídas pelos próprios professores é uma indicação contemporânea para a formação do professor de Artes Visuais.



No questionário *online* houve também uma questão relacionada ao atendimento das expectativas dos egressos em relação ao CEEAV, ou seja, em que o CEEAV acrescentou para a formação enquanto professor de Artes Visuais. De 52 egressos, 48 disseram que o CEEAV atendeu às expectativas de uma formação sólida em Ensino de Artes Visuais. Um egresso disse que não atendeu e três disseram parcialmente. As respostas “*Sim*” foram: “contribuições dos conteúdos trabalhados, melhoria da performance com o professor, valorização da arte do Vale do Jequitinhonha, o processo de humanização a partir das aprendizagens que o curso possibilitou, aprofundamento e ampliação de repertório, possibilidade de criar materiais didáticos e alternativas metodológicas, atualização dos conhecimentos e ampliação e melhor uso dos sentidos”. Essas respostas estão diretamente relacionadas às premissas e metas estabelecidas pelo projeto de implantação do CEEAV, e quer dizer que as premissas do CEEAV foram efetivadas de modo que as metas foram alcançadas.

Diante disso, foi possível perceber que a formação de professores de Artes Visuais no CEEAV foi potente e significativa, porque conseguiu levar o seu ensino/aprendizagem de forma mais efetiva e mais ampla para as escolas, em especial, a ampliação de repertórios metodológicos e imagéticos. Hortênsia e Rosa são os exemplos mais efetivos da contaminação do ensino/aprendizagem de Arte na escola, pois revelaram que antes do CEEAV a escola trabalhava a Arte de forma muito solta, preocupavam-se somente com o fazer descontextualizado e sem conteúdos. Com os conhecimentos que construíram no CEEAV, atualmente, fazem a formação de suas colegas professoras. Na resposta “*Não*”, o motivo alegado pelo egresso foi a “falta de sentido e conhecimentos vagos”. Esses dois motivos também fizeram parte de sua justificativa de não conclusão do CEEAV. Os egressos que responderam que o CEEAV atendeu *Parcialmente* as suas expectativas deram como justificativa “a necessidade de mais aulas presenciais, falta de base da educação por não terem feito curso de Licenciatura na graduação e falta de conhecimento por parte dos professores sobre a realidade da educação pública”.

Outra questão do questionário foi relacionada ao que faltou no CEEAV e teve como objetivo identificar as possíveis lacunas nesse curso de formação continuada para professor de Arte. A questão foi aberta e cada egresso pôde apontar mais de uma opção. As respostas a essa questão não foram categorizadas, foram apenas aproximadas de seu conteúdo, com o objetivo de maior fidelidade possível à opinião do egresso. As respostas foram: “Aprofundamento”, respondida por sete egressos; “Mais aulas presenciais”, respondida por oito egressos; “Mais aulas práticas”; respondida por nove egressos; “Maior contato presencial com o professor e tutor”, respondida por seis egressos; “Tempo maior”, respondida por dois egressos; “Melhor qualificação para os tutores”, respondida por três egressos; “Aliar teoria e conteúdo: maior vivência em espaços de Arte”; “Apresentação e análise de estudo de caso sobre a realidade”, respondidas por cinco egressos. As opções seguintes foram respondidas apenas por um egresso: “Melhor condução das atividades no ambiente”, “Melhor estrutura física e material”, “Melhores materiais didáticos”, “Mais teoria, Conteúdos específicos para quem não é formado em Arte”, “Retorno das atividades realizadas por parte dos professores” e “Mais orientação para a monografia”.

Essas lacunas apontadas no questionário *online* foram reforçadas nas entrevistas. Hortênsia, Azaleia e a tutora Açucena, avaliam que precisavam desenvolver mais conteúdos como fotografia e cinema de animação. Consideram que aprenderam muito, mas em função da pouca experiência, precisavam de mais tempo para a construção desses conhecimentos. Azaleia e Gardênia apontam a necessidade de os alunos do CEEAV em curso conhecerem e terem momentos de oficinas na EBA/UFMG. Azaleia ainda destaca que é de fundamental importância conhecer os professores das disciplinas, terem palestras presenciais nos polos ou na UFMG com eles, tratando, principalmente, de temas relacionados ao CEEAV. Para Gardênia e o tutor Girassol, falta ainda uma discussão mais situada do ensino/aprendizagem de Arte Afro-brasileira e Africana. Gardênia também aponta uma Mostra de trabalhos no final do CEEAV, uma vez que produziram muito, e essa produção se perdeu quando foi devolvida no grupo de trabalho entre cursistas e tutores. Revela que embora tivesse sido devolvida no grupo de trabalho avalia que

outras pessoas que não somente os cursistas e tutores pudessem ter acesso as produções. Jasmim declara que as bibliotecas precisam ser mais bem equipadas, porque não tem o acervo referente à formação inicial em Artes Visuais ou em Licenciatura. Ela acredita que precisa de mais referências imagéticas, conceituais e textuais. Orquídea indica que a lacuna é o tempo das tarefas, os alunos têm muitas dificuldades para entregar as tarefas no tempo estipulado porque é muito curto, e todos eles têm outras atividades que não somente a formação. Margarida critica a atuação de alguns dos tutores e sugere que a seleção seja mais rigorosa, porque o papel dos tutores é fundamental para o êxito do trabalho e do CEEAV. Segundo a egressa, no seu polo deixou a desejar.

As lacunas apresentadas pelos egressos, tanto no questionário *online*, como nas entrevistas, estão relacionadas à experiência, estrutura e aos processos metodológicos e curriculares. Alguns desses itens dizem respeito às condições locais que as prefeituras fornecem e outras são questões que também são indicações para uma avaliação mais aprofundada do CEEAV. A avaliação dos processos é fundamental, tanto para a potencialização da formação, como para a continuidade. Em relação às continuidades, foram apontados pelas egressas a formação de grupos de pesquisa e de estudos nos polos para a continuidade da formação. Ressaltam a necessidade de o CEEAV continuar sendo ofertado em todos os polos, para que haja além da especialização *Lato Senso*, a Licenciatura em Artes Visuais.

Pensar a formação dos professores de Artes Visuais emancipatória e crítica é possibilitar que tenham experiências em contextualizar, fruir e fazer arte; além de possibilitar a construção do conhecimento munindo os sujeitos de referências imagéticas, textuais e conceituais, problematizar suas concepções e construções, apontando, acima de tudo, para novas (re)construções. É oferecer elementos aos sujeitos para que construam suas metodologias a partir de suas experiências e seus contextos, além de oportunizar as continuidades dos processos de formação.

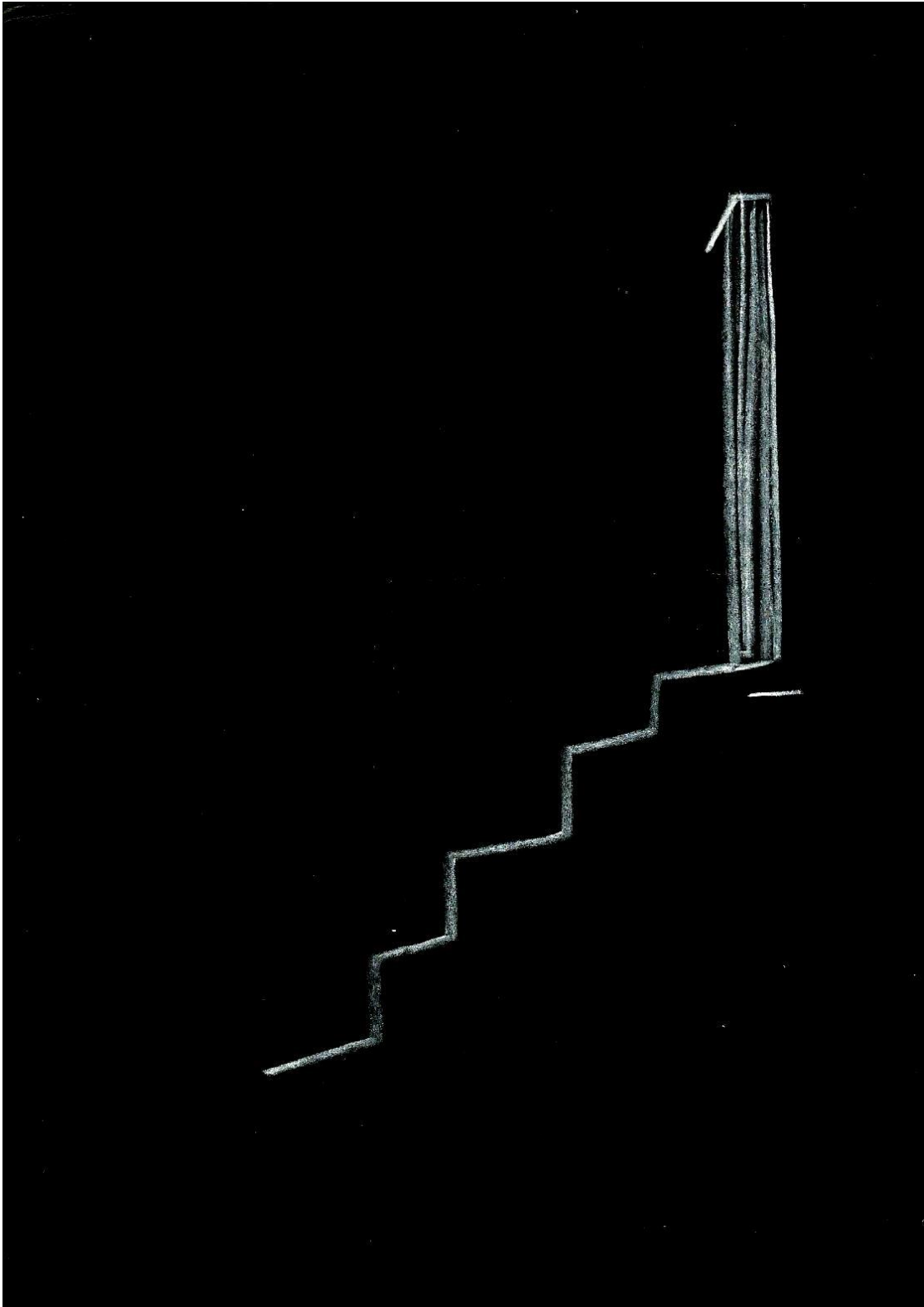


Imagem 20: Cláudia Regina dos Anjos,  
*Janelas (in)visíveis4*, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.

### **CAPÍTULO 3 - ABRINDO A JANELA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

É de fundamental importância que o professor de Artes Visuais tenha uma formação potente e sólida. Para isso, é necessário fazer com que o objeto dessa formação seja a problematização das ações que envolvem o professor/artista/pesquisador. Essa é uma concepção teórico/metodológica do ensino/aprendizagem de Artes Visuais que entende que o professor é, também, artista, na medida em que é envolvido com a produção de arte, porque propõe e cria junto com os alunos; e pesquisador, por buscar sempre novas possibilidades para o desenvolvimento do pensamento artístico, considerando as experiências e vivências individuais e coletivas dos sujeitos alunos inseparáveis dos processos de criação e pesquisas artísticas. A construção dessa concepção no campo das Artes Visuais requer que o professor seja um pesquisador constante, tanto de materiais, suportes e possibilidades para o seu fazer artístico, incorporado à sua prática pedagógica. Isso porque o fazer artístico não é algo dissociado das práticas cotidianas, pois ao mesmo tempo em que o professor propõe algo para os alunos, ele está desenvolvendo seu pensamento e o seu fazer artístico.

Para que o professor consiga ensinar Artes Visuais, é necessário que tenha tido experiências no fazer, fruir e contextualizar a arte, para compreender e contribuir com os processos de desenvolvimento do aluno (PIMENTEL, 1999). Quando o professor de Artes Visuais se torna sujeito de suas ações de formação, ele se torna capaz de organizar e de compreender os processos artísticos, como artista e como fruidor, bem como de relacioná-los e de construir possibilidades para que os alunos inter-relacionem os contextos, a partir dos referenciais imagéticos de arte. Além disso, ele se torna capaz de promover a aproximação dos processos de construção do conhecimento em Artes Visuais e as culturas e vivência dos alunos. Isso envolve consciência de ser protagonista de sua atuação no mundo.

A necessidade permanente de buscas envolve uma consciência que está relacionada às características de um sujeito curioso, que enfrenta os desafios

do querer aprender sempre mais. Por isso, a tomada de consciência compõe a experiência docente de um exercício contínuo e complexo, que não acontece independentemente da vontade, mas, pelo contrário, é fruto de muitas buscas pelas resoluções de problemas. É um processo que ao mesmo tempo em que busca, vai se constituindo como sujeito e protagonista de sua formação, tornando um agente de mudanças. Esse processo, composto por ações, atitudes e mudanças, precisa ser flexível e estar relacionado às capacidades de o sujeito lidar com a alteridade. Nesse sentido, salienta-se que a alteridade se refere ao reconhecimento de si perante o outro e o contexto no qual está inserido, ou seja, é o reconhecimento de si na diferença. Alteridade que se insere, também, na concepção de diferença, de existência do eu a partir do outro e com o outro. Na relação com o outro, o sujeito se forma pelo esforço de, principalmente, pensar a formação de si, uma vez que “cada si é uma singularidade absoluta, na medida em que pode ser caracterizado como um conjunto de relações que cada um trava consigo mesmo enquanto sujeito que age em meio a outros sujeitos” (GALLO, 2015, p. 198).

Esse sujeito de atitudes flexíveis, que se faz e se refaz no tensionamento consigo mesmo, com o outro e com o contexto, está relacionado ao sujeito cuja centralidade é a inquietude, o questionamento, a pergunta. Torna-se um sujeito mutante porque lida com respostas provisórias e quanto mais aprende, mais tem para aprender. As respostas são provisórias quando aliadas às dúvidas tomadas pelo exercício constante da reflexão. As reflexões oriundas do questionamento e da dúvida provocam tensionamentos, tais, que possibilitam ao sujeito se transformar e ter consciência de sua incompletude e de seu inacabamento, uma vez que sua prontidão existe, enquanto não depara com outras dúvidas. De acordo com Freire (1996), o inacabamento está inter-relacionado com a tomada de consciência de ser incompleto, com a criticidade do querer mais. O inacabamento vai além do fenômeno vital pela relação intrínseca com a concepção de que a aprendizagem acontece ao longo da vida, a partir da existência humana, ou seja, a construção do conhecimento é um processo de humanização, um processo de construção do humano. (FREIRE, 1996).

Por sua vez, a aprendizagem deflagra um crescente estado de busca, porque aciona sensações e percepções 'de dentro' e a partir dos tensionamentos vivenciados em determinada realidade, e se configura em processos internos, provocando a necessidade de querer mais. É um movimento no qual o sujeito renova suas energias internas se predispondo às novas aprendizagens. (DEWEY, 2010). Assim, as aprendizagens se constituem significativamente porque partem dos sujeitos que, constituídos de experiências, se realizam a partir de sistemas internos, como percepções e sensações, tensionados pelos sistemas externos, como o outro e o contexto. Em outras palavras, as aprendizagens se constituem significativamente quando o sujeito é afetado e vive experiências.

Somente é possível fazer sentido, estabelecer sentido ou afetar o que perpassa a experiência. O afetar acontece tanto no momento de materialização da experiência, como no contato do sujeito com a aprendizagem. O afetar pode acontecer tanto na materialização da experiência, como também no contato com a arte, porque o implica como fruidor, como coparticipante do processo de criação, e não um mero espectador. Ou seja, o sujeito fruidor se impregna e se adentra da e na arte, porque ela o afeta. De alguma forma, tira o sujeito do lugar, vai além do senti-la atemporalmente, fazendo com que ela seja parte de si mesmo. É, sobretudo, entrar pela e na arte, e sentir-se nela e com ela.

Para que a arte faça sentido para os sujeitos, é necessário que perpasse a experiência de como se toca e como se é tocado por ela. Isso remete à concepção da arte enquanto afecção, ou seja, o objeto provoca alterações, desestabiliza do conforto da certeza de dominar o corpo sensível e cognitivo.

*Afecção*, etimologicamente, vem do latim '*affectio, ónis* 'relação entre várias coisas; estado, modo de ser''. Em medicina refere-se a "qualquer alteração patológica do corpo" e em psicologia a um 'estado de morbidez, anormalidade psíquica'. Já o verbo *afetar*, entre outros significados, refere-se a 'impressionar afetivamente; comover, sensibilizar'. (Dicionário Eletrônico Houaiss). Quando consideramos que o objeto artístico nos causa afecção, estamos declarando que é o próprio objeto que provoca em nós um efeito, uma alteração patológica no sentido de nos desestabilizar do conforto da certeza de dominar nosso corpo, que é sensível e cognitivo. (PIMENTEL; ANJOS, 2012, p. 3)

A oportunidade de se ter a experiência de ser afetado pela arte, está relacionada com a possibilidade do contato direto e com a prática artística diversificada por meio de pesquisas, observações, análises e críticas, conhecendo e analisando os processos dos artistas, das produções artísticas e das inter-relações presentes na arte. Essa é uma complexidade que envolve a arte e o ato de ensinar arte. São conhecimentos específicos da arte e que ao trabalhar com ela, demanda domínio, experiência, sensibilidade, percepção, controle da emoção, além de abertura ao desenvolvimento do pensamento artístico.

É necessário que o professor de Arte tenha experiências significativas e esteja imerso no mundo da arte, tendo a experiência estética como premissa de sua vida cotidiana. A imersão se refere ao envolvimento do sujeito nos processos artísticos local, regional, nacional ou internacional. O importante é que seja de forma efetiva, não somente o acesso, isto é, não somente ir a exposições ou outros locais em que a arte esteja presente, como também acionar os sentidos, a percepção e a memória.

A percepção está relacionada à experiência e se configura como uma operação de liberação de energias para receber outras, em que a consciência é acionada, tornando-a nova e viva. É acionada a partir das inter-relações de elementos e ideias acumuladas, embora muitas vezes não seja explícita. As ideias acumuladas, uma espécie de memória, são responsáveis por completar uma nova imagem, visto que há tensão entre o passado e presente. A percepção envolve comoção interna porque “procede por ondas que se estendem em série por todo o organismo”. (DEWEY, 2010, p. 153). Assim, a percepção é composta e perpassada pela emoção e pelos sentidos, portanto, é ação fundamental a uma experiência. Estas se realizam a partir de/ e com a imersão do sujeito e sua predisposição em sempre (re)criar e (re)inventar. É por meio dos sentidos que a percepção se deflagra, uma vez que eles são meios de captação do ambiente e outras constituições. Eles podem ser considerados como um sistema sensorial, que tensionado pelo mundo físico,



emite sinais para o cérebro que os organiza e restabelece por meio de algum tipo de estímulo ou efeito.

É necessário, no entanto, que a percepção, os sentidos e a memória estejam a serviço dos processos de criação e produção artística, em que a experiência seja a mola propulsora de sua produção artística. A produção artística se refere ao desenvolvimento dos processos criativos em arte e à relação do sujeito que produz, o artista, com seu próprio fazer artístico em tensionamentos constantes com o mundo que o cerca. Os processos artísticos estão relacionados ao acesso a diferentes materiais, suas experimentações e pesquisas, e suas conexões com o mundo a partir da experiência. Embora a imersão ao mundo da arte e a experiência artística e estética sejam, em si, eventos diferentes, elas estão intimamente relacionadas, visto que na imersão se tem a experiência artística, e esta experiência se dá na imersão.

A “experiência em si tem o caráter emocional” (DEWEY, 2010, p.114), porque depende de ações internas regulares a partir de e/ou com movimentos coordenados e organizados. A emoção sentida ou percebida de imediato se configura como uma experiência estética. Porém, precisa ser contínua para ser significativa. Por isso, pressupõe processos de continuidade numa íntima relação entre o fazer e a percepção. Um correlacionamento do antes e do depois no processo, um construir e reconstruir novos conhecimentos. A continuidade está relacionada às conexões e aos entrecruzamentos possíveis, a partir de uma experiência e dos processos de produção em arte, que possam ou não significar ou ser traduzidos nas corporificações e materializações dessas construções.

A experiência, assim, abriga-se no impulso de sua realização que se refere à prática concretizada, ao caminho percorrido para tal. O impulso ou as impulsões, segundo Dewey (2010, p. 144), organizam “os primórdios da experiência completa, de uma sede ou demanda que pertencem ao organismo como um todo, e que só podem ser saciadas pela instituição de relações claras (relações ativas, interações com o meio)”. As relações e as condições desenvolvidas são elementos importantes da experiência e, de certa forma, contribuem para a sua consumação. Desse modo, a experiência significativa é

um ato consumatório, e está impregnada de imprevisibilidades, porque ao mesmo tempo em que há projeção, há interferência direta das relações e das condições do ambiente em que são desenvolvidas. Por essa razão é necessário que o professor de Arte conheça e domine os processos artísticos, para que ele possa contribuir com o desenvolvimento dos alunos, por meio de sua mediação.

No processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, ainda, há propostas artísticas que se conhecem como tal, mas que não são porque são padronizadoras e não contribuem para uma experiência significativa. Pelo contrário, elas legitimam as padronizações e os estereótipos, como por exemplo, os desenhos fotocopiados e estereotipados de personagens de matrizes religiosas, imagem de índio que não condiz com os sujeitos indígenas, personagens de História em Quadrinhos estilizados etc. São muitos os modelos utilizados para crianças pequenas colorirem ou, quando muito, fazer uma colagem dentro dos limites do próprio desenho. Muitas vezes, quem ultrapassa esses limites é estigmatizado como portador de problema de controle motor, ou “sem jeito para as artes” (Informação verbal de Gardênia). Imagens estereotipadas não contribuem com os processos de criação artísticos e estéticos e nem com a ampliação do repertório imagético e significativo das crianças, adolescentes, jovens ou adultos, visto que não há nelas possibilidades de análise do processo de criação e pesquisa do artista, seja dos materiais, ambiente e suportes que utiliza. Essa é uma das razões do ensino/aprendizagem de Artes Visuais ser/acontecer por meio de experiências e dos processos de criação para ensinar e aprender Arte pela arte, com a arte e de arte. A arte e a pesquisa dos artistas visuais se baseiam, entre tantos, em referências visuais e processuais das produções artísticas.

A concepção de ensino/aprendizagem em Artes Visuais como reprodução de imagens ou imagens prontas para colorir foi sendo disseminada nas práticas em Arte por meios de desenhos alusivos tanto às datas cívicas, religiosas e comemorativas, no desenho técnico imposto por modelos educacionais conservadores no Brasil, geralmente oriundos dos modelos europeus e estadunidenses. Essa concepção foi reforçada, de certa forma, em reformas

educacionais ocorridas na década de 1930, por meio de currículos e programas rigidamente prescritivos, controlados por inspetores do governo, quando os professores eram treinados a executar os currículos e não os pensar apropriadamente no contexto em que estavam inseridos, menos ainda às práticas significativas no processo de ensino/aprendizagem de Arte. (PIMENTEL, 2015). Isso foi agravado no período da ditadura imposta à sociedade brasileira (1964-1984), quando civis e militares interferiram diretamente nas práticas escolares, sobretudo, as inovadoras. Hoje, em muitas práticas, ainda se tem a alusão às datas comemorativas e à cultura de massa, sobretudo à estadunidense.

O fato de existirem ainda modelos e padronizações na docência e práticas em Artes Visuais - como os desenhos prontos e estereotipados - não impede que sejam realizadas reflexões coletivas, com a participação dos alunos, para o apontamento de alternativas de transformação dessa prática em uma proposta artística contemporânea como, por exemplo, em instalações, intervenções, história em quadrinhos, pinturas-colagens e *assemblage*, entre outros. Seria um processo de criação, inclusive, do professor. É também uma das possibilidades de constituir práticas pedagógicas e docência em Artes Visuais de forma inversa às formas cumulativas de conhecimentos e informações, que tendem a transformar o professor em mero repetidor de teorias e cumpridor de tarefas. Um professor que propõe trabalhos artísticos para seus alunos é tensionado em seu ato de criar. Por isso, a importância de o professor de Arte ser artista e estar imerso no mundo da arte e da cultura. (COUTINHO, 2002). Essa forma de ser e de praticar a docência em Artes Visuais se torna um estilo ou forma de atuar enquanto professor/artista/pesquisador e se configura, também, como parte dos processos culturais.

### **3.1 PELA JANELA: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTE COMO PROCESSOS CULTURAIS MEDIADOS PELA EXPERIÊNCIA**

A construção da docência em Artes Visuais a partir de si e com o outro, tensionada pelo contexto e pelo coletivo, propicia a invenção. A invenção é, na contemporaneidade, fundamental ao professor de Artes Visuais, porque é dotada de experiências fundamentais para construir processos inventivos, e

constitui-se a partir dos sentidos estabelecidos e tensionados, gerando associações realizadas pelo sujeito, estabelecidas no estreitamento da experiência com o contexto. A invenção, enquanto pressuposta da formação docente em Artes Visuais, é uma espécie de raios de luz que adentra a janela aberta.

O processo de formação docente é uma construção cultural, justamente por demandar ações do ser humano, além de estar em constantes tensionamentos com o contexto e com o outro. Os processos culturais são uma “invenção por meio da experiência e criação da realidade da qual extrai suas características objetivas”. (WAGNER, 2010, p. 156). Essa forma de invenção é uma reinvenção tensionada pela experiência, isto é, a invenção da própria invenção que se estabelece com um movimento em continuidade com significações e (re)significações contextuais. Invenções possibilitam experiências, assim como as experiências possibilitam reinvenções.

Essas significações e (re)significações são simbólicas e se materializam nas ações e atitudes dos sujeitos a partir dos tensionamentos provocados pelo ambiente e/ou contexto em que estão inseridos. O conceito de contexto se amplia, na medida em que “é uma parte da experiência - e também algo que nossa experiência constrói; é um ambiente no interior do qual elemento simbólico se relacionam entre si, e é formado pelo ato de relacioná-los”. (WAGNER, 2010, p. 111-112). Assim, a aproximação do contexto com o outro contribui, de forma significativa, na construção de sentidos, bem como de significados a partir das suas inter-relações e da compreensão de seus próprios processos culturais num movimento “de dentro”.

A implicação do contexto projetado nas inter-relações se refere aos canais de saída e de entrada de energias advindas do sujeito, do seu interior em correlação com o ambiente em que o sujeito está inserido. Essas energias são vitais, e constituintes dos atos expressivos que, como impulsão, são expressidos a partir do tensionamento com experiências anteriores e o contexto. A impulsão é considerada como um dos processos de desenvolvimento da expressão, desde que aconteça a partir de tensões, de turbulências. A tensão se refere ao “lugar em que o impulso interno e o contato com o ambiente, na realidade ou

em uma ideia, encontram-se e criam uma fermentação”. (DEWEY, 2010, p. 155). Esta fermentação é validada se houver emoção, ou seja, é a inquietação com algo, como a percepção e a relação de sentidos para o sujeito.

O ato expressivo, no entanto, é um movimento que como a impulsão se transforma em expressão que se estabelece a partir da projeção e culminância das forças internas, com o outro, com o objeto/material e com o contexto. Para que a culminância se realize, é preciso, pois, que haja relação de sentido para o sujeito, ou seja, o ato expressivo necessita de sentidos para que se materialize.

Nessa relação com o meio, essas impulsões podem se deparar com processos diversos, diferentes e até contrários às energias iniciais. A incerteza que compõe os fatores externos na impulsão, contribui para uma experiência significativa que, para acontecer, necessita acionar mecanismos internos, como percepções, sensações e pensamentos, para superar ou enfrentar o desconhecido. Por isso, é necessário que o sujeito esteja aberto para receber o diferente no momento da impulsão. A abertura, a partir do envolvimento do sujeito com a impulsão, é, inevitavelmente, carregada de percepção, sensação e pensamento, porque é o sujeito ali presente; por isso, é um processo que compõe uma energia responsável por converter a emoção em interesse. O interesse acontece se houver, de alguma forma, uma inter-relação entre as forças envolvidas. Isso não quer dizer que sejam forças iguais ou com as mesmas energias, mas sim, forças que se entrecruzam ou que se integram. As forças são transformadas em ação refletida quando as experiências são acionadas por meio dos sentidos e das percepções como sensações internas correlacionadas com as energias externas e materializadas a partir da projeção entre ambas. Assim, novas forças sempre surgem para o acontecimento de outras impulsões.

Esse movimento de (re)criação e (re)invenção é considerado um processo cultural, e é fundamental para o campo das Artes, mas não se restringe a ele. Para que esse processo aconteça, torna-se necessário haver a mediação do ser humano. A formação humana ocorre a partir de ações como duvidar, comparar, aferir, indagar, ler, desenhar, cantar, pintar, apresentar,

experimentar, vivenciar, refletir, separar etc. Todas essas ações realizadas pelo ser humano acionam sentidos e percepções a partir do outro e do ambiente em que está inserido.

Essas ações são importantes no processo de formação do professor/artista/pesquisador, uma vez que também fazem parte dos acontecimentos e experiências do ser professor, porém é preciso que se crie uma forma de articular seu processo de formação, de (re)criação com a construção de sentidos. A construção de sentidos é uma forma de experimentação e vivência da docência, portanto, é parte dos processos culturais que em conexão com os processos de (re)criação, pressupõe uma potencialização nas inter-relações presentes das mais variadas formas de (re)conhecer e valorizar as experiências. Assim, pensar a formação docente a partir das experiências do professor, que é sujeito da construção e conexões dos sentidos e (re)criações, é complexo e desafiador, porque envolve a inversão de valores, ou seja, valores da lógica transmissiva para a lógica de construção humana, uma vez que aumenta e amplifica o horizonte crítico, além de uma formação humana cultivada pela liberdade. (HORTON; FREIRE, 2003). O diálogo por meio do debate e das trocas é experiência fundamental para a construção do conhecimento e da docência mais humana e humanizadora. Quando a formação do professor acontece por meio desse diálogo, a possibilidade de que ele, posteriormente, incorpore uma relação dialógica com seus alunos é maior.

Pensar essas ações no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais é também contextualizá-las no tempo e no espaço, tendo em vista a diversidade que se faz presente tanto nas expressões artísticas, quanto nas realidades das salas de aulas e das comunidades, promovendo, por exemplo, um diálogo a partir dos conhecimentos imagéticos dos sujeitos envolvidos, propiciando o fazer artístico, a reflexão crítica e a compreensão desse fazer, a partir das emoções, das afecções e da diversidade de sua comunidade. Ter a experiência na confecção de trabalhos artísticos e conhecer a produção de outras culturas ou comunidades é uma estratégia potente para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. A experiência somente acontece se houver uma interação entre

os sujeitos presentes e algum aspecto do mundo em que eles vivem, de forma a afetá-los. Por isso, a relação dialógica é fundamental, inclusive no respeito às diferenças nos processos e formas de expressões de cada sujeito e ou de sua comunidade ou grupo cultural.

A experiência da investigação também é um processo fundamental na formação do professor/artista/pesquisador, porque o ato de pesquisar é uma ação que implica atitudes de ser mais, de buscar novos conhecimentos. Portanto, uma ação e uma atitude que lidam com seres humanos em constantes mutações, além de lidar com o ensino/aprendizagem em constantes construções e reconstruções. A pesquisa é um facilitador da construção do conhecimento, porque é uma das possibilidades de aprofundar em questões, e tratar de assuntos com a finalidade de elucidar ou de buscar soluções para determinado problema advindo de uma experiência ou vivência. É um processo em que o sujeito tem a oportunidade de rever teorias, discussões, sistematizações, dados etc., além de estabelecer aproximações com a temática, construir inter-relações entre teorias, dados e discussões, analisar dados e evidências, realizar escuta atenta e dirigida sobre práticas e opiniões da temática, descrever situações e ambientes e analisá-los, delimitar ações para o aprofundamento e construir um caminho metodológico para organizar os dados obtidos pelas fontes delimitadas, entre várias outras ações.

A pesquisa se configura como uma das ações cognoscíveis que permite a compreensão de fenômenos, no caso do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, educativos em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, econômico, político, social, ambiental, filosófico, antropológico, histórico e ideológico. Por meio da experiência do pesquisar, há possibilidade de enfrentar futuros desafios de forma mais consciente, sejam eles relacionados à construção do conhecimento ou às criações e invenções. É no exercício do pesquisar que há a possibilidade de transformação das certezas em perguntas, em hipóteses ou em problematizações. Além do processo e dos resultados, mesmo que provisórios, a pesquisa é uma atitude importantíssima na prática pedagógica do professor, uma vez que possibilita a rigurosidade tanto na

seleção como na forma de apresentar um conteúdo ou uma proposta pedagógica.

Nos processos iniciais de pesquisa há também a experiência da reflexão 'de dentro' em tensionamentos com os processos 'de fora', fundamental para a continuidade e desenvolvimento da proposta. Essa reflexão, relacionada ao percurso realizado pelo sujeito para chegar ao momento da elaboração de sua proposta de pesquisa, é uma experiência significativa, porque lida com o pulsante, que é a nossa memória.

No caso de Azaleia, egressa do polo Jardim dos Ipês, a experiência de organizar a memória de seu percurso escolar no curso de graduação que realizou, contribuiu de forma significativa em sua pesquisa monográfica no CEEAV. Azaleia considera que realizou uma boa pesquisa e que sua experiência com a pesquisa no CEEAV, sobretudo na escolha das referências textuais, imagéticas e conceituais, foi decisiva para sua aprovação em seleções e concursos dos quais participou após a conclusão do Curso.

As referências às quais a egressa se refere estão relacionadas à ampliação do repertório por meio de imagens, de poéticas e de conceitos construídos pelos artistas, textos ou qualquer outra fonte que possibilitam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais a fruição, a contextualização e o contato com diversas formas de se pensar e fazer arte, além das possibilidades de conhecer diversos materiais, suportes e ambientes de arte.

Para que as referências sejam potentes, melhor dizendo, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento em arte, elas precisam estar em consonância com as experiências dos sujeitos, além de serem contemporâneas no tempo/espaço de sua aprendizagem. Pode-se ir além, entendendo a referência como um processo de troca entre os sujeitos envolvidos e de abertura à descoberta de novos saberes e aprendizagens. As referências podem se constituir como um caminho para novas (re)construções e (re)criações; ao mesmo tempo podem ser responsáveis pelo direcionamento e ampliação de possibilidades de novas pesquisas, trabalho etc. Nessa perspectiva, as referências fazem parte do processo investigativo,



possibilitando ações cognoscíveis, tais como: refletir, comparar, analisar, compreender, separar, aproximar e inter-relacionar, entre outras.

### **3.2 PELAS JANELAS: A EXPERIÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ARTISTA/PESQUISADOR**

As tecnologias contemporâneas podem auxiliar em muito o espaço/tempo de aprendizagem em Artes Visuais, pois “acessar os espaços virtuais e interagir com eles é um caminho para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino/aprendizagem de Arte”. (PIMENTEL, 2002, p. 119). Sua contribuição se dá, também, para realização e fruição das produções artísticas, articulação da percepção, da imaginação, da emoção, da investigação, da sensibilidade e da reflexão.

A disponibilidade às tecnologias contemporâneas é importante, mas não é suficiente para que o professor as implique em sua prática pedagógica, porque o seu uso pelos professores, especialmente, da Educação Básica é ainda um desafio a ser enfrentado. Muitos professores não têm se aproximado de equipamentos - como computador e câmeras fotográficas - para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. No processo de orientação de monografias do CEEAV, me deparei, muitas vezes, com professores que, inicialmente, atrasavam as postagens de seus trabalhos e/ou adiavam orientações via *Skype* porque seus filhos não podiam auxiliá-los no momento agendado, e eles não sabiam como lidar com os equipamentos.

Além do uso cotidiano, o ensino/aprendizagem com o uso do computador, de plataformas de aprendizagens e câmeras, entre outros, necessita de inter-relações com operações como pensar, agir, sentir, ver e ouvir de forma específica, que se configura como um processo de construção de conhecimento do sujeito com as máquinas que está operando. Como os conhecimentos são construídos, em sua maioria, quando há interesse, necessidade e disposição para tal, é compreensível que alguns professores apresentem, inicialmente, dificuldades em operar um computador ou mesmo

usar plataformas de aprendizagem, por ainda não terem tido a experiência ou a necessidade em fazê-lo.

Embora o encontro entre Paulo Freire & Seymour Papert, gravado no documentário *O Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual*<sup>33</sup>, tenha acontecido há mais de 20 anos, Paulo Freire já alertava sobre as condições de acesso às tecnologias.

Uma coisa é que, por exemplo, eu tenho um neto hoje de 23 anos, um baita especialista nesse negócio de internet [...]. Ele faz o diabo com isso já. E tenho uma neta de 6 anos operando o computador, mas isso é a minoria da sociedade brasileira. E o que dizer dos filhos dos 33 milhões de brasileiros que a essa hora estão morrendo de fome? Quer dizer... Qual é a repercussão da tecnologia junto da maioria de crianças brasileiras hoje? E daqui a 20 ou 30 anos esses milhões de meninos brasileiros estarão mais distantes ainda da tecnologia (FREIRE; PAPERT, 1995, s/p).

Com as devidas transformações culturais, econômicas e políticas ocorridas nesses 20 anos (o encontro aconteceu no início dos anos de 1990 na Universidade de São Paulo), a situação alertada por Paulo Freire pode ter ainda reflexos na atualidade, como foi evidenciado nos depoimentos de egressos e tutores das turmas do I, II e III CEEAV. Mesmo que essas mudanças tenham ocorrido de forma acelerada no sentido de difundir as novas tecnologias, ainda se necessita de maior democratização ao acesso e construção de conhecimento a partir da experiência e da imersão no mundo tecnológico. Somente a disponibilidade aos equipamentos, entretanto, não é suficiente para que os sujeitos possam ter essa experiência. É importante, por exemplo, que eles sejam desafiados no seu uso, construindo sentidos e conhecimentos para tal.

No caso do professor de Artes Visuais, é necessário que, além de ter acesso, ele seja também desafiado para o uso de recursos tecnológicos na construção de imagens, por exemplo, para que consiga entender seus processos e elementos, para estabelecer relações e sentidos, seja de forma tradicional ou

---

<sup>33</sup> Documentário produzido por Márcia Moreno e Marco Aurélio Del Rosso, em São Paulo, TV PUC de São Paulo, com apoio do Jornal em novembro de 1995. Disponível em: <<http://goo.gl/Nwytrf>> Acesso em: ago. 2016.

de forma mais contemporânea, como as possibilidades de uso apresentadas pelos programas de captura e tratamento de imagens. Segundo Pimentel, “sem o aprendizado desses programas, ou a oportunidade de explorá-los, o aparecimento na tela de imagens, que podem estar ligados ou não a sons e movimentos, não leva @ alun@ a pensar a imagem”. (PIMENTEL, 2002, p. 115).

Isso implica em várias preocupações. Uma delas é a importância do papel do professor no processo de pensar a imagem, havendo necessidade da presença de um professor que tenha a experiência nesse fazer e pensar a imagem com o foco no conhecimento em Artes Visuais. É importante que o professor de Arte compreenda os processos de produção de imagem, especialmente, no campo digital. Compreendendo processos de construção ou de feitura de uma imagem, o professor terá melhores condições para implicá-las na sua prática pedagógica, já que a imagem é resultante da interação entre a técnica e o sujeito, e, interagindo com essa técnica e dominando-a, o professor se torna capaz de transformar a percepção que tem do mundo. A imagem incorpora a percepção do sujeito, vivenciada sob um modo particular, em que os sentidos estão e se fazem concomitantemente à experiência.

### **3.3 PELA JANELA: A EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

A experiência da arte como cognição não está dissociada de um processo de avaliação e de julgamento das propostas artísticas. Isso ocorre porque a arte como cognição implica ações de construção de conhecimento que estão intrinsecamente relacionadas às ações artísticas estéticas como a reflexão, a crítica, a compreensão histórica, social e cultural da arte, a fruição e o fazer artístico. Essas ações são desenvolvidas conjuntamente e a partir das culturas dos sujeitos, suas experiências e vivências e com o meio em que estão inseridos. Assim, a experiência de avaliar e/ou julgar implica e pressupõe a experiência de conhecer.

As experiências advindas desses processos os tornam também responsáveis pelas buscas necessárias à construção do conhecimento em Artes Visuais. É uma concepção de formação complexa, porque está relacionada à demanda da

conscientização da alteridade e do ser e estar no mundo de forma crítica que supõe a construção do conhecimento e avaliação permanentemente.

Nessa concepção, a arte é passível de ser avaliada, e é importante que seja. Mas, a avaliação em Artes Visuais se torna complexa porque exige várias estratégias como, por exemplo, o portfólio, a autoavaliação e a prova, entre outros instrumentos avaliativos. O importante é que não seja deslocada do espaço/tempo de aprendizagem, como mera “contagem” que não contempla o processo e a performance do sujeito que cria e é capaz de recriar. É a partir das especificidades das Artes Visuais que o professor de Artes Visuais constrói a avaliação. No entanto, é preciso que a avaliação em Artes Visuais seja transparente, porque é uma área de conhecimento que lida com a emoção e a percepção. Assim, os conteúdos e os modos como eles são apresentados aos sujeitos precisam estar em sintonia para que a avaliação consiga ser espaço/tempo de aprendizagem. Esse conceito da avaliação pressupõe organização e planejamento do trabalho docente cuidadoso, além de indicar uma constante atenção pelo aspecto formativo, que necessita de acompanhamento sistemático no processo de desenvolvimento da proposta. Esse acompanhamento permite que tanto o professor como o aluno se autoavaliem. Ambos darão conta de dizer como foi construído o conhecimento ou dizer aquilo que faltou para a compressão do processo.

Na perspectiva de uma educação mais humanizadora e humanizante, a avaliação é espaço/tempo de aprendizagem, quando considera os conhecimentos já construídos pelos sujeitos, quando indica as potências e entraves da aprendizagem de determinados conteúdos, quando revela as necessidades e campos de aprendizagens a serem abordados, quando valoriza os resultados alcançados a partir das singularidades de cada sujeito.

A avaliação está relacionada, também, aos processos metodológicos abordados pelo professor, ou seja, sua proposta metodológica implica diretamente no que avaliar e como avaliar em Arte. A avaliação pode ser uma janela aberta para a construção do conhecimento em Artes Visuais.

### 3.4 Entre janelas: diálogos possíveis

A importância da busca por novos conhecimentos e experiências no desenvolvimento do trabalho com Arte foi um dos aspectos que se pôde evidenciar na fala de Hortênsia, uma das egressas do CEEAV do Polo Jardim das Hortênsias. Ela é professora de Língua Portuguesa e declarou que, apesar de nunca ter tido experiências artísticas ou aprendizado escolar em arte antes de ser designada como professora de Arte na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, concorreu e foi indicada ao cargo para ministrar aulas de Arte, para ampliar sua renda. Em entrevista, revela que gostou

[...] demais de trabalhar com Arte, e via, também, que as crianças, os adolescentes gostavam também. Eu me empenhava em estudar e passar aquilo para os alunos e fazer que eles produzissem. Tudo que eu passava, eles tinham que me devolver de alguma forma. Eu achava muito legal, fazia muitas exposições na escola. (Informação verbal).

Hortênsia revela que, enquanto aluna da Educação Básica, as aulas de Arte eram restritas a colorir com lápis de cor e a reproduzir, ampliar ou reduzir desenhos no papel quadriculado<sup>34</sup>. Para iniciar seu trabalho como professora de Artes Visuais buscou apoio nas “indicações do Conteúdo Básico Comum – CBC/MG”<sup>35</sup>. O documento *Proposta Curricular – Arte* traz, além do CBC, um texto que discute os sentidos de se ensinar/aprender Arte, bem como a importância da “construção do conhecimento que interaja com a emoção, através do pensar, do fazer e fruir arte” (MINAS GERAIS, 2005, p.12). Aponta, ainda, as diretrizes norteadoras para o ensino/aprendizagem Arte, chamando a atenção para a importância da formação do professor de Arte, da parceria com agentes culturais ou mestres da comunidade para o desenvolvimento do

---

<sup>34</sup> Sobre Ana Mae Barbosa (2015), o uso do caderno com páginas quadriculadas foi introduzido no Brasil em 1882 nos projetos de educação de Rui Barbosa. As figuras ampliadas através do quadriculado foram chamadas de “redes etimográficas”. “Este e outros exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística até os anos de 1980, portanto, perduraram 100 anos nas escolas brasileiras” (BARBOSA, 2015, p. 51).

<sup>35</sup> O documento denomina-se Proposta Curricular – Arte, sendo o CBC parte desse documento, e não o documento em si. O documento pode ser acessado em: <http://goo.gl/daCxy6>. Acesso em mar. 2016.

ensino/aprendizagem de Arte, das salas ambientes adequados a cada modalidade artística e das visitas a museus, galerias e ateliês, entre outros espaços que produzem e hospedam as artes. O texto também apresenta uma série de objetivos para se ensinar/aprender Artes Visuais que apontam para que os alunos precisam se apropriar, além dos conteúdos como o desenvolvimento da autonomia, marca pessoal, diferenças, valores e o conceito de grupo a partir das Artes Visuais. Uma das seções trata dos critérios para a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, levando em consideração a compreensão da arte como cultura, as diferentes formas de expressão e manifestação artística a partir do fazer, fruir e contextualizar arte. Como possibilidades de avaliação em Artes Visuais, discute a importância de se avaliar em Artes Visuais de forma processual e cita exemplos de tipos de registros em que a avaliação pode ser desenvolvida.

Segundo Hortênsia, os alunos “adoravam” porque trabalhavam com materiais como argila e tinta, que ela comprava com seus próprios recursos, e eles “punham a mão na massa mesmo” (Informação verbal). A partir do trabalho com os alunos, ela “foi pegando gosto”, e isso foi transformando a sua vida.

Mesmo que, inicialmente, seu contato com atividades de Artes Visuais tenha se dado por motivo financeiro, nota-se, em seu depoimento, que o fato de fazer algo do que gostou é o mote principal de sua preocupação em se empenhar “em estudar e passar aquilo para os alunos” (Informação verbal). Chama a atenção que, mesmo sem ter experiência artística, o fazer alguma coisa com materiais considerados “de arte” já bastava para que ela achasse “legal” e fizesse “muitas exposições na escola”. Nesse estágio de sua atuação profissional, pode-se dizer que ela acompanhava o senso comum de que fazer arte é usar materiais de desenho, pintura ou escultura, e de que os exercícios escolares que os alunos fazem nas aulas de Arte têm como finalidade uma exposição, sem que haja qualquer discussão sobre a qualidade estética dos exercícios, ou orientação sobre expografia<sup>36</sup>. Isso fica evidente em seu depoimento que se refere ao trabalho anterior ao seu ingresso no CEEAV: “eu

---

<sup>36</sup> Entende-se expografia como um conjunto de técnicas e elementos que auxiliam o diálogo entre os objetos e o espaço expositivo.

trabalhava e gostava de trabalhar Arte, mas eu não sabia como trabalhar, não sabia das obras de arte”. (Informação verbal.)

Pode-se dizer que a necessidade de aprendizagem em Arte foi deflagrada a partir de tensionamentos oriundos da experiência vivida, tanto em relação aos alunos quanto à sua formação profissional, pois Hortênsia sempre buscava novas possibilidades para explorar os materiais e produzir trabalhos que pudessem ser expostos. Em sua busca de possibilidade de formação em Artes Visuais, encontrou na internet a oferta do CEEAV e resolveu fazer a inscrição para a seleção de alunos, sendo aprovada. Revela que a experiência do CEEAV foi responsável pela busca de outras experiências e, por um tempo, desistiu de ser professora de Língua Portuguesa para atuar somente como professora de Arte.

Durante o Curso, o contato que teve com os artistas, obras de arte, os debates e falas de como a arte é trabalhada na escola fizeram com que Hortênsia melhorasse seu trabalho docente em Arte. As trocas foram destacadas por ela como fundamentais para o seu trabalho em sala de aula: “aquilo era riquíssimo [...] e fez com que eu ficasse impulsionada em trabalhar na escola. Estudava muito sobre o assunto e passava para os alunos”. (Informação verbal). A fala de que “passava para os alunos” demonstra que ela ainda não tinha construído conhecimentos suficientes para entender que o que ela fazia não era “passar”, mas sim, propiciar desafios compartilhados – entre professora e alunos – que pensavam juntos, a partir do que ela estava estudando.

Hortênsia revela ainda como a construção de conhecimento e as experiências vividas no CEEAV contribuem para a sua prática pedagógica. Em sua fala fica evidente a importância de uma formação que promova inquietações, que não seja algo pronto e acabado. Por isso, verifica-se a necessidade de “buscar” e de “estudar”, nas palavras de Hortênsia. Pode-se entender que ela foi provocada por esses conhecimentos ou pela forma como eles se deram; houve um encontro com o que buscava e com a possibilidade de desenvolvê-los em sala de aula. Isso a tirou da zona de conforto para novas buscas.

O aprofundamento e a reflexão proporcionados pelo CEEAV implicaram outras maneiras de formação dessa professora, entre as quais a de sujeito

coparticipante de seu processo de formação e não mais a professora que, passivamente, “aplica” o que recebeu, sem a devida contextualização. A palavra “impulsionada”, utilizada por Hortênsia, reforça a relação dinâmica da formação da professora, especialmente sendo professora de Artes Visuais. Porém, essa impulsão só foi possível porque foi afetada. Isso quer dizer que os conhecimentos construídos em *ser professora* transpassaram e passaram a fazer parte de si mesma e de sua prática pedagógica.

A partir da experiência, da troca de experiências e das problematizações realizadas nas aulas do CEEAV, Hortênsia demonstra, por exemplo, que conseguiu construir conhecimentos de docência em Arte, quando revela que, após o CEEAV, entendeu a importância de trabalhar com artistas, com obras de arte e a importância da imagem no processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Além disso, revela que “trabalhava Van Gogh com os meninos, e os mais rebeldes ficavam parados. Falava da vida e do trabalho do artista. Para eles era uma maravilha. Levava imagem para eles” (Informação verbal). Ainda que essa revelação esteja com uma compreensão restrita em relação à complexidade do que se é ensinar/aprender Artes Visuais, com referências ainda europeias, masculinas e brancas da arte, Hortênsia já aproxima do entendimento da arte como cognição, uma vez que utiliza a arte para ensinar arte, ou seja, utiliza referências visuais de obras de arte para a construção do conhecimento em Arte. Vale ressaltar que trabalhar o ensino/aprendizagem de Artes Visuais por meio da vida do artista sem contextualizar no tempo/espaço a sua produção e seus processos de criação artística pouco ajuda na construção do conhecimento e do pensamento em arte, ou seja, contextualizar a obra no tempo/espaço não é falar sobre a vida do artista.

Essa concepção é afirmada por Hortênsia quando diz que “o professor tem que ter uma visão da arte para trabalhar [...] vê um quadro, e quando vai falar sobre um artista com o qual teve contato fica mais interessante” (Informação verbal). Um aspecto importante que se pode inferir na fala de Hortênsia é que para ensinar/aprender Artes Visuais o professor precisa saber arte, além de saber o quê e como ensinar. O depoimento da egressa indica ainda que a sua formação não conseguiu atingir essa concepção de formação do professor de



Arte, embora verbalize a importância. Mas demonstra a sua busca por novos conhecimentos a partir da resposta dos alunos em relação ao seu trabalho e, a partir daquilo que aprendia no CEEAV, havia um movimento pessoal de busca para compensar a falta da formação inicial em Artes Visuais.

Isso não quer dizer que todos que tenham uma formação inicial de Artes Visuais tenham uma prática significativa ou que tenham conhecimentos aprofundados em o quê ensinar e como ensinar Arte. Azaleia revela que, entre as falhas que hoje detecta em sua graduação, uma

foi que algumas disciplinas não tiveram práticas por falta de laboratório. Na graduação eu tive mais oportunidade de trabalhar com escultura, pintura, algumas encenações - que passa um pouco pelo teatro -, música e nas artes plásticas tivemos algumas oficinas, mas, por exemplo, não tivemos fotografia e cinema (Informação verbal) <sup>37</sup>.

Azaleia manifesta que a concepção do currículo de seu curso de Licenciatura em Artes, com ênfase em Artes Plásticas<sup>38</sup>, concluído em 2007, em uma universidade pública estadual de Minas Gerais, ainda estava com indicações da Educação Artística, embora já estivesse em vigor há 11 anos a LDBEN nº9394/96 que retirou o caráter de superficialidade da polivalência da Lei anterior<sup>39</sup>.

Azaleia também aponta a concentração do currículo de seu curso para formação de professor de Artes Visuais em escultura e pintura. Nota-se que ela não citou o desenho, embora tenha tido essa modalidade artística em seu

---

<sup>37</sup> Todos os dados das citações de Azaleia foram obtidos por meio de entrevista realizada em 14/12/2015.

<sup>38</sup> Nessa universidade pública estadual, o graduando ao iniciar no curso de Licenciatura em Artes poderia fazer opção para ênfase em Artes Plásticas, Teatro ou Música. Isso quando havia possibilidade de oferta, ou seja, o número de matrículas suficientes para o desenvolvimento do curso. Azaleia fez opção por ênfase em Teatro, inicialmente, mas como não houve na época matrículas suficientes para formar uma turma, ela fez Artes Plásticas.

<sup>39</sup> A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus - LDB 5692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971, instituiu Educação Artística como atividade e exigia que um mesmo professor trabalhasse com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. Em 2016, ainda há cursos de Licenciatura em Educação Artística ou cursos que mantêm a formação polivalente para o professor de Arte em várias instituições de Ensino Superior como exemplo, os cursos de Graduação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste – Licenciatura em Educação Artística; Faculdade Integrada Coração de Jesus – FAINC – Licenciatura em Educação Artística; Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Licenciatura em Educação Artística, entre outras.

currículo de Graduação. Numa visão mais contemporânea, o currículo para a formação do professor de Artes Visuais, além da escultura e pintura, engloba outras expressões e modalidades da arte, como, por exemplo, *assemblage*, instalações, modelagens, intervenções urbanas, grafites, gravura, artes híbridas e *stencil*, além das elaboradas com tecnologias contemporâneas. De forma geral, a característica de currículo de formação de professor que somente abrangia a escultura, pintura e desenho está relacionada aos currículos de formação de professor de Arte ancorados no Modernismo ou nas ideias modernistas. Na perspectiva modernista, Arte ensinada estava isenta do contexto sociopolítico, com tendências de padronização do mercado, especificamente, da indústria e comércio; além disso, nas Artes Visuais, por exemplo, foram mantidas as artes tradicionais apresentadas por meio de cavaletes, paredes e pedestais.

Azaleia declarou que, inicialmente, antes de lecionar, trabalhou mais com Teatro. A partir da formação que teve na Universidade, fazia alguns experimentos teatrais em Belo Horizonte - fez quatro anos de Teatro no Sesc<sup>40</sup>, mas em sala de aula nunca deu ênfase ao Teatro, somente às Artes Visuais. Apesar de ter sido formada na concepção do professor polivalente, Azaleia consegue concentrar-se apenas na modalidade de ênfase de seu curso. “Comecei a gostar tanto de Artes Visuais, principalmente de História da Arte, que gosto muito. [...] Gosto muito de cinema e trabalho muito”. (Informação verbal).

Ainda sobre o curso de graduação, relata que sentia muita dificuldade com as Artes Visuais, sobretudo porque em sua turma tinha artistas já com trabalhos bem definidos, mas conseguiu vencer os desafios e aprendeu muito. No CEEAV também aprendeu bastante, pois pôde conhecer e se aprofundar mais em algumas modalidades, como cinema e fotografia. Azaleia revela que foi no CEEAV que teve acesso a essas modalidades, e que elas são fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade. O

---

<sup>40</sup> “Mantido pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviços, o Serviço Social do Comércio - SESC - é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família”. Disponível em: <http://goo.gl/foNS3L>. Acesso em mar. 2016.

conhecimento e a experiência do CEEAV são utilizados em suas aulas de Arte atualmente. Um exemplo é a animação, uma vez que aprendeu a trabalhar com o programa Movie Maker, compreender a complexidade dessa proposição artística e começar a pensar sobre os processos de criação, como o *storyboard*, que utiliza em suas aulas.

Petúnia, egressa do polo Jardim das Acácias, também revela que em sua formação inicial em Licenciatura em Artes, com ênfase nas Artes Plásticas, concluído em 2006, em uma universidade pública estadual de Minas Gerais, não teve acesso e oportunidade de ter experiências com as modalidades de arte que são produzidas com tecnologias contemporâneas. Para ela, esse foi um grande aprendizado no CEEAV, tanto que são esses conhecimentos que a têm impulsionado no ensino/aprendizagem de Arte no Ensino Fundamental e Médio na escola onde atua.

Depois do CEEAV eu fiquei mais impulsionada a trabalhar com as mídias. Hoje eu recorro mais ao *datashow*, a *slides*, a vídeos, coisa que praticamente eu não fazia antes do CEEAV. Hoje eu sei que isso é válido e funciona. Sempre que tenho oportunidade, eu trabalho. Aprendi no CEEAV. (Informação verbal)<sup>41</sup>.

Petúnia, nesse depoimento, expõe seu acesso aos equipamentos tecnológicos e os seus usos nas aulas de Arte. Esses equipamentos têm facilitado em larga escala o contato com obras de arte, por meio de museus e galerias virtuais, e se configuram como um recurso fundamental para a interação fruidor/obra, principalmente para as comunidades e as pessoas que não têm acesso presencial a museus e as galerias, como é o caso de Petúnia. Embora more e atue como professora de Artes Visuais em uma região do Estado de Minas Gerais rica em arte e em manifestações artísticas e culturais, mesmo que apenas projete as imagens por meio de *slides* e vídeos nas aulas de Artes Visuais, já vale a oportunidade para os alunos conhecerem e poderem fruir arte de outros lugares e contextos culturais via imagens digitais. Considera-se que não é possível mais não lançar mão da experiência mediada pelas tecnologias nas aulas de Artes Visuais, para que haja, entre outras, a possibilidade de

---

<sup>41</sup> Todos os dados das citações de Petúnia foram obtidos por meio de entrevista realizada em 23/10/2015.

ampliação do repertório visual dos alunos em diferentes níveis e materialidades.

Entretanto, o que Petúnia declara como aprendizagem sobre as mídias ainda está restrito ao uso dos equipamentos, sem preocupações conceituais no campo da arte e da tecnologia, uma vez que relaciona o uso das tecnologias contemporâneas somente ao uso das mídias como ferramenta. A egressa não menciona questões como a manipulação das imagens a partir de fotografias, desenhos e pinturas, entre outros, que seriam digitalizadas ou diretamente captadas no computador. Isso permitiria, por exemplo, uma interferência na imagem, modificando-a, editando-a, animando-a, distorcendo-a, ampliando-a etc. Essas ações possibilitam uma experiência com a construção e manipulação da imagem, além do desenvolvimento da imaginação e dos processos de criação em arte. Embora o CEEAV não ofertasse disciplina específica para a manipulação de imagens, mas oferta disciplinas que abordam esse conteúdo, como por exemplo, Cinema e vídeo e Fotografia e tecnologias contemporâneas.

Isso fica evidente na fala de Hortênsia, quando revela que levava para sala de aula, após a formação do CEEAV, referências artísticas para seus alunos por meio do projetor multimídia, o que não fazia antes, mesmo tendo acesso a esse equipamento.

A disponibilidade às tecnologias contemporâneas é fundamental, mas é necessário ir além para que o professor as implique em sua prática pedagógica. Açucena, tutora do CEEAV no polo Jardim das Hortênsias, explicita que o maior estranhamento dos professores-alunos no CEEAV é uso das tecnologias: “os professores estudaram no século XX com conteúdos do século XIX, portanto, não são da ‘era’ tecnológica. Enfrentam essas tecnologias que mudam a todo dia no século XXI”. (Informação verbal) <sup>42</sup>. A tutora revela, também, que os alunos do CEEAV, no princípio do curso, têm dificuldades até mesmo para entrar na plataforma. Segundo a tutora, é necessário proporcionar

---

<sup>42</sup> Todos os dados das citações de Açucena foram obtidos por meio de entrevista realizada em 23/10/2015.

uma atenção especial no início do curso, até que todos familiarizem com a ferramenta.

A atenção está relacionada diretamente com fazer junto com o professor. A despeito do uso de máquinas existir há séculos, de forma a influenciar a maneira como é entendido e construído o mundo, a entrada dessas máquinas na vida das pessoas ainda acontece em ritmos diferentes, dependendo de vários aspectos, entre os quais se destacam os geográficos, econômicos, culturais e os sociais. As máquinas se tornam mediadoras das relações com o mundo, porém, nem todos dominam suas funcionalidades. Muitas vezes é o outro que as manipula, ou seja, acontece o acesso, e acontece através de uma mediação da mediação. Na orientação de monografias do V CEEAV, Tulipa, egressa do polo Jardim das Rosas, relatou que desenvolveu uma produção em *stop motion* com seus alunos do Ensino Médio com auxílio de sua filha. Em seu relato revela que precisou da ajuda da filha até mesmo para construir uma apresentação dos processos de criação do *stop motion* para seus alunos. É interessante notar que ela mesma não dominava a tecnologia, mas considerou importante que seus alunos tivessem essa experiência, então pediu ajuda e conseguiu realizar seu intento.

A tutora Açucena revela estranhamento em relação a essa dificuldade apresentada por alguns egressos, porque manipulam máquinas e aparelhos digitais o tempo todo, como celulares, máquinas de autoatendimento nos bancos, forno de micro-ondas, máquinas fotográficas etc., contudo no momento de lidarem com a plataforma não conseguem fazê-lo sem a ajuda de outra pessoa. Açucena deixa claro que essa dificuldade em lidar com computadores e com a plataforma *Moodle* é um processo inicial, já que, na medida em que vão utilizando, vão se familiarizando e não dependem tanto de ajuda.

De certa forma, esse estranhamento apontado por Açucena está relacionado à ideia de que os alunos, por terem intimidade com as tecnologias e com a manipulação de máquinas de seu cotidiano, teriam facilidade com as demais tecnologias como, por exemplo, para utilizarem o computador e a plataforma *Moodle*, porém observou que essa relação não é direta. Segundo a tutora, é necessário que os cursistas sejam instigados, por meio de demandas, que

potencializem esse uso de forma a construir experiências para que consigam utilizar as várias possibilidades da plataforma.

Açucena também atribui a dificuldade em lidar com as tecnologias contemporâneas ao fator idade: Foi e ainda é um desafio para os alunos, principalmente nos cursos anteriores em que tivemos alunos com 30, 40 anos ou mais anos de idade. Eles tiveram muitas dificuldades com a questão operacional da plataforma. Isso foi um desafio que alguns venceram e outros não. (Informação Verbal).

A tutora faz uma relação da disponibilidade às tecnologias contemporâneas com a idade dos professores, pois, em sua experiência, os professores mais velhos apresentavam mais dificuldades com a manipulação e, também com a operação das máquinas e plataformas de aprendizagens em relação aos mais novos. Considerando que a questão do questionário *online* que aborda o motivo pelo qual o egresso fez a opção pela a educação a distância, as respostas estão relacionadas diretamente com essa manipulação e operação das máquinas e das plataformas de aprendizagens. No universo de 52 respondentes, oito disseram que *têm facilidade com a ferramenta* e sete *têm facilidade com ensino a distância*. Como cada egresso poderia marcar mais de uma opção, não há como prever que são as mesmas pessoas que marcaram as duas opções, o que se pode perceber, é que o quantitativo de cada opção é aproximadamente entre 7% a 8%. Esse quantitativo é baixo em relação à especificidade do CEEAV, o que reafirma a observação da tutora Açucena.

Açucena demonstra otimismo com a aprendizagem dos alunos, dizendo que rapidamente superam as dificuldades porque já estão habituados com os *smartphones*. Ela reafirma que “eles [os alunos] têm medo de apertar o botão do computador, mas isso tende a mudar quando percebem que é apertar uma tecla; dando errado é só voltar, dando certo vai para frente” (Informação verbal).

Orquídea<sup>43</sup> afirma que o “maior desafio no ensino a distância foi lidar com a plataforma, com as máquinas e com a internet” (Informação verbal).

---

<sup>43</sup> Todos os dados das citações de Orquídea foram obtidos por meio de entrevista realizada em 23/10/2015.

Diferentemente de Açucena, Orquídea iniciou o I CEEAV como aluna e depois de um mês foi convidada a ser tutora, justamente pelas habilidades que apresentava ter na relação com a arte e pela abertura às novas aprendizagens. Destaca-se que esse convite foi uma excepcionalidade porque a forma de entrada dos tutores é via seleção. Como também não tinha, segundo ela, grandes conhecimentos e intimidade com as máquinas e plataformas de aprendizagem, teve que “correr atrás”. Em seu depoimento revela as dificuldades iniciais em lidar com a internet, por exemplo; como também precisava orientar os alunos, o seu processo de construção de conhecimento em informática precisou ser mais acelerado. A aceleração, segundo a tutora, foi fundamental, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades até mesmo em “trabalhar com o textual no computador, e quando [ela] verificava os arquivos, estava faltando organizar o texto” (Informação verbal). Além disso, “enviavam documentos que a gente não conseguia abrir” (Informação verbal). Segundo Orquídea, foi necessário uma mediação para que os alunos conseguissem gravar os arquivos em extensões que os professores do CEEAV conseguissem abrir. Também ficou destacada a dificuldade em lidar com outros tipos de extensão de arquivos que não somente *.doc*, pois “alguns não conseguiram abrir os arquivos em *.docx*”. (Informação verbal). Orquídea reafirma “que tinha que fazer um trabalho bem próximo dos alunos do CEEAV para que pudessem resolver [os problemas]; muitas vezes, eles faziam os trabalhos, estavam prontos, mas ficavam na máquina porque não conseguiam enviar”. (Informação verbal).

A forma de superar os desafios operacionais enfrentados tanto por Orquídea como pelos alunos do I CEEAV, no polo Jardim dos Ipês, foi desencadear buscas constantes e a aproximação da tutora para com os alunos, ou seja, desenvolver um trabalho mais de perto, mais individualizado, atendendo às necessidades indicadas por cada um dos alunos. A superação das dificuldades foi facilitada ainda pelo modo de a tutora lidar com os alunos, possibilitando a construção da segurança de si, e o trato com as ferramentas necessárias para o ensino a distância. Isso foi feito não somente na relação com as tecnologias, mas contribuindo, principalmente, com a organização de tempo/espaço para estudo e realização das atividades propostas.

Orquídea também revela que a aprendizagem que construiu no CEEAV enquanto tutora a acompanha não somente na sala de aula e na escola, como na sua vida, porque sua aprendizagem ultrapassou a fronteira dos conteúdos. Uma singularidade em Orquídea é ser artista plástica e revelar que aprendeu muito como artista no CEEAV. O fato de também realizar as oficinas e vivenciar os processos contribui de forma significativa com sua aprendizagem. Para Dália<sup>44</sup>, egressa do polo Jardim dos Ipês, o CEEAV também foi muito presente no seu processo de formação: “o CEEAV foi muito importante para mim, tanto no profissional como no pessoal, abriu-me muitos caminhos e foi muito importante para que eu pudesse ver sentido nas coisas, questionando e aprofundando sobre elas” (Informação verbal).

Dália também revela que o CEEAV contribuiu com a sua formação humana, não somente com o conteúdo de Arte. A egressa remete essa contribuição à ação da pesquisa que abriu possibilidades da construção do conhecimento em Arte a partir de suas experiências, potencializando sua existência enquanto sujeito, e na construção dela mesma junto ao coletivo. Lembra que aprendia muito quando dos relatos de seus colegas sobre suas práticas em sala de aula como professores de Arte, além de que, em muitos momentos, se reconhecia nas práticas dos colegas. Aprendia muito também com as problematizações e indicações dos professores do CEEAV.

Para Dália, o processo de construção do conhecimento no CEEAV permitiu que tivesse ânimo, condições teóricas e metodológicas para continuar seus estudos. Sentiu que aprendeu muito e teve a coragem e a segurança para submeter um projeto de mestrado à seleção na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas FAFICH/UFMG. Embora não tenha conseguido ser aprovada avalia que foi uma experiência importante.

Dália relata em seu depoimento que no trabalho com grupos procura conhecer as culturas das pessoas envolvidas, entender os processos que estão envolvidos para que possa implicá-los no coletivo. Disse não ser fácil, porque “muitas vezes, as pessoas não querem muito aprofundar nas coisas. Elas

---

<sup>44</sup> Todos os dados das citações de Dália foram obtidos por meio de entrevista realizada em 04/12/2015.



preferem mais o imediatismo. Querem fazer as coisas muito corridas para apresentar para ter um resultado rápido”. (Informação verbal).

Dália indica que no CEEAV teve vivências e experiências significativas que se materializaram em aprendizagens para sua vida. Revela que houve dificuldades no processo, mas que conseguiu superá-las e se envolver com o CEEAV. Indica que esse aproveitamento se deve à qualidade do Curso, atenção e orientação dos professores. Com todo esse suporte foi possível, segundo a egressa, aprender muito. Pelo relato de Dália, a aprendizagem foi possível porque a estrutura do Curso, por meio de professores, tutores e alunos, permitiu que se estabelecessem relações de trocas e de diálogos.

Em relação à aplicação do que aprendeu no CEEAV, Dália revela que, muitas vezes, as pessoas esperam soluções imediatas. No entanto, ela afirma que “pensar demanda um pouco de tempo e energia” (Informação verbal). No seu trabalho com a comunidade quilombola foi desenvolvendo as atitudes de escuta e reflexão para construir a habilidade de pensar, a capacidade de refletir e observar o que a cerca. Pensar é um processo que necessita de tempo mediado por trocas, problematizações e diálogos. Revela, também, que após a experiência e vivência que teve no CEEAV, em todos os lugares que visita, os museus são prioridades em seu roteiro e de sua família, e reconhece que o Curso foi também importante para que conseguisse enxergar a sua cidade. Na aprendizagem do diálogo e do respeito ao outro, no processo de ensino/aprendizagem em Arte, Gardênia<sup>45</sup>, egressa do polo Jardim das Rosas, declara que “o CEEAV me ajudou no respeito à subjetividade, a característica de cada um, entender as coisas; por exemplo, antes eu via um desenho simples e falava: nossa, precisa melhorar!” (Informação verbal). A egressa afirma que não tinha conhecimento suficiente para fazer de outra forma e acabava orientando e propondo aos alunos trabalhos de forma padronizada.

Gardênia também afirma que

a visão que a maioria dos professores tem é que na Arte tem um produto e com um padrão de beleza, e não um processo criativo que o aluno desenvolveu. Às vezes o aluno desenvolve

---

<sup>45</sup> Todos os dados das citações de Gardênia foram obtidos por meio de entrevista realizada em 21/11/2015.

todo um trabalho e se o professor não tem um mínimo de conhecimento de Arte para entender que além da questão técnica, existe a questão subjetiva, a questão da leitura de mundo desse sujeito, acaba interferindo e dizendo que está tudo errado e que precisa ser feito novamente. (Informação verbal).

Gardênia tem razão ao dizer que é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre os processos criativos em arte. Mas somente teve essa consciência após os processos vivenciados no CEEAV, pois, mesmo com incômodos em relação às atividades prontas dadas aos alunos, como desenhos fotocopiados, antes do CEEAV não sabia lidar com essa questão e não tinha ideia de como mudar. Repetia as práticas de padronização que, segundo a egressa, são comuns na Educação Infantil, pois sua escola ainda “faz aqueles murais lindos e todos padronizados”. (Informação verbal).

Segundo Gardênia, a aprendizagem dos processos que teve no CEEAV foi fundamental, tanto nas oficinas como no material e atividades propostas, para que desenvolvesse uma atuação mais crítica e que compreendesse melhor os processos de criação em Arte, sobretudo, no desenho de seus alunos.

Fui provocada a partir das leituras que os professores que chegavam ao CEEAV traziam. Não era somente a técnica, apresentavam todo um contexto daquela obra, traziam, principalmente, um olhar crítico sobre o que estava apresentando. E essa criticidade me envolveu muito. (Informação verbal)

Embora Gardênia tenha declarado que sempre esteve próxima dos processos artísticos e culturais, seja em sua casa, no Conservatório ou em cursos de extensão em Arte, monitoria em Festivais de Inverno e exposições promovidas na Universidade de sua cidade, mantinha sua prática em sala de aula na Educação Infantil em relação aos modelos prontos. Quando trabalhava com Arte com sua turma na Educação Infantil, repetia os modelos aos quais teve acesso na Educação Básica. Mas, a partir da experiência e das reflexões mais aprofundadas no CEEAV, foi construindo conhecimento e tendo sensibilidade para tal. Em razão dessa experiência, em diversos momentos de seu depoimento reafirma a importância de uma formação docente em Arte mais sólida.

Essa formação está relacionada à construção dos conhecimentos docentes a partir da experiência de um mundo sensível e presentificado, indissociável de si mesmo. Na fala de Lírio<sup>46</sup>, do polo Jardim das Acácias, os conhecimentos construídos a partir de sua experiência como artista e como tutor no CEEAV reverberam na sala de aula. A formação é potencializada pelos diversos saberes e experiências em “ser artista, tutor, morador do Vale do Jequitinhonha, homem e estudante”. (Informação verbal). Isso porque a formação que envolve o sujeito como um ser na sua totalidade, que se faz e refaz, é tensionada pelo meio sem separação do sujeito, do artista e do aluno, ou seja, a não separação do professor/artista/pesquisador possibilita uma formação potente, porque é sujeito de experiência. Nesse sentido, a vivência da tutoria foi reverberada em aprendizagem e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. A experiência do CEEAV contribuiu para novas práticas pedagógicas e, ainda, acrescenta que “não é uma relação mecânica, o aluno não aprende de forma passiva ao que o professor ensina. É uma construção, o professor também aprende com o aluno”. (Informação Verbal).

De certa forma, Lírio apresenta consciência de que a experiência é tensionada a partir do outro, e do meio em que está inserido, quando declara que

a sala de aula também vem inovando a sua visão; você apresenta um material para o aluno, mas ele vê de outra forma, você volta para sua realidade e pensa uma nova maneira de levar aquele mesmo material em outro formato. (Informação verbal).

Para o tutor, “arte é vivência”, por isso, é importante e necessário que o sujeito esteja imerso no contexto de arte: “eu cresci vendo meu pai modelar o acrílico após a sobra da prótese, a minha mãe costurar e minha tia formando bonequinhos com biscoito”. (Informação verbal). A imersão e a experiência estética são o alimento do professor/artista/pesquisador.

Lírio destaca, também, a experiência do trabalho coletivo propiciado pelo CEEAV. Segundo ele, os momentos coletivos, por meio de fóruns via plataforma e de rodas de conversas nas oficinas presenciais, eram intensos de

---

<sup>46</sup> Todos os dados das citações de Lírio foram obtidos por meio de entrevista realizada em 01/12/2015.

aprendizagens, todos aprendiam. Aprender e construir conhecimento por meio de trocas, discussões e debates é uma experiência fundamental para a formação do professor/artista/pesquisador.

Já Magnólia<sup>47</sup>, egressa do polo Jardim das Hortênsias, revela que um dos módulos do CEEAV que mais aproveitou foi o último, das Aulas Práticas, porque “os alunos que eram também professores socializavam suas práticas; aprendia muito com isso”. (Informação verbal). Atualmente, Cida não exerce a função de professora, mas realizou o CEEAV em busca de construção de conhecimento de Arte, especialmente, para o entendimento sobre os processos de construção da imagem. Ela avalia que a experiência que teve no CEEAV a acompanha em sua vida pessoal e profissional como jornalista. Além de aprender com o coletivo de colegas, também pôde observar o processo de desenvolvimento deles.

Eu tive colegas que eram professores de Arte, mas não tinham uma formação em Arte. Percebi que elas amadureceram muito com o curso. Uma professora que é amiga, também, tinha conseguido uma designação em uma escola do Estado de Minas Gerais, não tinha formação em Arte, era professora de Português, uma pessoa sensível e muito esforçada que buscava aprender. Nos seus primeiros relatos, no módulo de Aulas Práticas, percebia que o seu trabalho não era de Arte, mas foi amadurecendo, [e] com o passar do tempo já realizava atividades muito interessantes, organizava exposições dos trabalhos de seus alunos, trabalho de pintura, escultura. (Informação verbal).

Magnólia, com as leituras e com as experiências que teve no CEEAV e como aluna da Educação Básica em Arte, conseguiu, pelo relato das colegas de curso, perceber o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas em Arte. Enquanto aluna na Educação Básica, nos anos de 1980, embora não existisse internet e a escola em que estudava fosse muito pobre e localizada em um distrito de uma cidade do interior de Minas Gerais, teve acesso às obras de arte e de artistas em suas aulas de Arte. Além disso, teve acesso a outras atividades de desenho em papel quadriculado para aumentar e reduzir, desenhar e pintar.

---

<sup>47</sup> Todos os dados das citações de Magnólia foram obtidos por meio de entrevista realizada em 05/10/2015.

Segundo Magnólia, esses fazeres foram fundamentais para que ela valorizasse a Arte, diferente de seus colegas de CEEAV que não estudaram na mesma escola que ela. A estética a atraiu porque, de alguma forma, esses fazeres a tocaram. Magnólia marca, enquanto atividade que teve nas aulas de Arte, o desenho no papel quadriculado que realizava no exercício de reduzir e ampliar. Essa é uma prática pedagógica que remonta ao início do ensino/aprendizagem de Arte no Brasil, mas que ganha contornos mais nítidos, a partir da LDB 5292/71, como meras atividades esvaziadas de conteúdo de Arte, e atendendo também a uma necessidade do mercado, com desenvolvimento de habilidades meramente técnicas.

Ao que parece, na proposta da professora de Magnólia na Educação Básica havia também atividades isoladas, e sem inter-relações com o contexto e com as referências teóricas do campo da Arte. Apesar disso, a egressa afirma que teve boas aulas de Arte com acesso às reproduções de obras de arte e com os conceitos utilizados pelos artistas em suas obras. Mesmo que a prática do desenho em papel quadriculado esteja vinculada a um engessamento da imaginação e da criação, é possível se transformar em uma proposta artística potente como refazer os quadros em tamanhos diferentes e a partir daí ampliar e reduzir, utilizar os quadrinhos do papel individualmente inserindo elementos e desenhos, recortar os quadrinhos e desenhar em partes separadas e depois montar novamente etc.

Magnólia declara ter tido além de ter tido acesso a algumas obras de arte teve, também, acesso a alguns conceitos artísticos desenvolvidos pelos artistas em seu processo de escolarização. No entanto, ela afirma que foi apenas no CEEAV que desenvolveu seu olhar crítico e que teve percepção mais aprofundada da Arte e de seu ensino.

Jasmim<sup>48</sup>, egressa do polo Jardim das Rosas, revela que um dos componentes significativos do CEEAV foi a pesquisa. Ela afirma que foi nesse curso que teve a primeira experiência de “aprofundar nas questões teóricas” (Informação Verbal). Para a egressa, essa experiência foi responsável pela continuidade

---

<sup>48</sup> Todos os dados das citações de Jasmim foram obtidos por meio de entrevista realizada em 09/12/2015.

nos estudos, inclusive, pela realização do mestrado. Revela que mesmo tendo feito Licenciatura em Artes Visuais numa universidade pública federal em Minas Gerais, nunca tinha tido essa experiência.

Para ela, um aspecto fundamental foi que a experiência da pesquisa a impulsionou a querer mais, além de ter possibilitado a continuidade de seus estudos e pesquisas. Afirma que a partir de sua pesquisa monográfica publicou vários artigos, e construiu um projeto de pesquisa para mestrado, tendo êxito de sua aprovação na UFMG.

De acordo com o relato de Jasmim, na Universidade onde concluiu sua graduação, a pesquisa não estava na organização curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, apenas nos cursos de Bacharelado. Esse fato poderia ser associado a uma forma de pensar a graduação, tanto nos cursos de Licenciatura, como também nos cursos de Bacharelado. É preciso que a pesquisa seja constitutiva da formação inicial dos professores de Arte. Quando um professor, em sua formação inicial, tem o contato e experiência com esses processos de pesquisa, sua atuação é, no mínimo, mais atenta em relação aos sujeitos com os quais vai trabalhar aos conteúdos e materiais a serem utilizados e com a forma de abordar as questões mais complexas, entre outras.

Jasmim avalia também que as referências são fundamentais na formação do professor.

Eu utilizo as referências às quais eu tive acesso no curso. Hoje tomo como direcionamento do meu trabalho, principalmente depois que vim trabalhar como tutora no curso a distância aqui da universidade, fui ampliando também, mas as referências foram muito importantes. Depois, como professora no curso a distância, essas referências me ajudaram muito, e estão de alguma forma, na minha prática. (Informação verbal).

Em seu depoimento, Jasmim aborda a ação de revisitar, ou seja, consultar na medida de sua necessidade o que já teve de acesso anteriormente. As referências que teve no CEEAV foram incorporadas nas que ela utilizou, e ainda utiliza, como direcionamento do seu trabalho como tutora da EAD e como professora do curso a distância e do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, visto que ela revisita as referências para planejar seu trabalho.

O processo de formação de Jasmim se tornou cada vez mais dinâmico pelo desencadeamento das ações e de buscas. Esse desencadeamento, segundo a egressa, se deu a partir da segurança que desenvolveu em sua formação no CEEAV, em que a construção do conhecimento ocorreu de forma significativa para ela, uma vez que atendeu e foi além das suas expectativas de aprendizagem. A experiência com a pesquisa no CEEAV, segundo Jasmim, foi responsável pela construção de um conhecimento fundamental para a continuidade de seus estudos e projetos profissionais.

Já Azaleia revela que teve a experiência com a pesquisa na graduação e isso foi um facilitador no CEEAV:

Na graduação começamos a aprender a pesquisar. Em minha formação na graduação fizemos um memorial, não uma monografia. O memorial é mais descritivo e não se referencia, ou melhor, as referências são pouco cobradas. (Informação verbal).

De acordo com Josso (2007) e Souza (2006), lidar com memória, história de vida e autobiografia é um potente caminho teórico-metodológico de pesquisa, contribuindo para uma reflexão acerca da trajetória, da formação de si tensionada pelo contexto e o outro.

Azaleia também revela que as referências às quais teve acesso no CEEAV lhe possibilitaram ser aprovada em vários concursos, pois “quando olhava a bibliografia dos concursos e percebia que as referências eram familiares, tinha segurança em fazer”. (Informação verbal). A familiaridade à qual Azaleia se refere é de leituras e análises realizadas no Curso. O fato de ter lido, analisado e interpretado textos referentes ao ensino/aprendizagem de Arte, bem como o acesso a trabalhos de artistas contemporâneos, segundo a egressa, a colocaram em um lugar privilegiado nos concursos que realizou para professora substituta no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Curvelo (CEFET/Curvelo/MG), no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET/MG). Enquanto atuava como professora substituta em Curvelo, foi aprovada no Mestrado no CEFET/MG e, mais recentemente, foi aprovada como professora efetiva do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Azaleia abriu suas janelas e, ao que parece, no momento está escancarada para o ser mais.

Azaleia comenta que em sua cidade ela não conseguia sequer contratos nas redes públicas, porque estes eram reservados às pessoas que tinham mais tempo na profissão, e quando foi cursar o CEEAV convidou mais colegas de sua cidade, mas eles não responderam ao seu convite. Depois foram seus concorrentes no concurso para professor substituto no CEFET/Curvelo, mas não conseguiram ser aprovados. Isso quer dizer que o fato de ter feito o CEEAV lhe proporcionou também possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Margarida<sup>49</sup>, egressa do polo Jardim das Margaridas, revela que a experiência e as referências que teve no CEEAV foram responsáveis pelos caminhos que trilhou: fez o mestrado e conseguiu trabalho como coordenadora do Curso de Artes Visuais em uma Universidade em Araraquara, no interior de São Paulo.

Todas as vezes que eu preciso de alguma coisa, quando quero acrescentar alguma coisa no Curso que eu leciono, quando eu preciso dar uma aula, por exemplo, de Escultura, eu consulto o material do CEEAV, pois ele é uma referência para mim. Outra questão é quando eu fui montar o Curso de Artes Visuais na Universidade em Araraquara, eu me baseei no material do CEEAV, nas indicações de obras, de autores, textos etc. (Informação verbal).

As indicações às quais Margarida se refere são de grande valor tanto para o professor/artista/pesquisador, como para a coordenação de um curso, sobretudo, para a ampliação do repertório por meio de imagens, de poéticas e de conceitos construídos pelos artistas, textos ou qualquer outra fonte.

Tais indicações ou referências do CEEAV foram significativas para Margarida. É possível compreender em seus relatos que isso se deu porque as referências foram atuais no tempo/espço de sua aprendizagem e estavam em consonância com as suas experiências. Isso fica evidente quando Margarida revela que “para montar, por exemplo, a oficina de fotografia no Curso de Artes Visuais, eu utilizei o material do CEEAV, pois ele é uma referência para mim,

---

<sup>49</sup> Todos os dados das citações de Margarida foram obtidos por meio de entrevista realizada em 23/01/2016.



aprendi muito” (Informação verbal).

Além de ter usado as referências para montar o Curso de Artes Visuais na Universidade em que trabalhava e, mais tarde, na Educação Básica na escola em que trabalhou, também as utilizou em sua vida. Segundo a egressa, “o CEEAV contribuiu muito para o aluno, no caso, para mim e meus colegas de curso. Para mim, por exemplo, foi no CEEAV que eu descobri a Arte Povera e desenvolvi um trabalho a partir dessa corrente estética com os meus alunos”. (Informação verbal). Ela revela que essa referência a tocou profundamente e que os alunos, também, “ficaram encantados”, porém o problema foi que, na Escola onde lecionava os materiais que os alunos utilizaram em seus trabalhos nas aulas de Arte não eram materiais convencionais de Arte, mas sim, materiais que estavam destinados às latas de lixo. A direção da Escola estranhava sua atuação e seu trabalho, porque não tinha conhecimento do que estava sendo desenvolvido. O estranhamento, segundo a egressa, seguia o caminho da censura ou da não aprovação enquanto proposta de Arte, ou seja, enquanto proposta que toca e tira as pessoas da zona de conforto.

Pôde-se perceber por meio das falas das egressas entrevistadas que a experiência com arte e os processos de ensino/aprendizagem de Artes Visuais foram fundamentais tanto para abrirem as janelas do conhecimento, na perspectiva do ser mais e querer aprender mais, como também na construção dos processos metodológicos para suas práticas em sala de aula ou no trabalho que realizam.

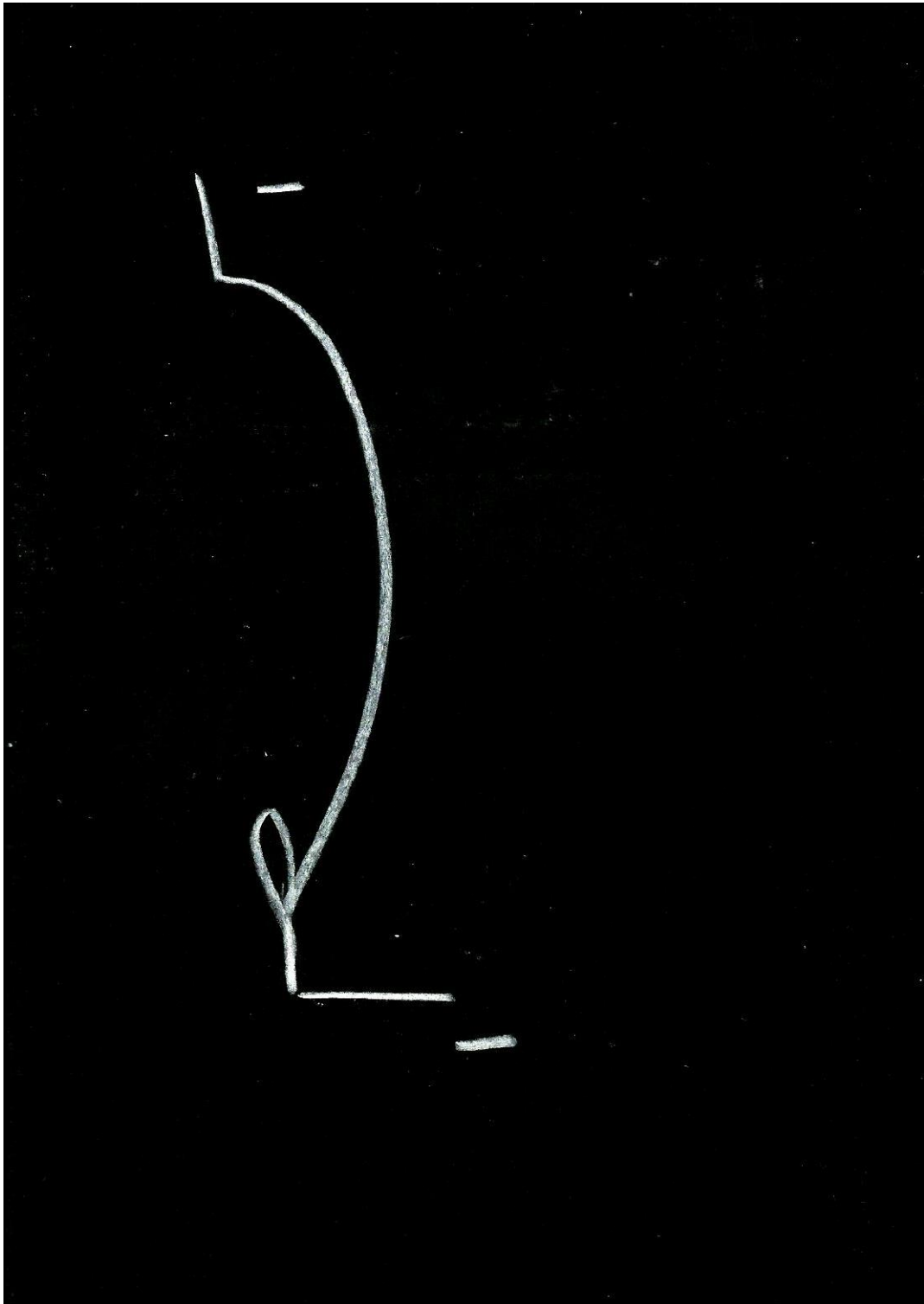


Imagem 21: Cláudia Regina dos Anjos,  
*Janelas (in) visíveis5*, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.

## **CAPÍTULO 4 - ABRINDO JANELAS: PROCESSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Arte é uma área de conhecimento<sup>50</sup> com conteúdos, objetivos e fundamentos próprios. Assim, implica em uma construção de processos metodológicos específicos para seu ensino/aprendizagem. A importância e a necessidade da construção desses processos para seu ensino/aprendizagem estão relacionadas à complexidade constitutiva da elaboração artística. A elaboração artística constitui-se de processos que incluem a ideia inicial de uma proposta artística até o acabamento ou produto final – quando, assim, houver. Para isso, são necessários que ações e eventos perceptivos e corpóreos sejam acionados via experiência. Os processos perceptivos estão ligados à relação do sujeito com o contexto, tensionados pelos seus sentidos, como ver, ouvir, sentir, entre outros; concomitantemente com a coordenação das ações e da emoção. Essa é uma construção que culmina em ações do fazer, conhecer e contextualizar arte que para acontecer, necessita da mediação do ser humano que acontece a partir de ações como duvidar, comparar, aferir, indagar, ler, desenhar, cantar, pintar, apresentar, experimentar, vivenciar, tocar, tatear, sentir etc. Estes fazem parte dos processos de criação artística e são necessários para a efetivação da experiência significativa em Artes Visuais.

Assim, o professor precisa refletir sobre a necessidade de que ele próprio tenha experiências e vivências dos processos de criação em Artes Visuais para conseguir ensinar/prender de forma significativa, ou seja, de forma a afetar os sujeitos alunos para a construção do conhecimento em Artes Visuais. Para tanto, esse professor precisa envolver as especificidades do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, entre outras, o trabalho “com conhecimentos específicos, com sensibilidade e com emoção, com identidade, com subjetividade e com o pensamento” (PIMENTEL; COUTINHO; GUIMARÃES, 2009, p. 115). Esses eventos e ações são complexos, porque

---

<sup>50</sup> Destaca-se que em dezembro de 2016, a Câmara Federal aprovou a Medida Provisória 746/2016, chamado de Projeto de Lei Convertido (PLV) 34/16, que instaura a contrarreforma do Ensino médio. Com isso, a Arte deixa de ser disciplina obrigatória no Ensino Médio e passa a ser considerada como estudos e práticas remetidas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa lei foi elaborada pelo Ministério da Educação sem participação de alunos, professores, pesquisadores, movimentos, entidades representativas, entre outros.

não há controle sobre eles ou sobre as ações que eles desencadeiam, uma vez que ao liberar as energias internas são tensionadas pelas externas, culminando processos variados que, por isso, são incontrolláveis. Tal culminância se estabelece até o próximo tensionamento, portanto, é provisória.

Além disso, para que o professor dê conta do imprevisível e do provisório, é necessário que tenha uma formação sólida, contínua e continuada. Contínua porque não separa o trabalho da formação e, ao mesmo tempo em que desenvolve o trabalho docente, constrói conhecimentos. E continuada porque somente o curso de graduação não responde às demandas contemporâneas da educação, sobretudo em Arte. Por isso, é necessário, um diálogo mais atento com e sobre a área de conhecimento mediado por uma instituição específica, destacando que as formações contínua e continuada devem ser impulsionadas e manterem um diálogo constante.

Outro aspecto a ser considerado é a dimensão coletiva dessa formação como espaço/tempo de construção de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas em potência. Por meio da formação coletiva, os sujeitos têm a oportunidade de construir e de reconstruir suas relações a partir dos tensionamentos ocasionados por suas diversas experiências em sua prática pedagógica, pela mediação do contexto. Assim, no coletivo, pode construir conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, inclusive, mais próximos da comunidade e dos artistas, ganhando contornos de processamento diferentes, uma vez que há uma proposição de inter-relação no reconhecimento das particularidades com as universalidades e a “visão política do direito comum e da coexistência das liberdades individuais”. (RICHTER, 2003, p. 27). Constitui-se, portanto, como uma forma potente para que os professores de uma escola, por exemplo, desenvolvam seu próprio potencial e processo de trabalho, aproximando os conhecimentos já construídos sobre Arte com os que são culturalmente construídos e legitimados pela humanidade, provocando uma construção coletiva em que realidade e teoria, embora diferentes, estão intrinsecamente relacionadas.

É fato que a formação coletiva se torna um movimento que precisa envolver práticas democráticas complexas, como a horizontalidade, que pode ser

entendida como uma forma de organização coletiva contemporânea em que as relações entre os sujeitos são menos assimétricas e com menos níveis hierárquicos, justamente para possibilitar a ligação dos sujeitos e suas relações com o outro e com o contexto, num crescente de debates, reflexões e decisões no que se refere ensinar/aprender Artes Visuais. Nessas ações de construção, as problematizações se tornam necessárias para que tenham maior participação e envolvimento nas diversas formas de interação e aprendizagem dos conteúdos e outras possibilidades de Arte. Para isso, faz-se necessário construir planejamentos coletivos para que se perceba a relação entre os conteúdos e do desenvolvimento dos sujeitos alunos no âmbito do conhecimento da Arte, pois, quanto mais professores envolvidos, mais chances terão os alunos nessa construção.

O trabalho coletivo também supõe uma abertura no campo curricular em que as áreas de conhecimentos dialoguem, expandindo as possibilidades para uma construção do conhecimento mais significativa. Essa forma de desenvolver o trabalho está relacionada a uma concepção curricular mais integrada que evolve a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Gallo (2000) afirma ser preciso, na contemporaneidade, pensar a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Ao longo do tempo, o ser humano construiu uma forma de organizar os conhecimentos dispostos através da disciplinarização, ou seja, delimitando os campos específicos dos conhecimentos das disciplinas. A ciência moderna se constituiu dessa forma a partir de uma racionalidade operativa. De acordo com D'Ambrosio (s/d)<sup>51</sup>, a disciplinarização fragmenta o conhecimento de forma a dificultar o próprio ser humano a reconhecer e enfrentar os desafios e problemas ocorridos do próprio desenvolvimento do conhecimento que são (re)criados a partir do tensionamentos com o meio e com as tecnologias.

Essa forma de conceber o conhecimento e a razão também foi transportada para a educação, onde inclusive encontrou terreno fértil. A escola, ao organizar as disciplinas como compartimentos estanques, busca “facilitar” a tarefa de transmitir saberes. No entanto, se a especialização do saber científico foi o que

---

<sup>51</sup> D'AMBRISO, Ubiratan. Transdisciplinaridade e proposta de uma nova universidade. (s/d). Disponível em:< <http://goo.gl/ndUU5M>> Acesso em ago. 2016.

prevaleceu nos três últimos séculos, agora é sentida cada vez mais a necessidade de uma comunicação entre as especialidades. As propostas e práticas interdisciplinares surgem para tentar estabelecer o diálogo entre os campos de saber e possibilitar a construção de uma percepção mais abrangente e articulada à realidade. A interdisciplinaridade na educação surge dessa necessidade de articulação dos saberes. A ação “inter” disciplinar pode ficar limitada, se cada disciplina permanecer dominando o seu território demarcado.

Para Gallo (2000), a disciplinarização do currículo não é apenas a compartimentalização dos saberes, é também uma questão de poder. Disciplinar o aluno é também fazer com que ele entenda seu lugar social. Muitas questões precisam ser compreendidas para que haja uma maneira de ultrapassar ou vencer essa lógica compartimentada dos saberes e tentar minimizar essa relação de poder entre professores e alunos. Uma abordagem transdisciplinar pode ajudar a romper com essa situação, sobretudo a partir da Arte como área de conhecimento, de seus desdobramentos culturais e de quanto se pode contribuir para uma formação mais integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, “o essencial reside numa postura de reconhecimento que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca” (D’AMBROSI, s/d, p. 7)<sup>52</sup>.

Essas posturas de construção de conhecimentos contribuem e potencializam o trabalho coletivo e redimensionam o enfoque tradicional das disciplinas, especificamente de Arte. É um desafio, na medida em que expande o campo de atuação do professor, tanto metodologicamente como das relações com o meio. Para tanto, a formação e o trabalho docente exigem novas formas de se ensinar/aprender Artes Visuais, sobretudo, na perspectiva teórico-metodológica professor/artista/pesquisador, que aponta, no mínimo, para três caminhos.

---

<sup>52</sup> D’AMBROSI, Ubiratan. Transdisciplinaridade e proposta de uma nova universidade. (s/d). Disponível em:< <http://goo.gl/ndUU5M>> Acesso em ago. 2016.

Pesquisar é uma ação cognoscível que em Arte implica a busca constante, seja por novas formas de se usar o material, novos materiais, novos suportes, novas composições, abordagens artísticas, novas técnicas e entrelaçamentos de técnicas, materiais, suportes e ambiência. É a busca tensionada pelo desafio de se criar artisticamente e pelo contexto em que os sujeitos são coparticipes dos processos. O ser professor está relacionado também às várias ações cognitivas como ser sujeito, buscar novos conhecimentos teórico-metodológicos no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte, experimentar os processos artísticos e pensar formas diversas de ensinar/aprender Arte. Artista se refere ao sujeito que pensa e cria estética e artisticamente, para isso é necessário lançar mão também de ações e eventos cognoscíveis como pintar, desenhar, esculpir, colar, dançar, tocar instrumentos, ritmar, harmonizar, gravar, carimbar, instalar. Enfim, de várias ações que perfazem processos de pesquisa, criação e de poética. Vivenciar esse processo é um aspecto fundamental para uma experiência significativa em Arte, mas a vivência precisa ser contínua para que a experiência seja, portanto, consumada.

A continuidade é um referencial fundamental na experiência e na construção de processos metodológicos no ensino de Arte. A continuidade se refere ao correlacionamento do antes e do depois do processo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos e percepções, no caso do ensino/aprendizagem de Arte, de novas estéticas, sem brechas ou composições artificiais e automáticas. Assim,

em uma experiência o fluxo vai de algo para algo à medida que uma parte leva a outra e que parte da continuidade ao que veio antes, cada um ganha distinção entre si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. (DEWEY, 2010, p. 111).

A distinção entre o antes e o depois é qualitativa, na medida em que a experiência a perpassa como um todo. O movimento contínuo não está isento de pausas ou repousos, pelo contrário, as pausas e repousos dão o caráter qualitativo ao movimento, e não encerram ou imobilizam a sua especificidade, intensificam a sua singularidade que, por sua vez, deflagra uma unidade.

O ensino/aprendizagem de Artes Visuais pode ser uma oportunidade para o professor construir processos metodológicos apropriados, tanto possibilitando que o aluno construa suas hipóteses e conhecimentos, como para potencializar a arte e seus processos criativos. Ele precisa ter clareza das ações cognoscitivas envolvidas no desenhar, modelar, colar, pintar, intervir, instalar, colar, recortar, esculpir etc. Ao mesmo tempo em que o sujeito realiza um desenho, pensa, compara, analisa, observa formas, tamanhos, espaços etc. Assim, ele constrói o conhecimento.

É fundamental que os conceitos e técnicas artísticas sejam ensinados, mesmo que sejam modificados ou (re)construídos depois. Para que não aconteça de forma isolada, é importante que conceitos e técnicas sejam mediados pelos contextos em que os sujeitos alunos estejam inseridos, com a consciência de que o aluno necessita aprender Arte a partir de alguma situação, porque não há construção a partir do vazio. É necessário ainda que o aluno experimente os materiais a serem utilizados, que tenha acesso a referenciais artísticos diversos, aos ambientes que hospedam arte para que possa dar asas à sua imaginação. Ela é essencial à racionalidade e ao pensamento, no que se refere à capacidade de conexão de sentidos. (JOHNSON, 1987, *apud* EFLAND, 2002).

Reconhecer e efetivar essa conexão são algumas das indicações no processo de ensino/aprendizagem no campo de atuação da cognição imaginativa, considerando que a arte cause afecção, mova e instigue constantemente. A arte como experiência está relacionada às várias proximidades possíveis no que tange o contextualizar/fruir/produzir, realizando experiências metafóricas da mente, construindo sentidos e utilizando recursos que possibilitam esse processo. As experiências metafóricas deflagram e são deflagradas por conexões construídas por tensões internas estruturantes do conhecimento em diferentes domínios. Assim, conhecer o material, pesquisar e experimentar as possibilidades que oferece e (re)inventá-lo, entre outras, são operações cognoscíveis no processo de ensino/aprendizagem em Arte que, uma vez realizadas, podem contribuir ou serem responsáveis pela consumação da



experiência, pois ampliam a percepção e a consequência da ação relacionadas ao sentido estético ou artístico e as experiências metafóricas.

O (re)inventar e o (re)construir são possibilidades de experimentação de pesquisa em Arte e contribuem para a construção dos possíveis caminhos metodológicos, marcando que o contextualizar, fruir e produzir arte estão relacionados com o ensino/aprendizagem de Arte contemporânea. Nesse sentido, “o contexto é componente definidor da percepção e da experiência artística” (BARBOSA, 1998, p. 42).

O ensino/aprendizagem das Artes Visuais, em muitas instituições, ainda está pautado, dentre outros aspectos, na reprodução de trabalhos, cópias ou, ao contrário, na livre expressão, sem qualquer forma de mediação do professor, isso está relacionado ao ensino/aprendizagem de forma “isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida”. (EFLAND, 2005, p. 177). Nesse aspecto, o ensino/aprendizagem das Artes Visuais está desconectado do contexto da vida de seus sujeitos, por sua maneira elitista de se impor, como uma forma de excelência e como uma narrativa única. Loponte (2008) argumenta que “a maioria das pessoas ainda vê as Artes Visuais com um olhar renascentista buscando nas imagens a verdade reconhecível de paisagens, naturezas mortas, flores, retratos, cenas diversas” (LOPONTE, 2008, p. 112). Porém, é preciso destacar que há práticas e outras formas de ensinar/aprender Artes Visuais, como, por exemplo, aquelas pautadas no conhecimento, na expressão e na construção de forma intercultural, sobretudo em sociedade que vivem experiências culturais mais dinâmicas.

Essa perspectiva do ensino/aprendizagem de Arte, que tem como proposta implicar a arte como cognição com a abrangência cultural, se refere a um posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa, nos anos de 1980, denominado *Abordagem Triangular*. Três elementos são indispensáveis no ensino/aprendizagem de Arte: o fazer artístico, a reflexão sobre esse fazer e a contextualização da obra de arte no tempo e espaço. Esses elementos desenvolvidos conjuntamente e a partir de/com as culturas dos sujeitos, em conexão com suas respectivas vidas, fazem da arte sua

principal razão de existir, e, portanto, se efetiva no processo de formação humana.

Segundo Barbosa (2010), não há uma ordem a ser seguida, o fundamental é que esses três elementos sejam trabalhados, mas a ordem e a forma são decisões e propostas de cada professor. Não há receitas prontas, o que a autora aponta são eixos fundantes para o processo de ensino/aprendizagem de Arte. Inicialmente Barbosa nomeou os eixos como *História da Arte, leitura da obra de arte e fazer artístico*. A nomenclatura História da Arte foi a “versão museológica inicial de a Abordagem Triangular” (BARBOSA, 2010, p. 15). Mais tarde, numa revisão conceitual, a nomenclatura adotada pela autora passou a ser *contextualização, leitura da obra de arte e fazer artístico*.

Barbosa, na apresentação do livro *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010), revela que na pesquisa que realizou para a sétima edição do seu primeiro livro sobre a Abordagem Triangular, *A imagem no ensino da arte*, ficou surpresa com a diversidade e qualidade de inúmeras interpretações e nomenclaturas dadas aos eixos da proposta. Adverte que,

mudar a nomeação das ações é interessante, contanto que não restrinja, mediocrize ou jogue para anos atrás os significados da Abordagem Triangular, como o fez o PCN/Arte, trocando leitura da obra, no campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem marca do século XIX [...]. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 15).

A autora expõe que há variações da nomeação das ações com várias derivações, mas recomenda que tenham sentidos potencializadores da arte em seu processo de ensino/aprendizagem, que não seja uma forma de esvaziar os conteúdos da Arte, pelo contrário, que alimente sua potência e possibilidades.

#### **4.1 PELAS JANELAS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES DE ARTE**

Os processos metodológicos são construídos por cada professor de acordo com o contexto em que está inserido. Essa construção é um processo, e, como tal, advém de tensionamentos entre o ser professor, o exercício de sua prática e a reflexão sobre essa prática, ou seja, o professor vai se constituindo enquanto tal a partir de sua experiência com a docência e com o contexto.

A experiência perpassa o processo de construção do ser professor deflagrando (re)construções e (re)criações tanto da prática docente como da construção de caminhos metodológicos. Embora os processos metodológicos construídos pelo professor façam parte da prática docente, ela tem um campo mais expandido como estratégias, recursos, materialidade, entre outros. A estratégia está relacionada às ações e as formas de como fazer. Os recursos metodológicos se referem aos suportes necessários para a efetivação de uma proposta ou de uma prática. A materialidade está relacionada ao palpável, isto é, ao que perpassa os nossos sentidos e que contribui para a efetivação da prática ou da experiência.

Uma estratégia metodológica presente nas práticas dos professores é a roda de conversa. A organização em roda é um fator contribuinte para uma vivência mais situada, sobretudo para as crianças no processo de construção do conhecimento em Arte, bem como os processos avaliativos em Arte. De acordo com Vinha (2000), é muito importante que o professor realize sempre a roda com as crianças, equilibrando e distribuindo as vozes, em uma “delicada balança” que viabilize os processos de participação e de interação. Nesse momento, as crianças

contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descoberta com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas nas salas de aula, realizam calendário, planejam o dia, trabalha-se o conhecimento social, cantam, ouvem música. (VINHA, 2000, p. 179).

O momento da roda pode ser em potencial espaço/tempo para várias construções, entre elas, a avaliação e autoavaliação. Estas são partes constitutivas do ensino/aprendizagem de Artes Visuais de forma processual e horizontal. Na roda o professor ou os colegas, ou seja, os envolvidos no processo ficariam mais livres para fazer perguntas ou mesmo fazer intervenções e mediações a partir da narrativa de cada um. Considera-se tempo/espaço de construção de conhecimento porque o professor pode, inclusive, apresentar imagens de obras de arte dialogando com os desenhos ou chamando atenção por algum aspecto da narrativa da criança. A possibilidade de uma criança se ver no trabalho do outro é potente tanto para a

autoestima, como no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais. A avaliação realizada no momento da roda pode ser horizontal porque conta com a participação ativa e direta de cada um.

Na roda, por sua circularidade, os sujeitos se olham nos olhos uns dos outros, a palavra gira, a oportunidade de escutar o outro e a capacidade em conhecer o trabalho do outro é grande; isso se constitui como um espaço/tempo de construção de relações mais horizontais e de construção do conhecimento. Sendo mais horizontal, há chances de ser mais significativo e mais humanizado, porque cada um pode dizer de seu trabalho e apresentá-lo aos colegas, resolver as tensões ou achar soluções a partir do trabalho do outro. Na roda, as hierarquias podem mudar de lugar, dependendo do contexto e da necessidade. O começo e o fim se imbricam, porque as energias circulam, não se fecham, há sempre um giro.

Por essas características e possibilidades, a avaliação em Artes Visuais realizada no momento da roda pode ser coletiva, democrática e mais participativa. Embora a criança não tenha ainda as censuras que a maioria dos adultos possui no tocante à expressão, sobretudo, do desenho, a recorrência de pergunta como: *Que desenho é esse? O que desenho? O que você quis dizer com isso?*, podem deflagrar sentimentos como a incapacidade de fazer o que se pede ou a incapacidade de se fazer entendível. Essa atitude reforça a concepção errônea que muitos utilizam em nome do “ensinar arte” que toda a expressão por meio do desenho, por exemplo, tem que ser figurativa para ser certa, desconsiderando a imaginação e as várias formas de expressões da criança. Para essas pessoas, o que não for figurativo são apenas rabiscos. Isso vai causando um sentimento de incompetência e pode ser que a criança até desista de desenhar, por exemplo, se, porventura, não tiver experiências diferentes dessas desestimuladoras.

Albano (2010) analisa a perda do interesse de adultos e criança pelo desenho que fica praticamente “atrofiado”. O desenho de muitos adultos que não são artistas se parece com o desenho de muitas crianças de 7 anos. Enquanto na sociedade atual a expressão verbal é sempre exercitada, percebe-se que a

expressão visual é esquecida. Para a autora, a construção da habilidade de desenhar fica relegada a um segundo plano.

#### **4.2 PELAS JANELAS: ATELIÊ ENQUANTO ESPAÇO/TEMPO DE APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Em relação aos processos metodológicos, destaca-se o diálogo enquanto potencializador das (re)construções e (re)criações em Arte. Assim, um caminho metodológico potente no processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais é a capacidade de dialogar com a região, trabalhar os artistas da região por meio da construção de parcerias em diferentes dimensões, entre: os próprios professores e equipe pedagógica; entre professores de Arte e gestores; e, por fim, entre artistas locais e escola etc. A ideia de criar um ateliê na escola, por exemplo, e pensar entrecruzamentos com os ateliês dos artistas locais seria um caminho metodológico potente para o ensino/aprendizagem de Arte de forma significativa, partindo do princípio de que o ateliê

[...] entra como um espaço privilegiado para viabilizar os cruzamentos propostos. Ou seja, uma construção na qual os sujeitos, com suas particularidades, possam experienciar a arte e, por seu caráter coletivo e aberto, participar concretamente de trocas interdisciplinares e interculturais. O seu caráter aberto é baseado em sua condição de agregar diferentes fluxos de elaboração e criação artística, pesquisas e relações de saberes dos diferentes sujeitos que se interessem por encontros e compartilhamentos de experiências, por sua vez, desenvolvidas individual ou coletivamente. (PERNAMBUCO, 2014, p. 157).

O ateliê é espaço/tempo de aprendizagem de Arte em potencial. Ter um ateliê na escola é recomendável pelas possibilidades de inter-relacionamentos entre os sujeitos, os processos artísticos desses sujeitos e as obra de arte, tanto reprodução e original como virtual. A visita em ateliês de artistas é recomendada, para vivenciar os processos de criação, acessar os materiais utilizados pelos artistas, bem como sua forma de fazer pesquisa em arte e possibilidade da percepção dos processos de criação do artista. Assim, a concepção de ateliê está relacionada a um espaço/tempo possibilitador de “incursões individuais, se necessárias, e por sua apropriação como referente

capaz de facilitar e estimular os importantes momentos de trocas coletivas” (PERNAMBUCO, 2014, p. 157) no desenvolvimento dos processos criativos e da experiência em Arte.

O espaço-tempo do ateliê não está relacionado a somente ao espaço físico, embora seja importante um espaço em que os alunos possam ter a vivência de processos artísticos com continuidade. O próprio armazenamento ou hospedagem dos trabalhos já se configura como um aspecto de ensino-aprendizagem de Arte, pelo caráter de acúmulo e processo. Numa proposta de modelagem, por exemplo, os espaços destinados à separação e preparação do barro, modelagem, secagem, queima, preparação ou feitura das tintas, tintagem, secagem, reflexão, contextualização etc., são ações processuais fundamentais para a construção do conhecimento em Arte; em cada momento da modelagem há conhecimentos específicos de pesquisa e de construção. Todas as ações, além de envolverem conhecimentos próprios para o exercício da modelagem, são também inventários importantes para que os alunos estabeleçam relações e construam conhecimentos. Portanto, é um local potente para as inter-relações entre teoria e prática. Um local onde hospede esse processo, por si só, é educativo.

A vivência do processo de trabalho nos ateliês, bem como seu registro são partes do processo de ensino/aprendizagem de Arte. Essas vivências só serão possíveis se no processo se houver oportunidade de estabelecer relações, analisar, comparar, selecionar, pesquisar, enfim, ações a partir de uma questão/problema e da experiência. O registro compõe, de forma central, os processos metodológicos de ensino/aprendizagem de Arte porque recupera os caminhos e temáticas abordadas, além de possibilitar a reflexão e construção de novas abordagens.

A possibilidade de vivência e experiência em um ateliê é, também, um material didático em potência. O material didático, além de se constituir com as obras do artista, a materialidade, recursos utilizados em seus processos de criação e o próprio espaço, constitui-se, também e conjuntamente, como um material didático para o ensino/aprendizagem de Arte.

Assim, o material didático está relacionado ao caminho para se chegar à aprendizagem de Arte que tem ligação direta com a experiência, os processos vivenciados por cada professor ou de quem o propõe. O material didático de Arte é responsável por acionar nos sujeitos percepções, sensações e emoções de modos e condições variados. A sua potência está em, principalmente, possibilitar as relações com interno e externo do sujeito, construindo novas formas de selecionar, buscar, acrescentar, transformar, agir e pensar artisticamente.

#### **4.3 PELAS JANELAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS E O CURRÍCULO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE**

O currículo é uma construção humana relacionada às produções culturais no campo da construção dos conhecimentos tensionados por experiências em diversas dimensões e atuações, sobretudo, das intenções educativas nas instituições escolares. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Essa construção envolve dinâmicas diversas, tanto no interior da instituição como externamente. Nesse sentido, a reflexão é fundamental elemento dessa construção, uma vez que determina as escolhas, por exemplo, do “que” e “como” serão e são apresentados e desenvolvidos os conteúdos e práticas aos alunos. Também, os tipos de práticas e concepções que serão e são abordadas pelo coletivo da instituição. A reflexão é fruto de tensionamentos que, no caso dos currículos, vão se (re)constituindo à medida e que os processos de construção do conhecimento vão se avivando.

Há uma indicação por parte de pesquisadores, professores e alguns gestores como Arroyo (2004; 2011), Moreira e Candau (2007) e Freire (1996; 2011), entre outros, de que a construção curricular seja a partir da realidade de cada instituição, de forma coletiva, e de forma a atender a diversidade cultural, social, artística, econômica e geográfica presente na sociedade.

A dinâmica de utilizar os documentos oficiais no currículo do ensino/aprendizagem, especialmente, de Arte, é inadequada se for feita de forma rígida e fixa, como se fosse passo a passo a ser obedecido, mas é essencial que suas diretrizes básicas sejam consideradas, em acordo com o

projeto pedagógico da escola. Porém, como construção de novos saberes e como recurso didático no que se refere aos conteúdos mínimos a serem desenvolvidos com alunos na Educação Básica, entender as epistemologias envolvidas e os processos de criação necessários, é fundamental para se pensar e concretizar um ensino/aprendizagem significativo, inclusive, subsidiando os alunos com experiências e práticas para que consigam perceber as relações dos raciocínios artísticos, para que eles próprios construam seu conhecimento. Esses documentos podem oferecer as inter-relações com os conhecimentos já construídos pela humanidade e os conhecimentos contemporâneos sobre o ensino/aprendizagem de Arte. Os documentos com essa tônica contribuem, principalmente, com as escolas que não têm entre seu grupo um professor de Arte especializado.

#### **4.4 ENTRE JANELAS: CONSTRUÇÕES DE PROCESSOS METODOLÓGICOS APÓS CEEAV**

As análises apresentadas a seguir foram elaboradas a partir dos resultados do questionário aplicado aos egressos das turmas do I, II e III Curso de Especialização de Ensino de Artes Visuais – (CEEAV/EBA/UFG). Com esse instrumento de pesquisa havia o objetivo de compreender como esse curso tem contribuído para a prática pedagógica do professor de Arte. O conteúdo das questões foi construído a partir do objetivo geral e dos específicos do projeto de pesquisa.

Gardênia revela que sempre lançou mão da roda de conversa em sua prática pedagógica. Começou a levar para a roda os conhecimentos que construiu no CEEAV, especificamente, os eixos da “Abordagem Triangular como o contextualizar, a criticidade e a proposta do fazer” (Informação verbal). Pôde-se perceber que o termo criticidade foi utilizado por Gardênia numa aproximação com a reflexão, conceito e nomenclatura utilizada por Ana Mae como um dos eixos estruturantes da referida proposta teórico-metodológica.

Eu procuro desenvolver as práticas da Educação Infantil em consonância com a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae. Então eu trabalho literatura, música e artes visuais nessa concepção da contextualização, da criticidade, desenvolvendo alguma técnica, alguma proposta do fazer. Em



síntese, contextualizo a aula e apresento o material, coloco algumas das possibilidades de trabalho. (Informação verbal).

Embora Gardênia revele que um dos conhecimentos construídos no CEEAV foi sobre a importância metodológica no processo de ensino/aprendizagem de Arte - o fruir, o contextualizar e o fazer artístico -, ela não trabalha especificamente com as artes visuais. Verbaliza que trabalha as artes visuais junto com a música e com a literatura. Essa é uma relação interessante quando ancorada na perspectiva da interdisciplinaridade, ou seja, em que os conhecimentos e especificidades das áreas sejam preservados no processo de ensino/aprendizagem, mas que tenham uma construção coletiva entre elas. Um princípio de inter-relação, de cooperação entre as áreas do conhecimento.

Mas o que Gardênia parece ter revelado é que a proposta de contextualizar, fruir e fazer artístico que acessou no CEEAV, trabalhada para o ensino/aprendizagem de Arte, é parte de sua prática pedagógica. Gardênia incorporou essa proposta em seu modo de trabalho docente e no desenvolvimento do currículo da Educação Infantil.

Eu não consegui ainda atingir o que eu pretendo em Artes Visuais porque a Pedagogia é muito engessada, mas tenho comigo a Abordagem Triangular como uma proposta metodológica em minha prática pedagógica. Eu sempre contextualizei tudo o que trabalho ou que apresentava com proposta para meus alunos na rodinha. Para contextualizar, apresento imagens e outros tipos de materiais ou objeto para provocar a experimentação. Isso acontece no momento da rodinha. O que esperar do aluno em sua experimentação e no seu fazer se não lhe é apresentado um conceito ou alguma relação ou proposta de construção? A interação acontece a partir de situações concretas que as crianças acessam. (Informação Verbal).

Para a egressa, a construção de seus processos metodológicos tem como referência a Abordagem Triangular. Essa construção se constitui como um avanço, à medida que reconhece que o que se aprende a partir de alguma situação ou de referências visuais. Gardênia tem consciência de que o desenvolvimento dos processos criativos acontece a partir da mediação do outro, e da experiência dos sujeitos envolvidos, quando verbaliza que:

As crianças precisam conhecer o material. Então elas desenvolvem a partir do contexto e dos materiais apresentados. Já aconteceu de apresentar algumas propostas ou possibilidades de trabalho e eles irem para outro caminho completamente diferente do que eu havia apresentado. Eu achei isso ótimo. (Informação verbal).

Gardênia revela que sempre organiza os seus alunos em roda para apresentar a proposta de trabalho, materiais etc. Em relação à estratégia metodológica da organização em roda, é um fator contribuinte para uma vivência de sala de aula. Nela, Gardênia afirma que tanto inicia a aula, como realiza a avaliação dos processos. Para ela, “a rodinha possibilita que as crianças desenvolvam o seu lado humano, sua autoestima” (Informação verbal).

Mesmo com essa estratégia metodológica já demarcada em sua prática, Gardênia ainda tem algumas dificuldades, por não ter formação específica e experiência com os processos artísticos, na avaliação do trabalho das pinturas, dos desenhos e das colagens como trabalho de criação<sup>53</sup> dos alunos, pois, com receio de inibir a expressão deles, sempre pergunta o que eles fizeram, ou o que eles desenharam. Nesse aspecto, Gardênia precisa avançar nos processos avaliativos em Arte, porque há estratégias formativas que possibilitam realizar uma avaliação sem demonstrar para as crianças desconhecimento pelo seu processo de construção do conhecimento, especialmente, no desenvolvimento da expressão do desenho. Se Gardênia construísse uma dinâmica em que cada criança apresentasse de forma livre seu trabalho, não precisaria perguntar o *que é*. Seria um processo horizontal em que a professora ou os colegas até poderiam fazer perguntas ou mesmo fazer intervenções e mediações. A avaliação ganharia novos contornos, inclusive, de ser um momento de aprendizagem também.

Como Gardênia, Rosa<sup>54</sup> revela que uma das contribuições do CEEAV para sua prática foi o acesso à Abordagem Triangular.

---

<sup>53</sup> Gardênia revela que não trabalha especificamente com o processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, ou seja, não tem um espaço/tempo reservado para esse ensino, mas que desenvolve em alguns momentos trabalhos de desenho, pintura etc.

<sup>54</sup> Todos os dados das citações de Rosa foram obtidos por meio de entrevista realizada em 23/10/2015.

Nosso trabalho é pautado nos três pilares dos estudos de Ana Mae: o ler, o fruir e o traduzir. Não só na Arte, mas em todas as disciplinas. Foi a partir do CEEAV que começamos a aprofundar mais na leitura, no entendimento dos conteúdos de Arte. Trabalhamos esses pilares em vários aspectos do projeto ou da temática, percorremos todo um caminho para depois trabalhar o fazer, a produção. Primeiro apresentamos o projeto ou o tema a ser trabalhado para os alunos, geralmente acontece no pátio com todas as turmas, depois exploramos as possibilidades de ler e fruir e somente depois partimos para o fazer. (Informação verbal).

Essa forma de desenvolver o trabalho em Arte está relacionada à concepção de um currículo mais integrado, uma vez que a triangulação a partir do contextualizar, fruir e fazer artístico perpassa outras disciplinas e temas, embora Rosa não as nomeie. Também há um percurso metodológico indicado por Rosa, quando revela que “primeiro há todo um caminho para depois partir para o fazer artístico” (Informação verbal). Esse percurso é confirmado pela supervisora<sup>55</sup> e indica uma ordem a ser seguida. Alguns equívocos estão explícitos nesse percurso elaborado por Rosa em relação ao entendimento sobre a Abordagem Triangular. Um deles está relacionado ao cuidado especial que Ana Mae revela ter quando explicita que não há uma ordem a ser seguida nos eixos por ela sistematizados. Outro aspecto é que Rosa não aloca o fazer artístico como um dos eixos da Abordagem Triangular, cita o ler, o fruir e o traduzir como o caminho a ser percorrido primeiro para chegar ao fazer artístico, como se a Abordagem Triangular fosse dividida em degraus a serem escalados, um a cada vez, e que para o degrau do fazer artístico seria necessário um introdutório.

Além de Rosa ter apresentado outro entendimento e ordem dos pilares inicialmente mencionados sobre a Abordagem Triangular, muda a nomenclatura de um dos eixos, o ler, e acrescenta um: o traduzir. Muda também a nomenclatura de eixos para pilares. A derivação apresentada por Rosa, o traduzir, está relacionada a uma concepção linguística que não está no campo da arte; corre-se o risco de uma uniformização de relações que o fruidor pode estabelecer a partir do contato com a obra de arte. A uniformização pode ser

---

<sup>55</sup> A entrevista com Rosa ocorreu na Escola em que trabalha e ela fez questão de convidar a supervisora para participar. Antes, porém, perguntou à pesquisadora se havia alguma objeção.

estabelecida por livros de análises das obras de arte ou pela própria professora ou equipe pedagógica da escola. Assim, o ímpeto é por uma única possibilidade de compreender e perceber a obra de arte. Porém, quando Rosa prepara o material para a formação das professoras da escola em que atua, demonstra um maior entendimento sobre a Abordagem Triangular. Utiliza a nomenclatura dos eixos da mesma forma que Ana Mae, utiliza e não acrescenta outros, mas ainda utiliza a primeira nomenclatura da proposta que foi *Metodologia Triangular*. Essa nomenclatura foi modificada por Ana Mae numa revisão posterior, porque considera que metodologia é construída por cada professor. No entanto, quando Rosa fala sobre o seu trabalho na Escola após o CEEAV, demonstra um maior entendimento sobre a Abordagem Triangular:

Explico para os professores novos na Escola como é o ensino/aprendizagem de Arte que há um percurso a fazer: ler, fruir e traduzir e depois o fazer. Mas, às vezes, perguntam se não é somente o fazer. Digo não, tem todo um caminho até chegar à produção ou se você preferir começar pela produção, mas depois é preciso continuar e trabalhar os outros pilares. (Informação verbal).

Rosa revela que o trabalho em Arte na escola em que atua acontece de forma coletiva. A partir de sua entrada no CEEAV, ficou responsável por coordenar o ensino/aprendizagem de Arte: “A escola, a partir da minha formação, se movimentou para o trabalho de arte” (Informação verbal). A egressa tem laudo médico<sup>56</sup>, mas a partir de sua formação encontrou um ânimo maior. Em seu depoimento, fala que não saberia dizer dela hoje se não fosse a formação em Arte no CEEAV. Essa formação em Arte de seus pares, pela qual Rosa é responsável, é realizada conjuntamente com a equipe pedagógica da escola. Aliás, fala com orgulho que participa da equipe pedagógica. A supervisora e a diretora falam com entusiasmo sobre a contribuição de Rosa para a escola.

Rosa trouxe o que aprendeu no CEEAV para os professores e, para nós, da equipe pedagógica, um aprofundamento maior no processo de ensino/aprendizagem de Arte. Agora,

---

<sup>56</sup> Por motivo de doença é impossibilitado de exercer as funções que sua profissão demanda, mas não o suficiente para se aposentar. Fica em desvio de função. Um exemplo é quando um professor é impedido de dar aulas, que é a sua função, por motivo de uma doença como LER.

conseguimos olhar com mais crítica como trabalhávamos Arte, e comparamos com o que fazemos agora: antes das orientações da formação de Rosa só trabalhávamos com o fazer. Não tínhamos um suporte técnico para trabalharmos outras questões da Arte como temos agora; avançamos muito, crescemos muito. Além de não termos antes um suporte técnico trabalhávamos mais isoladas. Agora trabalhamos mais coletivamente. A formação dos professores é coletiva, geralmente acontece no módulo 2<sup>57</sup>. O registro das atividades ou projetos faz parte da formação dos professores. (Informação verbal)<sup>58</sup>

A formação em Artes Visuais conduzida por Rosa tem chances de ser exitosa, justamente pela construção a partir de e/ou com o contexto e entre/com os pares. Assim, o coletivo da escola, além dos conhecimentos epistemológicos sobre o ensino/aprendizagem de Artes Visuais, pode construir conhecimentos mais próximos da comunidade, entendendo o contexto, tanto particular como universal, como intrinsecamente relacionado, porém não distante dos tensionamentos em sua convivência. A egressa verbaliza que, a partir do que já foi consolidado em relação aos caminhos que o ensino/aprendizagem de Artes Visuais precisa percorrer para se efetivar com qualidade, todo início do projeto prepara um material para a construção coletiva. E o corpo docente constrói junto todo o projeto: os objetivos, o desenvolvimento que se refere às práticas em cada um dos eixos da Abordagem Triangular e a avaliação.

A partir da formação de Rosa no CEEAV, a escola faz um movimento constante para sair do lugar da livre expressão, do espontaneísmo. O fato de a equipe pedagógica da escola reconhecer que a formação de Rosa permitiu o acesso a uma prática mais significativa de Artes Visuais e a um caminho metodológico do ensino/aprendizagem de Arte mais abrangente, no que diz respeito aos conhecimentos de Arte, é motivo para a própria egressa se sentir mais capaz no seu trabalho e mais solidária porque compartilha o que aprendeu com as colegas e os alunos. No CEEAV há um movimento para a

---

<sup>57</sup> Espaço/tempo destinados à formação e planejamento do professor, bem como da organização da escola. O tempo relógio é definido a partir da realidade de cada escola e da carga horário de cada professor.

<sup>58</sup> As entrevistas para esta tese foram realizadas com egressos do CEEAV. Excepcionalmente, na escola em que Rosa trabalha, ela convidou a direção e a supervisora para dar depoimentos sobre o seu trabalho. Salienta-se que todos que deram os seus respectivos depoimentos, autorizaram compor este trabalho.

reverberação e contribuição do egresso no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais nas instituições em que está inserido.

O potente no processo de ensino/aprendizagem proposto por Rosa é a capacidade de dialogar com a comunidade, além de trabalhar como referenciais as produções artísticas da região. Em seu depoimento, Rosa revelou que algumas professoras não conheciam sequer algum artista da região. Porém, Rosa não propôs as professoras visitas aos ateliês desses artistas. As visitas aos ateliês poderiam ser parte do planejamento da formação das professoras, bem como proposta de trabalho com os alunos, pois possibilitaria à percepção dos processos de criação do artista, sua pesquisa em relação aos materiais, suportes e ambientes de sua produção artística. Esses processos se configuram em formas e caminhos em aprendizagem em Arte Visuais.

No projeto, Rosa preparou um material em *slides* com alguns desses processos de criação e as modalidades de arte que compõem o trabalho de Lira Marques. Ou seja, produziu material tanto para a formação das professoras, quanto para que estas possam usar com seus alunos. Rosa revela que pesquisa e seleciona o conteúdo, as imagens e a técnica utilizada pelo artista ou pela artista. Além dessas questões, explora os materiais utilizados pelos artistas. Essas ações que envolvem pesquisa em Arte são criteriosas. Nesse trabalho sobre a pintura e a modelagem da artista Lira Marques, ela também fez entrevista e visitou seu ateliê.

Rosa constrói, ainda, material didático para o desenvolvimento das aulas de Arte. Além das apresentações, elabora apostilas e caixas sensitivas, com o objetivo de envolver os alunos e professoras no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais potencializando os sentidos. Esse movimento que ela realiza está em consonância com a forma como o currículo do CEEAV propõe em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades a serem construídas pelos egressos, ou seja, é desejável que os egressos construam seus próprios materiais didáticos para o desenvolvimento de suas aulas.

Rosa revela que a caixa sensitiva foi construída coletivamente, com o objetivo de trabalhar os sentidos e percepções, mas não indicou o projeto e contexto em que foi utilizada.



Imagem 22: Lateral da caixa sensitiva.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos, 2015.



Imagem 23: caixa sensitiva outra lateral  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos

A egressa mostrou os materiais didáticos que produziram e os recursos materiais e espaços que têm organizado na escola para a construção do ensino/aprendizagem de Artes Visuais, como caixas de livros didáticos e paradidáticos de Arte, as leis e propostas curriculares em que se baseiam, além de pasta com registros etc.

O currículo para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais da escola em que Rosa trabalha é também baseado na Proposta Curricular de Arte do Estado de Minas Gerais/PCA/MG e no Conteúdo Básico Comum(CBC) que integra a PCA/MG, como revelaram a própria egressa e a supervisora Jovelina. De acordo com os relatos, o currículo é construído coletivamente a partir das demandas da própria escola, da sala de aula, da continuidade de projetos, da PCA e do CBC. Não há uma norma fixa, mas, independentemente de onde surjam, os documentos oficiais são consultados e analisados, para situar o conteúdo e/ou a proposta. A partir daí, começam a estudar, compreender e planejar as ações. Pôde-se perceber que os documentos oficiais têm peso



grande nesse trabalho, mas não pareceu ser de forma rígida, pelo contrário, demonstra-se que é para nortear e organizar o trabalho de Arte.

Outro fato a destacar na prática de Rosa, enquanto coordenadora do ensino/aprendizagem de Arte na escola, é o registro constante das ações realizadas. Todos os projetos e práticas artísticas estão registrados, tanto a escrita, como o processo e a avaliação, por meio de textos e imagens. O registro compõe, de forma central, a metodologia do ensino/aprendizagem de Arte daquele contexto, porque ele recupera os caminhos e temáticas abordadas, além de possibilitar a reflexão e a construção de novas abordagens. São vários os registros que Rosa realizou, entre eles, está o trabalho de modelagem que foi realizado a partir da obra de Lira Marques.

Para Hortênsia, egressa do polo Jardim das Hortênsias, o registro também é muito valioso. Revela que há muitas possibilidades do trabalho com Artes Visuais na escola onde atua como professora da Educação Infantil, porque a comunidade escolar é muito receptiva a esse componente curricular. Além de ser professora, ela orienta as colegas no ensino/aprendizagem de Arte. É a única especialista em Artes Visuais, embora tenha uma colega de trabalho que está cursando a turma V do CEEAV. No ano de 2015 estava trabalhando na função de professora eventual<sup>59</sup>, por isso ela conseguiu, em muitos momentos, contribuir mais com os alunos e com as professoras regentes de turma. Nos momentos de módulos<sup>60</sup> das professoras, ela compartilhava as propostas e possibilidades de trabalho em Arte a partir da demanda da professora regente, contribuindo com a formação das colegas professoras. Segundo Hortênsia, na escola há momentos coletivos também destinados à formação em Arte, e nesse caso, por ser especialista e ter uma prática na área, é chamada a contribuir.

Hortênsia verbaliza que, praticamente, todos os projetos da escola incluem a arte e cita alguns deles. A professora destaca os registros imagéticos que estavam com ela no momento. Embora revele a importância do registro

---

<sup>59</sup> É o professor que supre a falta de outro na sala de aula, mas a escola tem a liberdade em construir junto com o seu coletivo outras ações para esse eventual.

<sup>60</sup> Tempo remunerado no ambiente de trabalho destinado à formação, planejamento e organização de seu trabalho e material a ser utilizado.

imagéticos no momento da entrevista, Hortênsia mostra apenas as imagens dos móveis registrados em seu celular, um livro e uma colcha de retalhos, sendo que um desses seria do mesmo projeto das imagens do celular.

Hortênsia relata com mais detalhes sobre o projeto que desenvolveu em 2014, quando estava em sala de aula e convidou mais duas professoras desenvolverem o trabalho coletivamente. Elas escolheram várias histórias: *O Patinho Feio*, *Rapunzel*, *O incêndio e o Beija-flor*, *João e Maria*, *Galinha Ruiva*, *Bonequinho Doce* e *Chapeuzinho Vermelho*, entre outras. O projeto recebeu o nome “O Mundo do Faz-de-conta”, e teve a imaginação como mola propulsora do trabalho. Segundo Hortênsia, o projeto incluiu a realização de desenhos, pinturas e móveis na sala de aula. Os trabalhos eram feitos com materiais reaproveitáveis ou sucatas, mas Hortênsia fez questão de reforçar “que tudo era feito por eles mesmos. Acho importante que as próprias crianças realizem seus trabalhos usando a imaginação”. (Informação verbal).



Imagem 24: Colcha de retalhos. Pintura em tecido.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos, 2015.



Imagem 25: Detalhes dos desenhos na colcha de retalhos. Pintura em tecido.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos, 2015.

É visível que os desenhos foram feitos pelas crianças em tecido, pela forma, movimento e colorido. Eles não ficaram claros, entretanto, qual foi o processo adotado para o desenvolvimento do trabalho, quais as referências visuais utilizadas, além das ilustrações dos livros, por exemplo. Não ficou claro também se durante o trabalho realizado foi apontada a diferença entre os móveis e os desenhos, ou seja, a tridimensionalidade e a bidimensionalidade. Ao enfatizar os registros imagéticos do produto final, Hortênsia não revelou como todo o processo foi desenvolvido.

A tridimensionalidade e bidimensionalidade são conteúdos fundamentais nas Artes Visuais e, para compreendê-los, os sujeitos precisam lançar mão de ações cognoscitivas. Ao mesmo tempo em que o sujeito realiza um desenho, está pensando, comparando, analisando, observando formas, tamanhos, espaços etc.

Também no projeto “Dinossauros” Hortênsia revela ter contribuído com o planejamento e orientação de Arte. Pelo registro, foi possível perceber uma série de técnicas como pintura, colagem, colorido, modelagem etc., mas não foi possível perceber conteúdos artísticos, contextualização e fruição em arte.

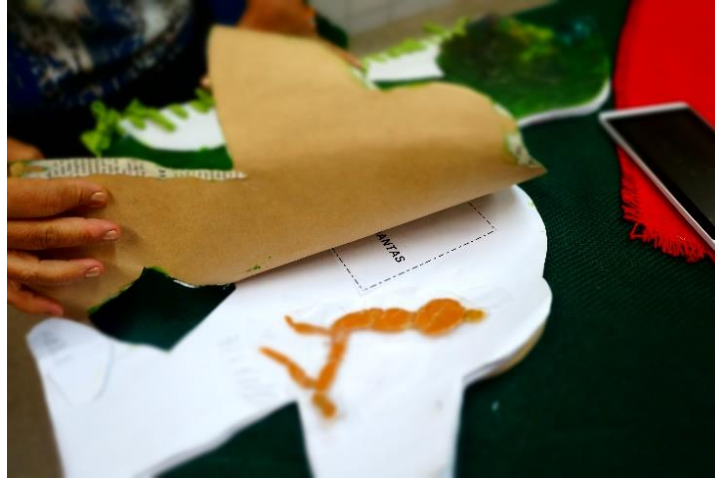


Imagem 26: Dinossauros.  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos, 2015.



Imagem 27: Dinossauros I  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos, 2015.

Outro conteúdo não menos importante no processo de ensino/aprendizagem de Arte é a composição. Considera-se que o formato do livro e as gravuras formam ou poderiam formar uma composição artística. É fundamental que se considere as formas, as texturas, a posição das gravuras, cor e linha, além do equilíbrio, ritmo e unidade. É preciso desafiar os alunos, mesmo os da Educação Infantil, a pensar na composição, para que desde o início eles pensem nos espaços da visualidade a serem organizados. Torna-se necessária a distribuição dos elementos para formar uma composição, para isso, é preciso considerar e pensar o espaço disponível ou desejado para a composição,

apreciando as formas que se destinam à composição, os espaços vazios, as proporções e as variações de dimensões.

Em relação às técnicas, Hortênsia é muito clara em sua fala, quando salienta que

a professora fez um projeto investigativo sobre os dinossauros e me pediu ajuda. Achei muito bom projeto. Ela explorou várias técnicas de Artes Visuais: modelagem, desenho, gravura, outras, tudo com meninos de primeiro período. Eles fizeram a gravura na bandeja de isopor [e] a gente pregava o desenho na badeja e as crianças passavam o lápis por cima para marcar. Depois passavam a tinta e fazia o carimbo. Foi muito interessante eles fizeram muitas técnicas e utilizaram muitos materiais de arte. (Informação verbal).

Em seu depoimento, Hortênsia revela uma parte do processo de feitura de uma gravura utilizando um material alternativo, que é o isopor. Os alunos fizeram uma “isoporgravura”. De qualquer forma, nos depoimentos de Hortênsia ficam evidentes os caminhos metodológicos que construiu para contribuir com o processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais na escola que atua, sobretudo, com a formação em Arte das professoras.

Margarida, egressa do polo Jardim das Margaridas, verbaliza que a proposta metodológica do curso centrada no professor/artista/pesquisador “é uma paixão” que vivenciou no CEEAV. Isso porque, ao mesmo tempo em que estava buscando soluções para as propostas de arte nas oficinas, pesquisava, fazia e experimentava. Ela relata que teve a oportunidade de desenvolver o que aprendeu na sala de aula da escola que trabalhava.

Segundo Margarida, a proposta metodológica vivenciada no CEEAV contribuiu para a construção de seus caminhos em sala de aula, como, por exemplo, a escolha de conteúdos a serem trabalhados e a forma de trabalhar. O conhecimento que Margarida construiu foi transformado a partir da realidade de seus alunos no que se refere à idade, experiência, contexto e vivências. O respeito à diversidade cultural e às singularidades dos sujeitos envolvidos é uma das posturas e das estratégias pedagógicas que orientam o Projeto do CEEAV, em um contínuo movimento de construção de um ambiente investigativo e dinâmico.

Margarida também utilizou as referências e o que aprendeu no CEEAV para a construção do Projeto de Criação do Curso de Artes Visuais da instituição em que trabalhava. Segundo a egressa, era professora do Curso de Moda quando foi convidada a construir a proposta de um Curso de Artes Visuais. O Projeto foi construído a partir das experiências no CEEAV, sobretudo, das oficinas. Margarida revela ainda que as oficinas eram espaços de aprendizagens muito significativas. As referências que os professores apresentavam a liberdade de expressão e a oportunidade de experimentar foram muito importantes, contribuindo para a construção de sua proposta de Curso de Graduação em Artes Visuais em que foi coordenadora. A egressa, nesse depoimento, indica que a experiência contribuiu para a sua construção metodológica.

Para Magnólia, egressa do polo Jardim dos Ipês, foi fundamental a experiência com a teoria da arte e do ensino/aprendizagem de Artes visuais. Foi no CEEAV que teve o contato com a pesquisa sobre Arte e em arte, e isso ocorreu por meio das disciplinas, das leituras, das críticas e dos relatos existentes, principalmente, nos encontros presenciais, que foram fundamentais para a construção do conhecimento em Arte. No entanto, ela afirma e defende que para ser professora de Arte é necessário ter a graduação na área, por sua complexidade.

Em relação aos processos metodológicos, Magnólia revela que a disciplina *Metodologia do Ensino de Artes Visuais*, desenvolvida no primeiro módulo do CEEAV, foi fundamental para a sua vida profissional, e que ela utiliza muito inclusive em sua profissão, já que é jornalista. Isso porque ela precisa lidar com a pesquisa e com os processos metodológicos nas matérias jornalísticas que produz. Embora não seja professora, a egressa revela que os conhecimentos que construiu a acompanham sempre no seu trabalho e em outros cursos que realizou.

O interessante é que, em seu depoimento, ela deixa transparecer que percebe a existência de uma metodologia geral do CEEAV. Em suas bases teóricas, o Projeto do CEEAV versa de forma clara sobre algumas premissas, as justificativas, as propostas curriculares em seus princípios, metas e objetivos, competências e habilidades, traça o perfil esperado dos egressos do CEEAV,

os campos de atuação desse egresso, a organização curricular, a matriz curricular contendo os módulos, encontros presenciais, atividades de cada aluno durante o CEEAV, a distribuição da carga horária, as ementas das disciplinas, bibliografia básica e complementar e a estrutura organizacional do CEEAV. A metodologia está presente no CEEAV durante o processo de desenvolvimento de todos esses aspectos. O que parece ter acontecido com Magnólia é que percebeu a continuidade e unidade das disciplinas e oficinas no decorrer do Curso.

Um aspecto estrutural apontado por Magnólia é a tutoria presencial, uma vez que faz um acompanhamento muito de perto ao aluno. Segundo a egressa, a maioria dos alunos de sua turma não tinha formação acadêmica em Artes Visuais, além de terem mais de dez anos de conclusão da graduação. Isso traça um perfil de demanda constante de atenção pelas carências de tempo e de formação, entre outros. É a tutoria que, muitas vezes, liga para as pessoas para chamá-las ao CEEAV, seja pela ausência no ambiente virtual, na realização e conclusão das tarefas ou pela própria dificuldade de lidar com as tecnologias contemporâneas.

Magnólia verbaliza que a tutora de seu polo “nos atendia e nos movia” (Informação verbal), por exemplo, em relação às necessidades de leituras e referências. “Como a biblioteca era pouco vasta, percebia a necessidade de cada um e buscava e acessava a todos nós” (Informação verbal). Já na estrutura do CEEAV, a tutoria é responsável por acompanhar o desenvolvimento do aluno, fomentar os fóruns e retroalimentar os alunos. A retroalimentação é um caminho metodológico fundamental no desenvolvimento de um curso, sobretudo, relacionado ao processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais, uma vez que ao mesmo tempo é carregado de uma complexidade por lidar com percepção, emoção, sentidos, ou seja, com a subjetividade e com o provisório das construções artísticas que envolvem teoria e prática ao mesmo tempo.

Percebeu-se que os caminhos metodológicos e as práticas construídas pelas egressas foram constituídos a partir das experiências que tiveram no CEEAV, como, por exemplo, o trabalho com carimbos realizado por Hortênsia. Pôde-se

verificar também que a contextualização é um aspecto que elas precisariam ter mais referências para desenvolver com os alunos, portanto, torna-se necessário mais formação continuada para que elas tenham condições de contextualizar a obra de arte no tempo/espaço, e não reduzir o ensino/aprendizagem de Artes Visuais em técnicas ou trabalhos temáticos.



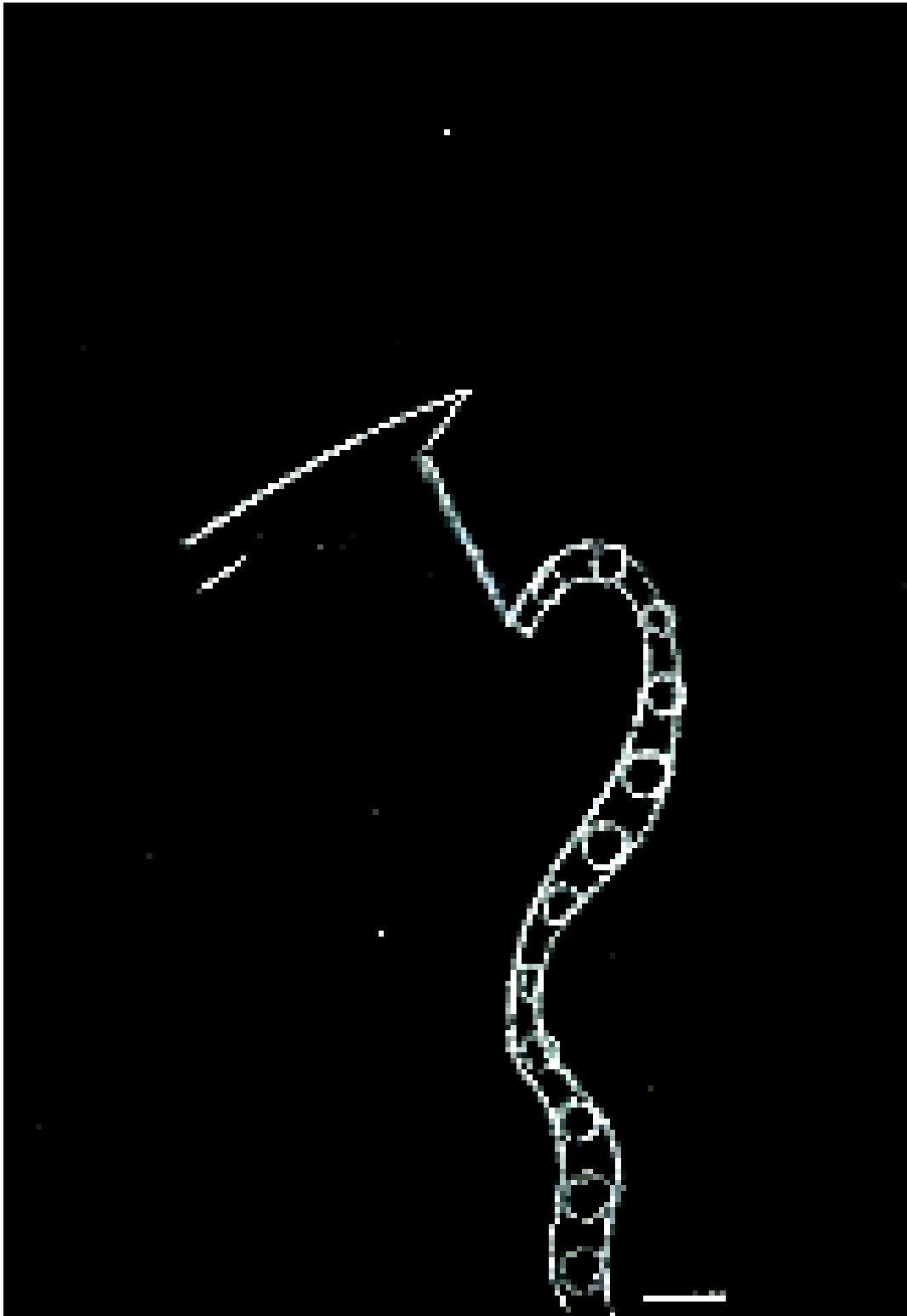


Imagem 28: Cláudia Regina dos Anjos,  
*Janelas (in) visíveis*6, 2015, Desenho com Conté, 20x14,3.

## FECHANDO ALGUMAS FRESTAS E ESCANCARANDO OUTRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A janela: não é onde a casa sonha ser mundo?  
Mia Couto

No início deste trabalho, foi advertido que a janela pode ser onde a casa sonha ser o mundo. A investigação da janela foi fonte inesgotável das minhas buscas, angústias, construção de conhecimentos, encontro comigo mesma, com a prática pedagógica e com os meus processos e possibilidades de criação que se faz e refaz no dia a dia. A janela foi onde me dediquei a ser pesquisadora/professora/artista que ora se fechou, ora abriu pequenas frestas, mas ora se escancarou num movimento constante e seguro do querer mais.

Pode-se notar que, em alguns aspectos, os egressos conseguiram se apropriar dos conhecimentos construídos na formação docente, na modalidade a distância. Um destaque é a compreensão da arte enquanto uma área de conhecimento com conteúdos, fundamentos e objetivos próprios. A conscientização da importância de planejar, pesquisar e organizar materiais para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais foi a tônica dos depoimentos. Porém, não são todas as egressas<sup>61</sup> que atuam na educação, especificamente, na escola. Mas, mesmo as que não atuam utilizam os conhecimentos que construíram no CEEAV em seu trabalho, a importância da construção de metodologias para o trabalho e a pesquisa como condição profissional. Também há egressas que atuam na escola, mas fora da sala de aula. Elas são responsáveis pela formação em Artes Visuais das outras professoras. Em seus relatos ficam as evidências da apropriação, por exemplo, da Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980. Em suas práticas pedagógicas o contextualizar, o fruir e fazer artístico estão presentes, seja para introduzir ou para aprofundar em algum conteúdo.

---

<sup>61</sup> Referência às egressas que foram entrevistadas.

Como consta em seus depoimentos, a pesquisa também foi um grande aprendizado que construíram e que as acompanha em suas trajetórias, tanto para quem está atuando na escola e no ensino/aprendizagem de Artes Visuais, como quem atua em outras áreas. A pesquisa é realizada pelas egressas tanto por aquelas que continuaram sua trajetória acadêmica, no mestrado e preparação para o doutorado, como também no trabalho profissional, como professora, responsável pela formação em Artes Visuais dos pares, jornalistas, artistas, consultoras de projetos como Arte&Mineração, projetos de criação de cursos de graduação etc. Consideram que a experiência que tiveram com a pesquisa no CEEAV foi responsável pela performance profissional e acadêmica.

A educação a distância configura-se como uma possibilidade de enfrentamento do desafio da formação contínua e continuada, por ser mais acessível, flexível em relação ao tempo/espaço do interessado e com mais opções de cursos. O fato de poderem continuar seus estudos e sua formação próxima ao trabalho e à residência, fazem da modalidade a distância uma experiência singular em que o sujeito que dela faz parte constrói uma autonomia em relação ao conhecimento responsável por novas buscas formações. Essa autonomia construída na educação a distância, muitas vezes, é detonadora de um querer mais, de uma sede de saber.

Outro aspecto a ser destacado é o uso das tecnologias contemporâneas em suas práticas cotidianas, mesmo sendo de forma menos complexa, como por exemplo, o uso do projetor multimídia. Mas, o fato de prepararem um material de acordo com a realidade em que estão inseridos já é significativo. Porque a preparação envolve ações cognoscíveis como agrupar, separar, selecionar, excluir, identificar, analisar e refletir. Essas ações são fundamentais na construção do conhecimento em Artes Visuais. Contudo, há egressas que desenvolvem trabalhos mais complexos como manipulação da imagem para matérias jornalísticas e construção de imagem em movimento com os alunos por meio do cinema de animação, além do uso da fotografia para seus registros cotidianos com mais consciência estética.

A necessidade da formação específica para o professor de Artes Visuais foi também um grande aprendizado revelado pelas egressas, sobretudo, aquelas que não têm formação inicial em Artes Visuais. Ao terem a experiência da complexidade que se é fazer, fruir, contextualizar a arte, bem como seus processos de ensino/aprendizagem revelam a necessidade da formação específica e com qualidade para conseguiram ensinar/aprender arte. Inclusive apontam a necessidade de continuar a estudar e pesquisar a arte e seus processos de ensino/aprendizagem.

Percebeu-se que algumas das egressas construíram um domínio sobre a lógica de uma formação continuada na modalidade a distância, especialmente, na relação com o conhecimento e com a pesquisa. Realizam pesquisas na internet para subsidiar a elaboração dos trabalhos propostos pelos cursos que fizeram e que ainda estavam fazendo à época. Seis das egressas entrevistadas, após o CEEAV, realizaram outros cursos na modalidade a distância, tanto de graduação como de especialização *Lato Sensu*. Inclusive, revelando uma relação mais próxima por tal modalidade. Além dessa relação, há também, segundo elas, a flexibilidade de tempo/espço, uma vez que podem continuar se formando próximo do trabalho e de casa, organizando e articulando as demandas dos cursos com as do trabalho e de casa.

Destacam-se os quatro tutores entrevistados, que revelam que, ao mesmo tempo em que assessoravam e acompanhavam os alunos, hoje egressos, eles também construíam seus conhecimentos. Todos eles são artistas e professores, Lírio era professor de Artes Visuais na Educação Básica à época, Orquídea é artista e professora de Matemática na Educação Básica, Açucena é artista e professora de pintura no seu ateliê e Girassol é artista, ilustrador, escritor e era professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais/EBA/UFMG e da Arena da Cultura, à época. Revelaram que com os conhecimentos construídos nas oficinas conseguiam orientar os alunos em seus trabalhos e, além disso, potencializavam suas expressões artísticas, ou seja, os seus trabalhos ficavam mais potentes com o conhecimento construído junto aos alunos. Esse tipo de aprendizagem vai ao encontro do pressuposto teórico

metodológico de Paulo Freire (1996) de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Identificou-se essas conexões no trabalho de Rosa e Petúnia, ambas do polo Jardim das Acácias, quando levam para suas práticas docentes a arte de sua região, bem como os materiais que lá têm em abundância, como as materialidades advindas do cerrado, da terra e da paisagem natural. São materiais e recursos fundamentais para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais a partir das culturas e vivências dos alunos. Elas trabalham, por exemplo, sobre a poética e expressão de artistas como Lira Marques, Dona Izabel e Ulisses. Essa prática potencializa as comunidades locais, os artistas e, também, os sujeitos envolvidos na prática educativa, uma vez que a partida, o conteúdo utilizado no processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais lhe é familiar, é de seu território, mesmo que ainda não o conheça, é parte de seu território. Fortalece e transforma o processo de ensino/aprendizagem porque está perto e, por isso, lhe dá segurança para estabelecer relações com outros lugares e expressões.

Em relação às expressões individuais em conexão com a arte, destaca-se Rosa, visto que ela é atuante na cidade nos meios artísticos e culturais. Participa de grupos que trabalham com o barro, embora afirme que, por problemas de saúde, não trabalha mais com esse material. Além disso, participa de corais musicais da cidade, de organizações de eventos festivos e de manifestações culturais e artísticas da cidade e região, que são muito ricas. Na escola onde atua, leva esse trabalho para as professoras e como responsável pela formação de seus pares em ensino/aprendizagem de Arte, trabalha tanto com pressupostos teóricos e metodológicos do processo de ensino/aprendizagem, como lhes mune de referências artísticas e culturais locais.

A experiência em arte foi o marco na construção do conhecimento docente das egressas. Todas elas revelam de alguma forma a importância da experiência em arte, tanto por parte do professor como por parte do aluno. Para elas, é necessário que os alunos da Educação Básica tenham acesso e experimentem materiais, suportes e ambientes diferentes e diversos para suas produções

artísticas. Além disso, torna-se necessário que os alunos tenham acesso às variadas e diferentes referências de arte.

A importância de contextualizar, fruir e fazer arte também se configura como um conhecimento construído e fundamental na prática pedagógica. Segundo Gardênia, a Abordagem Triangular que se refere à sistematização teórico-metodológica construída por Ana Mae Barbosa, nos anos de 1980, ultrapassa os limites do ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Tornou-se, para ela, um caminho metodológico para o ensino/aprendizagem na Educação Infantil.

Destaca-se a importância que as egressas Hortênsia e Rosa deram em suas práticas sobre a construção de materiais e recursos didáticos, ou seja, incorporaram em suas práticas a construção de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Essa é uma concepção contemporânea importante para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais porque “propõe reflexões que priorizam provocações e estímulos a modos de se ensinar-aprender Arte que favorecem a ampliação do pensamento artístico”. (LOYOLA, 2016, p. 80).

Outra questão, é a importância do respeito à produção dos alunos. As egressas revelaram que foi no CEEAV, a partir das experiências com os processos de criação artísticas e as reflexões sobre essa experiência, que conseguiram compreender a importância das singularidades dos processos de criação de seus alunos. Antes chamavam atenção deles, dizendo que o que eles faziam estava errado, mas após a experiência no CEEAV procuram potencializar e incentivá-los a novas (re)criações.

A importância de efetivar o direito que os alunos da Educação Infantil e da Educação Básica têm em relação à construção do conhecimento em Artes Visuais foi revelada tanto pelas egressas, como pelas equipes pedagógicas que concederam depoimentos, junto com as egressas. Verbalizaram que após a experiência e formação das professoras em ensino/aprendizagem de Artes Visuais, no CEEAV, a escola não só se preocupa com o cumprimento da lei como também com a qualidade do trabalho e do ensino/aprendizagem.

A busca pela formação continuada em ensino/aprendizagem de Artes Visuais dos professores se deu por vários motivos, entre eles, a necessidade de aprofundar nos conhecimentos e conteúdos de Artes Visuais, uma vez que tinham formações em cursos livres como canto, violão, História da Arte, entre outros; a necessidade de se instrumentalizar para o trabalho, pois já eram professoras de Artes Visuais e não tinham formação e conhecimentos suficientes para tal; a oportunidade de realizar um curso de especialização que contribuísse para sua prática profissional; já que a manipulação das imagens e conhecimentos sobre a construção de imagens é fundamental para o trabalho que exerce; e a ampliação de repertórios imagéticos, textuais e conceituais para a continuidade da trajetória acadêmica.

As egressas construíram também a segurança e uma relação de pertencimento em relação à construção de conhecimentos em ensino/aprendizagem de Artes Visuais, via CEEAV, responsáveis pelo querer mais, pela continuidade da trajetória acadêmica e submissão a concursos públicos e seleções de mestrado e doutorado.

O Estudo de Caso permitiu uma compreensão da realidade a partir do acompanhamento *in loco* dos professores egressos do CEEAV, no seu tempo e espaço, bem como no seu contexto. Percebeu-se o esforço que as egressas Rosa e Hortênsia fazem em seus trabalhos para manter a qualidade do ensino/aprendizagem de Artes Visuais em todos os anos do Ensino Fundamental, bem como a formação das outras professoras e da equipe técnica. Isso faz a diferença porque as outras escolas que não têm professores com formação em Artes Visuais não conseguem ter a consciência da importância desse ensino/aprendizagem de forma significativa. Isso ficou claro no depoimento das pessoas que participaram das entrevistas junto com as egressas que também trabalham em outras escolas.

A formação do CEEAV faz e fez a diferença para os alunos da Educação Básica em cidades em que não há opção da formação inicial em Artes Visuais e professores não têm condições de sair para cidades mais longínquas para estudar. O que é necessário é ampliar a oferta para que mais pessoas consigam fazer a diferença em suas escolas e cidades. Embora haja egressas

que não conseguiram interferir e contribuir para a melhoria e, às vezes, para a efetivação do ensino/aprendizagem de Artes Visuais em suas escolas de atuação ou em suas cidades, as que conseguiram o fizeram de forma significativa.

Além das egressas, as pessoas que participaram das entrevistas avaliaram o CEEAV como um diferencial nas escolas que atuam e nas cidades onde moram. Crisântemo, gestor público, artista e professor de História, avalia que o CEEAV fez a diferença no Jardim das Acácias porque, como as pessoas ficaram mais conscientes do patrimônio artístico e cultural da cidade, elas ajudam e ajudaram de alguma forma essa discussão no interior das escolas e nos grupos nos quais participam. Isso para a cidade é fundamental.

Foi indicada pelas egressas a continuidade do CEEAV, tanto por meio de grupos de estudo e pesquisa nos polos onde já foi realizado o curso, como outras edições, uma vez que há polos que o CEEAV foi ofertado apenas uma vez.

Por meio do CEEAV as egressas e tutores construíram conhecimentos para lidarem com as tecnologias contemporâneas e plataformas de aprendizagens e implicarem esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Desenvolvem com alunos da Educação Básica, ações relacionadas ao cinema de animação e à fotografia, além de prepararem material, como *slides*, para o desenvolvimento de conteúdos com imagens.

Em relação às questões estruturais e de currículo do CEEAV, apontam a necessidade de melhoramento das bibliotecas dos polos, porque ainda são muito pobres de referências. Isso foi reafirmado pelos professores e orientadores de monografia, no questionário *online*. As egressas de um dos polos apontaram dificuldades em relação a alguns tutores que não acompanharam os alunos em suas dúvidas e desenvolvimento. A necessidade de momentos presenciais na UFMG com os professores dos diversos componentes curriculares e a realização, no final do curso, de uma mostra de trabalhos artísticos realizados durante o mesmo foram outros pontos registrados. O tempo é o grande desafio da formação continuada, porque como não há controle sobre ele e dele, com isso a pesquisa, a realização dos



trabalhos, as leituras e as produções artísticas e de materiais didáticos podem ficar com a qualidade comprometida. Ao mesmo tempo, fica com uma provocação para os alunos organizarem seu tempo para a formação, o trabalho e as demandas da casa. De acordo com os depoimentos dos egressos, no processo de desenvolvimento do CEEAV, a partir dos tensionamentos de estudos e prazos, também aprenderam a controlar o tempo, construindo assim, a sua autonomia no processo de formação na modalidade a distância.

De modo geral, o CEEAV teve uma avaliação positiva, tanto em sua estrutura como na qualidade. As egressas que não tinham a formação inicial em Artes Visuais declararam que o CEEAV foi denso e que precisaram de muita dedicação para realizá-lo e de muito estudo. Esse depoimento foi reafirmado pelas egressas que fizeram Licenciatura em Artes Visuais na graduação, quando testemunharam as dificuldades das colegas que não tinham a formação inicial em Artes Visuais em acompanhar os processos do fazer, fruir e contextualizar arte, além das reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

A partir da escuta e demandas das egressas e tutores fica endicado, a importância da continuidade do CEEAV, tanto nos polos que já houve como na ampliação para outros polos, Destaca-se também que há uma grande demanda por uma graduação em Arte, na modalidade a distância. Essas proposições se fundamentam em dois pressupostos: na qualidade que os egressos atribuem ao CEEAV e ao querer mais.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de política e estratégia para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em:< <http://goo.gl/7BiQIG>:> Acesso 26 ago.2016.

AZEVEDO, Mario. *Janelas*. Disponível em:< <http://goo.gl/AT86mU>:>. Acesso 20 jun. 2016.

ALBANO, Ana Angélica. *Pensando as Artes Visuais na educação*. In: DIAS, A. R.; GONÇALVES, T. F. (Orgs.). *Entre linhas, formas e cores*. São Paulo: Papyrus, 2010.

ANJOS, C. R., PIMENTEL, Lucia Gouvêia, GOUTHIER, Juliana Macedo. Especialização em ensino de artes visuais: uma experiência de educação a distância In: *Anais do 8º Congresso Internacional de Educación Superior*. La Universidad pro el desarrollo sostenible, 2012, La Habana, Cuba.

ANJOS, Cláudia Regina dos; FONSECA, Luiz Olavo Ferreira. Entrelaçamentos possíveis: Fórum de EJA, Programa “Cidadão Nota 10” e Experiências significativas em Arte. In: *Paideia: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde*. Universidade Fumec. Ano 10, nº 5 (jul./Dez. 20013). Belo Horizonte: Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002.

ANJOS, Cláudia R. *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AGUIRRE, Imanol, GIRÁLDEZ, Andrea. Fundamentos curriculares da Educação Artística. In: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMEMTEL, Lucia G. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana, 2009. (Educación Artística).

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno vier. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e*

história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

BARROS, Manoel. *Incompletude*. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjkzMzA4/>>. Acesso 28 ago. 2016.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter . *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BONDIA, J. Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BORDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BHABHA, Home K. *O local da cultura*. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A experiência e a aventura do diálogo no aprender, no saber e no partilhar e o saber. Blog *A partilha da vida*, 2014. Disponível em:< <http://goo.gl/EMBgsB>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A experiência e a aventura do diálogo no aprender, no saber e no partilhar e o saber. Blog *A partilha da vida*, 2014. Disponível em:< <http://goo.gl/EMBgsB>>. Acesso em: 26 ago.2014.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: *Documenta nº 195*, Rio de Janeiro, fev.1977 a.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento/Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal/ 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p 32. Disponível em:< <http://goo.gl/5rz2Z3>> Acesso em 26 ago.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com bases nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007*. Brasília, INEP, 2009. Disponível em:< <http://goo.gl/kS0bmi>>. Acesso 27 ago.2016.

COSTA, Kátia. *Lugares de Passagem*, 2011. Disponível em:<<http://goo.gl/XTPJmY>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

CORTELA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Trad. Sandra Rey. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

DAMATTA, Roberto. A Antropologia no quadro das ciências. In: *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991a.

DAMATTA, Roberto. Trabalho de campo. In: DAMATTA, Roberto. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991b.

DELMAS, Anita de Sá e Benevides Braga. *A Construção do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983)*. 2012. 241f. Tese de Doutorado. UFRJ/ CFCH/FE/Rio de Janeiro.

Desenhos para Colorir. Disponível em:< <http://goo.gl/CQQCYE>, <http://goo.gl/dQTRZs>, <http://goo.gl/qtC9Ni>, <http://goo.gl/eZGEV5>>. Acesso em 29 ago.2016.

DEWEY, John. *Experiencia e educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DI CAVALCANTI. *Mulheres na janela*, 1926. Disponível em:< <http://goo.gl/pEymYy>:>. Acesso em 14 nov.2013.

DOMINGUES, Diana (Org.). *Arte e vida no século XXI: tecnologias, ciência e criatividade*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

D'AMBRISO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade e proposta de uma nova universidade*. (s/d). Disponível em: <http://goo.gl/ndUU5M>:. Acesso em 29 ago.2016.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b. p.318-345.

FAVARETTO, Celso F. Experiência estética, instituições e educação. In: MARCELINA, *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina – Cai Coco*. Ano 3, v. 4 (1.sem. 2010). – São Paulo: FASM, 2010, p. 54-62.

FERNANDES, Fernando Lannes; FERRAZ, Ana Flavia e SENNA, Ana Carolina (Orgs.). *Redes de Valorização da vida*: Recife. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Editora Annablume, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução: Adriana Lopes; revisão teórica Lólio Lourenço de Oliveira – 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P.; PAPERT, S. Futuro da escola e o impacto dos novos meios de comunicação no modelo de escola atual. Documentário Produzido por Márcia Moreno e Marco Aurélio Del Rosso, em São Paulo, TV PUC de São Paulo com apoio do Jornal em novembro de 1995. Disponível em:< <http://goo.gl/Nwytrf>:> Acesso em 28 ago. 2016.

GALLO, Silvio. A escola: lugar de formação. In: SCARELI, Giovana (Org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIRÁLDEZ, Andrea. Enseñar artes em um mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. In: *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*. Vol. 1, n. 1, (maio 2008). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: 2003.

HÜBNER, Marcelo. *A série intitulada Janelas Urbanas*. Disponível em:< <http://goo.gl/MS2LJj>:>. Acesso 20 jun. 2016.

JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMEMTEL, Lucia G. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana, 2009. (Educación Artística).

KERCKHOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *Arte e vida no século XXI: tecnologias, ciência e criatividade*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAMPERT, Letícia. *Conhecidos de Vista: a cidade e suas janelas indiscretas*. Revista UFMG. V. 20, n. 1, p 324-335, jan./jun. 2013. Disponível em:< <http://goo.gl/zlY3d0>:> Acesso em: 28 ago. 2016..

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura - um conceito antropológico*. 11. ed. São Paulo: Zahar, 1996.

LOYOLA, Geraldo Freire. *me adicono.com: ensino de Arte+tecnologias contemporâneas+escola pública*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOYOLA, Geraldo Freire. *PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. 115 f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARIANA, F. B. Autogestão. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINS, Suzana. *Poemas em série: Janelas*, 02 de maio de 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/YrbV5f>>. Acesso em: 13 nov.2013.

MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância*. (Tradução Ez2Tranlate; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro). 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, Antonio F. B. e CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental*. Salto para o futuro: SEED-MEC. Boletim 17, setembro de 2007. Disponível em:<<http://goo.gl/6u1voa>>. Acesso em: 26 jul.2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. *Parâmetros da Formação Docente em Arte do Estado de Pernambuco*, 2014. Disponível em:< <http://goo.gl/QBTRVS>>. Acesso em 31maio2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. In: *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – Santa Maria – vol. 8, nº 2, p 5-17, - maio/agosto de 2015*. Disponível em:< <http://goo.gl/RVTuOZ>>. Acesso em 19 maio2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. In: *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*. Vol. 3, n. 6, (maio 2008). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013. Disponível em:< <http://goo.gl/CfIECK>>. Acesso em mai. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. In: *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – Santa Maria – vol. 8, nº 2, p 5-17, - maio/agosto de 2015*. Disponível em:< <http://goo.gl/RVTuOZ>>. Acesso em mai. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. In: *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*. Vol. 3, n. 6, (maio 2008). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013. Disponível em:< <http://goo.gl/CfIECK>>. Acesso em mai. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouveia e ANJOS, C. R. *Proposta de afecção e linguagem: concepções conceituais contemporâneas da arte e do ensino/aprendizagem de arte*. In: XXII CONFAEB -Arte/Educação: corpos em trânsito, 2012, São Paulo.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Avaliação em artes: alguns princípios para discussão In: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMEMTEL, Lucia G. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: OEI-Fundación Santillana, 2009. (Educación Artística).

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; COUTINHO, Rejane G.; GUIMARÃES, Leda. La formación de profesores de arte: prácticas docentes. In: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMEMTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España:OEI-Fundación Santillana, 2009. (Educación Artística).

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em Expansão: licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PONTY, M. M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PLATAFORMA MOODLE. Disponível em:< <http://goo.gl/P96DXv>>. Acesso em abr.2016.

PROPOSTA CURRICULAR – ARTE. Disponível em:< <http://goo.gl/DYYcYJ>>. Acesso em mar. 2016.

REY, Sandra. O que significa, hoje, ser artista e o que se espera da formação do artista? In: MARCELINA, *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina – Cai Coco*. Ano 3, v. 4 (1.sem. 2010). – São Paulo: FASM, 2010, p. 17-28.

RICHTER, IVONE Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2003.

ROCHA, Gilmar, TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação; 10)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - SESC – Disponível em:<<http://goo.gl/P96DXv>>. Acesso em mar. 2016.



SHIOTA, Chiharu. *A Room of Memory* [Haunch of Venison, New York] 2012. Disponível em:< <http://goo.gl/oC1UjA>>. Acesso em jun.2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

Teoria da literatura. Disponível em <http://goo.gl/kLHojl>. Acesso em set. 2016.

Todos pela Educação. Disponível em:< <http://goo.gl/cfO3a3>>. Acesso em ago.2016.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas - SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: CosacNaify, 2010.

WHITE, Leslie A. DILLIBGHAM, Beth. *O conceito de cultura*. Tradução de Teresa Dias Carneiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

# APÊNDICES

Imagem 29 – Cláudia Regina dos Anjos,  
Frestas, 2016. Carimbo.

## APÊNDICE A

### CEEAV/EBA/UFMG: DADOS E ANÁLISES

Este texto se refere a uma descrição dos dados do questionário aplicado aos egressos das turmas do I, II e III Curso de Especialização de Ensino de Artes Visuais – CEEAV/EBA/UFMG. O questionário teve como objetivo compreender como esse curso tem contribuído para a prática pedagógica do professor de Arte.

O questionário tem 20 questões, sendo sete abertas, 13 de múltipla escolha das quais seis são fechadas, sem possibilidade de “outra opção” que não as indicadas. Há um espaço que é opcional para quem desejar retorno da pesquisa. O conteúdo das questões foi construído a partir do objetivo geral e dos específicos do projeto de pesquisa.

Os critérios adotados para a aplicação do questionário estão em consonância com o percurso das turmas do I, II e III do CEEAV/EBA/UFMG. As turmas do I CEEAV iniciaram seus estudos em 28/04/2008 e concluíram, com defesa de Monografia, em 22/09/2009. As turmas do II CEEAV tiveram início em 22/04/2009 e concluíram, com defesa de Monografia, em 25/09/2010. As turmas do III CEEAV iniciaram seus estudos em 01/05/2010 e concluíram, com defesa de Monografia, em 18/09/2011. Não foram incluídas as turmas do IV e V CEEAV, uma vez que seus alunos ainda não haviam concluído o curso. Levou-se em consideração que os egressos dos cursos I, II e III já haviam terminado o curso e tinham, no mínimo, um ano de atuação profissional para poderem implementar as aprendizagens vivenciadas no CEEAV.

Construídos o questionário e os critérios de aplicação, foi decidido que, para possibilitar que todos respondessem, seria necessária uma ferramenta prática e acessível a todos em seu tempo e dos espaços onde vivem. O questionário *on line* atende a esses critérios, uma vez que o professor pode responder de sua casa ou trabalho, no tempo que melhor lhe convier. O questionário *on line* foi feito em uma planilha de dados, inserido na plataforma de edição de arquivos do *Google (Google Drive ou Doc)* que possibilitasse um armazenamento de todos os dados obtidos. Essa plataforma gera um *link* que,

quando acessado e submetido, é automaticamente enviado para um arquivo de armazenamento. Outra opção para acessar o questionário é dando um *click* na imagem inserida como capa.

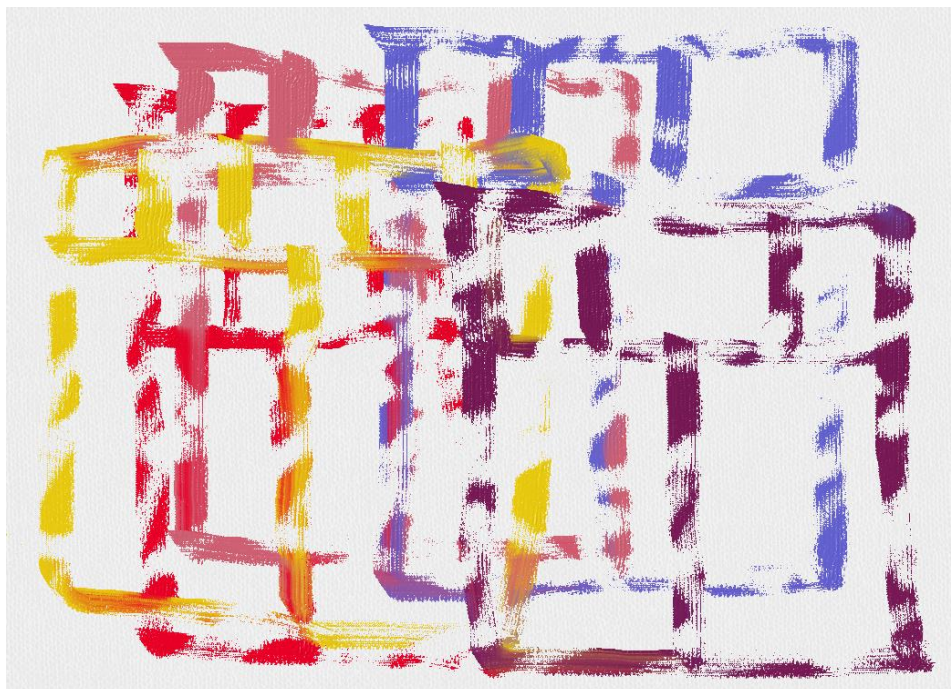


Figura 1: Cláudia Regina dos Anjos. Janelas, 2013. Capa do questionário.

Para contabilizar os dados, foi necessário acessar o arquivo no endereço eletrônico cadastrado como gerenciador do questionário. A contabilização não foi automática em função da especificidade das questões, especialmente, das questões abertas.

Com a ferramenta pronta, foi necessário elencar todos os endereços eletrônicos dos egressos do I, II, III do CEEAV, para que fossem enviados os questionários a serem respondidos. Após a coordenação do curso autorizar formalmente o acesso aos dados e endereços eletrônicos dos egressos, os mesmos foram enviados para meu endereço eletrônico. Foi solicitado pela Coordenação que, depois de concluída a pesquisa, os mesmos fossem apagados.

Após constatar que o arquivo não tinha os dados que eu necessitava para a minha pesquisa, foram disponibilizados, pela secretária do CEEAV, outros arquivos em que continham o endereço eletrônico dos egressos. De posse

desses dados, foi enviando um questionário para todos os egressos do I, II e III CEEAV, com uma apresentação e solicitação de resposta para contribuição da pesquisa.

Como parte de minha pesquisa de Doutorado, vou analisar quais as contribuições, para a prática d@ professor@, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, modalidade a distância, da Escola de Belas Artes da UFMG. Peço sua contribuição no sentido de responder o questionário que elaborei, para que eu possa realizar a contento minha pesquisa. Segue abaixo o link. Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade em contribuir para a pesquisa.

**Cláudia Regina dos Anjos**

Doutoranda em Artes

Escola de Belas Artes/UFMG

[https://docs.google.com/forms/d/1xZ\\_DAZ8QEgeTm\\_PCdXbvHkYXA5dv92xhohEhBjrm\\_Js/edit](https://docs.google.com/forms/d/1xZ_DAZ8QEgeTm_PCdXbvHkYXA5dv92xhohEhBjrm_Js/edit)

Foram enviadas mensagens eletrônicas para 126 egressos do I CEEAV e 90 mensagens eletrônicas para os egressos do II CEAV. Em função da quantidade grande dos registros de endereços eletrônicos do III CEEAV, foi necessário dividir em grupos o envio de mensagens por polos: Araçuaí para 27 egressos; Campos Gerais para 27 egressos; Corinto para 29 egressos; Formiga para 25 egressos; Governador Valadares para 47 egressos e para Teófilo Otoni para 42 egressos, perfazendo 197 mensagens para os egressos do terceiro curso.

Das 126 mensagens enviadas para os egressos do I CEEAV, 47 não foram recebidas por seus destinatários. Destes, havia sete que estava com o endereço eletrônico digitado com erro e, após a revisão e o reenvio da mensagem, quatro continuaram a não chegar aos seus destinatários. Portanto, dos egressos do I CEEAV, 72 receberam a mensagem com o questionário e foram respondidos nove questionários.

Para os egressos do II CEEAV foram enviadas 90 mensagens com questionário. Destes, 35 egressos não receberam a mensagem. Não foi detectado qualquer erro de digitação na conferência com os originais. Somaram-se, desse curso, 55 mensagens enviadas. Deste número, foram respondidos três questionários.

No III CEEAV, como as mensagens com questionário foram enviadas por polos, a organização se configurou assim: para Araçuaí foram enviadas as mensagens para 27 egressos e destes 12 não receberam. Foram enviadas mensagens para 27 egressos de Campos Gerais, destes sete não receberam. Das mensagens enviadas para os 29 egressos de Corinto, sete não foram recebidas pelos seus destinatários. Para o polo de Formiga foram enviadas mensagens para 25 egressos e destes nove não receberam. Em Governador Valadares foram enviadas mensagens para 47 egressos, porém 15 não chegaram aos seus destinatários. Para Teófilo Otoni foram enviadas mensagens para 42 egressos e destes 13 não receberam. Portanto, foram enviadas 197 mensagens e destas 63 não receberam.

Ao todo foram enviadas 410 mensagens com o questionário para os egressos de todas as turmas do I, II e III CEEAV, sendo que 145 egressos não receberam. Dos 265 egressos que receberam, foram respondidos 30 questionários, sendo nove questionários respondidos pelos egressos do I CEEAV e três respondidos pelos egressos do II CEEAV. Do III CEEAV, foram respondidos dois questionários dos egressos do polo de Araçuaí, um do polo de Campos Gerais, dois do polo de Corinto, nenhum do polo de Formiga, 13 do polo de Governador Valadares e nenhum do polo de Teófilo Otoni. (Quadro 1- Mensagens enviadas 1, do Apêndice D).

Esses dados foram organizados a partir de um acompanhamento sistemático aos questionários respondidos, que corresponde ao acesso semanalmente realizado pela pesquisadora do arquivo, para levantamento do quantitativo de questionários respondidos, além da verificação do endereço eletrônico registrado no final do questionário, bem como o polo correspondente a esse endereço.

Por meio desse acompanhamento, pode ser constatado, em aproximadamente dois meses, um índice de 11% de questionários respondidos, considerando os 265 egressos que receberam as mensagens.

Em razão do pequeno número de questionários respondidos, foi realizado um novo envio da mesma mensagem com o questionário para os egressos que não haviam respondido e que eu tinha o contato, por ter sido orientadora da monografia de final de curso. Esse reenvio se deu, principalmente, nos cursos I e II. Não houve retorno imediato.

Após duas semanas de novo contato, foi realizado um envio da mesma mensagem via *Facebook* desses egressos e ex-orientandos da monografia. Destes, houve retorno de dois egressos, um dizendo que responderia no próximo final de semana e outro que acabara de responder.

No início do mês de junho de 2014, foi realizado novo levantamento do quantitativo de questionários respondidos e foram retirados os endereços eletrônicos daqueles egressos que já haviam respondido ao questionário. Após esse processo, a mesma mensagem foi reenviada. Nesse contato, um dos egressos retornou via mensagem eletrônica informando que o *link* não estava mais disponível. Realizada a atualização do *link*, novo envio foi efetuado.

O endereço eletrônico de quem não respondeu foi mantido na mesma listagem dos endereços dos egressos em que a mensagem voltou, para uma nova tentativa de contato e retorno. Foram mantidos os mesmos endereços, também, porque foram conferidos com os originais e não havia erro de digitação, além de ser do arquivo de dados fornecidos pelo próprio egresso. Nesse envio, a mensagem com o questionário foi destinada aos egressos que não haviam respondido até a referida data: 114 mensagens enviadas para os egressos do I CEEAV, porém 39 não receberam; 87 egressos do II CEEAV, mas 28 não receberam. No III CEEAV ficou da seguinte forma: para o polo de Araçuaí foi enviada a mensagem com o questionário para 25 egressos, mas 11 não receberam; para o polo de Campos Gerais para 26 egressos, mas sete não receberam; para o polo de Corinto para 27 egressos, porém sete não receberam; para o polo de Formiga para 25 egressos, sendo que oito não receberam; para o polo de Governador Valadares para 34 egressos, dez não receberam e para o polo de Teófilo Otoni para 42 egressos, mas 12 não

receberam. Totalizando 179 mensagens enviadas para os egressos do III CEEAV, sendo que 55 egressos não receberam.

Dessa forma, foram enviadas nessa última vez mensagens com o questionário para 380 egressos, porém 122 não receberam, pois retornaram para a caixa de *emails* do remetente. (Quadro 2- Mensagens enviadas 2, do Apêndice B).

O último levantamento realizado desses dados foi no mês de agosto de 2014. Ao todo foram 52 egressos que responderam<sup>62</sup>, sendo 14 dos 76 I CEEAV, equivalendo 18, 4%. Do II CEEAV 14 dos 55 egressos, equivalendo 25,5% 24. Do III CEEAV, 24 dos 134, equivalendo 17,9%. (Quadro 3 – Quadro geral 1, do Apêndice D).

---

<sup>62</sup> Uma pessoa respondeu duas vezes, por isso, na planilha há 53.



## **APÊNDICE B**

### **Dados dos questionários respondidos**

Para esta descrição foram consideradas 52 respostas, sendo 14 respostas do I CEEAV, 14 do II CEEAV e 24 do III CEEAV.

A primeira questão teve como objetivo identificar a formação inicial dos egressos, uma vez que já era sabido, por meio de pesquisa exploratória, que nem todos tinham formação em Arte.

Para caracterizar as áreas do conhecimento foi utilizada a divisão da plataforma Lattes/CNPq. Como critério para elencar a formação, Educação engloba as formações em Normal Superior e Pedagogia; as Licenciaturas foram consideradas em sua formação específica: Letras, Arte, Ciências e História. As Ciências Sociais foram incluídas em Sociologia e o Estilismo foi incluído em Arte.

São 20 os egressos que possuem formação em Ciências Humanas, sendo 13 egressos com formação em Educação, um em Psicologia, dois em Filosofia, três em História e um em Sociologia. Em Ciências Biológicas apenas um egresso tem formação em Ciências. Em Ciências Aplicadas são cinco egressos que possuem essa formação, sendo um egresso em Arquitetura e Urbanismo, três em Comunicação e um em Ciências da Informação. Em Linguística, Letras e Artes são 29 egressos formados, sendo 13 em Letras e 16 em Artes. (Quadro 4 – Formação acadêmica, do Apêndice B).

A segunda pergunta se referia a ter ou não formação em Arte e, se sim, qual é essa formação. Essa questão também foi elaborada a partir da pesquisa exploratória sobre a formação dos egressos do CEEAV e teve como objetivo identificar se o egresso tem alguma formação em Arte além do CEEAV. Dos 52 egressos que responderam ao questionário, apenas um não respondeu essa questão. Um egresso tem mestrado em Artes, 17 têm somente a formação do CEEAV, outros 17 disseram que têm, mas não informaram qual. Um egresso tem a formação do CEEAV e Arte Terapia, outro tem CEEAV e Especialização em História da Arte. Um egresso informou ser artista autodidata e outro informou que a formação que possui são as matérias realizadas no curso de

Arquitetura: Desenho Artístico/Plástica/História da Arte/Perspectiva e Sombra. Um egresso respondeu que tem curso de violão, dos egressos que têm formação em Arte, um respondeu que tem cursos livres fora do país. Foram nove os egressos que disseram não ter qualquer formação em Arte. Isso quer dizer que 43 egressos dos 52 que responderam o questionário têm algum tipo de formação em Arte.

A terceira questão está relacionada ao componente curricular<sup>63</sup> que leciona. O objetivo foi de compreender a escolha pelo Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.

Dos 52 respondentes, 29 egressos lecionam na da área de Linguística, Letras e Artes, sendo 17 em Artes, seis em Letras e seis responderam que lecionam Letras e Artes. Em Ciências Humanas são 12 egressos, sendo dois em História, um em Geografia, um em Filosofia e oito em Educação. Um egresso leciona Ciências Ambientais e como no Lattes/CNPq essa área está inserida em “Outra”, aqui também foi assim considerada. Sete egressos responderam que não lecionam, dois estão em ajustamento funcional, um egresso não é professor, um egresso respondeu “Nenhuma das respostas”, um respondeu que “está na direção de uma escola”, um respondeu que “ministra cursos na Secretaria de Educação de São Paulo” e dois não responderam. (Quadro 5- Disciplinas lecionadas, do Apêndice B).

Um egresso respondeu não leciona “nenhuma” disciplina, outro que “não leciona” e outro egresso que “não é professor”. Embora todas essas três questões estivessem relacionadas ao não exercício da profissão docente, a resposta “nenhuma” foi agrupada separadamente porque não foi explicado ou justificado pelo egresso que respondeu e se encaixa em ambas. Isso quer dizer que nem todos os egressos trabalham com o componente curricular de Arte na escola em que lecionam.

A quarta questão do questionário está relacionada ao motivo pelo qual o egresso do CEEAV escolheu o curso para sua formação. O objetivo dessa questão foi identificar e compreender a motivação do egresso para busca de

---

<sup>63</sup> Componente curricular é o termo oficialmente utilizado na Educação Escolar brasileira para designar a disciplina.

sua formação contínua ou continuada. Nessa questão poderia haver marcação em mais de uma opção.

A primeira opção elencada foi *Realização profissional* e teve a marcação de nove egressos. A segunda foi *Atuar como professor (a) de Arte* que teve quatro marcações. A terceira elencada foi *Aprofundamento em conteúdos*, nesta foram 14 marcações. A quarta opção foi *Primeira formação em Arte* e teve a marcação de cinco egressos. A quinta opção se refere à oportunidade de formação com *Única oportunidade* e teve uma marcação. A sexta opção foi para *Progressão na carreira* e teve três marcações. A sétima opção foi o *Desejo saber trabalhar com Arte* e teve marcação de seis egressos. A oitava e última opção foi para *Outros* e quando marcada, tem a opção de registrar qual seria outro motivo. Essa opção foi marcada por cinco egressos, sendo que os motivos foram: “por formação pessoal”, “por não ser da área de Arte”, “saber para mais sobre a área porque gosta de arte”, “para buscar alternativas metodológicas” e “para preparação para o mestrado e doutorado”. (Quadro 6 – Disciplinas lecionadas, no Apêndice B).

A quinta questão está relacionada ao motivo pelo qual o egresso escolheu um curso na modalidade a distância para sua formação continuada. Teve como objetivo identificar e compreender a escolha pela modalidade a distância para a formação contínua e continuada na docência. Nessa questão, os egressos também puderam escolher mais de uma opção. São 20 egressos que *têm facilidade de acesso*; oito que *têm facilidade com a ferramenta*; sete *têm facilidade com ensino a distância*. Nenhum dos egressos marcou a opção *ser mais fácil* e 47 conseguem *conciliar estudo e trabalho próximo de casa*. Na opção *Outros*, foram registrados os motivos que não os elencados nas opções anteriores. Os outros motivos respondidos foram: “Oportunidade imperdível”, “Curiosidade para conhecer a modalidade EaD”, “Dificuldade em encontrar o CEEAV” e “O que tinha e Gratuidade do Curso” marcados por um egresso e, o motivo “Oportunidade de formação na área” foi a resposta de dois egressos.

A sexta questão versa sobre o atendimento por parte do CEEAV das expectativas que os egressos tinham em relação ao curso e explicar o porquê dessa expectativa. O objetivo dessa questão foi identificar se o egresso ficou

satisfeito com o curso. Como respostas obteve-se o seguinte resultado: *Sim* – 48 egressos, *Não* - um egresso e *Parcialmente* – três egressos.

Como a justificativa é questão aberta, as respostas foram diversas em suas formas e conteúdos. Com o objetivo de maior fidelidade às vozes dos egressos não foi feita uma categorização, sendo realizada uma aproximação de conteúdo. As respostas *Sim* foram: “contribuição dos conteúdos trabalhados, melhoria da performance como professor, valorização da arte do Vale do Jequitinhonha, o processo de humanização a partir das aprendizagens que o curso possibilitou, aprofundamento e ampliação de repertório, possibilidade de criar materiais didáticos e alternativas metodológicas, atualização dos conhecimentos e ampliação e melhor uso dos sentidos”. Na resposta *Não* o motivo alegado pelo egresso foi a “falta de sentido e conhecimentos vagos”. Esses dois motivos também fizeram parte de sua justificativa de não conclusão do CEEAV. Os egressos que responderam que o CEEAV atendeu *Parcialmente* as suas expectativas deram como justificativa “a necessidade de mais aulas presenciais, falta de base da educação por não ter feito curso de Licenciatura na graduação e falta de conhecimento por parte dos professores sobre a realidade da educação pública”.

A sétima questão do questionário foi relacionada ao que faltou no CEEAV e teve como objetivo identificar as possíveis lacunas nesse curso de formação continuada para professor de Arte. A questão foi aberta e cada egresso pode apontar mais de uma opção. As respostas a essa questão não foram categorizadas, foram apenas aproximadas em seu conteúdo, com o objetivo de maior fidelidade possível à opinião do egresso. As respostas foram: “Aprofundamento”, respondida por sete egressos; “Mais aulas presenciais”, respondida por oito egressos; “Mais aulas práticas”; respondida por nove egressos; “Maior contato presencial com o professor e tutor”, respondida por seis egressos; “Tempo maior”, respondida por dois egressos; “Melhor qualificação para os tutores”, respondida por três egressos; “Aliar teoria e conteúdo: maior vivência em espaços de Arte”; “Apresentação e análise de estudo de caso sobre a realidade”, respondida por cinco egressos. As opções seguintes foram respondidas apenas por um egresso cada: “Melhor condução das atividades no ambiente”, “Melhor estrutura física e material”, “Melhores

materiais didáticos”, “Mais teoria, Conteúdos específicos para quem não é formado em Arte”, “Retorno das atividades realizadas por parte dos professores” e “Mais orientação para a monografia”. (Quadro 7- Lacunas do CEEAV, no Apêndice B).

A questão oito foi relacionada ao uso por parte do egresso, das aprendizagens construídas e conteúdos vivenciados no CEEAV em seu trabalho. Se a resposta fosse *sim*, o egresso registraria como foi a experiência. Essa questão teve como objetivo identificar e compreender a contribuição do CEEAV para o exercício da docência. A opção *Sim* foi respondida por 35 egressos, a opção *Não* foi respondida por nove egressos, a opção *Parcialmente* foi respondida por um egresso e quatro egressos responderam que *Utilizou em outras situações que não a sala de aula*. (Quadro 8 – Contribuição do CEEAV, do Apêndice B).

Todos os egressos que responderam *Sim*, ou seja, que já utilizaram conteúdos, vivências, reflexões, materiais e valores aprendidos no CEEAV em seu trabalho, também explicitaram o tipo de contribuição. As respostas foram: “os conteúdos das aulas de desenho”, “o uso das tecnologias contemporâneas”, “os materiais didáticos confeccionados durante o CEEAV”, “elaboração de materiais para formação de professores de Arte”, “o valor da arte em comunidade quilombolas”, “as discussões e a abertura para o novo mundo”, “vários conhecimentos apreendido no CEEAV”, “diversas situações e metodologias”, “cinema de animação”, “vídeos do CEEAV”, “tapeçaria”, “escultura em gesso e argila”, “grafite”, “fotografia”, “pintura”, “obra de artistas”, “oficinas de desenho e ilustração”, “patrimônio” e “Abordagem Triangular”. Somente um egresso declarou que já utilizava a maioria dos conteúdos e práticas que vivenciou no CEEAV em suas aulas, porque já as conhecia.

Os que disseram que não utilizam o conteúdo do Curso em sala de aula são aqueles que não lecionam. Um dos egressos que utilizou *Parcialmente* declarou que tem que fazer várias adaptações e outro egresso “utiliza o conteúdo de desenho com o sobrinho”.

Dos egressos que utilizaram em outras situações que não a sala de aula, um trabalha em Secretaria de Educação, outro ministra cursos de formação de professores e produz material didático para, por exemplo, o PRONATEC, outros dois para fazer monografia de outro curso de especialização, sendo que

um deles publicou diversos trabalhos, a partir da monografia e revelou que o CEEAV contribuiu, também, para passar no Mestrado na UFMG.

A nona questão se refere ao acesso à internet em casa e teve como objetivo identificar e compreender os usos das tecnologias digitais e midiáticas na formação do egresso e no uso em suas aulas. Todos os 52 egressos marcaram a opção *Sim*. Nessa questão figuravam, também, como opção, *Não* e *Às vezes*.

A décima questão está relacionada à navegação na internet em *sites* de arte. O objetivo dessa questão foi identificar se o egresso utiliza a internet como fonte de pesquisa e recurso didático nas ou para as aulas de Arte. Foram 35 egressos que marcaram *Sim*, oito que marcaram *Não*, cinco *Às vezes*, três responderam *Raramente* e um egresso não respondeu. (Quadro 9 – Navegação em *sites* de Arte, no Apêndice B).

Das respostas *Sim*, *Raramente* ou *Às vezes*, os *sites* e assuntos/conteúdos acessados, de forma geral, foram: Itaú Cultural, vida e obra de artistas, História da Arte, visita a museus virtuais, *site* de Arte/Educação, literatura, música, fotografia, pintura, *sites* oficiais como do Ministério da Educação, FUNARTE, USP e UFMG, *blogs*, construção de jogos, macramê, olhos de deus, *Youtube*, movimentos artísticos, Revista Art&, Arte na Escola, Brasil Escola, C/ Arte e MASP.

A questão 11 se refere aos equipamentos culturais e artísticos existentes na comunidade, cidade ou região em que o egresso atua e/ou mora, e teve como objetivo identificar os equipamentos culturais e artísticos dos quais o egresso pode lançar mão em seu planejamento. Foram dadas algumas opções a partir de uma pesquisa exploratória com os egressos com os quais foi possível contato prévio. A opção *Museu* foi marcada por 28 egressos, a *Galeria de Arte* por 18, *Teatro* por 25, *Conservatório* por 16, *Centro Culturais* por 29, *Sala de Arte* por oito, *Monumentos Artísticos* por 17, *Acervos patrimoniais e artísticos* por 27, *Ateliês* por 18 e *Centro de Cultura Popular* por 24. Na opção *Outros*, foram registrados outros espaços que não os descritos: “Casinha de Cultura”, “Apresentações de Coral e Teatro”, “Manifestações artísticas”, “Festivale” e “Casa de Cultura”, por um egresso cada. (Quadro 10 – Equipamentos artísticos e culturais da comunidade, no Apêndice B).

Alguns egressos detalharam um pouco a situação dos equipamentos em suas cidades. Por exemplo, um egresso de Governador Valadares registrou que o “único teatro da cidade está caindo em ruínas e que somente existem a banda civil e o cinema do *shopping*”. Outro egresso disse que “em sua cidade não há nenhum equipamento, apenas as casas e oficinas dos artistas”.

Na mesma pergunta foi questionado se eles têm acesso a esses equipamentos existentes e quais, também com o objetivo de identificar os equipamentos culturais e artísticos que os egressos lançam mão em seus planejamentos. Dos egressos que responderam *Sim*, 28 marcaram que têm acesso a *Museus*, 18 a *Galeria de Arte*, 23 a *Teatro*, 12 a *Conservatório*, 31 a *Centros Culturais*, 28 a *Cinemas*, três a *Sala de Arte*, 17 a *Monumentos Artísticos*, 26 a *Acervos patrimoniais e artísticos*, 12 a *Ateliês* e 19 a *Centro de Cultura Popular*. Sete egressos marcaram que não têm acesso aos equipamentos elencados. Na opção *Outros*, três egressos marcaram que têm acesso a “Alguns equipamentos, um deles revelou que está tudo bem precário e que cidade onde moro tem somente um teatro e nada mais relacionado”, “frequento quando vou para a capital (BH) e quando se é amigo de artistas”. (Quadro 11- Acesso aos equipamentos culturais e artísticos, no Apêndice B).

A questão 12 está relacionada ao número de vezes que o egresso esteve presente, nos últimos três anos, a exposição de artes visuais, peças de teatro, concertos e/ou *shows* musicais, espetáculos de dança, exibição de filmes e outras manifestações. Em cada opção dessas foi elencado número de vezes de acesso: *de 1 a 3 vezes*, *de 4 a 6 vezes*, *de 7 a 9 vezes*, *Acima de 10 ou Nenhuma vez*. Essa questão teve como objetivo identificar a imersão e o acesso à arte dos egressos do CEEAV. Na *exposição de Artes Visuais*, 16 egressos marcaram de *1 a 3 vezes*, oito marcaram de *4 a 6 vezes*, não houve qualquer marcação de *7 a 9 vezes* e *Nenhuma*, 11 marcaram *Acima de 10*. Na opção *Teatro*, 18 egressos marcaram de *1 a 3 vezes*, quatro marcaram de *4 a 6 vezes*, quatro marcaram de *7 a 9 vezes*, quatro marcaram *Acima de 10* e cinco marcaram *Nenhuma vez*. Na opção *Concertos Musicais*, 19 egressos marcaram de *1 a 3 vezes*, seis marcaram de *4 a 6 vezes*, nenhum marcou de *7 a 9 vezes*, quatro marcaram *Acima de 10* e seis marcaram *Nenhuma vez*. (Quadro 12 – Presença em eventos culturais e artísticos 1, no Apêndice B).

No item *shows* musicais foi perguntado qual o tipo de *show*. Foram citados: “Gospel”, “MPB” (5), “Rock”, “Clássico”, “Orquestra”, “Samba”, “Choro”, “Minas ao Luar”, “Shows regionais”, “FESTIVALE”, “Pop Rock Nacional”, “Balé” e “Sertanejo”.

Na opção *Shows Musicais*, oito egressos marcaram de 1 a 3 vezes, 12 marcaram de 4 a 6 vezes, dois marcaram de 7 a 9 vezes, sete marcaram *Acima de 10* e dois marcaram *Nenhuma vez*. Na opção *Espetáculos de dança*, 17 egressos marcaram de 1 a 3 vezes, quatro marcaram de 4 a 6 vezes, três marcaram de 7 a 9 vezes, três marcaram *Acima de 10* e oito marcaram *Nenhuma vez*. Na opção *Exibição de filmes*, sete egressos marcaram de 1 a 3 vezes, oito marcaram de 4 a 6 vezes, dois marcaram de 7 a 9 vezes, 17 marcaram *Acima de 10* e um marcou *Nenhuma vez*. Na opção *Outras Manifestações Artísticas*, oito egressos marcaram de 1 a 3 vezes, dez marcaram de 4 a 6 vezes, dois marcaram de 7 a 9 vezes, oito marcaram *Acima de 10* e sete marcaram *Nenhuma vez*. (Quadro 13 - Presença em eventos culturais e artísticos 2, no Apêndice B).

Nesse item foi perguntado quais as outras manifestações em que estiveram presentes. Foram elas: “Festival de comida típica e artesanato”, “Festa do Boi”, “Arena da Cultura”, “Virada Cultural”, “Bloco de carnaval”, “Grafite”, “Circo”, “Festa do Rosário dos Homens Pretos de Araçuaí”, “Corais”, “Sertanejo”, “Exposição de escultura de madeira e barro”, “Festejos populares” e “Exposição Literária”.

Foi solicitado o endereço eletrônico de quem se interessaria em ter o retorno da pesquisa; 44 egressos desejaram retorno e oito não deixaram endereços eletrônicos.

Em síntese, 265 egressos receberam a mensagem eletrônica com o questionário e 52 egressos responderam. Dos que receberam, 213 ainda não responderam.



## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO ENVIADOS AOS EGRESSOS

PERGUNTA	OBJETIVO
Qual a sua formação inicial?	Identificar a formação inicial d@ alun@.
Tem formação em arte? Qual?	Identificar se @ alun@ tem alguma formação em Arte além do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.
Qual disciplina escolar você trabalha?	Compreender a escolha pelo Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.
Por que escolheu o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais? <input type="checkbox"/> Realização Profissional <input type="checkbox"/> Atuar como professor (a) de Arte <input type="checkbox"/> Aprofundamento em conteúdos <input type="checkbox"/> Primeira formação em Arte <input type="checkbox"/> Única oportunidade <input type="checkbox"/> Progressão na carreira <input type="checkbox"/> Desejo saber trabalhar com Arte <input type="checkbox"/> Outros. Qual(is)? _____	Identificar e compreender a motivação d@ alun@ para busca de sua formação contínua ou continuada.
Por que a escolha de um curso na modalidade a distância? <input type="checkbox"/> Facilidade de acesso <input type="checkbox"/> Facilidade com a ferramenta <input type="checkbox"/> Facilidade com ensino a distancia <input type="checkbox"/> Por ser mais fácil <input type="checkbox"/> Conciliar estudo e trabalho próximo de casa <input type="checkbox"/> Outros. Quais?	Identificar e compreender a escolha pela modalidade a distância para a formação contínua e continuada na docência.
O Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais atendeu as suas expectativas? Por quê?	Identificar se @ alun@ ficou satisfeito com o curso.
Para você, o que faltou no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais?	Identificar as possíveis lacunas em um curso de formação continuada para professor de Arte.
Você utiliza ou utilizou algum conteúdo desenvolvido no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais em suas aulas? Como foi?	Identificar e compreender a contribuição do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais

	no trabalho em sala de aula d@ professor@.
<p>Tem acesso à internet em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes. Qual motivo? _____</p>	Identificar e compreender os uso da tecnologias digitais e midiáticas na formação d@ alun@ e no uso em suas aulas.
<p>Quando tem acesso à internet navega por sites de arte? Quais?</p>	Identificar se @ alun@ utiliza a internet como fonte de pesquisa e recurso didático nas ou para as aulas de Arte.
<p>Que equipamentos culturais e artísticos existem na comunidade, cidade ou região que você mora?</p> <p><input type="checkbox"/> Museus</p> <p><input type="checkbox"/> Galerias de Arte</p> <p><input type="checkbox"/> Teatro</p> <p><input type="checkbox"/> Conservatório</p> <p><input type="checkbox"/> Centros Culturais</p> <p><input type="checkbox"/> Cinema</p> <p><input type="checkbox"/> Sala de Arte</p> <p><input type="checkbox"/> Monumentos artísticos</p> <p><input type="checkbox"/> Acervos patrimoniais e artísticos</p> <p><input type="checkbox"/> Ateliês</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Cultura Popular</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____</p> <p>Você tem acesso a esses equipamentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros: _____</p>	Identificar os equipamentos culturais e artísticas que @ alun@ pode lançar mão em seu planejamento.
<p>Marque quantas vezes você esteve presente, nos últimos 3 anos, a:</p> <p>Exposição de artes visuais</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p>Peça de teatro</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p>Concertos musicais</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p>Shows musicais</p> <p>Tipo (s): _____</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p>Espectáculos de dança</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p> <p>Exibição de filmes</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 3   <input type="checkbox"/> 4 a 6   <input type="checkbox"/> 7 a 9   <input type="checkbox"/> acima de 10   <input type="checkbox"/> nenhuma</p>	Identificar a imersão e o acesso à arte d@s professor@s

Outras manifestações artísticas Quais: _____ <input type="checkbox"/> 1 a <input type="checkbox"/> 4 a 6 <input type="checkbox"/> 7 a 9 <input type="checkbox"/> acima de 10 <input type="checkbox"/> nenhuma	
---	--

## APÊNDICE D

### QUADROS DE ENVIO E RECEBIMENTO DE MENSAGENS, E DE LEVANTAMENTO DE DADOS:

Quadro 1 – Mensagens enviadas 1

<b>POLO/CURSO</b>	<b>DATA DE ENVIO</b>	<b>NÚMEROS DE MENSAGENS ENVIADAS</b>	<b>MENSAGENS QUE VOLTARAM</b>	<b>MENSAGENS RECEBIDAS</b>	<b>QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS</b>
CEEAV I	25/04/14	123	47	76	9
CEEAV II	25/04/14	90	35	55	3
CEEAV III/ARAÇUAÍ	25/04/14	27	12	15	2
CEEAV III/CAMPOS GERAIS	25/04/14	29	7	22	1
CEEAV III/CORINTO	25/04/14	29	7	22	2
CEEAV III/FORMIGA	25/04/14	25	9	16	0
CEEAV III/GOVERNADOR VALADARES	25/04/14	47	15	32	13
CEEAV III/TEÓFILO OTONI	25/04/14	42	13	29	0
TOTAL DO IIICEEAV		199	63	136	18
TOTAL GERAL		412	145	267	30

Quadro 2 - Mensagens enviadas 2

<b>POLO/CURSO</b>	<b>DATA DE ENVIO</b>	<b>NÚMEROS DE MENSAGENS ENVIADAS</b>	<b>MENSAGENS QUE VOLTARAM</b>
CEEAV I	05/06/2014	114	39
CEEAV II	05/06/2014	87	28
CEEAV III/ARAÇUAÍ	03/06/2014	25	11
CEEAV III/CAMPOS GERAIS	03/06/2014	26	7
CEEAV III/CORINTO	03/06/2014	27	7
CEEAV III/FORMIGA	04/06/2014	25	8
CEEAV III/GOVERNADOR VALADARES	03/06/2014	34	10

CEEAV III/TEÓFILO OTONI	03/06/2014	42	12
TOTAL		380	122

Quadro 3 – Quadro geral 1

POLO/CURSO	MENSAGENS ENVIADAS	MENSAGENS RECEBIDAS	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
CEEAV I	123	76	14
CEEAV II	90	55	14
CEEAV III	199	136	24
TOTAL	412	267	52

Quadro 4 – Formação acadêmica

Ciências Humanas	Ciências Biológicas	Ciências Aplicadas	Linguística, Letras e Artes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação – 13</li> <li>• Psicologia – 1</li> <li>• Filosofia – 2</li> <li>• História – 3</li> <li>• Sociologia – 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências – 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura e Urbanismo – 1</li> <li>• Comunicação – 3</li> <li>• Ciência da Informação - 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras – 13</li> <li>• Artes - 16</li> </ul>

Quadro 5 - Disciplinas lecionadas

Área	Quantitativo
<b>Linguística, Letras e Artes:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes</li> <li>• Letras</li> <li>• Letras e Artes</li> </ul>	<p style="text-align: center;">17 6 6</p>
<b>Ciências Humanas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Geografia</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Educação</li> </ul>	<p style="text-align: center;">2 1 1 8</p>
<b>Outra</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Ambientais</li> </ul>	<p style="text-align: center;">1</p>
<b>Não leciona</b>	7
<b>Ajustamento funcional</b>	2
<b>Não é professor@</b>	1

Quadro 6- Por que CEEAV?

<b>Opção</b>	<b>Quantitativo</b>
Realização Profissional	9
Atuar como professor (a) de Arte	4
Aprofundamento em conteúdos	14
Primeira formação em Arte	5
Única oportunidade	1
Progressão na carreira	3
Desejo saber trabalhar com Arte	6
Outros. Quais?	
- Formação pessoal	1
- Por ser não ser na área de formação	1
- Saber mais sobre a área porque gosta de arte.	1
- Buscar alternativas metodológicas	1
- Preparação para o mestrado/doutorado.	1

Quadro 7- Lacunas do CEEAV

<b>Lacunas</b>	<b>Quantitativo de egressos</b>
Aprofundamento	7
Mais aulas presenciais	8
Mais aulas práticas	9
Maior contato presencial como professor e tutor	6
Tempo maior	2
Melhor condução das atividades no ambiente	1
Melhor estrutura física e material	1
Melhores materiais didáticos	1
Mais teoria	1
Conteúdos específicos para quem não é formado em Arte	1
Melhor qualificação para os tutores	3
Mais material impresso	1
Aliar teoria e conteúdo: maior vivência em espaços de Arte; apresentação e análise de estudo de caso sobre a realidade.	5
Retorno das atividades realizadas por parte dos professores	1
Mais orientação para a monografia	1

Quadro 8 – Contribuição do CEEAV

Respostas	Quantitativo
Sim	35
Não	9
Não respondeu	1
Parcialmente	2
Utilizou em outras situações que não a sala de aula	4

9 – Navegação em *sites* de arte

Respostas	Quantitativo
Sim	35
Não	8
Às vezes	5
Raramente	3
Não respondeu	1

Quadro 10 – Equipamentos artísticos e culturais da comunidade

EQUIPAMENTOS	QUANTITATIVO
Museus	28
Galerias de Arte	18
Teatro	25
Conservatório	16
Centros Culturais	29
Cinema	28
Sala de Arte	8
Monumentos artísticos	17
Acervos patrimoniais e artísticos	27
Ateliês	18
Centro de Cultura Popular	24
Outros:	5
• Casinha de Cultura	1
• Apresentações de coral e teatro	1
• Manifestações artísticas	1
• Festivale	1
• Casa de Cultura	1

Quadro 11 – Acesso aos equipamentos artísticos e culturais

	QUANTITATIVO
<b>Sim</b>	<b>43</b>
<b>Quais:</b> Museus	28
Galerias de Arte	18
Teatro	23
Conservatório	12
Centros Culturais	31
Cinema	28
Sala de Arte	3

Monumentos artísticos	17
Acervos patrimoniais e artísticos	26
Ateliês	12
Centro de Cultura Popular	19
<b>Não</b>	7
<b>Outros:</b>	3
Alguns, mas tudo bem precário.	1
Na cidade onde mora tem somente um teatro e nada mais relacionado. Frequenta quando vai para a capital (BH).	1
Quando se é amigo de artistas	1

Quadro 12 - Presença em eventos culturais e artísticos 1

<b>Exposição de artes visuais</b>	
1 a 3	16
4 a 6	8
7 a 9	0
Acima de 10	11
Nenhuma	0

<b>Peça de teatro</b>	
1 a 3	18
4 a 6	4
7 a 9	4
Acima de 10	4
Nenhuma	5

<b>Concertos musicais</b>	
1 a 3	19
4 a 6	6
7 a 9	0
Acima de 10	4
Nenhuma	6

Quadro 13 - Presença em eventos culturais e artísticos 2

<b>Shows musicais</b>	
1 a 3	8
4 a 6	12
7 a 9	2
Acima de 10	7
Nenhuma	2

<b>Espectáculos de dança</b>	
1 a 3	17
4 a 6	4



7 a 9	3
Acima de 10	3
Nenhuma	8

<b>Exibição de filmes</b>	
1 a 3	7
4 a 6	8
7 a 9	2
Acima de 10	17
Nenhuma	1

<b>Outras manifestações artísticas</b>	
1 a 3	8
4 a 6	10
7 a 9	2
Acima de 10	8
Nenhuma	7

# ANEXO

## ORGANIZAÇÃO DE PLANEJAMENTO

ESCOLA ESTADUAL ARTHUR BERGANHOLI

### ROTEIRO PARA AULA DE ARTE

ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_ Nº DE AULAS \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

CONTEÚDO: \_\_\_\_\_

OBJETIVO: \_\_\_\_\_

CAPACIDADE: \_\_\_\_\_

**DESENVOLVIMENTO** (A observação desses três eixos não precisa ser necessariamente nessa ordem).

**LER** (apreciar)-Quais serão as perguntas utilizadas para que a crianças percebam as características da imagem, dos elementos que a compõem.

\_\_\_\_\_

**FRUIR** (contextualizar)- Como fazer a relação entre os elementos observados na imagem com o cotidiano da criança. Caso o professor esteja utilizando uma tela ou uma fotografia etc., elaborar perguntas que ajude a perceber a intencionalidade do artista ao utilizar o recurso das cores, dos traços, da luz, da sombra, da forma da textura; discutir sobre o tema apresentado na obra que pode ser numa contextualização histórica, cultural, ambiental, social, estética.

\_\_\_\_\_

**FAZER** (é a produção artística, a construção da expressão pessoal e/ou coletiva):

\_\_\_\_\_

**AValiação:** \_\_\_\_\_

Vale lembrar que o ensino de Arte deve:

Despertar o olhar criativo e a sensibilidade; estimular a imaginação e ampliar horizontes.

O que não pode faltar: a observação do percurso de criação pessoal; a análise de imagens, a fala, leitura e a escrita sobre Arte.