

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MARISA DA CONCEIÇÃO GONZAGA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO ENSINO A DISTÂNCIA NOS
MUNICÍPIOS DE TERENOS E SIDROLÂNDIA**

Campo Grande, MS

2018

MARISA DA CONCEIÇÃO GONZAGA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO ENSINO A DISTÂNCIA NOS
MUNICÍPIOS DE TRENOS E SIDROLÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação, área de concentração
Formação de Professores, da Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo
Grande-MS, sob orientação da Professora Doutora Lucilene
Soares da Costa.

Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Campo Grande, MS

2018

Formação de professores de arte no ensino à distância nos Municípios de Terenos e Sidrolândia/ Marisa da Conceição Gonzaga. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

190p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado)- Educação- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares Costa.

1.Formação de professores 2.Arte educação. 3. Ensino à distância. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD 23.ed. 370.71

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO ENSINO A DISTÂNCIA NOS
MUNICÍPIOS DE TERNOS E SIDROLÂNDIA.

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucilene Soares da Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Elanir França Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Salvador
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Aparecida da Conceição Gonzaga, *in memoriam*, ao meu pai Damásio Marques Gonzaga e ao meu sogro Roberto Lira, *in memoriam*. Por sempre incentivarem meus estudos e me amarem incondicionalmente. Aos meus filhos, noras, netos e esposo, grandes companheiros da jornada.

AGRADECIMENTOS

“Toda honra e toda glória sejam dadas ao SENHOR”.

Aos meus familiares e em especial à minha orientadora Professora Doutora Lucilene Soares da Costa.

Aos amigos, Rosicley Andrade Coimbra, Mauricio Macedo Vieira e aos meus companheiros de trabalho e de estudos no Profeduc.

Aos incríveis Mestres que tão bem nos acolheram e acreditaram em nosso potencial nesta instituição de ensino.

Aos colegas e sujeitos desta pesquisa, por sua inestimável contribuição.

Porque a gente fala a partir de ser criança, então eu trago em minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.

Manoel de Barros

RESUMO

A proposta desta pesquisa é investigar e compreender como tem sido a atuação do profissional de Licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades que oferecem a modalidade de ensino a distância (EaD) e semipresencial, propondo analisar a didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais no momento da formação. Pretende-se ainda apresentar um estudo estruturado relativo ao que envolve o assunto em seus aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos. Nos capítulos seguintes apresentam-se as contribuições para a realização da pesquisa no campo teórico acerca da história da Educação e do trabalho docente no Brasil e da formação do professor em EaD. São tratadas as questões metodológicas referentes aos recursos das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores, enfocando no tema os encontros presenciais, a origem das oficinas práticas e o conceito de prática no ensino das artes visuais. E, finalmente, apresenta-se os resultados obtidos na pesquisa teórica e de campo. A obtenção de dados foi alcançada com os seguintes objetos de análise: realização de um estudo histórico sobre a relação da educação e o ensino da arte concernente à formação do professor de artes visuais e as possibilidades de contribuição da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, nesta modalidade. A pesquisa empírica é embasada em depoimentos, questionários e observação das aulas dos egressos e dos concluintes do curso que estavam em fase de estágio final nesta modalidade. Devido aos resultados obtidos, pode-se concluir que há urgência em debater academicamente a modalidade de ensino a distância na formação de professores em Artes Visuais. Evidencia-se a necessidade de uma construção epistemológica que defina critérios e paradigmas para a formação das atividades práticas nesta modalidade. Acredita-se que, com esta pesquisa, seja possível contribuir para uma Educação emancipadora vinda de um conhecimento e de uma apropriação do saber na teoria e na prática na formação do professor. A construção de um ensino de qualidade para esta modalidade requer, ainda, o empenho, de Órgãos do Governo em todas as esferas, das instituições de ensino superior que oferecem a modalidade a distância, quando se propõem a formar professores em Artes Visuais, e, por fim, dos próprios docentes na construção de seu saber e perfil profissionais. Desta forma, acredita-se na relevância e progresso desta modalidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Arte Educação; Ensino a distância; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate and understand how has been the professional performance of the Degree in Visual Arts graduated from colleges that offer distance learning (Educação a Distância) and blended learning, proposing to analyze the didactics of these courses with regard to contextualized theory with reflexive and meaningful practice in face-to-face meetings at the time of formation. It also intends to present a structured study related to the subject in its historical, cultural, social, economic and political aspects. In the following chapters we present the contributions to the realization of the research in the theoretical field about the history of Education and of the teaching work in Brazil and of the teacher formation in EaD. The methodological issues related to the resources of information and communication technologies in teacher training are addressed, focusing on face-to-face meetings, the origin of practical workshops and the concept of practice in teaching the visual arts. And, finally, the results obtained in the theoretical and field research are presented. Data collection was achieved with the following objects of analysis: a historical study on the relation between education and art education concerning the training of the visual arts teacher and the possibilities of contribution of the Triangular Proposal by Ana Mae Barbosa in this modality. The empirical research is based on testimonies, questionnaires and observation of the classes of the graduates and the graduates of the course that were in the stage of final stage in this modality. Due to the results obtained, it can be concluded that there is an urgent need to discuss academically the modality of distance learning in teacher training in Visual Arts. The need for an epistemological construction that defines criteria and paradigms for the formation of practical activities in this modality is evidenced. It is believed that with this research it is possible to contribute to an emancipatory Education coming from a knowledge and appropriation of knowledge in theory and practice in teacher training. The construction of a quality education for this modality also requires the commitment of the Governing Bodies in all spheres of higher education institutions that offer the distance modality when they propose to train teachers in Visual Arts and, finally, the teachers themselves in the construction of their professional knowledge and profile. In this way, we believe in the relevance and progress of this modality.

Keywords: Teacher training; Education; Distance education; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas pesquisadas	16	
Quadro 2 – O ensino da arte e as relações sócio culturais e históricas até final do século XIX		47
Quadro 3 – Novos rumos para o ensino da arte no Brasil	50	
Quadro 4 – Dados informativos das Escolas da Pesquisa	142	
Quadro 5 – Formação/Universidade	144	
Quadro 6 – Respostas das questões 1, 2, 3	150	
Quadro 7 – Exemplo de Matriz Curricular curso Artes Visuais em EaD		153
Quadro 8 – Resposta em percentual da questão 4	154	
Quadro 9 – Avaliações do curso do ponto de vista dos entrevistados		155
Quadro 10 – Relação de disciplina estudo de proposta	157	
Quadro 11 – Resposta da questão 7	157	
Quadro 12 – Resposta da questão 8	159	
Quadro 13 – Resposta da questão 9	161	
Quadro 14 – Resposta da questão 10	161	
Quadro 15 – Resposta da questão 12	164	
Quadro 16 – Resposta da questão 13	165	

Figuras

Figura 1 – Rei Eduardo. Chefe inglês Harold e seus militares para Bosham		39
Figura 2 – Harold II Godwinson	40	
Figura 3 – Vaso de cariátides da cultura Santarém	41	
Figura 4 – Vaso santarém	42	
Figura 5 – Vaso santarém	43	
Figura 6 – <i>A Primeira Missa no Brasil</i>	46	
Figura 7 – Anúncio publicitário	65	
Figura 8 – Graduação na Cruzeiro do Sul	66	
Figura 9 – Graduação EaD	67	
Figura 10 – Curso EaD	67	
Figura 11 – Ensino Superior, uma oportunidade de negócio		68
Figura 12 – <i>Abaporu</i>	78	
Figura 13 – <i>Os operários</i>	79	
Figura 14 – A festa dos peixes, de O. M.	86	

Figura 15 – Distúrbios de pensamento de L. S.	87	
Figura 16 – “Different art”, de O. J. G.	87	
Figura 17 – A casa bonita, de P. M.	88	
Figura 18 – <i>A Primeira Missa no Brasil</i> aos olhos do estudante		93
Figura 19 – <i>Barco com bandeirinhas e pássaros</i>	101	
Figura 20 – Pantanal-MS.	102	
Figura 21 – Atividades práticas em sala de aula turma 4º. ano		103
Figura 22 – Passeio de chalana com bandeirinhas, de L. S. G.		104
Figura 23 – O que eu vi. Aluno N. S. 5º. A.	105	
Figura 24 – O barco e a chalana passeando no rio, E. M. A., 5º. Ano		106
Figura 25 – A Casa do Pantanal, aluno K. P., 4º. Ano		107
Figura 26 – A igreja do Pantanal, aluno J. V. S.	107	
Figura 27 – Casarões de Corumbá	110	
Figura 28 – Antigo estabelecimento comercial de Terenos		110
Figura 29 – <i>A Negra</i>	129	
Figura 30 – Curso “Aprendendo com Arte”	130	
Figura 31 – Curso “Aprendendo com Arte”/Exposição de projetos		131
 Gráfico		
Gráfico 1 – Tempo de atuação	143	
Gráfico 2- Possibilidades para outro curso em EaD		162

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNAM – Conservatório Nacional des Arts et Métiers

EAD – Educação a Distância

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEAD – Núcleo de Ensino a Distância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I

1 1.1 A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO ATRAVÉS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL 29

1.2 Contribuições para a pesquisa: produções teóricas acerca do ensino a distância e a formação do professor em Artes Visuais 29

1.2.1 Rosa, Maria Cristina. A Educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de Ensino multicultural a distância 30

1.2.2 Sampaio, Jurema Luzia. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância 30

1.2.3 Rodrigues, Isabela Barbosa. Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil 31

1.2.4 Santos, Wanderley Alves dos 31

1.2.5 Lima, José Maximiliano de. A Abordagem Triangular com base teórica na elaboração de objetos de aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará 31

1.2.6 Machado e outros. A formação de professores a distância: um olhar sobre o curso de licenciatura em Artes Visuais da UFM 31

1.2.7 Oliveira, Erika Patricia Teixeira. Formação de Professores de Artes Visuais: Mediações, tecnologias e políticas 32

1.2.8 Foerste, GerdaMargitSchutz. Formação de Professores de Arte em Tempos de Pátria Educadora. Da Competência à Autonomia 32

1.2.9 Apreciação do autor 32

1.3 A trajetória histórica da arte educação no Brasil e sua importância na formação acadêmica em EaD 35

1.3.1 Os reflexos das relações históricas a partir da “Livre Expressão” entre Arte e Educação e a formação em Artes Visuais na modalidade de Ensino a Distância 52

1.3.2 Aspectos sócio culturais, históricos e políticos que contribuíram para secundarização do ensino da arte e a influência deste processo na formação em EaD 55

1.4 A história da Modalidade de Ensino a Distância no Brasil 59

CAPÍTULO II

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E AS PROPOSTAS DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DA DIDÁTICA NA MODALIDADE EAD 73

2.1.1 Concepções didáticas através do estudo do Modernismo relacionando teoria e prática na formação do professor de Artes Visuais em EaD 74

2.1.2 O Modernismo no Brasil e suas implicações no ensino das artes	76
2.1.3 Sugestões metodológicas com a temática do Modernismo no Brasil	80
2.1.4 A Arte como “Livre Expressão”: a importância do conhecimento do método para a formação dos professores em Artes Visuais em EaD	82
2.2 Relatos de uma aula a partir da metodologia da “Livre Expressão”. Uma experiência Estética	85
2.2.1 A Abordagem Triangular e o ensino da arte: conhecimento necessário na formação para docentes em artes visuais	92
2.3 A Proposta Triangular: sua história e origem	96
2.3.1 Os três eixos: Fazer, Ler e Contextualizar – uma proposta de percurso metodológico	99
2.3.2 O Fazer: aspectos teóricos e práticos	100
2.3.3 Meu Barquinho onde vai? A aula	101
2.3.4 O Ler: aspectos teóricos e práticos. Outra aula	107
2.3.5 Contextualizar: aspectos teóricos e práticos	108

CAPÍTULO III

3.1 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES EM EAD: SUGESTÕES METODOLÓGICAS ATRAVÉS DO CONTEXTO ENTRE PROPOSTA TRIANGULAR E CULTURA VISUAL

3.1.1 História das Oficinas de Arte e a Prática Reflexiva e Significativa na formação em EaD	114
3.1.2 A Exposição no Palácio de Cristal e o início das discussões para o ensino de arte à população	115
3.1.3 Documento Regulador dos cursos a distância e suas implicações na formação em EaD em Artes Visuais	120
3.1.4 Curso Aprendendo com Arte: uma formação semi-presencial embasada na Abordagem Triangular	126
3.2 A cultura visual e a Abordagem Triangular: Sugestão de uma prática em oficinas presenciais para os cursos EaD	131
3.2.1 As imagens e o uso das TIC na formação EaD	134
3.3 BNCC e as novas dimensões para o ensino da arte no Brasil	135

CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS DOS LEVANTAMENTOS	140
4.1.1 Local da pesquisa	141
4.2 Metodologia	142
4.2.1 Procedimentos	142
4.2.2 Coleta de dados	143

4.2.3	Relato das observações: alguns apontamentos	145
4.3	Destaque dos apontamentos do processo de observação	146
4.3.1	Sujeito observado: indivíduo K	146
4.3.2	Sujeito observado: indivíduo D	146
4.3.3	Sujeito observado: indivíduo L	147
4.3.4	Considerações do autor	147
4.4	Respostas do questionário de investigação	149
4.5	Notas finais	166
4.6	Proposta de intervenção	176
REFERÊNCIAS		181
ANEXOS		187

APRESENTAÇÃO

Apresenta-se aqui a pesquisa intitulada “Formação de Professores de Artes no Ensino a Distância nos Municípios de Terenos e Sidrolândia”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lucilene Soares da Costa, na linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático. A proposição principal do trabalho é fazer uma investigação teórica e prática para tentar compreender como tem sido a atuação do profissional de licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades particulares que oferecem a modalidade de ensino a distância e semipresencial, efetuando a análise da didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais, e de que forma se dá a atuação destes profissionais frente aos desafios encontrados em sala de aula após sua formação.

A aquisição dos dados se deu mediante depoimentos, respostas a questionários e observação das aulas destes profissionais. A partir desses instrumentos sucederam os esforços para propor alternativas didáticas de ensino-aprendizagem para a formação e a atuação docente dos professores que formados através da modalidade de Ensino a Distância (EaD), na área de Artes Visuais.

Optou-se pela modalidade de pesquisa em que a vivência do pesquisador com a realidade concreta não o afasta do seu objeto de pesquisa, visando, assim, a valorização da atuação do professor formado em Arte através desta modalidade de ensino. E apresentar alternativas para a formação nesta modalidade, aliando teoria e prática contextualizada, significativa e sensibilizadora, fundamentada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Sendo assim, consideramos que este trabalho intenciona apresentar uma pesquisa que instigue a reflexão sobre como está sendo oferecida a formação teórica e prática deste sujeito e os reflexos desta formação em sua atuação docente. Procurando investigar também de que maneira foram ministradas as oficinas nas aulas presenciais e se contribuíram para a atuação deste profissional em sala de aula.

A pesquisa realizou-se com os professores de artes visuais nos municípios de Terenos e Sidrolândia, ambos situados no estado de Mato Grosso do Sul. As cidades de Terenos e Sidrolândia possuem aproximadamente 23 mil habitantes cada uma, com um sistema de ensino público, que oferece vagas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Atendem também no Ensino Médio alunos que residem no entorno, isto é, nas áreas rurais dos assentamentos. Também se faz importante destacar que a escolha pelas escolas públicas destes municípios deve-se às condições dadas para o ensino da Arte. Quanto à estruturação das escolas, trata-se de municípios que possuem colégios equipados com materiais didáticos e pedagógicos que permitem elaboração de aulas com uso de Tecnologias da Informação.

Quanto à estrutura física apresentam salas de aulas compatíveis com o número de alunos (de 22 a 30 alunos por sala). Em Sidrolândia, há aproximadamente 200 a 350 alunos por escola, subdivididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. E no município de Terenos, de 150 a 200 alunos por turno com a mesma subdivisão. Ao todo foram visitadas 08 escolas, sendo 05 em Terenos e 02 em Sidrolândia. Foram escolhidas por terem em seu corpo docente os sujeitos que se encaixaram no perfil desta pesquisa. No quadro abaixo registramos de forma geral a relação fornecida pelo censo escolar de 2016, segundo fonte do INEP, e que confirmamos em visita às escolas relacionadas.

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas pesquisadas. Quadro ilustrativo que demonstra de maneira geral os itens encontrados em todos os estabelecimentos de ensino visitados.

Infraestrutura	Equipamentos	Dependências 1	Dependências 2
Alimentação escolar para os alunos.	Computadores para administrativos e alunos.	12 salas de aula.	Ambientes e vias adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.
Água Filtrada.	Televisão com DVD.	73 funcionários.	Banheiros.
Água da rede pública.	Antena Parabólica.	Salas de Diretoria, de professores, de leitura, de recursos multifuncionais para atendimento Educacional Especializado (AEE).	Sala de secretária.
Energia da rede pública.	Copiadora.	Laboratório de Informática.	Despensa.
Fossa séptica.	Impressora/Fax.	Quadra poliesportiva coberta.	Almoxarifado.
Coleta periódica de lixo.	Retroprojeter multimídia.	Cozinha.	Pátio coberto e descoberto.
Acesso à Internet.	Câmera fotográfica/Filmadora.	Banheiros dentro e fora do prédio.	Área verde.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Foram entrevistados 10 professores em Terenos, dos quais 07 eram egressos e 03 acadêmicos em estágio. Em Sidrolândia, 02 egressos, configurando um total de 12 sujeitos de pesquisa, que serão identificados neste trabalho por letras em maiúsculo, a fim de, preservá-lhes a identidade e facilitar a compreensão dos textos pelo leitor.

Os sujeitos da pesquisa foram visitados em seu ambiente de trabalho e entrevistados em sua hora atividade conforme informado pela coordenação. Foram ainda consultados via *e-mail* pela pesquisadora para concluir alguns dados da pesquisa, considerando-se a distância das escolas e a disponibilidade dos horários dos entrevistados.

Em nenhuma das escolas foi encontrada uma sala específica para o ensino das Artes Visuais. As aulas são ministradas no mesmo ambiente que as outras disciplinas. Quanto à organização, as escolas possuem em sua entrada um profissional responsável pela recepção das pessoas da comunidade e liberação de alunos. A secretaria destes estabelecimentos é suprida com móveis, arquivos e computadores com acesso à internet e uma linha telefônica. Quanto a distribuição dos horários de aula, a carga horária para o ensino de arte exigida é de 2 aulas por semana para o ensino fundamental e 01 aula por semana para o ensino médio, conforme informação do portal do MEC. Todas as aulas estão apresentadas nos murais da escola de maneira visível e acessível a professores e alunos.

O Plano Político Pedagógico fica exposto na sala dos professores para consulta aberta e algumas destas instituições disponibilizam também em seus sites. A maioria dos alunos matriculados na educação básica destas regiões encontra-se nestas instituições e, em consequência disso, a atuação do professor terá maior abrangência na formação do indivíduo nestes lugares.

Aliada a esta realidade, as escolas destes municípios têm recebido cada vez mais profissionais da área de Artes formados pelas faculdades que oferecem a modalidade de ensino a distância. Nestes dois municípios, a pesquisadora atuou como docente e participou da recepção a acadêmicos para conclusão de estágio na área de artes. Observando que no decorrer das aulas ministradas, estes profissionais passaram a atuar de maneira assistemática, principalmente em relação à questão da contextualização da teoria e da prática no estágio. O egresso e o estagiário nos anos de formação, segundo observações, têm proposto suas ações embasadas apenas nos manuais didáticos que chegaram ao campo de atuação da disciplina de Arte, ou pelos referenciais encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que despertou na pesquisadora inquietações e dúvidas em relação a esta modalidade. Propondo-se, assim, investigar os egressos e os que estão finalizando o curso através desta modalidade de

ensino, investigando de que forma se dá as práticas nos encontros presenciais dos cursos a distância e de que forma esta formação tem influenciado a prática docente.

A metodologia embasa-se nas questões da contextualização da teoria e prática em relação à formação do professor de arte através da modalidade de ensino a distância e sua prática egressa, considerando a relação de mediação entre professor e aluno. O processo de obtenção de dados ocorreu por intermédio dos seguintes objetos de análise: 1) Realização de um estudo histórico sobre a relação da Educação e o ensino da arte enfocando a formação do professor de artes visuais na modalidade de ensino a distância; 2) Análise e descrição da Proposta Triangular e suas possibilidades teórico práticas para a formação do professor; e 3) Investigação referente à formação em EaD dos professores de Artes Visuais. Aferindo, assim, se os professores tiveram conhecimento sobre a Proposta Triangular em sua formação e de outras metodologias. Conferindo de que forma atuam em sua prática docente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e de que forma se dá sua atuação após formados nesta modalidade.

A coleta de dados foi realizada com 12 professores de arte, divididos e atuando nas redes estaduais e municipais das cidades de Terenos e Sidrolândia. Sendo que a pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativa, com enfoque nas questões histórico, social e cultural, através da observação da prática, relatos colhidos por meio de entrevistas, depoimentos e questionários respondidos voluntariamente.

O trabalho ficou dividido em quatro capítulos apresentando a seguinte sequência: no capítulo primeiro serão apresentadas as contribuições para a realização da pesquisa no campo teórico, tendo autores como Gilberto Luiz Alves e Paulo Freire como referências, pois são autores que apresentam pesquisas acerca da história da Educação e do trabalho docente no Brasil, favorecendo nossas argumentações sobre a importância da história nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da educação no país. Busca-se propor caminhos para as relações da prática docente e a realidade contextualizada para a formação de professores e o ensino da arte.

Ainda para tratar das questões históricas da modalidade de ensino a distância no Brasil, servimo-nos das contribuições encontradas na obra de Júlia Malanchen e Jurema Luzia Freitas Sampaio que, além dos aspectos históricos, também argumentam sobre a formação do professor nesta modalidade de ensino. Portanto, este capítulo constitui-se de um levantamento sobre a história da Educação, do ensino da arte no Brasil e da modalidade de Ensino a distância, aproximando estas questões das fundamentações da Abordagem Triangular.

No segundo capítulo são tratadas as questões metodológicas referentes aos recursos das tecnologias de informação e comunicação usadas como materiais expressivos na formação de professores através da modalidade de ensino a distância no Brasil. São apresentados assuntos referentes ao ensino da história da arte e duas das propostas mais influentes para o ensino da disciplina ao longo da história da Educação no Brasil, a saber: a Abordagem Triangular e a Livre Expressão. Neste capítulo, o aporte teórico será a partir da obra de Ana Mae Barbosa e da Abordagem Triangular, e de autores como Maria das Graças Proença, Ernest Hans Grombrich, Giulio Carlo Argan e Duarte Jr., autores que correlacionam as questões estéticas aos contextos sócio cultural e histórico.

No terceiro capítulo, tratamos das aulas, dos encontros presenciais na formação de professores de Artes Visuais em EaD, das sugestões metodológicas embasadas na Abordagem Triangular, da Cultura Visual e dos usos das TIC, sugerindo atividades de sensibilização estética, contextualizando teoria e prática, corroborando assim com a pesquisa, e buscando apoio no conjunto de textos contidos no material do curso *Aprendendo com Arte*, oferecido pelo Instituto Arte na Escola, além de buscar caminhos e sugestões na obra de Maria Heloisa Ferraz e Maria de Rezende Fussari. Apresentamos a colaboração embasada na pesquisa de Isabela Barbosa Rodrigues tratando da prática nos espaços e oficinas das faculdades EaD no Brasil e de seu contexto histórico. Apresenta-se neste capítulo, uma proposta de formação embasada na proposta do curso *Aprendendo com Arte*, do Instituto Arte na Escola, em parceria com o governo do Estado de Mato Grosso do Sul e com a Fundação Volkswagem.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa teórica e de campo e a análise dos dados coletados confluentes com a pesquisa realizada. Na finalização da pesquisa, apresenta-se nos anexos ilustrações e documentos referentes aos assuntos abordados no decorrer da construção do texto, bem como a proposta de intervenção.

A seguir, na introdução, trataremos da teoria do trabalho apontando os caminhos que serão traçados e discutidos nos capítulos posteriores.

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa é fazer uma investigação para tentar compreender como tem sido a atuação do profissional de licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades particulares que oferecem a modalidade de ensino a distância e semipresencial. Propõe-se fazer uma análise da didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais. E de que forma se dá a atuação destes profissionais frente aos desafios encontrados em sala de aula após sua formação que se dará a partir de observações, entrevistas e questionários. Partiremos da perspectiva na qual a vivência do pesquisador com a realidade concreta não o afasta do seu objeto de pesquisa. E dessa forma, pretende-se também contribuir para a valorização da atuação do professor formado em Arte através desta modalidade de ensino.

Contudo, não caberá nesta pesquisa discutir de forma aprofundada a competência da atuação profissional destes sujeitos e nem comparar sua formação com outros modelos, o presencial, por exemplo, que possui características distintas. Pois tal atitude nos distanciaria de nossa intenção que é investigar se a formação na modalidade de ensino a distância do profissional de Arte está realmente preparando este profissional para atuar em sala de aula, de forma a trabalhar as questões da teoria e da prática contextualizada, significativa e sensibilizadora, quando o professor atuará como mediador dos sujeitos, além de trazer contribuições para uma formação que desenvolverá no sujeito a prática em artes visuais de forma reflexiva e significativa.

Dentre os questionamentos que incentivaram esta pesquisa estava o de saber se, em sua formação acadêmica, os novos professores receberam o conhecimento teórico e puderam vivenciar nas oficinas dos encontros presenciais estas temáticas. Outra inquietação decorreu do fato de querer saber como se dá a formação em EaD na qual se formaram os professores de Artes Visuais, contribuindo para que o professor tenha a possibilidade de experienciar ele próprio o prazer da arte, sensibilizando-se, ou seja, de constituir-se como sujeito da vivência sobre os conteúdos a que se propõem transmitir, experiências que teoricamente deverão ser vivenciadas nas oficinas dos encontros presenciais. Pois o ensino da arte deve ser proposto e apresentado sempre de maneira diferenciada, desde a formação docente. E exige a necessidade constante de aliar a teoria e a prática de forma reflexiva e significativa para não perder o sentido da aprendizagem, não só para quem ensina, mas também para quem aprende.

Daí advém os esforços para desenvolver projetos que visem auxiliar o professor

deArte na construção de mudanças das orientações no que se refere a questões contextuais entre teoria e prática, especificamente nas Artes Visuais. A formação do professor em Arte através da EaD convoca a urgente necessidade de discutir a formação através do ensino a distância, que deve ser cada vez mais qualificada e capaz de acompanhar as mudanças causadas pelo progressos tecnológicos e o uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação na Educação.

Embasamo-nos em uma situação eminente, a qual deve ser dada grande importância. Independentemente da maneira como foi graduado, os profissionais da área de Arte irão se deparar depois de sua formação com realidades diferentes nas escolas de ensino fundamental e médio, começando pelo sistema de ensino que é todo presencial. O mesmo irá administrar um tempo ínfimo de 50 minutos de aula distribuídos em um horário de uma ou duas aulas por semana. Neste caso, se todos seus alunos tiverem acesso à internet, as TIC serão grandes aliadas na construção do conhecimento teórico.

Sabemos que na prática o recurso utilizado poderá fazer a diferença, mas não substituiu professor. Por isso, buscamos propor alternativas na formação deste sujeito na modalidade de ensino a distância.

Como dito anteriormente, o ensino da Arte está incorporado a um contexto de saberes sócios, culturais, históricos, econômicos e políticos, nos quais estão inseridos os sujeitos do processo, tanto o docente quanto o discente. E que através do aprender e ensinar Arte poderão encontrar inúmeras possibilidades de expressar e refletir a relação do homem e sua atuação com o meio em que nasceu e/ou vive, tendo a possibilidade de transformá-lo com a aquisição deste conhecimento.

A incumbência de selecionar os conteúdos a serem trabalhados com o aluno está nas mãos do professor mediador, é dele que deve partir a percepção do meio que atua, e deve ser preparado para filtrar e desenrolar seu planejamento considerando como ponto de partida o ponto de vista do aluno.

Contudo, segundo nossa observação, geralmente, ao ingressar em uma determinada rede de ensino o professor recebe orientações da coordenação pedagógica da escola, com as regras básicas de desempenho e um referencial a ser seguido. O referencial para o ensino de arte não diverge muito de uma rede para outra, visto que todas tem como referência os conteúdos propostos nos PCN e, certamente, no futuro próximo as propostas da Base Nacional Comum Curricular, recentemente aprovada no Brasil.

O quadro mais comum encontrado em nossa pesquisa, e advindo de nossas próprias

observações, geralmente, é quando o professor egresso assume suas aulas norteados por sua formação e busca imediatamente por tais referenciais oferecidos pela escola vinculada a determinada rede de ensino, na qual são lotados e/ou contratados. Não discutiremos o referencial de forma aprofundada, mas temos que alertar que os mesmos não são as únicas fontes para construção de um planejamento que se adeque ao meio sócio cultural em que atua o docente.

Supomos que, independente dos avanços tecnológicos e do que o futuro nos reserva, a figura do professor será sempre necessária. No entanto, este fato não deve isentá-lo de aprimorar sempre seus conhecimentos pedagógicos e didáticos. Tal afirmação pode ser certificada a partir do que afirma Gilberto Luiz Alves:

A função pedagógica que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe proporcionara a possibilidade de incorporar conteúdo culturalmente significativo e, em decorrência, de ganhar relevância (ALVES, 2001, p. 230).

Os sujeitos do processo, tanto o docente quanto o discente no ato de aprender e ensinar Arte, podem encontrar inúmeras possibilidades de expressar e refletir a relação do homem e sua atuação com o meio em que nasceu e/ou vive. Não é mais possível dissociar o ensino da Arte dos acontecimentos tecnológicos em franca expansão no planeta. Fica cada vez mais evidente discutir uma perspectiva de ensino aprendizagem para a Arte no que se refere às questões da Cultura Visual e na formação através da EaD. Para Mariane Blotta Abakerli Baptista:

O termo Cultura Visual surge no decorrer dos anos de 1990 e é uma perspectiva educativa que pretende ampliar os referenciais com os quais se trabalha e que nos aproxima de questões vinculadas à subjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem (BAPTISTA, 2014, p. 1).

O professor em sua formação, ao aprender sobre Cultura Visual, certamente será levado a considerar, além dos aspectos estéticos, a forma de cultura, a sociedade e a historicidade, relacionando todos esses aspectos, instigando o aluno a pensar e repensar não só a validade de aprender Arte, como também entender a dinâmica e a relação do que se vê. Nos capítulos a seguir, especificaremos de forma mais detalhada os assuntos aqui suscitados. No entanto, se fez necessário, para ampliar nossa compreensão, limitar os pontos que

enfataremos em nossa pesquisa, visto a amplitude e seriedade do assunto que a permeia.

A Proposta Triangular, como se verá, foi, elaborada por Ana Mae Barbosa considerando as especificidades para o ensino das Artes Visuais nas escolas brasileiras. Na proposta, a autora sugere que o professor deve explorar três eixos: Fazer, Ler e Contextualizar, para mediar e propor a construção da aprendizagem. *A priori* sugere que o ponto de partida dos professores para construir seu planejamento seja a História da Arte e as obras produzidas durante a história da humanidade, com investigação nos museus. Com a evolução tecnológica de nossa época, também apresentaremos estudos da mesma autora que considera a importância da leitura das imagens inseridas no contexto cultural visual proporcionado pelas mídias, inclusive na modalidade de ensino a distância.

A partir do século XX, o mundo e as ciências passaram por transformações com intensa velocidade. Com um olhar superficial, poderíamos supor que a Proposta Triangular estaria de certo modo obsoleta, visto tamanha gama de informações ao alcance de todos.

No entanto, quando se trata de questões visuais que envolvem a teoria e a contextualização da prática de forma reflexiva através da vivência da estética e da subjetividade, bem como as questões da Cultura Visual, percebe-se que, são assuntos pertinentes e evidenciados na teoria da autora citada. Portanto, demonstraremos que as questões contemporâneas relativas ao ensino da arte sempre estiveram presentes na proposta de Ana Mae Barbosa que é dinâmica, emancipadora e, por que não dizer, atemporal, pois como veremos não se trata de um método. E é exatamente este ideário que se sugere na prática docente para a formação de professores em Artes Visuais através da EAD: a cultura visual através da perspectiva da Proposta Triangular, visto que, se por um lado não é possível ignorar esta realidade tecnológica e visual da qual fazemos parte, também não podemos nos separar da responsabilidade de propor ao aluno caminhos em que ele possa vir a ser um cidadão consciente sobre o meio em que vive e ser capaz de discernir através de uma alfabetização visual as mensagens que uma imagem pode transmitir, independente de serem ou não consideradas obras de arte.

Importante frisar que as obras de arte devem fazer parte desta construção de conhecimento e que estarão presentes em nosso projeto de pesquisa. Portanto, a partir da evolução da produção destas imagens na história é que chegaremos até os dias atuais e suas implicações. Considerando a acessibilidade digital, por que hoje temos acesso a sites de museus virtuais ao alcance de todos. No entanto, se faz urgente ampliar os conhecimentos em relação à imagem, refletindo sua produção e o que se quer representar. Partindo desta

perspectiva inclui-se, diversos tipos de imagens, não só as encontradas em obras de arte. Ana Mae Barbosa, em 1998, já advertia: “O Brasil é um país que elege candidatos através da imagem”. Destaca-se, assim, a importância que as imagens têm no contexto sócio, cultural, político e econômico em nosso cotidiano.

O que pretendemos demonstrar é que, por se tratar de uma proposta e não de um método, a Abordagem Triangular disponibiliza um leque de possibilidades que dialogam entre si e viabilizam ações em que o passado e o presente podem ser conhecidos e reconhecidos, entendidos, relidos, revistos de forma contextualizada, e ser a mola propulsora de novas criações e descobertas nos espaços de aprendizagem.

Para corroborar com tais afirmações acerca do ensino das Artes Visuais, pode-se citar um excerto encontrado em um material didático para um curso de pós-graduação a distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), produzido através de seu núcleo de Educação a Distância (NEAD) intitulado Equipe Redefor, coordenado por Klaus Schluzen Júnior. Trata-se de um material para estudo sobre a formação docente e o ensino da arte, disponível no site do projeto¹, onde se lê:

No caso dos estudantes, a presença do visual em suas vidas está gerando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos próprios educadores, formados na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens. No contexto de hoje, a pedagogia escolar está sendo suplantada pela pedagogia cultural, ou seja, aquela que advém dos meios de comunicação de massa (cinema, televisão, internet, publicidade e outros). Esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários, questão premente para qualquer projeto educativo na atualidade (REDEFOR, 2011, p. 48).

A afirmação acima corrobora as pesquisas de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte, pois segundo ela, as imagens que nos rodeiam nos atingem e não se condicionam à questões de beleza ou análise estética apenas, visto que apresentam um conteúdo narrativo do olhar, que deve ser crítico e consciente. E declara ainda:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia e nossa incapacidade de ler tais imagens nos faz aprender por meio delas de forma inconsciente. Podemos ensinar a gramática visual e tornar as crianças, mais conscientes da produção humana (BARBOSA. 1998, p. 17).

Na concepção da autora, deve ser rejeitada a ideia de que a criança tem uma “virgindade expressiva”, ou seja, que a criação estética e o resultado advêm de algo que já

¹ Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf

existe no inconsciente do indivíduo e não precisa ser estimulado ou revelado. Este pensamento foi muito corrente nos anos de 1960 e permaneceu até meados dos anos de 1980, norteando o ensino da arte nas escolas. Sabendo que esse tipo de proposta metodológica interferiu diretamente na ação do professor e em sua prática. Embora haja outras referências importantes sobre o ensino da arte, é a partir da disseminação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que se desfaz a supervalorização da criação “livre” ou “virgindade expressiva” da criança, e propõe a concepção de que há uma real autonomia criativa com significados que podem ser propostos ao planejar o ensino da Arte.

Apresentando uma epistemologia para o ensino da arte na escola como experiência didática, enfatiza-se também o ensino da disciplina em igualdade no grau de valor da aprendizagem em relação às outras áreas do ensino.

Ainda é necessário relatar que parte da mesma autora a conclusão de que não existe uma receita ou manual metodológico para seguir, sobretudo quando se trata do ensino da arte na escola, como muitas vezes nos sugerem os manuais didáticos, por isso devemos estar atentos ao conteúdo e imagens disponibilizados nos mesmos. Considerando que o ensino da Arte tem uma função importante e relevante na formação do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, e como as demais disciplinas têm suas especificidades.

Cabe ainda ressaltar o quão valiosa é a atuação do professor para esta estudiosa do ensino das Artes Visuais. Tendo em vista que defendemos a ideia de que o professor é o sujeito capaz de estabelecer um elo entre as partes: Instituição/estudante/conhecimento.

Consideraremos o termo mediador e o usaremos na elaboração da redação deste trabalho de pesquisa em vários momentos ao nos referirmos ao professor. Termo este com o qual Ana Mae Barbosa define a ação do professor, independente do tempo que já atuam na profissão. Vejamos sua posição em relação ao assunto:

O professor é o sujeito, principal para as transformações no Ensino de arte, ele é o diferencial, o colaborador para a eficácia do bom aproveitamento dos conteúdos, a tarefa do professor é oferecer a comida que alimenta o aprendiz é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos, pelos alunos e visitantes, alimentando-se também (BARBOSA, 2008, p. 50).

A opção dos sujeitos, no caso os professores de arte entrevistados e formados, por esta modalidade de ensino, nos cursos EaD, deve-se, entre outros motivos, aos seguintes fatores levantados em nossa pesquisa de campo:

- A quantidade de vagas oferecidas pela disciplina no campo de trabalho, incentivado pela situação que ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/ 1996, § 26, que tornou o ensino de Arte componente curricular obrigatório e definiu a carga horária no currículo oferecido pelas instituições, ampliando o campo de atuação e consequentemente o número de vagas;
- O valor das parcelas do curso e a facilidade de ingresso. Cabe aqui ressaltar que, em se tratando de educação em qualquer área, o custo pode ser considerado o mais acessível, economicamente comparado a outras profissões;
- Aliado a estes eventos, vem o pensamento de que qualquer um pode ser professor de arte, uma herança adquirida das ordens jesuíticas que estabeleciam que a arte fosse um conjunto de técnicas artesanais a serem aprendidas;
- A vocação para ser professor de Artes visuais por obter uma determinada aptidão ou atração pela área.

Independente dos avanços tecnológicos e do que o futuro nos reserva, a figura do professor será sempre necessária. Cabe aos profissionais da educação tentar acompanhar a evolução dos tempos, buscando sempre o que propôs Paulo Freire, autor que contribuiu com esta pesquisa acerca da formação do professor e de sua responsabilidade em relação à prática pedagógica:

Ser professor por completo é mais que se adaptar aos novos tempos: é propor mudanças; e seu trabalho exige esforço, pesquisa, projetos, assim como o fazer artístico demanda trabalho, determinação, paciência, ir e vir. Trata-se da consciência do inacabamento. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 2003, p. 14).

A citação acima vem ao encontro de que se afirmou até aqui neste trabalho, pois, embora saibamos que nossa pesquisa poderá apresentar lacunas e limitações, tentaremos com empenho contribuir para que cada vez mais o ensino da arte seja valorizado e reconhecido como imprescindível na formação do indivíduo.

A seguir, apresentaremos um resumo da estrutura do corpo da pesquisa, que tem como objetivo geral fazer uma investigação para tentar compreender como tem sido a atuação do profissional de licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades particulares que oferecem a modalidade de ensino a distância e semipresencial, no estado de Mato Grosso do Sul, nos municípios de Terenos e Sidrolândia.

A proposta é construir uma análise da didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais, e saber de que forma se dá a atuação destes profissionais frente aos desafios encontrados em sala de aula após sua formação

Com os objetivos específicos pretende-se investigar se a formação na modalidade EaD do profissional de Arte está preparando esse profissional para atuar em sala de aula. E como tem se dado a formação prática destes acadêmicos nos encontros presenciais.

O trabalho tem como colaboração os estudos da teoria de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, que embasam as discussões levantadas no trabalho e apontam caminhos possíveis para um ensino aprendizagem no qual se possa desenvolver ou manter no estudante o interesse pela arte, mesmo que subordinados ao que Paulo Freire chama de educação “bancária”; se poderão desenvolver a criatividade e o aprender através da pesquisa e da dúvida surgida em meio à aquisição de conhecimentos. E assim, se mantenham interessados e produtivos, através de ações mediadas por o que o autor chama de “educador problematizador” (FREIRE, 2002, p. 28-29). Ou seja, o professor de artes visuais, nosso objeto de pesquisa, poderá ser aquele sujeito que media um caminho, sem, no entanto, desconsiderar o pensamento do aluno e nem sua capacidade de resolver uma situação.

A visão de que o ensino da arte é algo secundário no processo de ensino aprendizagem é trazido e discutido, embasando a pesquisa com os aspectos históricos que contribuíram para estruturar este ideário comum.

Buscou-se comprovar durante as argumentações que as ideologias vigentes naquela época sobre o ensino da arte refletem em nossa sociedade brasileira até os dias atuais. Usamos como comparativo as afirmações de Duarte Jr. em relação a este contexto histórico, impregnado a tempos em nossa concepção de aprendizagem e ensino da arte, advindo desde os tempos do Brasil colônia.

Nossa intelectualidade e nossas elites dirigentes, assim, formavam-se a partir de sentidos oriundos de uma cultura bem distante e distinta daquela que os escravos e as classes subalternas iam aqui forjando. Nestes termos, nossa realidade nunca se constituiu em matéria de reflexão mais acurada, já que os problemas colocados às elites derivavam sempre de sistemas de pensamento desenvolvidos em torno da vida europeia. Cavava-se um fosso entre os valores da classe dirigente e aqueles brotados de condições especificamente locais (DUARTE JR., 2004, p. 120).

Ao refletirmos sobre nosso cotidiano, não é difícil identificar as atitudes e comparar as classes sociais daquela época à nossa época atual. Considerando os acessos à cultura e à arte

que as escolas públicas podem oferecer e o próprio convívio social do aluno nestes lugares, com a diferença de que esta divisão de direitos ao conhecimento pode ser diminuída através das tecnologias e da ação do professor. Uma das possibilidades dos estudos da Cultura Visual ajudará a entender este ponto de vista, assunto abordado posteriormente neste trabalho.

No capítulo que se segue, daremos início aos estudos relativos aos aspectos históricos que foram relevantes para o ensino da Arte no Brasil.

CAPÍTULO I

1.1 A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO ATRAVÉS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste primeiro capítulo da dissertação apresentaremos um breve resumo da história da Educação e do Ensino da Arte através dos tempos, com ênfase na realidade nacional. Faremos, inicialmente, um breve levantamento sobre pesquisas já realizadas referentes ao tema desta pesquisa: A formação de professores em artes visuais na modalidade de ensino a distância. Contudo, sabemos que há muito que se pesquisar sobre o assunto no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, onde se localizam as cidades em que vivem os sujeitos da pesquisa. E, em se tratando do tema da pesquisa, apresentaremos a seguir um levantamento teórico sobre o assunto já concluídos por outros autores em forma de dissertações e teses de doutorado e que muito contribuíram para nossa pesquisa e nossas argumentações.

1.2 Contribuições para a pesquisa: produções teóricas acerca do ensino a distância e a formação do professor em Artes Visuais

As pesquisas relacionadas à modalidade Ensino a Distância nos cursos de Artes Visuais e a formação de professores com enfoque na Abordagem Triangular, sua teoria e prática, ainda são poucas. Com certeza, devido a nossa natural dificuldade, não tivemos acesso a todas as pesquisas, mas procuramos apresentar as que trouxeram contribuição para esta dissertação. Referenciamos a pesquisa de Jurema Luzia de Freitas Sampaio (2014), Julia Malanchen (2015), dentre outras produções sobre o assunto com enfoques similares ao de nossa pesquisa e que contribuíram para ampliar conhecimento e a própria discussão sobre o tema, e que é mister sejam elencadas.

Considerando o eixo temático de nossa pesquisa e suas convergências, todos os trabalhos dão maior ênfase à formação do professor em artes visuais, considerando a formação teórica, que também muito nos auxiliou para compreender este universo ainda pouco explorado do ponto de vista da pesquisa que a vivência e a sensibilização através da prática e da teoria contextualizadas.

Para facilitar nossa compreensão e resumir de maneira mais adequada nossas considerações, citamos as informações mais relevantes dos trabalhos pesquisados. Para tanto,

procuramos destacar alguns trabalhos dos anos de 2003 a 2015, cronologia que entremeia o tempo de formação da maioria de nossos entrevistados.

1.2.1 Rosa, Maria Cristina. A Educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de Ensino multicultural a distância

Em 2004, a pesquisa para doutorado de Maria Cristina Rosa, da Universidade Federal de Santa Catarina, tratou de assuntos relacionados, principalmente, à metodologia sobre a prática a partir do referencial do multiculturalismo crítico proposto pelo educador Peter McLaren. A proposta desencadeada a partir deste referencial teórico está veiculada num espaço virtual que permitirá ao docente partilhar de um processo de educação a distância, colaborando não só para a ampliação de conhecimentos, a partir do multiculturalismo crítico, como também, para um uso mais ampliado das tecnologias educacionais como a imagem móvel, o computador e a Internet. Uma perspectiva educacional multicultural crítica leva em consideração que a educação amplie seu leque de ações, no sentido de reunir um conjunto de práticas educativas que considerem as questões étnicas, de gênero, sociais, políticas, culturais, bem como possibilitem não só o acesso, mas também o conhecimento de outras abordagens além das veiculadas pela arte institucionalizada, contribuindo para o conhecimento de possibilidades contextuais sobre temas contemporâneos no ensino da Arte.

1.2.2 Sampaio, Jurema Luzia. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância

Em resumo, nesta tese de doutorado, a autora pesquisa como se dá a formação dos professores em Artes visuais na modalidade de Ensino a distância no Brasil e na Argentina. Considerando a mesma como diferenciada do presencial, na forma de construção da aprendizagem docente. Sua pesquisa contribui para a verificação da qualidade da formação de professores de artes visuais e defende a prática significativa na formação. A obra da autora contribui para uma interferência para um estudo sobre esta modalidade de ensino com enfoque histórico, social, econômico e político. Além de trazer à discussão as condições de estrutura para o ensino desta modalidade.

1.2.3 Rodrigues, Isabela Barbosa. Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil

Em resumo, nesta dissertação, a partir de um trabalho técnico sobre a construção de um AVA, a autora atenta para a importância que se deve dar à prática na modalidade a distância nas artes visuais. E faz um levantamento histórico sobre a prática e sua trajetória histórica.

Santos (2007), em seu artigo sobre o texto aponta questões sobre a modalidade EaD na área de ensino de artes visuais. Destaca possibilidades e, por outro lado, erros a serem evitados, para que se possa garantir uma ação arte educativa de qualidade, mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas.

1.2.4 Santos, Wanderley Alves dos.

Em resumo, propõe para o Ensino de Arte na modalidade a distância uma proposta que incentiva novos desafios com as tecnologias contemporâneas para uma prática de excelência.

1.2.5 Lima, José Maximiliano de. A Abordagem Triangular com base teórica na elaboração de objetos de aprendizagem no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará

Em resumo, no XXI Congresso Nacional da Federação Arte/Educadores do Brasil-São Luiz, o autor trata sobre a Abordagem Triangular como base teórica na elaboração de objetos de aprendizagem no curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará.

1.2.6 Machado e outros. A formação de professores a distância: um olhar sobre o curso de licenciatura em Artes Visuais da UFM.

Em resumo, a pesquisa traz apontamentos acerca da formação de professores que já atuam nas redes de ensino e que não possuem formação específica em artes e estão se formando no ensino a distância nesta modalidade.

1.2.7 Oliveira, Erika Patricia Teixeira. Formação de Professores de Artes Visuais: Mediações, tecnologias e políticas

Em resumo, o principal objetivo da pesquisa é refletir sobre o ensino da arte através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, principalmente o computador e a internet, no contexto escolar. E como a formação do professor de artes visuais relaciona-se com esta prática.

1.2.8 Foerste, Gerda Margit Schutz. Formação de Professores de Arte em Tempos de Pátria Educadora. Da Competência à Autonomia

Em resumo, a autora problematiza o sistema avaliativo que classifica. O estudo discute a autonomia e a pesquisa documental, da *práxis* libertadora de Paulo Freire.

1.2.9 Apreciação do autor

Os trabalhos apresentados acima se destacam por sua preocupação com as questões sociais, culturais e históricas na modalidade de ensino a distância para artes visuais na formação de professores. Também sobre a forma de como estão sendo trabalhadas as questões da prática pedagógica na formação do docente em arte.

Estas leituras trouxeram muitas contribuições do ponto de vista teórico, e depois de apuradas, nos remeteram aos trabalhos que contribuíram para nortear esta pesquisa. Relevante dizer que o empenho dos autores para contribuir com novas perspectivas para a EaD apresenta um ponto que converge que é a formação cultural do professor na modalidade EaD e o uso das Tecnologias.

Quanto a pesquisar e conhecer outros formatos de aprendizagem será sempre profícuo, visto que este campo carece destas discussões. Uma das contribuições encontradas na obra de Sampaio (2014) trata dos estudos sobre a realidade em que se formam no Brasil e na Argentina os professores em artes visuais na modalidade EaD. Apresenta na pesquisa um contexto histórico e social que envolve os sujeitos e defende uma epistemologia própria para a construção de uma formação nesta modalidade.

Para enfatizar a importância do processo prático e da história dos ateliês com suas implicações sócio culturais através da história, a pesquisa de mestrado de Isabela Barbosa

Rodrigues destaca a necessidade de um processo de formação que considere a perspectiva de que nos encontros presenciais devam acontecer atividades de formação e vivências que visem a sensibilização e a própria experiência do professor em relação aos conteúdos propostos em sua formação.

Os demais autores elencados no quadro conduzem sua pesquisa mais voltada para o professor já formado e sugestões metodológicas para sua prática em sala de aula. No entanto, mesmo que de forma mais indireta, sobre a formação do professor na modalidade EaD, consideramos importante apresentá-los visto que suas pesquisas contribuíram para a elaboração de uma proposta de intervenção e de sugestões de ideias para esta modalidade em expansão.

Consideramos fundamental que cada vez mais sejam produzidos trabalhos que visem discutir as questões que permeiam o ensino a distância. E que efetivamente sejam contextualizados com a necessidade de uma formação acadêmica que amplie a visão do processo de ensino aprendizagem no que diz respeito ao ensino da arte, sabendo que os trabalhos citados neste levantamento constituíram contribuições valiosas para este estudo.

Para conclusão destas reflexões acerca do compromisso do docente com sua formação em EaD e ao ensino da arte, considera-se a importância que deve ser dada às propostas de aprendizagem relacionadas à formação acadêmica e que devem efetivamente, segundo Ferraz e Fusari sedimentar :

O compromisso com um processo educativo que vise reformulações qualitativas, na escola. Que precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários pra um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ & FUSSARI, 2010, p. 51).

Sobre os trabalhos de pesquisa citados, os mesmos abordaram o assunto envolvendo contextos contemporâneos, com sua expansão e ascensão no século XXI, considerando o advento tecnológico. Sabe-se que existem inúmeras contribuições teóricas nesta área, além das elencadas nesta pesquisa. Mas, optou-se por destacar e verificar os trabalhos que corroborassem com esta pesquisa que é Ensino a distância no Brasil e a formação do professor de arte através desta modalidade.

As pesquisas também trazem preocupações acerca de como formar profissionais cada vez mais comprometidos em realizar sua prática docente com autonomia e qualidade. E

discutem de forma consistente a formação oferecida nos polos de ensino a distância.

Uma problemática relevante que encontramos sobre as questões da valorização do ensino da arte na escola está relacionada aos aspectos históricos. Valorizar este ensino e a necessidade de sua aprendizagem está diretamente ligada às ações docentes no processo de Ensino aprendizagem referente à aplicação de conteúdos, metodologias e avaliação.

Veremos a evidência desta afirmação ao tratar sobre os aspectos históricos da Educação e o ensino da arte através dos tempos. Consideramos importante que para o futuro docente elucide-se sobre as questões históricas que se apresentam a cada momento na educação, pois poderá adquirir maior conhecimento sobre o processo e terá possibilidade de enfrentar com mais autonomia a descontinuidade de projetos e propostas advindos de mudanças políticas e econômicas das quais todo o processo de ensino, inclusive o da Arte, está sujeito. Influenciados por diversos pontos de vista, com pareceres ideológicos, filosóficos e políticos das mais diferentes raízes teóricas.

Faz-se necessário desenvolver este olhar para a Educação e a disciplina de arte, pois, apesar de ser um movimento em constante evolução, requer uma prática comprovada com resultados abrangentes e que leva uma quantidade de tempo para se concretizar e ou fluir. No entanto, que fique evidente que, por se tratar de atividades que atuam diretamente com o ser humano, a Educação e o próprio ensino da arte devem ser considerados os contextos que permeiam os relacionamentos, como: sensações, emoções, expressões, reflexões e mediações, entre as partes envolvidas.

Para tanto, no Quadro 2 (“O ensino da arte e as relações sócio culturais e históricas até final do século XIX”) procurou-se elencar cronologicamente os fatos e acontecimentos que permearam este ensino até os anos 1990. Tais considerações formam pré-requisitos fundamentais para a defesa de uma educação que contribua para formar um arte educador comprometido com sua realidade social e com seu próprio conhecimento sobre arte e seus diversos aspectos. O que independe da forma como o acadêmico escolha seu processo de formação, pois em ambos os casos ele, como cidadão, merece ter acesso a um ensino acadêmico comprometido com a pesquisa e a extensão do conhecimento.

Veremos a seguir a história da Educação no Brasil enfocando a produção do trabalho docente no ensino das artes. Sabe-se que há muito o que caminhar, principalmente no que diz respeito às questões culturais contextualizadas com a história social dos indivíduos. E que deverá ser uma proposta de conteúdo muito bem estruturada na formação do professor em EaD.

1.3 A trajetória histórica da arte educação no Brasil e sua importância na formação acadêmica em EaD

Pretende-se demonstrar o processo histórico da educação no Brasil e os rumos que a mesma vem tomando no Ensino da Arte a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural deste processo, enfocando a modalidade de ensino a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação, as TIC, na formação acadêmica e suas consequências no trabalho docente.

Para tanto, as questões que envolvem a formação e a prática docente em arte, serão apresentadas de forma que se compreenda sua contextualização e a importância de ambas na formação do docente em artes visuais na modalidade de ensino a distância .

Iniciaremos nossas reflexões a partir de uma citação que se refere aos possíveis caminhos da Educação no Brasil na contemporaneidade, corroborando também nossa crença de que a Educação, independentemente de seu formato, tem um poder emancipador gerado pela aquisição do conhecimento. Segundo Alves (2005), autor que considera como desastrosa a influência da economia sobre o ensino, deve-se usar o termo “ barbárie” para referir-se à situação da atual Educação no Brasil. No entanto, considera que há uma esperança para as dificuldades elencadas em sua obra, pois defende que as mudanças e progressos dependem de um movimento histórico e a importância de compreender e conhecer este contexto para o professor de artes.

Conhecimento que, segundo o autor, deverá estar contextualizado com o processo de formação do professor. E advindo deste conhecimento obterá os mecanismos necessários e uma visão ampliada das possibilidades e dos posicionamentos ao se acatar esta ou aquela metodologia. Alves afirma:

A visão exposta, que demonstra o recrudescimento da questão social por todos os seus aspectos, não devem levar à conclusão de que inexistente saída. A barbárie não é o único cenário que se coloca no horizonte da humanidade. O que se constata, sim, é a impossibilidade de o capitalismo monopolista resolver suas contradições presente. A barbárie é simplesmente o indicador desse fato. Mas, fundada nos ensinamentos, da história, uma expectativa otimista quanto ao futuro pode ser colocada. A história ensina que as mais agudas crises sociais gestaram novas formas de relações de produção. Quando as velhas formas deixavam de encarnar a razão histórica, a humanidade, já vinha produzindo a sua superação (ALVES, 2005, p. 226).

Importante ressaltar ainda que esta proposta de pesquisa pretende apresentar o decurso

histórico como base para nossas considerações e assim justificando a opção por autores que consideram o contexto histórico, social e cultural no processo de ensino aprendizagem. Reconhecemos na obra de Alves que uma de suas finalidades é a de propor uma transformação advinda do conhecimento e de sua prática.

A Educação, segundo Alves, configura-se em um primeiro momento por uma forma artesanal do trabalho didático e são datadas do século XVI, com a escolástica representando de maneira contundente o ideário feudal em franca decadência em detrimento da ascensão burguesa. Porém, é importante destacar que consideramos a condição de educador e educando, pois já apresentam formas de ensinar estabelecidas por relações pessoais e interpessoais, uma vez que:

Na comunidade primitiva essa foi por excelência a relação entre qualquer membro das gerações adultas com cada elemento das novas gerações... enquanto aprendia a coletar frutos e raízes, a caçar e pescar e lavrar a terra e a conservar e preparar alimentos (ALVES, 2005).

Contudo, embora seja uma fase da história interessante, nos reportaremos um pouco mais adiante e trataremos da ascensão da burguesia que inaugura uma nova fase na história que culminaria no capitalismo ocidental como o vivemos hoje, com todas suas implicações inclusive na Educação no Brasil.

A princípio, nesta época, em se tratando de ensino, as famílias contratavam um preceptor para atender a dois ou mais jovens e, mesmo assim, o preceptor deveria atender de forma individualizada a seu discípulo. Vejamos a seguir as referências de Alves sobre o assunto:

Para mediar a relação educativa, o preceptor, quase sempre dotado de uma sólida formação humanística, selecionava, para cada aula e segundo a finalidade correspondente, um pequeno extrato da obra clássica, que já na condição de conteúdo didático, possibilitava a instauração da lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho didático que articulava todas as operações subsequentes, tanto as de natureza expositiva quanto as que envolviam discussão (ALVES, 2005, p. 19).

Não havia uma preocupação com o trabalho didático no que diz respeito à estrutura física dos ambientes, currículos e horários, como é posto atualmente. Embora, se considere as questões políticas, sociais e econômicas da época, mesmo que sem um referencial, os currículos tinham uma característica principal: o que devia ser ensinado para os mais abastados e os mais pobres.

Com a presença do preletor, as aulas poderiam ser ministradas na residência, nos campos e/ou praças públicas para o discípulo. Os conteúdos voltavam-se para atender interesses da classe dominante da época. E o acesso ao conhecimento das belas artes era restrito a uma camada da sociedade economicamente mais favorecida.

A prática de ensino para estes cidadãos acontecia através dos preceptores e também nos mosteiros e igrejas. Mesmo com a ideia de expandir o ensino, protagonizada pela igreja católica, por muito tempo a educação continuaria tendo como característica principal o ensino individualizado.

Nesta etapa da história é importante destacar que a produção de arte já apresentava iluminuras e os monges também exerciam outras profissões, como engenheiros, arquitetos, escultores e ourives. Nas oficinas fabricavam peças de cerâmica e vidro, com apuradas técnicas, com materiais como ferro e outras matérias primas. Segundo Isabela Barbosa Rodrigues (2014, p. 32): “A produção de arte neste período, desenvolve-se dentro do âmbito das oficinas”, e com finalidades específicas, que eram a de suprir um mercado que possibilitava a comercialização destes produtos, obviamente, os mesmos deveriam atender um padrão estético, estabelecido pela classe em ascensão da época. O que corrobora para exemplificar a influência histórica na educação e, conseqüentemente, no ensino da arte, que sempre foram motivadas pelo sistema predominante e vigente. Alves afirma que: “Sempre foi o conteúdo didático que sofreu mais diretamente as conseqüências dos embates ideológicos que se processaram entre classes e frações de classes no interior das diferentes formas históricas de sociedade” (2005, p. 19).

Provavelmente, a arte não existia apenas nos mosteiros, pois os próprios monges acabavam por contratar artesãos, trabalhadores e artistas, que se destacavam nas aprendizagens das oficinas dos mosteiros e eram remunerados para produzir obras com cunho eclesiástico, padrão estético valorizado comercialmente. E foi a partir de então que nos mosteiros, segundo Rodrigues:

A separação das artes manuais do ambiente doméstico acontece pela primeira vez nos mosteiros. Neles, todo o tempo é regulado, o princípio da divisão do trabalho torna-se a base da produção. A Europa Ocidental aprendeu com os monges a trabalhar com método. O artista ainda era anônimo, o papel da arte estava ligado ao artesão do que ao artista, no sentido que era valorizado o trabalho que seguia a tradição, e não aquele que era feito com o pensamento consciente (RODRIGUES, 2005, p. 33-34).

Convém ressaltar que movimentos paralelos ao que hoje conhecemos como

predominantes historicamente, proporcionado pela arte, sempre aconteceram em outras camadas sociais. E por causa da cultura em preservar apenas o que interessava ao contexto do poder da época, muito se perdeu da história da humanidade. Sendo então colonizados por países com esta visão sobre a cultura, concordamos com as afirmações de Grombrich sobre o assunto. Segundo o autor:

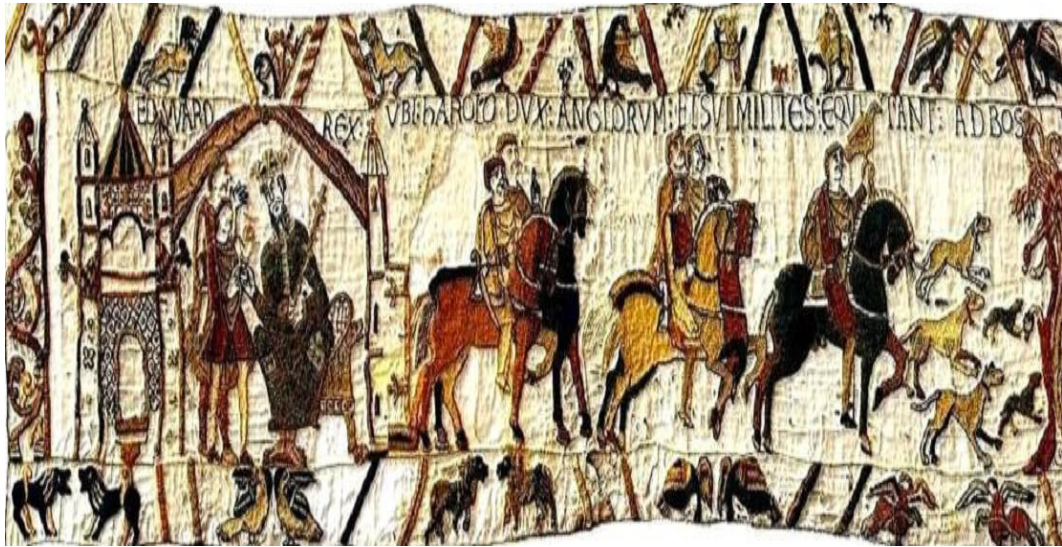
Não devemos imaginar, porém que toda a arte nesse período existiu exclusivamente para servir as ideias religiosas. Na Idade Média não foram construídas apenas igrejas, mas também castelos, Não devemos imaginar, porém que toda a arte nesse período existiu exclusivamente para servir as ideias religiosas. Na Idade Média não foram construídas apenas igrejas, mas também castelos, e os barões e senhores feudais a quem os castelos pertenciam empregavam ociosamente, artistas. A razão pela qual somos propensos a esquecer essas obras quando falamos de arte dos primórdios da Idade Média é muito simples: Os castelos acabavam frequentemente destruídos, ao passo que as igrejas eram poupadas. De um modo geral a arte religiosa era tratada com maior respeito, e cuidado com mais zelo do que meras decorações de ambientes privados. Quando estas ficavam velhas, eram retiradas ou jogadas fora (GROMBRICH, 2012, p. 167-168).

Esta desvalorização da cultura local em detrimento da cultura dominante, como já dito, parece ser característica comum no decurso da história da humanidade. Um exemplo muito interessante de arte popular na Idade Média são os bordados, adereços de parede em argila, entre outros. No entanto, o que se tem notícia é de que um destes exemplares foi preservado devido ao fato de estar em uma igreja. Trata-se da tapeçaria de Bayeux, bordada sobre tecido de linho, técnica oriunda da antiga arte oriental e romana. A obra é composta por cinquenta e oito cenas que documentam aquela época. Retrata a conquista da Inglaterra por Guilherme II de Normanda.

Embora, possivelmente este tipo de arte com conceito de registro era, deveras, comum na época. No entanto, há indícios que esta foi a única obra que sobreviveu ao tempo e às guerras. Considerando a excelência dos pontos e a vivacidade das imagens, sabe-se que se trata de uma obra com valor inestimável e que representa um argumento histórico contextualizado, isto é, a relação direta entre a história patrimonial, a cultura e a prática de um povo. Seria um conteúdo interessante a ser proposto nos cursos de EaD na formação de professores, que poderiam pesquisar, por exemplo, a relação destas técnicas de bordados com as trazidas para o Brasil colônia.

A seguir, demonstra-se exemplos destas imagens que atravessaram o tempo e contam muito da arte popular considerada inferior pela nobreza europeia.

Figura 1 – Rei Eduardo. O chefe inglês Harold e seus militares para Bosham.



Fonte: <http://www.ricardocosta.com/tapeçaria-de-bayeux-c-1070-1080-Museé de la Tapisserie de Bayeux. Cidade de Bayeux, França. 70 metros de largura X 50 de altura. Autoria de religiosos.>

A primeira imagem remete àquele tempo com imagens construídas com aspectos proporcionais e perspectiva, quase uma imagem fotográfica. A ideia de figura e fundo é destacada pelas cores, o que leva a uma indagação: Seriam as técnicas de pintura clássica, consideradas arte nobre e do próprio Renascimento, ideias absorvidas e advindas de uma cultura popular?

Sendo assim, a configuração de domínio também passaria por apropriação indevida de ideias, o que de certo modo teve muito mais impacto histórico do que as conquistas geradas pelas guerras. A segunda imagem demonstra a qualidade técnica, a harmonia das cores e o domínio da linha constituindo a forma. Algo minucioso e bem elaborado, chegando à máxima representação da forma, considerando as dificuldades do bordado. Uma ideia de realismo formal empregado na pintura clássica.

Figura 2 – Harlod II Godwinson (1022-1066), último rei saxão da Inglaterra.



Fonte: <http://www.ricardocosta.com/tapeçaria-de-bayeux-c-1070-1080-Musé de la Tapisserie de Bayeux>. Cidade de Bayeux, França. 70 metros de largura X 50 de altura. Autoria de religiosos.

Na idade média, com o ensino e produção da arte em oficinas, surgem as cooperativas de ofícios, também conhecidas por Guildas. Nessas corporações, um grupo de artistas especializados em uma mesma atividade tentavam já na época regularizar sua profissão. As Guildas eram locais onde artistas produziam imagens e trabalhavam para atender encomendas, sempre orientados por seus mestres e em um mesmo espaço. Nesta época, um grupo de artistas especializados em uma mesma atividade tentava regularizar sua profissão. Podemos destacar estes como alguns dos principais acontecimentos em relação ao ensino da arte proporcionados pela ascensão burguesa. A partir de meados do século XVII e depois no XVIII coagula-se o fim das atividades do preceptor.

Em terras brasileiras, os colonizadores europeus, grande parte deles portugueses, depararam-se com comunidades que produziam utensílios, armas, objetos de decoração, urnas funerárias e estatuetas para atender a rituais místicos e religiosos. Assim como técnicas

milhares de modos de arte que não foram preservadas, e das quais sabemos a existência por motivo de pesquisas de antropólogos e historiadores. Nesse aspecto, é importante ressaltar estudos sobre a cultura indígena Marajoara e Santarém, civilizações que se encontravam no Brasil antes e na época do descobrimento. Os colonizadores encontraram um universo com aproximadamente cinco milhões de índios, divididos em tribos e comunidades organizadas. Nestas comunidades haviam produções de trançados e tecelagens, cerâmica, arte plumária, máscaras, pintura corporal com significados e rebuscamento técnico e estético. Graça Proença afirma que:

É preciso não esquecer que tanto um grupo indígena quanto o outro conta com uma ampla variedade de elementos naturais para realizar seus objetos: Madeiras, resinas, couros, cortiças, fibras, palmas, palhas, cipós, sementes, cocos, ossos, dentes, conchas, garras e plumas de aves. Evidentemente, com um material tão variado, as possibilidades de criação são muito amplas. A tendência indígena de fazer objetos bonitos para usar na vida tribal pode ser apreciada principalmente, na cerâmica, no trançado e na tecelagem (GRAÇA PROENÇA, 2005, p. 193).

Na imagem a seguir observamos um vaso de cariátides da cultura Santarém.

Figura 3 – Vaso de cariátides da cultura Santarém.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vaso-santar%C3%A9m.JPG>-Vaso de carátides da cultura Santarém. Museu paraense Emílio Goeldi, Belém, PA. Altura 12 cm.

A riqueza de detalhes e traços é fascinante, e demonstra a apuração técnica dos povos do tempo da chegada dos portugueses. Não é possível conceber, mesmo sendo o olhar mais leigo, que estas peças representavam uma cultura advinda de indivíduos inteligentes e

criativos. Descrição que não combina com a visão europeia disseminada por anos na história. Nas imagens abaixo, vê-se vasos da a fase Marajoara, dos povos vindos do Noroeste da América, instalados no Brasil à época do descobrimento. Segundo Graça Proença: “A cerâmica Santarena refinadamente decorada com elementos em relevo perdurou até a chegada dos colonizadores portugueses. Mas por volta do século XVII, os povos que a realizavam foram perdendo suas peculiaridades culturais e sua produção acabou por desaparecer” (2005).

Figura 4 –Vaso Santarém.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vaso-santar%C3%A9m.JPG>-Vasos da cultura Marajoara. Museu paraense Emílio Goeldi, Belém, PA. Altura aproximada 24cm.

Figura 5 –Vaso santarém.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vaso-santar%C3%A9m.JPG>-Vasos da cultura Marajoara. Museu paraense Emílio Goeldi, Belém, PA. Altura aproximada 24cm.

Importante ressaltar que as imagens apresentadas tem função de remeter o olhar para uma arte indígena que historicamente era apurada e cheia de significados, mas que não é incentivada a ser trabalhada em sala de aula como tema principal. Assim, cabe sugerir que este conteúdo seja inserido de forma a desenvolver no futuro docente de arte uma visão mais aprofundada sobre o tema.

No entanto, não apresentamos maiores aprofundamentos sobre este contexto para não nos distanciarmos de nossos objetivos elencados na apresentação deste trabalho. Imaginemos, se as comunidades indígenas brasileiras do descobrimento fossem consideradas pelos desbravadores como seres sócio, históricos e culturais e, a partir de então, fossem estudadas sua forma de organização social, seus costumes, criações artísticas. E a partir daí os colonizadores, e a seguir os Jesuítas, iniciassem sua proposta de Educação para o Brasil. Agregando à cultura já existente novas possibilidades de ver e estar no mundo. Certamente, seria a educação, a cultura do povo que aqui já existia, a nossa história étnica, social e organizacional que estariam impressas em nossos livros didáticos, onde tais valores, que se

considerados. dariam ao povo brasileiro uma identidade mais próxima de sua herança étnica e um sentimento de pertença e valorização do patrimônio material e imaterial dos quais são herdeiros. Ficam aqui as considerações para nossa reflexão.

Com o caminhar da história do Brasil a influência dos Jesuítas e dos colonizadores, unida à exploração do tesouros nacionais, sedimenta no Brasil a arte barroca que, mesmo superada na Europa, continuou no país por todo o século XVIII até meados do século XIX, principalmente em Minas Gerais e São Paulo. Tratava-se de uma arte ostentada por esculturas ornamentadas em ouro e pedras preciosas com temática associada à igreja católica e seus dogmas. Escultores como Athaíde Nery e Aleijadinho tinham seus discípulos, o que ainda caracterizava no país uma forma de ensino de arte através de oficinas e um mentor que atenderia aos anseios do poder vigente. Perassi afirma que:

No âmbito da Cultura Ocidental, a primeira formulação estética de uma arte tipicamente brasileira foi produzida no período colonial e denominada de Barroco Brasileiro. Suas origens derivam dos modelos artísticos importados, reprodutores dos estilos barroco e rococó portugueses. Contudo a produção artística brasileira foi assumindo características próprias, de inspiração popular, até insurgir como arte autóctone (PERASI *apud* BARBOSA, 2004, p. 129).

No século XIX chega ao nosso país a família real de Portugal, recebendo forte influência advinda da cultura europeia. A partir dessa data, o país passa a praticamente imitar a arte produzida na Europa. Graça Proença afirma que: “O Brasil recebe forte influência da cultura europeia, que começa a assimilar e a imitar. Essa tendência da cultura europeizante da cultura da colônia se afirma ainda mais com a chegada da Missão Artística Francesa, oito anos depois da vinda da família real” (GRAÇA PROENÇA, 2000, p. 200).

Destacam-se neste período de Missão Artística Francesa, a fundação da Academia de Belas Artes, que inicia seus cursos em 1826, “Manoel Araújo Porto Alegre foi um de seus primeiros alunos, seguido de Augusto Muller e Agostinho José da Mota” (GRAÇA PROENÇA, 2005, p. 213). Debret artista reconhecido na Europa, vem ao Brasil em 1816 e retrata através de pinturas e desenhos o povo brasileiro e seu cotidiano no século XIX.

Com o academicismo brasileiro aprendido pelos artistas na academia de Belas Artes do Brasil, configura-se a obra de Pedro Américo e Vitor Meirelles, pintores brasileiros que além de estudarem na escola de artes do país, foram levados para a Europa, afim de aprimorar seus conhecimentos nas escolas de Paris. Victor Meirelles produz em Paris o quadro que retratava a primeira missa no Brasil. É interessante notar que a referência do artista não foi o contexto nacional. A famosa obra de Victor Meirelles é concebida e embasada nas referências

da Carta do descobrimento escrita por Pero Vaz de Caminha.

Institucionaliza-se, assim, uma forma de ensinar arte no país, mas ainda considerando o mestre e seu discípulo. Porém, o conteúdo delinea-se e afasta-se da realidade sócio cultural, principalmente nos quadros voltados para a pintura histórica. Será apenas na metade do século XIX que, através do contato com os movimentos Impressionista e Pontilhista, os conteúdos para o ensino das artes plásticas tomam novos rumos. Contudo, não devemos nos esquecer que o mundo está no desenvolvimento da era industrial e o conhecimento da arte é acessível a uma minoria dotada de talento nato, ou de berço nobre. Nas escolas para a classe operária são aplicados conteúdos como o desenho geométrico e de imitação com finalidade de produção e formação técnica. A divisão sobre a visão e a importância do aprendizado para a arte já era fato evidente no mundo e sedimentou-se no Brasil. Segundo Barbosa e Cunha, esta visão foi implantada na chegada da família Real:

Nos planos de Le Breton nossa escola de arte seria uma entidade que não perdesse de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia. Aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando assim, o acesso das camadas populares à produção artística. A escola Imperial de Belas Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate o dilema entre educação de elite e educação popular e na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (BARBOSA & CUNHA, 2011, p.7).

A obra de Vitor Meirelles, intitulada *A primeira missa no Brasil* foi criada em Paris e retratava a realidade nacional considerando a ótica do colonizador. Muito talentoso, o artista descendia de uma família pobre, mas devido ao seu dom nato, o imperador investiu em sua formação, patrocinando sua estada na França, na academia de Arte. Na imagem, a seguir, podemos contemplar uma imagem referente a obra do artista.

Figura 6 –A primeira missa no Brasil.



Fonte: <http://www.museus.gov.br/Foto>: Divulgação MNBA/Vitor Meirelles óleo sobre tela pintura histórica. Dimensão: 270x357 cm. Museu Nacional de Belas Artes Rio de Janeiro, Brasil.

A obra apresenta características neoclássicas, busca pela perfeição e o traços artísticos refinados, um tratamento dado à imagem de forma a representar a realidade com beleza e harmonia. No aspecto cultural ilustra de forma marcante a necessidade de demonstrar a pacificidade dos índios, bem como sua curiosidade em relação ao evento, deixando claro para o futuro investidor que a terra era totalmente dominada. No entanto, sabemos que o domínio não ocorreu de forma pacífica e este foi um período conturbado de muita truculência, na verdade a derrota dos índios se deu devido às doenças trazidas nos navios pelos brancos e as estratégias de guerra que influenciavam conflitos entre as tribos inimigas.

No quadro abaixo podemos observar com uma visão mais panorâmica e resumida do que queremos demonstrar sobre as relações sócio culturais, políticas e sociais que, de forma geral, afetaram a Educação e o ensino da arte até o final do século XIX, embasados na obra de Alves (2001), Manacorda (2004). A história tem um movimento dinâmico e muitos fatos importantes aconteceram neste período, no entanto, a escola e, principalmente, o ensino da arte e da cultura demonstram uma nítida estagnação. Demonstração que a Educação não era desde

aqueles tempos tratada com a seriedade que deve ser vista.

Quadro 2 - O ensino da arte e as relações; sócio culturais e históricas até final do século XIX.

Século e Ano de referência	Fatos históricos relevantes	Arte e Educação (metodologias)
XVI - 1549	Chegada da Companhia de Jesus. Dominação Jesuítica.	Imposição da cultura religiosa cristã aos índios, principalmente através do teatro.
XVII	Domínio da igreja católica.	Barroco ensinado em oficinas. Formação de artesãos e artificies para esculpir e lapidar pedras preciosas e esculturas em ouro e metal.
XIX - 1808	Chegada da família real ao Brasil liderada por Dom João VI.	Início de reformas sócio econômicas e culturais no país.
XIX - 1816	Chegada da Missão Artística Francesa no Brasil.	A arte considerada importante no Brasil tem em sua composição a imitação de modelos europeus de pintura.
XIX - 1826	Início das atividades na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro.	Ensino da arte de forma institucionalizada e oficial no Colégio Dom Pedro II. As principais características deste ensinão: valorização do traço, neoclassicismo, exercícios copistas, implantação do modelo inglês para as escolas secundárias.
XIX - 1840 - 1859	Dom Pedro II passa a governar o Brasil.	Modelos Clássicos europeus como tema artístico: O governo imperial. Realizada a obra a Primeira Missa no Brasil de Vitor Meirelles, seguindo os modelos neoclássicos. Exercícios copistas e desenhos buscando a perfeição da forma.
XIX - Segunda metade do século 1888 a 1829	Recuperação da economia. Fim da escravidão. Fim da monarquia.	Sem grandes mudanças nos temas das artes voltados para representação de paisagens e da vida cotidiana, permanência dos estilos clássicos, principalmente na pintura.
XIX - 1870 - 1914	República Velha (Getúlio Vargas) Reforma de 1901, com início da influência americana na Educação. As escolas dos missionários.	Institui-se o desenho na educação popular. Educação para o trabalho por Walter Smith e Rui Barbosa. Pintura impressionista no Brasil por Eliseu Visconti. Aluno da Academia de Belas Artes.
Final do século XIX	Influência da Art Nouveau - arte decorativa. Fotografia no Brasil.	Artes aplicadas. Estudo do desenho industrial nas escolas. Permanência do curso de desenhotécnico. Exposição de fotografias – Uma nova tecnologia.

Novas concepções para o ensino da arte surgem após um século depois da Reforma Protestante no século XVI. Uma das perspectivas da Reforma era a de propagar um novo formato social para a educação que atendesse todas as crianças e jovens. Esta nova visão para a educação daria origem à escola moderna. Destaca-se neste período a obra de Comenius,

que,consequentemente, substituía a produção artesanal que implicava, na forma de organizar o trabalho didático até então por outro formato. A indústria evoluía a passos largos e necessitava de mão de obra qualificada para expandir o mundo do trabalho. Ideário que desaguaria nas colônias dominadas pela Europa, inclusive o Brasil. Alves relata que:

Hoje conhecido como o principal mentor da escola moderna à sua época Comenius combatia a relação educativa feudal que se dava entre o preceptor, de um lado, e o discípulo do outro. Afinado como os princípios da Reforma reivindicava a “escola para todos”, daí ter reconhecido a impossibilidade de aquela relação educativa manter-se pois encarecia sobremaneira os serviços educacionais. O barateamento destes serviços era um condição material indispensável para o atendimento escolar. Comenius voltado para o barateamento dos serviços escolares em sua obra envolve a simplificação e a objetivação do trabalho didático a elaboração de novos instrumentos de trabalho para o professor e a especialização profissional do mestre como condições necessárias à queda dos custos do ensino e, portanto à universalização da instrução pública (ALVES, 2005, p. 37, 64-65).

O ensino passaria a acontecer através dos manuais didáticos, uma das primeiras tecnologias de comunicação e informação no que diz respeito a democratização do conhecimento. Tais instrumentos eram propostos para serem usados no trabalho didático e pressupunha-se que um ensino tecnicista e aligeirado, ensinando apenas o que se pode chamar de básico e que supriria a demanda de mão de obra especializada.

Exigida pelos novos tempos que se anunciavam na economia do mundo. Alves faz referência a esta condição histórica destacando que:

Comenius voltado para o barateamento dos serviços escolares em sua obra envolve a simplificação e a objetivação do trabalho didático a elaboração de novos instrumentos de trabalho para o professor e a especialização profissional do mestre como condições necessárias à queda dos custos do ensino e, portanto à universalização da instrução pública (ALVES, 2005, p. 37).

Neste compêndio, havia todas as informações que o poder vigente julgava necessário para a formação das crianças e que deveriam ser repassadas em salas de aula. Metodologia que até os dias atuais permanece. Na verdade, não somos opostos a democratização do ensino, mas a forma como foi implantado, visando apenas as questões do capital, é que fizeram com que o livro didático fosse um conjunto de fragmentos de informação, bem como o aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem nos traz preocupação.

Contudo, havia uma luz para o ensino das artes nos meados do século XVIII. Com o movimento do romantismo que apresentava uma posição contrária em relação ao discurso

apregoado para ensino da arte, imposta pela indústria de produção. Rodrigues afirma que: “No meio cultural, o pensamento romântico, se recusava a contribuir esteticamente com a indústria, pois, defendia a ideia de que a educação acadêmica em Belas Artes, não podia proporcionar desenhistas para a indústria” (RODRIGUES, 2014, p. 40).

Pode-se constatar a separação entre o pensamento sobre as Belas Artes (no caso as Artes plásticas) e a necessidade de produção para o trabalho, que direcionou a educação em arte para o desenho industrial. Devido à força do capital, as técnicas do desenho obtiveram mais atenção de estudiosos, pois profissionais do desenho geométrico tornavam-se necessários para as invenções e esquematização de projetos muito difundidos na Inglaterra. Em contrapartida, países como Alemanha e França investiam mais nas questões das Belas Artes.

Com este movimento histórico começa a ficar evidente as distinções feitas entre as questões da arte, do artesanato e da produção para as indústrias, principalmente no ensino das artes, prevalecendo um ensino que deveria atender às necessidades de um mercado em expansão em detrimento do conhecimento de Belas Artes. Conceito este trazido nos navios portugueses.

Nesta época, o mundo passava por transformações e, com a influência das ideologias americanas e o fortalecimento da indústria, houve a necessidade de um olhar mais atento para a Educação e o ensino da arte no Brasil. Agora, mais que nunca, a valorização do tecnicismo evidencia-se nas escolas públicas do país. Contudo, mesmo havendo um atraso cultural no contexto escolar referente ao acesso às Belas Artes, começa um movimento que aparentemente busca comunicar as duas vertentes do ensino da arte.

Mesmo ainda não sendo o ideal do ponto de vista metodológico da disciplina, os estudos sobre a Livre Expressão nas escolinhas de arte proporcionaram a uma camada da população um contato mais sensibilizador com o ensino da disciplina. E que surtiu efeito, visto que esta forma de vivenciar e ensinar arte expandiu-se pelas escolas e permaneceu praticamente até o final dos anos de 1980. O que de certa forma representou uma libertação da forma estagnada e sem objetivos amplos do ensino da arte. No quadro abaixo, baseados nos estudos de Ferraz e Fussari, construímos um esquema para elencarmos os momentos históricos mais marcantes e os novos rumos que o ensino da disciplina, e a própria visão da cultura no país, viriam a tomar com as transformações sócio políticas e econômicas no âmbito nacional.

Quadro 3 – Novos rumos para o ensino da arte no Brasil.

Período	Fatos históricos relevantes	Arte e educação
XX - 1904-1912	Revolução de 1930 – Segundo governo de Getúlio Vargas; Fortalecimento da indústria.	Estudo das características do desenho infantil; Início da ideia da livre expressão da criança nas escolinhas de arte.
XX - 1930	Revolução de 1930 – Segundo governo de Getúlio Vargas; Fortalecimento da indústria.	Artes aplicadas; Estudo do desenho industrial nas escolas; Permanência do curso de desenho técnico nas escolas.
XX - 1922-1924	Movimento Escola Nova – (democratização); Educação infantil. Adaptação dos modelos de Dewey, Decroly, Clarapared; Crescimento do capitalismo no Brasil.	Mário de Andrade e Anita Malfatti: Aulas de arte para crianças; Influências de John Dewey – a arte como experiência.
XX - 1930-1945	Estado Novo. Segundo governo de Getúlio Vargas; Volta aos modelos tradicionais de Educação.	Canto Orfeônico nas escolas (Vila Lobos); Concurso de desenho (Mario de Andrade); Ensino de desenho técnico nas escolas.
XX - 1948-1960	Início da Redemocratização; Voltam alguns princípios da Escola Nova; SENAC, SENAI E SESI. Escolas para formação técnica	Criação primeira escola de arte. (Incentivar no ensino da arte a autoexpressão); Movimento Bossa Nova influencia o ensino da arte; Implantação da arte como livre expressão (Herbert Read, Viktor Lowenfeld); Classes experimentais para o ensino da arte.
1964-1978	Ditadura Militar; LDB-1971(declara que a educação artística deverá fazer parte do currículo escolar); Criação dos primeiros cursos de licenciatura em arte.	Educação profissionalizante e tecnicista – Pedagogia Tecnicista; Visa a eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos, conforme a solicitação do mercado de trabalho. Ensino do desenho técnico.
1980- 1990	Estudos sobre as perspectivas para o ensino da arte; Início da abertura política no Brasil; Movimento Diretas já.	Pedagogia sócio-política; Estudos teóricos críticos (Escola Pública competente); Ana Mae Barbosa apresenta a Proposta Triangular. Apresenta obras de arte como referência para o ensino da disciplina nas escolas.
1990	Eleições presidenciais; LDB (Leis de Diretrizes e Bases da educação).	Construtivismo (O conhecimento se constrói na relação-aluno-professor-processos sociais); Proposta Triangular; PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).
1990		Torna obrigatório o ensino da arte em todas as esferas do ensino regular.

Na verdade, dos anos de 1971 a 1980 o ensino da arte era institucionalizado e obrigatório, mas ficava a cargo da escola ou do governo regional definir em que turmas a

disciplina seria aplicada. Em 1978, com a criação dos primeiros cursos de licenciatura em arte, houve um pequeno avanço. Mas a pouca oferta de vagas, a instabilidade profissional do professor e a desvalorização da disciplina que, vista como inferior, não requeria dos docentes uma formação adequada. Bastava ter algum talento ou dom que qualquer um poderia ministrar as aulas. E com a ideia da livre expressão, interpretada de forma equivocada na época, a disciplina passa a ser ministrada de qualquer forma, segundo o querer do docente, para quem tudo e toda produção poderia ser atividade artística. Por causa desses fatores, não havia interesse por parte dos docentes em procurar qualificar-se nesta área de ensino.

Depois da década de 1980, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, finalmente o ensino da arte passa a ser obrigatório em todas as esferas da Educação Básica. Embora haja algumas controvérsias sobre a aceitação de Ana Mae Barbosa em relação a apropriação de suas propostas para o ensino da arte pela LDB, este fato representa um marco para a evolução da cultura e da arte no país.

Quando a autora propõe que os conteúdos para o ensino da arte sejam embasados nas obras expostas nos museus, define-se de certa maneira uma epistemologia e democratiza o acesso ao conhecimento das Belas Artes à uma população até então considerada incapaz de absorver e conceber arte. Porém, se esta apropriação pela LDB da proposta de Ana Mae Barbosa parecer ruim, foi a partir dela que no Brasil começou-se a pensar no ensino da disciplina como algo relevante e importante para o processo de ensino aprendizagem. E o fato de propor conteúdos relacionados à história da arte incentiva a busca para a qualificação e a valorização do profissional, acontecimento que irá influenciar diretamente na expansão da oferta dos cursos a distância em artes visuais.

Tive o privilégio de fazer parte desta transição, no primeiro momento como aluna, e depois enquanto profissional, já formada em arte e atuando em escolas pública. Na época, na cidade de Terenos, por volta de 1994, era a única profissional formada em Educação Artística, o que deu liberdade para escolher as turmas que desejasse trabalhar, devido à grande lacuna de profissionais para suprir as vagas.

Esta transformação trouxe para os profissionais, maior credibilidade e também a abertura de concursos para a disciplina, pois contribuíram para a conquista de espaços para trabalhar. No entanto, permanecia, e talvez permaneça até os dias de hoje, a ideia de que qualquer um poderia dar aula de arte.

Até os anos de 1980, além de não ser obrigatório a disciplina não podia ser avaliada em relação a aprendizagem de conteúdos específicos, o que diminuía ainda mais o valor social

deste aprendizado e um desprezo por parte de outros colegas que julgavam nosso trabalho desnecessário, já que não podia usar os mesmos mecanismos de avaliação concedidos às outras áreas do ensino.

1.3.1 Os reflexos das relações históricas a partir da “Livre Expressão” entre Arte e Educação e a formação em Artes Visuais na modalidade de Ensino a Distância

No texto anterior apresentamos uma visão histórica contextualizada sobre a Educação e o ensino da arte no mundo e no Brasil. Nesta etapa do texto, a proposta é fazer uma discussão sobre as especificidades teóricas e práticas da disciplina em questão. Embora nossa perspectiva seja o ensino da Arte na linguagem de artes visuais, defendemos a importância do ensino da arte em qualquer uma de suas linguagens, principalmente por sua pulsante força emancipadora e libertadora.

Contudo, na escola o professor irá se deparar com conteúdos a serem ministrados referentes as quatro linguagens (artes plásticas, música, dança e teatro). O que sugerimos é que o professor estabeleça uma meta e encaminhe seus objetivos para sua formação, tentando contextualizar, quando possível, atividades que abrangem as outras linguagens.

Não julgamos que um possível insucesso do ponto de vista pedagógico e metodológico para o ensino da arte esteja ligado às linguagens oferecidas e à amplitude de possibilidades, pois tais fatores deverão ser organizados pelos professor.

Muitos projetos iniciados no país sobre as questões educacionais, e do próprio ensino da arte, sofrem mudanças bruscas, geralmente influenciadas por fatores externos. Estas mudanças trazem embutidas diversos pontos de vista e pareceres, ideológicos, filosóficos, que influenciam as propostas pedagógicas, ocasionando um movimento desordenado, responsável por gerar, inclusive as mazelas com que se depara na educação de jovens e crianças.

Apesar de ser um movimento em constante evolução, a Educação requer uma prática comprovada com resultados abrangentes e que dispõe de um tempo para atingir resultados satisfatórios. No entanto, sabe-se que muitas das vezes, a Educação não tem conseguido acompanhar os rumos políticos que mudam com mais rapidez. Em contrapartida, não há um respeito pelo trabalho já realizado, ou em execução, por parte de quem assume a direção dos órgãos competentes nas Secretarias Federais, Estaduais e Municipais.

Como constatamos no texto anterior, o ensino da Arte dos anos de 1960 a 1980 tornou-se “o reino do vale-tudo, em nome da liberdade da emoção, com um propósito ideológico de

excluir as classes populares do direito a um processo educativo emancipatório que levariam os alunos a leituras de mundo mais elaboradas” (MACHADO, 2010, p. 85). Tudo isso favoreceu ainda mais a secundarização da disciplina nos currículos brasileiros.

A Educação e a Arte não estão dissociadas em suas questões sócio culturais, históricas e políticas, e na construção da aprendizagem diante do complexo universo humano e suas imbricações. A vivência com a disciplina possibilita a formação de conceitos ou desconstrução dos mesmos a partir de um conhecimento alicerçado em questões que envolvem o universo do aluno e da arte educador, muitas das vezes sendo responsável por humanizar o ser e direcioná-lo para uma nova postura em relação ao meio em que vive.

Porém, é importante que se explicita que as conjecturas aqui suscitadas devem ser consideradas do ponto de vista de uma abordagem referente aos assuntos sobre as questões da sensibilização e significação para a estética, semiótica, leitura do mundo através de imagens e da história da arte e a avaliação e fruição da prática, conteúdos diretamente relacionados às artes visuais. Contribuindo para que o ato de ensinar esta linguagem venha a garantir que estes temas estejam integrados nos planejamentos dos docentes de artes. Promovendo uma apropriação das questões da realidade em que se vive contextualizadas com o que se aprende de novo.

Nos anos de 1960, os estudos de John Dewey propõem o ensino de uma arte como experiência sensorial e emocional. O que veio a propagar a ideia de uma prática do Fazer ingênuo. Apesar de o país entre os anos de 1964 e 1978 ter sofrido uma ditadura militar repressiva, o ensino da arte é regulamentado no currículo escolar. E cria-se os primeiros cursos de licenciatura em artes. No entanto, com o propósito de atender uma educação tecnicista voltada para o desenho e a produção da indústria local.

Pode parecer antagonico que na mesma década a arte poderá ser concebida como Livre Expressão e ao mesmo tempo deva atender a interesses do sistema político vigente, que na época era repressor. Mas a verdade é que nos anos iniciais até o oitavo ano do ensino fundamental, o ideal era desconstruir as possibilidades de uma visão crítica a respeito do que era imposto por este sistema, e mesmo com o advento da fotografia e da televisão ainda não havia uma preocupação em interpretar as imagens oferecidas. Dois fatores importantes se configuram neste caso. Adquirir uma TV naqueles tempos era algo inviável economicamente à maioria das famílias brasileiras. E a censura encarregava-se de coibir qualquer ação artística que representasse ameaça ao sistema através deste veículo. O conhecimento das artes, de forma alguma poderia desempenhar o papel de incentivador e questionador do que se pregava

na época.

Nos anos 1990, o progresso no ensino da arte contempla as questões sociais, culturais e históricas do indivíduo. Nesta fase da história da educação para a arte, destaca-se a importância da Proposta Triangular. Sobre isso Machado observa que:

A partir deste contexto histórico, compreendo que a Abordagem Triangular, como superação do modelo tradicional de currículo em Arte, na medida em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo, ou seja, pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte pelas imagens criadas, a partir das obras de arte. A leitura de mundo assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória (MACHADO, 2010, p. 88).

A Abordagem Triangular propõe um caminho para o ensino da arte no Brasil. A democratização dos museus, a história da arte, passam a ser trabalhados com contexto e significado. A abordagem propõe uma epistemologia e sugere estudos dos conteúdos específicos da arte tendo como base as obras de arte. E talvez o fator mais desafiador da proposta de Ana Mae Barbosa seja a mediação do professor que deverá contextualizar os aspectos sócio culturais e históricos do indivíduo em seu *habitat*, isto é, que o ele vê e o que ele aprende, tornando-se significativos para o mesmo. Machado afirma que:

A obrigatoriedade da Educação Artística não representava, em absoluto, a efetiva oferta de um ensino de arte crítico e criativo. Antes, porém, estava comprometida com modelos estrangeiros de manutenção de dependência. Barbosa foi a pioneira na produção teórica sobre Arte/Educação no Brasil. Nas discussões de 1981 que tem por título. Dez anos de resistência, busca compreender a trajetória de ensino de artes no período de 1971 a 1981, no qual tornou-se disciplina obrigatória nos currículos de 1º. e 2º. graus. (MACHADO, 2010, p.107).

As transformações para o ensino da disciplina a partir dos anos de 1990 não se deram apenas nos campos epistemológicos, metodológicos e avaliativos da disciplina. Houve também uma grande procura por profissionais habilitados para ensinar a disciplina. Visto que a partir da aprovação da LDB, todas as escolas da rede pública e particular deveriam oferecer em seus currículos o ensino da arte. Neste mesmo contexto, veremos a seguir a história da evolução da formação acadêmica através da modalidade de ensino a distância, inclusive com ofertas para as faculdades de arte

Por se tratar de uma modalidade que difere do modelo presencial, suscita muitas indagações e requer muitos estudos à respeito do assunto. Não é nossa perspectiva discutir a

validade de uma ou outra modalidade, visto que ambas tem suas especificidades e características que atendem aos públicos com condições diferentes de espaço, tempo relógio e condições geográficas.

Mas torna-se mister que estejamos dispostos a pesquisar e tentar contribuir cada vez mais para esta modalidade de ensino a distância, visto ser uma forma de ensino que já prevalece de outros tempos e que evoluiu com a velocidade das tecnologias dos dias atuais. O que significa que cada vez mais pessoas estarão sendo usuárias deste sistema de ensino, o que irá requerer dos estudiosos da educação muita atenção, pois desta modalidade serão formados futuros profissionais da educação e futuros arte educadores.

Independente da forma como adquire sua graduação, o professor em sua prática docente irá deparar-se com uma escola repleta de individualidades e ao mesmo influenciada pelas ações do poder vigente. Deverá estar preparado para enfrentar o pouco espaço para expor suas vivências e ideias. Geralmente, será o último a ser ouvido (para ser otimista) e o primeiro a ser considerado o executor de um projeto ou outro que sempre parte do sistema em vigor e desagua no âmbito escolar. A partir de uma formação que o embasa para refletir a educação e o ensino da arte considerando uma visão crítica, o professor poderá ser um agente transformador do ambiente em que atua.

A seguir tentaremos contribuir para melhor compreender como se deu a ideia de secundarização da arte no currículo e na própria concepção da sociedade. Problema que permanece até os dias atuais, com ações políticas e discussões a respeito deste tema.

1.3.2 Aspectos sócio culturais, históricos e políticos que contribuíram para secundarização do ensino da arte e a influência deste processo na formação em EaD

Vários fatores contribuíram para a secundarização do ensino da arte. Pode-se dizer que um deles seja o abismo entre as belas artes e a arte industrial. Pois, enquanto o ensino das belas artes busca promover a sensibilização e a valorização da cultura e do patrimônio material e imaterial da humanidade, a arte que visa a produção industrial personifica um sistema voltado para o trabalho e seus lucros, obtendo características que valorizam principalmente o crescimento material e técnico do aprendiz. Com isso, reforça-se a ideia de que as belas artes tratavam-se de uma frivolidade e algo desnecessário para a sobrevivência, ideia incorporada pela sociedade colonial brasileira, que se tornara uma imitadora dos costumes da corte portuguesa.

Esta postura também passava por uma questão política da própria coroa, pois não seria nada interessante deixar que produções artísticas culturais oriundas da colônia e com características regionais vingassem. Assim, poderiam representar uma real ameaça para seus planos colonizadores, por isso eram proibidas: escritas entalhadas, impressas ou em forma de pintura ou iluminuras. Duarte Jr. constata:

Era necessário que se proibisse aqui a produção e a circulação de ideias originais. Proibindo-se a publicação de jornais e livros. E para manter a dependência vetar a manufatura e a produção de bens, nossa cultura originou-se através de um transplante da cultura portuguesa: pensavam-se e viviam-se os valores e sentidos europeus, que pouco tinha a ver com as condições reais da terra (DUARTE JR., 1994, p. 120).

Os distantes mundos impostos entre a cultura genuína popular e a cultura europeia foram alimentados e mantidos principalmente até os anos 1970, e permanece em muitas situações até os dias atuais, visto uma breve comparação entre os milhões pagos a uma obra de arte e aos impedimentos constantes da arte de rua (o grafite), considerada por muitos como uma arte marginal.

Nos sistemas educacionais da época, o povo era considerado atrasado e alheio aos costumes europeus. A arte dos escravos e a indígena era considerada menos nobre e irrelevante em relação as artes que a elite tinha amplo acesso. O que acabou por criar em relação a produção de arte um comportamento copista por parte dos artistas mais influentes, fomentando, além do preconceito de valor financeiro, o de raça e classe social. Segundo Duarte Jr.:

As elites brasileiras automaticamente passaram a rejeitar o barroco que havia se popularizado. Afastando-se a arte do contato popular alimentava-se um preconceito acentuado em nossa sociedade, a ideia da arte como um babado, supérfluo, um acessório da cultura. Esse comportamento refletiu e ainda reflete nos meios educacionais do Brasil (DUARTE JR., 1994, p. 122-123).

Assim, podemos concluir que o desrespeito e a manipulação política dos colonizadores em relação à genuína arte brasileira é um outro fator que influenciou para que o ensino das Belas Artes e o contato com elas fosse visto como desnecessário. Inclusive para a formação de uma classe de pessoas consideradas menos favorecidas e desprovidas de inteligência e sensibilidade.

Graças a comunidades e movimentos organizados por artistas, professores de arte e artesãos, a cultura genuína destes países conquistou espaços mais relevantes nos currículos

para o ensino da arte, embora ainda haja muito que fazer e construir.

Essa dicotomia sobre a importância do ensino da arte e que caminho seguir, sempre estará em evidência, visto que o enfoque sobre os conteúdos de arte ainda são as composições da cultura de outros países e de importações de metodologias ditadas por inúmeros segmentos internacionais, o que torna necessário uma discussão sobre o currículo oferecido por entidades que formam professores. Deve-se ter o compromisso de contribuir para formar professores críticos e conscientemente comprometidos com sua história cultural e social. Outra situação histórica que favoreceu a secundarização do ensino da arte advém da visão instalada pelos moldes da Escola Nova disseminados de maneira inócua nos meios educacionais no Brasil. No final dos anos de 1960, a proposta dominante é a do movimento Arte-Educação com os princípios de Herbeat Read e da Escola Nova.

Embora politicamente este movimento tenha tido o intuito de contribuir para uma reavaliação da didática do professor e do seu papel, a falta de formação adequada e informação fizeram por descaracterizar os princípios da proposta da livre expressão para o ensino da arte.

Muitos profissionais na época passaram a organizar suas atividades deixando que prevalecesse o conceito de que nas aulas de arte tudo pode, ou se quiser não precisa fazer ou produzir nada. Tais posturas do estudante seriam entendidas como um momento emocional e que o professor nada poderia fazer para revertê-las, apenas deixar acontecer.

Na prática, esta proposta de trabalho trouxe entre outras coisas uma desvalorização por parte do próprio aluno, um descompromisso com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos por parte do professor que, insuficientemente formado e ou informado, restringiu sua atuação a apenas contemplar os acontecimentos da sala de aula, até porque a disciplina não poderia ser avaliada por nota como as demais, inclusas no sistema educacional.

O conhecimento sobre ao menos as duas propostas mais absorvidas pela comunidade educacional deveriam ser estudadas a fundo. Para que o próprio professor possa saber com maior segurança que caminho seguir em sua prática. Daí advém a importância de uma atitude lúcida em relação ao trabalho docente em sua formação acadêmica. As instituições formadoras dos futuros arte educadores devem ter a responsabilidade com a disseminação e a valorização de um ensino verdadeiramente significativo e democrático. Porém, que não se perca de vista o fio condutor da história.

É preciso tomar consciência política para perceber que para ocorrer um ensino de qualidade é preciso haver incentivos à pesquisa e continuidade de processo de aprendizagem

contextualizando teoria e prática na formação da arte educador, independente da modalidade. E mais, este processo tem que ser constituído de fatores como: conhecimento adquirido nas aulas virtuais e presenciais, e incentivo à pesquisa histórica do processo de ensino da arte. As experiências teóricas práticas significativas envolvendo as vivências e a expressividade devem ser propostas nas oficinas destinadas a este fim, desde que contextualizadas com a teoria.

Importante que se destaque que estas oficinas devem ser incluídas nas grades das disciplinas e não como um curso à parte com oneração a mais na contratação, o que de certa forma não incentiva o acadêmico a buscá-las.

Atingir este objetivo nesta modalidade de ensino é algo desafiador. Mesmo tendo suas especificidades, o modelo difere da formação presencial. No entanto, os sujeitos fazem parte de uma mesma sociedade e atuam em escolas com problemas diversos, causados pelas relações externas e internas dos indivíduos.

Segundo Fussari e Ferraz, o professor irá deparar-se com uma situação atual nas escolas brasileiras e afirma que: “Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros” (FUSSARI & FERRAZ, 2010, p. 19).

Provavelmente, ao criar a Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa tenta como arte educadora sanar estas lacunas. Surgindo a necessidade de uma regularização que estabelecesse objetivos, conteúdos, metodologias e forma de avaliação voltada para o ensino da disciplina nos colégios.

Então, a partir da propagação desta ideia, começa a se delinear um ideário voltado para o ensino da arte na escola que é diferenciado de um curso específico para a formação de um ator, de um bailarino, de um músico ou de um artesão. Fussari e Ferraz afirmam que:

A arte apresenta-se como produção, trabalho e construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação, que é interpretação, e conhecimento de mundo, é também expressão de sentimentos, de energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo (FUSSARI & FERRAZ, 2010, p. 21).

Segundo a Abordagem Triangular, o professor é mediador e conduzirá sua aula de forma que o aluno possa produzir de maneira consciente, identificando-se com o conhecimento. Deve-se também considerar a questão cultural e histórica da qual faz parte e

que a questão da sensibilização perpassa por diversos aspectos, inclusive de suas vivências. Para concluirmos esse raciocínio, torna-se relevante citar Duarte Jr. Para destacar sua reflexão sobre a importância que se deve dar a nossa cultura. Diz o autor:

Talvez não estejamos nem mesmo construindo nossa cultura, mas dissolvendo-a ao importar e malversar fórmulas, valores, e significados alheios. E necessário à vitalidade de qualquer cultura que seus sentidos sejam expressos e constituídos a partir de suas reais condições. A arte neste processo adquire função essencial, por exprimir, a construir aquilo que está fora dos limites da razão discursiva. A arte está com o homem desde a pré-história e apenas a constatação deste fato elementar – a universalidade e permanência do impulso estético já é razão suficiente para que se reconheça a importância da arte na constituição do humano (DUARTE JR., 1994, p. 136).

Diante das elucidações acima, trataremos a seguir do ensino a distância e de sua trajetória histórica relacionando-o a estes fatores, pois a formação acadêmica em artes visuais na modalidade de ensino a distância é uma realidade cada vez mais comum no Brasil.

1.4 A história da Modalidade de Ensino a Distância no Brasil

Antes de iniciarmos nossas pressuposições sobre o Ensino a Distância devemos elucidar ao leitor que não temos posição contrária ou a favor sobre esta modalidade de ensino. Propomo-nos na verdade, a tentar contribuir para a qualidade desta proposta de ensino apresentando seus aspectos positivos e negativos, como tem sido proposto. Neste aspecto, nossa pesquisa surge em um momento da história em que há uma crescente oferta desta modalidade e a adesão cada vez mais frequente deste modelo de ensino para os interessados em formar-se professores. No caso, também os arte educadores. Acreditamos ser esta modalidade um caminho em expansão e sem volta, visto aos avanços tecnológicos cada vez mais acessíveis e democratizados, nos meios acadêmicos e escolares. E dos quais não podemos mais nos furtar.

Historicamente, essa modalidade de ensino adquiriu importância e foi regulamentado através do decreto de Lei Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1988. No entanto, Jurema de Freitas Sampaio afirma:

Nesse cenário surgem as propostas de formação profissional acadêmica em EAD, melhor seria dizer: Ressurgem, já que esta modalidade de aprendizagem a distância não é nova, o que pode ser considerado como

novidade é a introdução das tecnologias digitais de comunicação como ferramenta. O uso dessa modalidade é grandemente estimulado com o desenvolvimento da popularização das Tecnologias Digitais de Comunicação, as TIC, no fim dos anos 1990 (SAMPAIO, 2014, p. 17).

A EaD no Brasil requer estudos relacionando à sua história e ampliação no contexto educacional do país. Importante discutir novas possibilidades epistemológicas para esta modalidade de ensino, que atingiu grandes proporções nos dias atuais, com as faculdades EaD, que formam milhares de professores em todo território nacional.

Com a descrição dos fatos históricos relevantes sobre a modalidade no Brasil, busca-se contribuir para uma melhor compreensão de nossa proposta de pesquisa e da situação do sujeito de investigação que é o professor formado através do Ensino a distância e de como se dá esta formação. Sobre o tema a ser discutido neste capítulo, citamos Bruno Pucci que, em seu artigo sobre ensino a distância, afirma que:

O tema EAD é muito abrangente na configuração histórica de seu conceito, na expressão legal que norteou suas experiências diversas, bem como na concretização de suas múltiplas possibilidades na era das tecnologias digitais. A EAD não é uma modalidade inovadora de educação. Ela já viveu sucessivamente diferentes fases, atreladas à potencialidade dos suportes técnicos que o progresso científico foi gerando e gerenciando (PUCCI, 2012, p. 18-19).

A modalidade de Ensino a Distância com o uso das TIC, vem ganhando espaço e públicos cada vez maiores, no entanto o que se tem visto é uma preocupação em ensinar o professor a como usar tais recursos como instrumento de trabalho. Para tanto, quando da apuração dos dados das pesquisas relacionadas ao nosso tema, acabamos por encontrar, pesquisas que abordam mais as questões práticas do assunto, tendo poucas referências a respeito da formação do professor e de que maneira a mesma tem ocorrido.

Como veremos a seguir, o uso das TIC no processo de ensino tem especificidades. Se apenas considerarmos as TIC como recursos metodológicos, teremos pouco progresso, visto que o uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar a aprendizagem tornou-se uma realidade. No entanto, se elas forem percebidas como uma forma de aprendizagem ou um novo formato de ensino, que se concretiza com características próprias, o assunto terá uma ampliação e inúmeras possibilidades, muitas delas ainda não exploradas. Por isso, desde sua criação deve ser vista como um assunto com pontos polêmicos e controversos, derivando opiniões diversas, mas ainda com muito a ser dito, pois, conforme Bruno Pucci:

Há um debate nacional fragmentado, desestruturado, informal, sobre a EaD, que merece ser retomado ou iniciado, analisado e, quem sabe, sistematizado, dada a importância que essa problemática ganha nos dias de hoje, particularmente com a criação da Secretaria de Educação a Distância, junto ao MEC (1994), com a maioria legal dessa modalidade (art. 80, da LDB/1996) e com criação em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (PUCCI, 2012, p. 19).

A modalidade de ensino a distância não é algo novo no universo da Educação. O registro que se tem do seu início é o ano de 1892, quando começa a existir a modalidade através da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, que passa a oferecer cursos através dos correios.

No Brasil, com o Movimento de educação de Base, na década de 1936 começa haver o uso da tecnologia da época para os propósitos da Educação. O rádio é o principal instrumento tecnológico daquele tempo e se constituiu como o mais moderno da época. Roquette-Pinto é o nome que desponta nesta fase da história da modalidade EaD no Brasil.

Em 1960 são oferecidos cursos através da Fundação Roberto Marinho, tendo então a televisão como instrumento de propagação desta modalidade de ensino. Júlia Malanchen quando se refere à história do ensino a distância no Brasil diz:

As políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo à educação a distância têm novo início após a Nova República, no ano de 1985. A partir desse ano, vários projetos e políticas referentes ao uso das tecnologias na educação se efetivaram e mudanças significativas começaram a ocorrer na gestão dessa área. Sobretudo no que se refere à informática na educação (MALANCHEN, 2015, p. 15).

No entanto, essa forma de ensino com uso da tecnologia digital como proposta do Ensino a Distância, fica mais evidente no século XXI, fazendo parte da quinta geração tecnológica. Como afirma Sampaio:

A quinta geração tecnológica do ensino a distância, refere-se ao fato de o indivíduo poder ser formador do seu próprio saber, tendo a figura do professor como um tutor, animador ou mediador, de ensino. A partir desta configuração de realidade na atualidade dos anos de 2017 podemos afirmar que é a mais contemporânea até o momento no que condiz ao Ensino a distância (SAMPAIO, 2014, p. 123-126).

Apresentaremos uma sequência histórica da implantação de projetos em EaD na Educação no país. As fontes consultadas e que dão subsídios mais precisos estão contidos nas pesquisas de Julia Malanchen (2015) e Jurema Sampaio (2014), das quais se pode destacar e

resumir os principais projetos referentes ao assunto.

- Projeto Brasileiro de informática na Educação (EDUCOM) – 1984;
- Projeto Formar, destinado a capacitar professores e a implantar infraestrutura de suporte nas secretarias estaduais de educação – 1986;
- Projeto Verso e reverso – Educando o Educador concebido pela Fundação Educar, ligada ao MEC. Esse projeto visava formar educadores para jovens e adultos por meio de vídeos e materiais desenvolvidos pela Fundação Roquete-Pinto (TVE) – 1988;
- Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) – 1989;
- Projeto Salto para o Futuro que atenderá professores de 1º. e 2º. graus e alunos de cursos profissionalizantes – 1992;
- Projeto SEED, criado em 1995, que substituiu a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e responsável pelos projetos assim elencados:
 - TV escola;
 - Programa Nacional de informática na Educação (PROINFO);
 - Programa de Formação de Professores em Exercícios (PROFORMAÇÃO);
 - Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN);
 - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED);
 - UnBa, primeira a oferecer mais de 20 cursos de extensão por meio da EaD, 1979, dos quais 06 foram traduzidos da The Open University;
 - READ-UNB conta com apoio da CEAD –e por meio da CEAD surge a Rede Brasileira de Educação Superior Aberta e a Distância – 1989;
 - Rede Brasileira de Educação a Distância – 1991;
 - Criação do Consórcio Intrauniversitário de Educação continuada e a Distância (BRASILEAD) – 1995;
 - Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE). Uma expressão da política em que público e privado se mesclam.

Atualmente, segundo Malanchen, o surgimento de dois novos projetos dão continuidade a implantação da EaD no que diz respeito às licenciaturas. Vejamos o que a autora diz: “No governo do presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva) surgem dois novos projetos: UAB e Pró-Licenciatura – que dão continuidade à implantação da EaD,

principalmente em Licenciaturas. 2006 a 2007 foram expandidos e permanecem atualmente” (MALANCHEN, 2015, p. 15-21).

Não se pretende discutir a eficiência destes programas, mas apresentar fatores que acabaram por determinar o uso das tecnologias na educação do país e na formação dos professores no ensino a distância, assim como influenciaram a educação no Brasil colônia. Com a globalização e a própria evolução das redes sociais seria inevitável a expansão desta modalidade.

Se considerarmos a EaD como uma nova modalidade de formação, será mister aproveitar este momento histórico para imprimir nossa própria personalidade cultural nos assuntos de educação, principalmente no que diz respeito ao ensino da arte. Através do conhecimento histórico, sabemos o que poderá ter refletido até os dias atuais na forma como os governantes estão tratando essa modalidade de formação em artes. Considerando ainda a instabilidade em relação aos projetos, que parece ser uma cultura no Brasil, mudou o governo, mudou o projeto de ensino mesmo que o anterior esteja fluindo e surtindo bom efeito, e está acontecendo também na modalidade EaD.

Se o objetivo for formação de qualidade, o ideal não é desprezar os conhecimentos e sim considerar o trabalho de pesquisadores que já atuam nas atividades docentes nas universidades que oferecem o ensino presencial.

Existem universidades que já fazem esta correlação entre aprendizagem e tecnologia, mas a julgar pela dificuldade em encontrar textos e produções que discutam com profundidade as questões metodológicas teóricas e práticas a respeito da formação de professores em artes visuais, através das EaD, existe uma inquietação e onde percebe-se uma lacuna ainda a ser explorada.

Ao pensar a formação com a complexidade que ela exige e suas especificidades, sabe-se que independente da forma que escolhem para obter sua graduação os professores terão cada vez mais que optar por uma aprendizagem que enfoque a pesquisa e a extensão.

Quando afirmamos que esta modalidade de ensino ainda tem muito que ser explorado do ponto de vista da pesquisa, iremos usar como exemplo a oportunidade que tivemos de participar do projeto *Salto para o Futuro*, um projeto de capacitação. Naqueles tempos uma das reclamações latentes da maioria dos cursistas era a falta de conhecimento da realidade nacional e local da parte dos ministrantes, principalmente em relação as condições estruturais e pedagógicas do ensino.

Embora nossa perspectiva de discussão não perpassasse diretamente sobre as questões

econômicas, é inevitável que façamos um comentário sobre este aspecto, pois é a partir dele que atualmente muitos discursos e ações têm sido direcionados no que tange à educação.

Sabe-se que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial têm representado um papel determinante no processo de Educação e na reformulação da mesma nos países da América Latina, inclusive o Brasil. Foi em 1960, mais precisamente, que o Banco Mundial começou a interferir e gerenciar a área educacional neste país, dando enfoque e destacando o ensino técnico e o superior, objetivando suprir a necessidade de mão-de-obra especializada que deveria ser preenchida por uma formação através de cursos técnicos e de graduação a distância.

Em 1990, o mesmo Banco começa a participar dos processos de cobrança da dívida externa, solicitando a reorganização de estruturas de nações endividadas, como o caso do Brasil. Considerando a privatização de empresas, incentivo à expansão do setor privado, incluindo o ensino superior, cobrança de mensalidades, cursos pagos e a criação de um sistema de avaliação embasada em produtividade. Para o Banco Mundial, o modelo europeu de ensino adotado no Brasil é muito dispendioso e, lendo entrelinhas, de acordo com esse pensamento, os países do terceiro mundo não teriam condições de aprender com os modelos europeus. Malanchen resume assim estas questões:

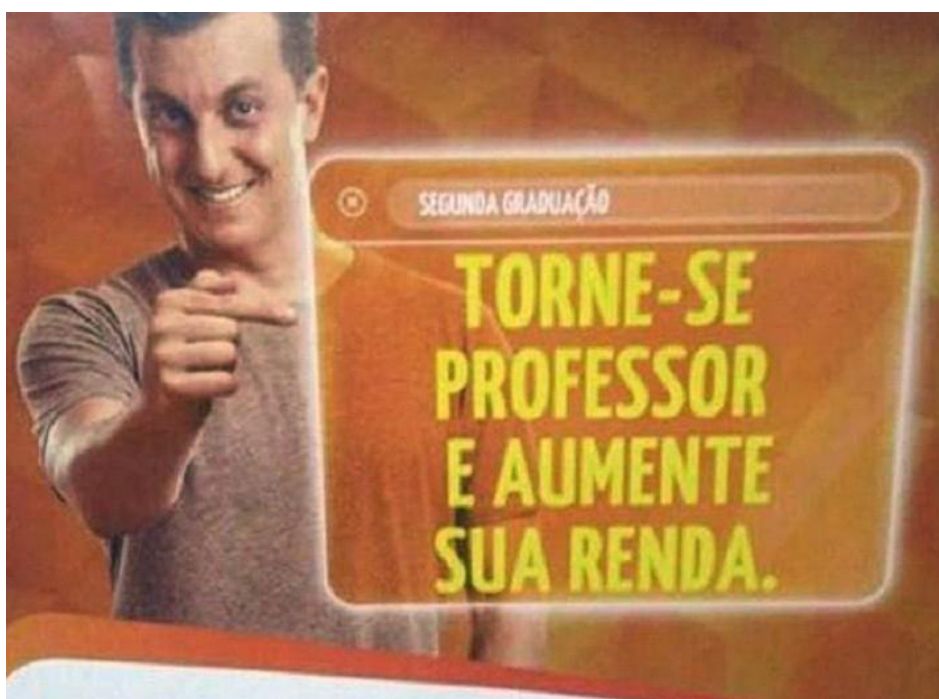
O Banco mundial entende que, na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores e estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento de países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequenciais para graduação precária em uma série de carreiras, a estratégia da EaD. Tudo interessa porque aligeirizam a formação. O Banco está convencido de que a formação necessária a tais países da América Latina é a mais rápida e voltada para o mercado (MALANCHEN, 2015, p. 78-79).

Porém, uma das reivindicações e discussões postas nos grupos que têm uma posição mais críticas em relação às EaD, é que não basta expandir o ensino superior e o fácil acesso ao mesmo, é preciso garantir sua capacidade de pesquisa e extensão. Malanchen defende este posicionamento esclarecendo que: “Além do acesso, há que se pensar na permanência com qualidade, de forma que a tônica da expansão não fique restrita à melhoria dos indicadores educacionais” (MALANCHEN, 2015, p. 85). Esta preocupação de Malanchen encontra-se materializada nas propagandas encontradas na internet, quando oferecem as vantagens dos

cursos a distância.

Note-se que as propostas apresentadas nas mensagens, enfatizam questões de economia sendo os preços o carro chefe da entidade e não sua promessa de um ensino de qualidade. Apenas apresenta alguma preocupação neste item quando dizem ser reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Uma imagem publicitária que causou polêmica no meio da Educação foi a propaganda em que um conhecido apresentador da TV aberta apresentou.

Figura 7 – Anúncio publicitário.



Fonte: <https://rd1.com.br/wp-content/uploads/2017/08/20170821-luciano-huck-2.jpg>

Embora a universidade tenha vindo a público retratar-se e o próprio apresentador tenha também justificado a permissão de associar sua imagem ao texto, sabe-se que para as empresas de EaD o incômodo foi ter declarado em rede nacional a verdadeira visão que está por trás de muitos cursos oferecidos, principalmente na área de Educação, pois as questões relacionadas à economia e diplomação são as mais enfatizadas.

O ensino tornou-se um negócio lucrativo e tem pressionado, com a ajuda da política internacional, os rumos que a Educação vem tomando no país. No texto onde se tratou da regulação destes cursos, pode-se ter uma visão mais específica do assunto. A ideia de que qualquer um pode ser professor está bem clara. E que ministrar aulas é mais uma fonte de renda e não uma vocação ou um compromisso profissional sério e que exige estudo,

competência e dedicação. Apesar de estarmos falando da Educação de modo geral, é importante lembrar que em relação à formação docente em Artes visuais é o mesmo apelo, pois basta entrar nos sites e encontrar as ofertas de curso. Tudo isso possibilita compreender melhor as questões que visam um o ensino tecnicista e que tem permeado a maioria das instituições que oferecem esta modalidade. Malanchen elenca algumas das tarefas que países como o Brasil precisam cumprir sob orientação do Banco Mundial, e que corroboram esta situação:

Precisa difundir novas habilidades para os trabalhadores atingidos pela reestruturação do mundo do trabalho; Efetivar a expansão continuada do conhecimento; Ampliar em menos tempo, o número com acesso ao ensino superior; Para ser formado o novo trabalhador seja implantada a EAD e por meio dela utilizem-se as TIC; a EAD deve ser utilizada principalmente na formação docente inicial e continuada. E conclui: A EAD pode proporcionar um ensino rápido e eficiente, segundo o Banco mundial (MALANCHEN, 2015, p. 55).

Nas ofertas, inserem-se as possibilidades de ampliar a carga horária e ter mais campo de trabalho. Como se pode constatar na figura a seguir, as imagens refletem muito mais que uma inocente forma de atrair alunos. Elas evidenciam um ideário que vem tomando forma cada vez mais incorporada nos meios educacionais do país.

Figura 8 - Graduação na Cruzeiro do Sul.



Fonte: https://www.cruzeirosulvirtual.com.br/wpcontent/uploads/2016/09/pagina_graduacao_site_ead_1350x490-1.j

A promessa de facilidade em adquirir um diploma em curto espaço de tempo, de aprendizagem sem dificuldade e vantagens financeiras estão em todas as propagandas, e reforçam nossas argumentações. Inclusive que o diploma é igual ou melhor que o presencial. Importante refletir sobre esta afirmação. Pois, demonstra uma estratégia de marketing, voltada

à competitividade, ficando claro que a ideia é desmerecer a outra modalidade. Será porque a qualidade destes cursos tenham sido comparadas aos conhecimentos oferecidos no presencial? E suscitado dúvidas nos possíveis investidores? Tem prejudicado os negócios?

A questão não é o resultado final, no caso o diploma, mas o percurso que se faz até atingir este objetivo, ele é consequência. Portanto, o diploma logicamente tem o mesmo peso, mas a forma de aprendizagem é diferenciada e deve ser tratada com muita seriedade. Vejamos a imagem a seguir para exemplificar melhor nossas argumentações de que a mídia em geral, tem sido usada, em larga escala para propagar e vender os produtos do sistema EaD e fomentar a desvalorização da modalidade presencial.

Figura 9 –Graduação EaD.



Fonte: http://s2.glbimg.com/ge4cFPAngowl69J3nsbf7WHD0OI=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2017/01/24/shutterstock_240832993.jpg

Figura 10 –Cursos EaD.



Fonte: http://www.cruzeirosulvirtual.com.br/wp-content/uploads/2015/05/pilula_verdade_ead_3.jpg

E assim, esta modalidade tem atraído e formado inúmeros profissionais que atuam na Educação e em artes visuais no Brasil.

E, finalmente, destaca-se os anúncios sobre as vantagens de investimento em Educação, evidenciando que o objetivo da maioria das faculdades é o lucro. Observe a imagem a seguir.

Figura 11 – Ensino superior, uma oportunidade de negócio.



Fonte: https://www.brazcubas.br/wp-content/uploads/2017/01/topo_polos2-1.jpg

A boa notícia para quem escolhe esta modalidade de aprendizagem ou necessita dela por questões geográficas, por exemplo, reside no fato de que muitas instituições Federais e Estaduais já aderiram a esta modalidade e com certeza os mestres que atuam no presencial estarão atuando no semipresencial. E o fato de terem tradição em pesquisa e extensão, fazem com que, certamente, os estudos sejam direcionados de maneira a focar o conhecimento e o aprimoramento dos mesmos. Outro fator é que por se tratar de instituições públicas, o curso é totalmente gratuito.

Obviamente que estes cursos não são divulgados em larga escala, pois seria uma oneração a mais para o sistema que, aparentemente tem maior interesse em investir em faculdades privadas. Embora defendamos o direito à Educação em todos os níveis, independente da modalidade, consideramos como ideal a modalidade gratuita, subsidiada por instituições com tradição de pesquisa e extensão.

O objetivo aqui não é desmerecer a conquista da formação acadêmica na modalidade EaD, tampouco desvalorizar o esforço de muitos brasileiros. Apesar das barreiras culturais, sociais e econômicas, certamente sabemos que existe muita dedicação.

Importante também destacar que, independente da modalidade onde atuam, os doutores, mestres e professores merecem nosso respeito e admiração pelo trabalho incansável,

e por sua contribuição para a Educação no país. Temos na verdade o intuito de tentar contribuir para que cada vez seja melhor e mais valorizada a docência. Embora saibamos que no caso das faculdades particulares, infelizmente, o professor não tenha tanta voz. É por estas razões, entre outras, que acreditamos que os cidadãos brasileiros merecem receber um ensino com foco na aprendizagem e na qualidade, principalmente se forem buscar a carreira de professor. Eles merecem respeito por sua escolha sobre a modalidade que queiram aderir para concluir seus estudos. E este respeito deve perpassar por um ensino de qualidade e o acesso a encontros presenciais contextualizados com o conteúdo.

No caso de Artes visuais, as oficinas práticas devem oferecer condições de desenvolver no acadêmico a sensibilização pessoal, a capacidade de contextualizar e mediar conhecimentos e a criticidade sobre o que se ensina e o que se aprende em arte na escola.

Considerando o resumo histórico, é inegável que o aligeiramento desta modalidade de ensino tem afetado diretamente a formação de professores que a buscam, conforme constatado a partir de informações dos próprios sujeitos desta pesquisa. Consideramos também que, mesmo este modelo de formação que ainda tem sido visto por muitos como um contraposto ao presencial, devemos esclarecer que nossa questão eminente é que essa modalidade deve ser tratada com a mesma seriedade que se tem visto na maioria das propostas de formação presencial, com suas especificidades e singularidades, corroborando o incentivo à pesquisa e a produção de conhecimento. Para Oliveira (2010), uma das funções das faculdades e universidades deve estar atrelado a alguns procedimentos, advertindo para o perigo de uma banalização do ensino da Arte através desta modalidade. Diz Oliveira:

A universidade se propõe não só a investigar novos objetos, como ressignificar os antigos objetos sob novas perspectivas, e mais do que tudo isso, refletir sobre seus próprios mecanismos de produção de conhecimento, uma reflexão sobre os métodos, sobre a epistemologia de sua elaboração. Refletir sobre métodos, abordagens, propostas é o passo inicial para a construção do pensamento. É necessário um olhar para o movimento crescente que reduz a pesquisa à produção rápida de conhecimento aplicável, relevante e competitivo. As políticas de atribuição de verbas para a pesquisa são a comprovação dessa lógica perversa, que pode banalizar a investigação em arte e humanidade, substituindo a produção de conhecimento pela luta em inchar currículos (OLIVEIRA, 2000, p. 50).

Pode-se acrescentar que a universidade deve ser vista como diferenciada no que diz respeito a questões física, espacial, temporal e na metodologia da aprendizagem. E ainda, que o conhecimento e as pesquisas de extensão devam ser um dos principais objetivos destas faculdades.

O formato em EaD é diferente do presencial, e isto é um fato. Mas não precisam ser discutidos como antagônicos em seus objetivos. Sampaio afirma que:

Muito se fala sobre a diferença entre EAD e Educação presencial. Tentar comparar ambos é no mínimo inócuo. Que são diferentes é o óbvio, não seria necessário comentar a esse respeito, mas, comparar as diferenças é improdutivo, entendendo produtividade como resultada na relação entre investimento de tempo e resultados alcançados, pois cada uma das modalidades tem suas características e, em si, vantagens e desvantagens, sendo, ambas, opções de trabalho educacional, e não, concorrentes (SAMPAIO, 2014, p. 21-22).

A tomada de consciência destas diferenças pode contribuir para melhorar a qualidade na modalidade a distância e incitar discussões e reflexões sobre o assunto. Na verdade, se considerarmos a proposta da EaD ou a presencial com esse comprometimento, ambas trarão bons resultados nas graduações, pois também é importante lembrar que parte do sucesso desta aprendizagem está relacionada ao acadêmico e ao seu empenho.

Embora seja este um assunto importante a ser tratado, deve-se pensar no objeto de estudo desta pesquisa que é o professor de artes visuais formado através da EaD. Importante dizer que esta pesquisa irá propor uma investigação dos sujeitos egressos desta modalidade, independentemente do tempo de atuação e dos que estão no último ano de formação, para termos uma visão mais detalhada do processo de aprendizagem proposto para estes cursos e de como está sendo ou foram suas dificuldades após o ingresso no mercado de trabalho.

Considerando a profundidade da questão, objetiva-se defender uma aprendizagem para o futuro formando em arte, através da EaD, que contenha didáticas que contemplem as condições que esta forma de ensino propõe. Sabendo, por exemplo, que a dedicação e disciplina do estudante são fatores fundamentais para o sucesso desta formação.

Em contrapartida, não devemos nos esquecer que os conteúdos afins que deverão ser trabalhados em arte não têm fronteira para o professor. Estes conteúdos, comuns geralmente, estão propostos nos referenciais curriculares das redes estaduais e municipais de ensino, diferindo muito pouco um do outro. E, independentemente da forma como adquiriu o diploma, o egresso atesta capacidade para exercer a função na Educação Básica e no Ensino Médio para o ensino das Artes Visuais. Demonstramos como exemplo os conteúdos propostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o ensino das Artes Visuais relativo à História da Arte, para o ensino da arte no Ensino fundamental e médio. Tais conteúdos são subdivididos conforme a série que o professor irá trabalhar. Vejamos o exemplo abaixo.

História da Arte.

- Pré- História.
- Idade Média.
- Renascimento.
- Barroco e Rococó.
- Arte no início do século XIX.
- Arte no Século XIX.
- Arte no início do século XX.
- Arte no Século XX.
- Arte Contemporânea.
- .Expressões, Musicais, teatrais e visuais.
- Cultura afro-brasileira e demais etnias.

Em relação aos conteúdos acima elencados, o professor ainda deverá encontrar uma dinâmica que possibilite a contextualização significativa destes conteúdos que deverão acontecer em uma ou duas aulas por semana.

Sabe-se que as aulas de arte não são cursos técnicos de formação de futuros artistas profissionais. Mas contribuem e muito para uma humanização nas relações escolares e no desenvolvimento da sensibilidade, expressividade e da criatividade, gerando autonomia e potencializando habilidades, às vezes até adormecidas ou desconhecidas pelo próprio aluno e professor. Fatores importantes na formação dos cidadãos mais livres e, porque não dizer, mais bem relacionados na sociedade em que vivem.

Pensando uma proposta de ensino com características próprias para a EaD, pode-se destacar como pontual habilitar o futuro profissional adequando fatores como teoria e prática contextualizada, com ações significativas na aprendizagem. Uma das propostas é sugerir na construção deste elo, uma teorização que contemple a prática nos materiais oferecidos aos futuros docentes. Embora este não seja o objetivo desta dissertação, discutir os conteúdos apresentados nas apostilas ou materiais didáticos oferecidos nestes cursos.

Entre algumas propostas de conteúdo que se sugere serem bem aprofundados, será citado no capítulo seguinte um conteúdo importante e gerador de conhecimento histórico e contemporâneo sobre a arte no Brasil, que é o Movimento Modernista. A seguir uma proposta metodológica para o ensino da arte que difere em vários aspectos da abordagem Triangular, mas que deve ser também contemplada nos conhecimentos teóricos e práticos oferecidos na

formação do professor. A apresentação por parte de um curso de graduação, bem como o conhecimento e a vivência destes contextos, é de suma importância para a construção de uma perspectiva metodológica por parte do arte educador quando vier a abordar em sua prática.

Procuramos demonstrar também, neste capítulo alguns equívocos causados na integração de determinadas técnicas embasadas em um conhecimento que muitas vezes nem foi adquirido na formação. Iniciaremos tratando sobre as questões da Livre Expressão, proposta muito difundida antes da Abordagem Triangular. E que foi, por muito tempo, a norteadora das práticas docentes nas salas de aula do Brasil para o ensino da arte.

CAPÍTULO II

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E AS PROPOSTAS DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DA DIDÁTICA NA MODALIDADE EAD

Quando se propôs uma sequência de assuntos que pudessem contribuir na formação de professores, estávamos embasados em aspectos históricos, em pesquisas e na vivência prática da pesquisadora. No entanto, apesar de se considerar estes três assuntos pontuais, eles que não podem faltar na formação teórico prática dos acadêmicos em artes visuais na modalidade EaD. Não se trata de propor tais conhecimentos como únicos, pois tudo que se possa conhecer da história da arte e suas implicações é fundamental na formação docente. E a julgar as questões específicas da modalidade, como: tempo, espaço físico (locais de encontros presenciais) e geográfico, sugere-se atividades sobre o conhecimento da História do Modernismo no Brasil. Pois, para entender este assunto será necessário conhecer os movimentos artísticos europeus que influenciaram a arte no país.

Conhecer a história, os objetivos das atividades e vivenciá-la através de atividades nas oficinas presenciais são os ideais da Livre Expressão, isto é, trata-se de um bom momento para ampliar a aprendizagem junto ao contexto teoria, história do ensino da arte e da própria formação, objetivando a sensibilização através das vivências e da prática reflexiva.

A partir deste momento, é necessário que se aprofunde mais as argumentações sobre a Abordagem Triangular, pois se trata de uma proposta aberta que em muito poderá direcionar a prática docente em artes. Conhecer a Abordagem Triangular é refletir sobre assuntos como História do ensino da arte, valorização da disciplina e da ação docente. Além de sua autora, Ana Mae Barbosa, trazer a sugestão dos três eixos na prática do professor. Embora não se trate de uma metodologia, considera-se este caminho possível a seguir na construção da aprendizagem e do planejamento do professor.

Embora saibamos que existem outras propostas para o ensino da arte e que têm alcançado resultados satisfatórios, consideramos importante propor e nos aprofundar sobre a Abordagem Triangular, visto sua contribuição histórica e sua influência no ensino aprendizagem da arte nas escolas públicas do Brasil, principalmente no que se refere às Artes Visuais e suas especificidades. A Proposta Triangular trouxe para a escola pública o incentivo a conhecer obras de arte e a história da arte, que para Souza “são parte da produção humana e atuam como registros históricos, estabelecendo duas vertentes de interação entre si mesmas e

a história” (SOUZA, 2005, p. 33).

Enfatiza-se também a importância de os professores em formação, através da pesquisa, desvinculem-se do pensamento de que o ensino da arte ainda deve ser tecnicista, isto é, arraigado a uma metodologia de ensino no qual prevaleça apenas conceitos específicos ou modos de fazer. Esta mudança de paradigma deve partir dos responsáveis pela organização da grade curricular dos cursos, nos quais o ambiente virtual poderá contextualizar-se com a prática significativa e não ser apenas um amontoado de receitas metodológicas como foi constatado em muitos dos depoimentos colhidos nesta pesquisa.

Um aspecto importante a ser enfatizado nos depoimentos é sobre a questão do aproveitamento do tempo nas aulas presenciais e nos encontros. Tempo este que por ser mais limitado, deveria ser exaustivamente planejado, aproveitado pelos acadêmicos e ter valor de avaliação.

2.1.1 Concepções didáticas através do estudo do Modernismo relacionando teoria e prática na formação do professor de Artes Visuais em EaD

O termo Modernismo, segundo Argan, significa “as correntes artísticas que, na última década do século XIX e na primeira metade do século XX, propõe-se a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial” (ARGAN, 2010, p. 184).

Em relação às tendências que o movimento desenvolveu, acabaram por causar uma modificação na forma como o mundo vivencia a arte e a produz em todas as suas fases. Embora tenha sido um movimento deflagrado em um tempo histórico em ebulição e transformação, o primeiro momento do movimento, segundo Argan, “é a deliberação de fazer uma arte em conformidade com sua época e a renúncia de modelos clássicos” (ARGAN, 2010, p. 184).

Com a evolução da indústria e da substituição cada vez mais rápida de bens de consumo, exigidas pelo movimento capitalista, houve a necessidade de aproximar as técnicas artísticas ao mundo da produção. De certa forma, uma boa ideia para a ampliação do consumo e o crescimento das indústrias em todas as camadas da sociedade que pudessem consumir a produção.

O movimento artístico que representa esta aproximação advém das características de uma arte totalmente urbana e contemporânea para a época. Trata-se da *Art Nouveau*,

responsável por instaurar no mundo europeu e americano, conforme Argan, “um regime cultural e de costumes quase uniformes” (ARGAN, 2010, p. 199), o que acabou por expandir-se em todas as classes sociais através da moda, da arquitetura, do urbanismo, da indústria de produtos eletrônicos em geral, nas artes, na ourivesaria.

Neste aspecto, podemos considerar o Modernismo como um movimento que representa o momento controverso e em ebulição, pelo qual o mundo passava na época. No entanto, com a evolução de várias ideologias, também conhecidas como “as vanguardas artísticas” (ARGAN, 2010, p. 184), dentro do próprio movimento, quando o mesmo acaba por assumir também uma característica de contestação em relação ao próprio movimento capitalista e suas mazelas. Como já afirmou-se antes, o Modernismo torna-se um movimento amplo e que contempla através da *Art Nouveau* vários aspectos ligados às Artes.

Porém, consideramos importante aprofundar a questão das artes visuais, visto ser esta a modalidade de formação em artes que estamos investigando. A sociedade em questão encontra-se em comunhão com uma arte que apenas demonstre aspectos mais psicológicos e, conseqüentemente, uma arte mais subjetiva, na qual o artista que a produz deve estar aberto a fazer suas obras para atender os interesses desta sociedade. Este artista é definido por Argan como um “artista-personagem, que tem uma razão própria de ser: ele encarna a vocação artística que a rica burguesia industrial tem a certeza de possuir” (ARGAN, 2010, p. 215).

Artistas que buscavam apresentar em seus trabalhos uma crítica social ou uma visão mais minuciosa de emoções menos positivas, dos problemas sociais e das imperfeições, não são bem interpretados e muito menos aceitos. Destacam-se na arte modernista artistas como Van Gogh, Cézanne e Signac. Embora apresentem concepções diferentes, com resultados também diferentes, as obras dos artistas modernistas, segundo Argan, “era[m] a decomposição da aparência natural, ou do motivo para pôr em evidência o processo de agregação, a estrutura da imagem pintada” (ARGAN, 2010, p. 232).

O Modernismo, neste sentido, traz para a arte uma valoração de cunho sócio, cultural e político, embora saibamos que sempre existissem, mesmo que de forma isolada, movimentos com este aspecto, de forma menos intencional em atingir este objetivo. Certamente é no movimento Modernista que este aspecto da arte ganha força e uma consciência intencional. Para Argan, a demonstração de uma necessidade de evolução criadora torna-se presente:

Na medida que a arte é justamente a realidade que se cria a partir do encontro do homem com o mundo, demonstra a absoluta necessidade da arte em qualquer contexto social, antigo e moderno, conterrâneo ou exótico. Uma civilização sem arte estaria destituída da consciência da continuidade entre

objeto e sujeito, da unidade fundamental do real (ARGAN, 2010, p. 232).

Este movimento chega ao Brasil através do artista Lasar Segall, influenciado pelo expressionismo e cubismo da época. Aqui foi aceito por se tratar de uma arte exposta por um artista estrangeiro. No entanto, quando artistas nacionais, como Anita Malfatti, conduzem sua arte por estes caminhos, as críticas são severas e há uma rejeição no mundo das artes brasileiras.

2.1.2 O Modernismo no Brasil e suas implicações no ensino das artes

Uma visão mais voltada para nossas questões culturais não é iniciativa contemporânea. No Barroco brasileiro, mesmo os artistas sendo direcionados pelos ideais da igreja católica, expressaram em suas obras e esculturas uma temática nacionalista. No entanto, esta arte ficou limitada no eixo Minas Gerais e São Paulo e não imprimia claramente, em suas perspectivas, um aspecto crítico em relação às questões sociais daquele tempo.

No entanto, foi no movimento modernista brasileiro que artistas apresentaram a temática nacional, envolvida em várias perspectivas da criação plástica e de sua expressividade, influenciada por movimentos artísticos da vanguarda europeia.

Inicialmente, este movimento sofreu influência do artista Lasar Segall (1891-1957), que trouxe da Europa um primeiro contato com um tipo de arte considerada mais inovadora para o Brasil. Os artistas da época, no Brasil, começaram a incorporar em suas obras temas e imagens mais voltados ao nacionalismo e para as características sociais e culturais do país.

Graças Proença faz referência a este momento e destaca:

Oswald de Andrade já em 1912, começa a falar do Manifesto Futurista, de Marinetti, que propõe: O compromisso da literatura com a nova civilização técnica. E alerta para a valorização das raízes nacionais, que devem ser o ponto de partida para os artistas brasileiros. Assim, cria movimentos como Pau-Brasil, escreve para jornais e começa a unir-se a grupos de artistas com uma nova proposta estética (GRAÇA PROENÇA, 2005, p. 228-229).

As propostas estéticas com as temáticas nacionais começam a aparecer nas obras de diversos artistas que aderem ao Movimento Modernista e tem sua culminância em 1922, com a exposição de telas e apresentações teatrais, poesias e música, na Semana de Arte Moderna. No entanto, apesar de não ter participado do início do movimento de 1922, foi Tarsila do Amaral que, segundo Graça Proença, inova com a ideia de Antropofagia, temática registrada

no manifesto de Oswald Andrade, em 1928, e que consolida uma liberação da expressão mais nacionalista nas artes do Brasil.

O escrito a que se refere o texto é sobre a obra *Abaporu*, exemplificada na imagem a seguir. Tarsila cria com esta obra o marco do movimento artístico conhecido como Antropofagia. E que teria como uma de suas características a adaptação das técnicas de pintura aprendidas e importadas dos estilos modernos europeus (expressionismo, futurismo, cubismo) em uma arte que retratasse a realidade brasileira.

Para Amaral, a fonte:

Que beberam nossos “modernistas”, era dupla e contraditória: Por um lado, a informação internacional, sobretudo de origem francesa, (embora o fundamento da nova pintura fauve de Anita Malfatti fosse o expressionismo), e por outro, um nativismo que se evidenciaria na inspiração e busca de nossas raízes e nos anos 1920, onde também se iniciam as investigações de nosso folclore (AMARAL, 2010, p. 22).

Esta contradição no movimento Modernista é característica também em sua história nos países europeus. Este movimento representa uma valorização da cultura nacional com visibilidade para o mundo. Neste aspecto, Tarsila do Amaral relata o sentido de sua famosa obra e o movimento inaugurado por ela:

O movimento antropofágico de 1923, numa tela minha que se chamava, *Abaporu*, antropófago, uma figura solitária, monstruosa, pés imensos, sentada numa espécie de planície verde. O braço dobrado repousando num joelho, a mão sustentando o peso- pena, da cabecinha minúscula. Em frente, a um cactus, explodindo numa flor absurda. [...], só então compreendi que eu mesma havia realizado imagens subconscientes, sugeridas, por histórias que ouvira em criança: a casa assombrada, a voz do alto que gritava do forro: Eu caio, e deixava cair um pé,(que parecia imenso), eu caio, e caia o outro pé, e depois, a mão, a outra mão, e o corpo inteiro, para o terror da criança (AMARAL, 2010, p. 33).

Figura 12 –*Abaporu*, Tarsila do Amaral.



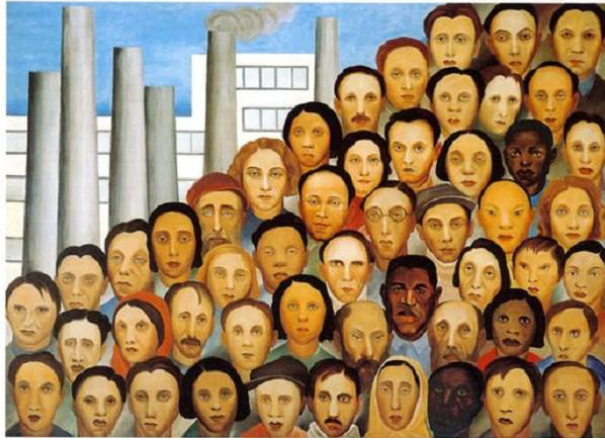
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=abaporu&source>. óleo sobre tela, 85 cm x 72 cm, Museu de Arte Latino-americana, Buenos Aires (MALBA).

Abaporu é a obra que inaugura a proposta de antropofagia na arte de Tarsila do Amaral, revolucionando o modo de compor e apresentar a arte nacional, inclusive o imaginário popular e suas tradições folclóricas. Sobre este aspecto, a referida obra encontra destaque em um comentário de Graça e Proença, que explica de maneira concisa as questões que envolviam o termo antropofagia para este movimento: “Tarsila cria uma expressão moderna e começa a devorar a estética europeia e transformá-la numa arte brasileira, proposta esta que acaba culminando em 1928 em um movimento conhecido como Antropofagia” (GRAÇA PROENÇA, 2005, p. 235).

Estudar o Modernismo é chamar atenção para nossa cultura e, conseqüentemente, a própria vivência do acadêmico, que poderá desenvolver pesquisas relacionando sua vivência artística com a região em que vive, visto que a EaD confere o intercâmbio de culturas devido às condições geográficas diferentes em uma mesma turma.

Os Operários, outra obra de Tarsila do Amaral, representa uma realidade que pode levar o sujeito a pensar em questões ambientais, étnicas, sistema sócio-político e econômico dentro da história do país, além das questões estéticas. Observemos na imagem a seguir, a riqueza de detalhes que envolvem a visão de um país de várias raças que convivem em um mesmo espaço geográfico, e que também consiste em uma miscigenação destas culturas, com histórias e contextos diversos. Traz também uma criticidade em relação ao capitalismo, visto que ao fundo representa imagens de empresas, como se dominassem uma massa humana sem expressão e sem voz. Esta visão é fruto da curta estadia da artista na União soviética e seu contato com os ideais socialistas, bem como sua sensibilidade em relação aos problemas sociais da sua época.

Figura 13 – *Os operários*, Tarsila do Amaral.



Fonte: www.portaldoprofessormec.com.br//osoperarios. Dimensões 150x205 cm. Atualmente exposta no Palácio Boa Vista.

Embora os artistas do Modernismo fizessem parte de uma elite social, com acesso às academias de arte europeias, influenciados por suas técnicas e conceitos estéticos, eles se propuseram a defender uma modernização na arte e passaram a criar composições que valorizassem a cultura nacional. Pedrosa afirma que:

Por essa época, Tarsila estava em sua fase social, quando nos deu algumas telas como: *Operários* e *Segunda Classe*, que transpareceram todas as suas simpatias, proletárias...a grande pintora pagou essas simpatias com a prisão em que foi jogada por sua própria classe, com outro pintor ilustre, e vários intelectuais, durante os dias do levante paulista de 1932. O ambiente de alta tensão social e de crise institucional não permitia mais as explosões puramente estéticas ou culturais da Semana (PEDROSA, 2010, p. 58).

Devido às segregações raciais e de classes, possivelmente um artista nascido no meio operário não teria visibilidade e muito menos condições financeiras para ter contato direto com a arte europeia e com a elite brasileira da arte. No entanto, com a evolução histórica, a imigração tornou-se fator iminente e gradativamente artistas como Alfredo Volpi e Menotti del Picchia começam a aparecer nas bienais e exposições de arte, conflitando com a elitização da arte daquele tempo. Portanto, é inegável o legado deixado pelo Modernismo e seus pioneiros, legado este que fez a arte voltar-se para nossa realidade, dando à ela uma identidade reconhecida internacionalmente, além de dar espaço para artistas do povo.

Bredariolli afirma que, “no Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é embasado não em disciplinas, mas em ações: Fazer, ler e contextualizar” (BREDARIOLLI, 2011, p. 31). No entanto, a Semana de Arte

Moderna de 1922 é tratada nos livros didáticos como um movimento histórico isolado.

Duarte Jr. contribui acerca dessa questão ao tratar sobre o ensino da disciplina para reflexão de uma docência em arte e sobre a sensibilização estética e a ampliação da visão cultural, tendo o assunto como foco. Vejamos o que ele diz sobre o assunto:

A arte é sempre um produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente, cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar, e o fazer. Caso contrário, estamos frente a tendência esquizoide de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar. Nossa proposta aqui é buscar a importância da arte no processo educativo, entendendo-o de maneira mais ampla que o simples ensino escolar. Devemos tentar estabelecer como a arte participa na formação do homem: qual a sua significação no processo de conhecimento humano (DUARTE JR., 1994, p. 18).

Nas questões metodológicas e didáticas, os conteúdos presentes na história do Modernismo são apenas um dos diversos caminhos que podem ser trilhados. Pois, se considerarmos os aspectos metodológicos na formação e na própria prática docente, embasados na Abordagem Triangular, os conteúdos não precisam ser apresentados em tópicos sequentes e de forma fragmentada, como tem acontecido inclusive nos cursos de formação em EaD.

2.1.3 Sugestões metodológicas com a temática do Modernismo no Brasil

Os aspectos sócio-econômicos do movimento Modernista são os principais temas das composições. Nesta fase da história do Brasil, a arte passa a assumir um papel social e revolucionário. Pode-se elencar, ainda, diversos assuntos que o professor de artes visuais poderia propor ao trabalhar os conteúdos sobre o Modernismo.

Para tratar sobre a história da arte e movimentos artísticos, como: *Art Nouveau*, Expressionismo, Surrealismo, Fauvismo, Impressionismo, Cubismo e Abstracionismo, é importante considerar as possibilidades experimentais das obras produzidas neste período. As questões da luminosidade do Impressionismo, estilização das formas do Cubismo, as cores fauvistas, Abstracionismo e a representação da forma com diversas características sensoriais, emocionais e oníricas, traduzindo a influência do Expressionismo e do Surrealismo, são experimentos que devem ser analisados. Propõe-se conhecer as questões das técnicas artísticas que foram usadas e que terminaram por caracterizar cada movimento. Estas técnicas poderão ser vivenciadas nas oficinas nos encontros presenciais para a sensibilização e

experiência pessoal do acadêmico.

Ao tratarem do ensino da arte ligado à realidade do Brasil, Ferraz e Fusari defendem a importância do Movimento Modernista no país e sugerem:

a) Se tome como ponto de referência a arte desenvolvida no Brasil, relacionando-a com a latino-americana, a europeia, a internacional, b) Se discuta ainda, questões sobre os artistas, as obras, os difusores, e os espectadores que contatam estas obras, tanto no passado como no presente. A opção pela arte no Brasil se deve às possibilidades de estudarmos nossos próprios documentos artísticos e relacioná-los com os de outras culturas. Nessa abordagem pretendemos buscar a arte na relação homem-mundo, dentro da dinâmica da sua historicidade. Esses são conhecimentos básicos que os cursos de Arte devem oferecer (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 70).

Sobre a relevância do estudo acerca desta fase da história da arte no Brasil, Ferraz e Fusari afirmam ainda: “O estudo da arte no Brasil a partir do modernismo inclui leituras, contextualização e análises das produções artísticas brasileiras do século XX, que detectaram os rompimentos com as tradições e regras acadêmicas, provenientes dos séculos anteriores” (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 138-139). Em relação à Abordagem Triangular, o conteúdo configura-se como uma possibilidade de contextualização e aprendizagem interdisciplinar, defendida nas propostas de formação EaD. Trata-se de uma aprendizagem significativa, pois estabelece, segundo Ferraz e Fusari: “A visão histórica, aspectos teóricos e estéticos das correntes modernistas brasileiras, e o contato com a produção artística que foi desenvolvida darão subsídios para se entender melhor as manifestações artísticas que proliferaram nas últimas décadas do século XX” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 138-139).

Nas questões políticas, estudar o Modernismo permeia as questões sobre o colonialismo no Brasil em relação à arte Europeia. Desperta o olhar para a arte Naif e ingênua de diversos artistas populares nacionais. Instigando um interesse por conhecer quem produz esta arte no passado e no presente.

Quanto às questões pedagógicas, o Modernismo também está relacionado aos estudos de John Dewey e Herbert Head. Para estes autores, o princípio de uma arte livre e ingênua advinda da emoção são materializados nas experiências e experimentos. Muitas destas ações eram propostas e aconteciam na primeira escola de arte para crianças no Brasil, cujos idealizadores foram Oswald Andrade e Anita Malfatti.

Portanto, conhecer este movimento e contextualizá-lo na prática docente com recursos metodológicos e didáticos ancorados na Proposta Triangular, será uma experiência interessante e consistente, pois o assunto contempla a fluidez metodológica e a sua

preocupação com a sensibilização e a significação no ensino aprendizagem da teoria e prática significativa.

Quanto à proposta de contextualização entre teoria e prática também pode-se relacioná-las com questões didáticas, visto que é um conteúdo presente na matriz curricular dos cursos presenciais e a distância para professores de artes, além de fazer parte, como já demonstrado, dos conteúdos propostos para o ensino da arte no ensino regular.

No texto a seguir defende-se a importância da continuidade e do conhecimento sobre o método ou proposta a ser seguida nos planejamentos. Ao se apresentar a proposta da Livre Expressão, a intenção será demonstrar a importância da pesquisa teórica aliada com a prática, proporcionando várias possibilidades e metodologias para o conhecimento. E também, tentar reavaliar uma proposta para o ensino da arte antecessora da Proposta Triangular.

A construção de prática em sala de aula perpassa por ações com autonomia e qualidade de ensino. Acredita-se que as iniciativas de Oswald de Andrade e Anita Malfatti contribuíram para a incorporação de uma proposta para o ensino da arte que predominou até o final dos anos 1980 e que ainda permeia muito das práticas docentes correntes. De certo modo, esta é a metodologia aplicada nas aulas presenciais dos cursos EaD, visto que não há, segundo nossos entrevistados, uma preocupação em aplicar uma sequência didática após a sensibilização adquirida com o contato com a obra de arte.

A seguir veremos a proposta do ensino da arte como Livre Expressão e tentaremos fazer algumas considerações a respeito do tema, demonstrando que, mesmo com uma metodologia mais liberada nas ações docentes, se faz necessário conhecimentos e vivência para aplicá-la.

2.1.4 A Arte como “Livre Expressão”: a importância do conhecimento do método para a formação dos professores em Artes Visuais em EaD

A Arte como “Livre Expressão” é uma proposta que surgiu como um norte para o ensino da arte. No entanto, ainda que não se constitua como uma metodologia específica para este fim, sua proposta surge para o ensino da arte embasada na teoria de John Dewey e Herbert Read, este último um admirador das propostas de Carl Gustav Jung (um dos discípulos de Sigmund Freud, o pai da psicanálise) e criador da Psicologia Analítica.

Outra corrente que teve influência na teoria de Dewey e seus companheiros de pesquisa, foi a *Gestalt*, teoria embasada nas questões da percepção humana e da visão, sendo

Koffka, Wolfgang Kohler e Max Wertheimer, os alemães responsáveis pelo início destes estudos científicos a respeito do assunto. Para desenvolver esta corrente filosófica estes estudiosos usaram obras de arte para compreender efeitos pictóricos na composição das obras. Em 1977 surge a *Gestalt* pedagogia, idealizada pelo russo Hilarian Petzold, radicado na Alemanha, que traz para a Educação uma proposta de transferir as questões terapêuticas da teoria da Gestalt para o meio educacional com o propósito de resolver as questões que permeavam os problemas pedagógicos da realidade da época. Portanto, provavelmente, origina-se, neste momento da história da Educação, a visão do ensino da arte relacionando às questões psicológicas que influenciam a aprendizagem.

A contribuição de Dewey e Read, influenciados por estes estudos entre outros, foi a visão de que o processo de criação artística do indivíduo é repleta de simbolismo, refletindo e imprimindo significados construídos por sua própria vivência e do meio que o cerca.

Augusto Rodrigues, em contato com Read, difundiu a concepção de arte baseada na expressão da liberdade criadora, isto é, as crianças deveriam produzir seus desenhos artísticos sem intervenção de um adulto. Para Lima (2012), “Rodrigues considera que a concepção estética provém de uma experiência individual de percepção, revelação, *insights*, emoções, desejos e motivações experimentadas interiormente por estes indivíduos na estética com conotação expressionista”².

Atualmente, com os novos direcionamentos aprovados na BNCC para o ensino da arte, a impressão que se tem é de um retorno aos anos de 1960 e seu decurso histórico até 1980, quando, o ensino da arte apresentava sua metodologia de forma experimental, espontânea, sentimental voltada para as questões psicológicas do ensino. Aspectos como esforço, interesse, mediação do professor, ciência lógica e sequência didática não eram relevantes neste período para o ensino da arte.

Historicamente, a teoria do ensino da arte com base na psicologia principalmente da Gestalt, muito ressaltada nos anos 1980, prevalece até o início dos anos 1990. No entanto, a arte educação no Brasil, sofre até os dias atuais com uma má interpretação desta teoria e do modo aligeirado de absorver propostas para o ensino no país. Partindo desta premissa deve-se considerar que a ideia de “Livre Expressão” foi equivocadamente interpretada e nada tem a ver com os enunciados dos exercícios propostos na prática pedagógica. Ainda é comum encontrarmos na prática docente propostas como: “Desenho livre “ ou “faça um desenho”, seja “criativo e crie um belo desenho”, além da disponibilização de um material qualquer para

² Disponível em: www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf.)

produzir “algo de sua criatividade”.

Considerar o fazer pelo fazer não se caracteriza como um exercício de livre expressão. Para aplicá-la, o professor necessita de conhecimento em psicologia para, por exemplo, ser capaz de provocar – e ele deve ser informado deste fato nos seus estudos – um *insight*, ou uma cartase, através de uma expressão artística. Deverá ser capaz também de direcionar os resultados destes *insights*.

Este trabalho requer um processo contínuo e muito bem delineado de trabalho, pois não é de qualquer forma que se cria uma obra, ela não nasce do nada, como muitos querem defender em suas práticas docentes, uma verdadeira incoerência advinda, provavelmente, de sua formação que não trouxe para discussão tais assuntos.

A aprendizagem da técnica pela técnica não tem contribuído para uma valorização do ensino da arte. Como se disse anteriormente, a “Livre Expressão” nada tem a ver com o deixar fazer. Na obra *Arte na Educação Escolar*, Fussari e Ferraz fazem a seguinte afirmação sobre a metodologia que norteou o movimento escolanovista:

Os professores desta tendência pedagógica apresentam uma ruptura com as cópias, e os modelos dos ambientes circundantes, valorizando, os estados psicológicos das pessoas. Assim as concepções estéticas predominantes passam a ser: estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente, estética de orientação com base na psicologia cognitiva, e a expressão na revelação de emoções de insights e desejos de motivações experimentadas anteriormente pelos indivíduos estética expressiva apoiada na Psicanálise (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 30).

Embora as motivações para criação seja uma estética expressiva, o papel do professor não é o de mero observador. Ao contrário, ele desempenha o papel de ator disparador da ideia que constituirá a composição. Como se verá a seguir no relato de uma experiência em sala de aula, com duração de dois meses de trabalho vividos na prática docente, é possível comprovar algumas das afirmações feitas até aqui.

Inicialmente, é preciso deixar evidente que, historicamente, este movimento desponta como um primeiro caminho para pensar em uma metodologia específica para o ensino da arte nas redes de ensino. Conhecer dois movimentos distintos sobre o ensino das artes visuais contribui para a formação em EaD, principalmente no desenvolvimento das futuras ações docentes. Para tanto, escolhemos apresentar dois movimentos que são propostas metodológicas específicas para o ensino da arte e que influenciaram as ações didáticas pedagógicas até os dias atuais.

Para demonstrar as possibilidades expressivas que poderão ser desenvolvidas nestas ações, e enfatizar a teoria e a prática aplicadas em conjunto, as turmas contempladas foram o 1º e 2º. anos do Ensino Médio e o 5º. e 6º. anos do Ensino Fundamental, sediados na Escola Estadual Antônio Valadares, localizada na cidade de Terenos. O planejamento foi desenvolvido no prazo de dois meses e requereu da professora uma boa revisão de conhecimentos sobre o assunto, pois se trata de uma outra proposta da qual não faz parte de sua prática. Apontamos também a importância do ensino da Arte no Ensino Médio, uma vez que o documento da BNCC simplesmente propõe a eliminação desta disciplina nesta fase do ensino, colocando-a como coadjuvante na aprendizagem das linguagens.

Os alunos de escola pública, segundo a concepção do documento, poderão escolher as disciplinas. Ora, como escolher algo que ainda não conhecem e nem têm acesso? Fica aqui uma inquietação e algumas dúvidas sobre as reais intenções deste novo documento para a Educação no Brasil.

2.2 Relatos de uma aula a partir da metodologia da “Livre Expressão”. Uma experiência estética

A professora solicitou que os alunos elencassem no mínimo seis emoções mais comuns para eles ou que costumavam sentir com maior intensidade. Depois pediu que nomeassem uma cor para cada uma delas. Seguido a isso, a professora lançou uma palavra: Emoção. Após várias dinâmicas e conversas sobre o assunto, abordando-o em vários aspectos interpretativos, solicitou que fizessem uma lista de emoções que se pode sentir e as classificassem em cores. Feito isso, o passo seguinte foi criar um desenho com as cores escolhidas e quais sensações ou lembranças elas despertavam. Os alunos poderiam usar livremente qualquer material e técnica.

Na figura 4, foram empregados giz de cera, tinta sem o uso do pincel. O aluno fez a composição usando apenas os dedos sobre o papel. Ao ser indagado sobre esse procedimento, respondeu: “Sinto maior segurança nas mãos e fico mais à vontade”. Em seguida comenta com o grupo que queria mostrar a alegria que sentiu ao viajar para Bonito-MS com a família e das cores que viu no lugar. Observe que a criação e a própria expressão da emoção não surgiram aleatoriamente, mas foi preparado todo um ambiente com dinâmicas aplicadas junto aos alunos. A obra intitulada “Festa dos Peixes” foi realizada pelo aluno do Ensino Médio em uma aula de “Livre Expressão”.

Outra experiência usando a mesma metodologia nos chama a atenção para o título da composição: “Distúrbios de pensamentos” (figura 15). A resposta do aluno sobre o título foi a de que “Sentia-se, muito confuso em relação aos seus sentimentos, por causa do momento que estava vivendo na vida familiar”. Já na composição “Diferent Art”, da figura 16, a resposta do aluno para o título foi a de que “ainda não tinha pensado que emoção tinha cor”. Portanto, a proposta de uma “Livre Expressão”, como se pode perceber, deve estar contextualizada com um caminho que desencadeie o processo de criação. A seguir é possível visualizar o resultado do trabalho.

Figura 14 –“A festa dos peixes”, de O.M.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15 – “Distúrbios de pensamento”, de L.S.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16 – “Diferent Art”, de O. J.G.



Fonte: Acervo pessoal.

As composições dos alunos demonstram que o ensino da arte tem efeito e importância em todas as fases do ensino regular. Por que o aluno do Ensino Médio não pode vivenciar a arte? Por que não pode ter contato com ela? Isto o tornaria mais autônomo de suas ideias? Mais crítico em relação a sociedade em que vive? Porque o alvo principal das novas diretrizes da educação apontam para a disseminação e ou secundarização das disciplinas que desenvolvem a percepção, a sensibilização, o espírito crítico e a autoestima?

Com as abordagens propostas pelos PCN, o ensino da arte começou a produzir frutos, favorecendo a aprendizagem significativa nas classes sociais menos favorecidas, pois através de pensamentos autônomos conscientiza-se os jovens de seu papel de cidadão e da legitimação de linguagens até então consideradas marginais e inferiores, como é o caso do grafite e do Hip Hop. Ter um pensamento mais liberto significa entre outras coisas, a não aceitação das coisas como estão postas na sociedade em que se vive, incentivando uma leitura mais apurada, inclusive das imagens que se tem visto.

Daí, talvez, advenha as “novas” propostas da BNCC para o ensino da arte, aniquilando a base qualquer possibilidade de incentivo à atividade criadora e emancipadora, substituindo esta visão por uma necessidade de produzir futuros profissionais técnicos, formados para atuar nas bases industriais e atender às necessidades de um mercado cada vez mais consumista e lucrativo. Para este fim, realmente a sensibilização e a qualidade de um ensino mais amplo não é necessária.

As imagens a seguir foram capturadas nos resultados das aulas de “Livre Expressão”, no Ensino Fundamental.

Figura 17 – A casa bonita, de P.M.



Fonte: Acervo pessoal.

As composições que ilustram o trabalho foram construídas enfocando a questão da livre expressão como forma de experiência em aulas no ano de 2016. Para se chegar a este resultado foi usada a mesma metodologia sugerida aos alunos do ensino médio. O título dado pelo aluno foi “A casa bonita” e ao ser indagado sobre respondeu que era uma árvore bonita que tinha no quintal da casa de sua avó: “A avó que mais gosto”, completou.

Enfim, mesmo aplicando a metodologia da “Livre Expressão”, deve-se ressaltar que o resultado do trabalho vincula-se aos afetos e vivências do indivíduo ao seu meio e os resultados obtidos com esta experiência estética são advindos de um processo desencadeado a partir de *insights*, significados e despertamentos. Situação diferenciada de uma “virgindade expressiva”. Observou-se, que as emoções reveladas nas expressões plásticas e nos títulos são criações surgidas de uma interação entre sentimentos, emoções e as relações do indivíduo com o meio, disparadas por uma ação do docente. Para que ocorresse a catarse, ou o *insight*, foi preciso um estímulo advindo de uma dinâmica.

Algo comum nas duas abordagens, a “Livre Expressão” e a “Proposta Triangular” é o desenvolvimento das aulas embasadas em suas metodologias, o que resulta em expressões ligadas ao meio social do indivíduo. No entanto, a primeira propõe a liberação destas emoções e sensações, de forma a demonstrar o sentimento individual. Enquanto a outra, a Proposta Triangular, propõe a sensibilização do indivíduo através do conhecimento da história da arte e assim possibilita ao aluno chegar a prática atribuindo significados e reflexão sobre o que se produz na aprendizagem em arte.

Porém, nas duas propostas as reações foram autênticas e em nenhum momento o aluno demonstrou insegurança ao compor seu trabalho, ou seja, não ficou preocupado com o resultado final, mas em expôr seus pensamentos e atitudes em relação à sua atividade criadora. Atribu-se esta atitude ao fato de que as propostas foram mediadas de forma coerente pelo professor, que procurou trabalhar os conteúdos em uma sequência que envolvesse o meio sócio cultural do aluno.

Na proposta da “Livre Expressão”, o professor pode até partir de uma produção qualquer feita pelo aluno. Mas, se realmente houver uma sequência de trabalho com esta perspectiva, em algum momento o professor terá que desempenhar o papel de incentivador ou motivador da sensibilização para atingir a educação estética desejada.

Estes exemplos servem como argumentos para a questão de que, independentes da proposta que o professor vier a aplicar em seu trabalho didático, ele necessita de conhecimento aprofundado e planejamento rigoroso e encarar tudo com muita seriedade.

Ao abordar os estudos de Herbert Read e Dewey, além de demonstrar as possibilidades didáticas desta proposta, sentimo-nos impelidos em tentar desfazer alguns equívocos, como a virgindade expressiva e a livre expressão que, historicamente diminui a importância que deve ser dada ao ensino da arte, principalmente no que diz respeito à prática.

Esta confusão que se dá sobre questão da “Livre Expressão”, é fruto de um modismo, certamente imposto sem maiores aprofundamentos. Algo que sempre acontece nos meios educacionais e que precisam ser repensados e desconstruídos no meio acadêmico. Como experienciamos, esta proposta em nada tem a haver com a ideia de desenho livre, compreendida como uma modalidade que permite ao aluno fazer o que lhe aprouver. Prática muito comum e difundida nas produções artísticas propostas por professores nas décadas de 1960 e 1980.

No Ensino a Distância percebemos, através de nossa pesquisa, que as propostas de formação nas artes visuais carecem de uma sequência definida e constituída de significados. Atitude que deve partir das fontes oficiais que elaboram os programas e as grades curriculares destes cursos.

No entanto, como se pode constatar a seguir, Ana Mae Barbosa propõe esta construção em sua proposta. Uma característica na Abordagem Triangular que também deve ser destacada está no fato de que a participação do professor como um mediador é valorizada. E a experiência estética, em contato com a arte popular e/ou erudita, é incentivada por ele. Ou seja, não se priva o aluno do conhecimento e da ampliação de perspectivas em seus horizontes pessoais, mas tem-se o professor como peça fundamental nesta aprendizagem.

Desde o início de sua atuação em sala de aula, o professor da Abordagem Triangular, deve ter por finalidade em seu planejamento conhecer sua turma e sua realidade, e a partir daí propor caminhos para o desenvolvimento do aluno. A partir de uma visão e atitude crítica que, além de sensibilizá-lo e humanizá-lo, poderá interferir ou modificar no meio em que vive. Tendo por base um conhecimento advindo da história da arte e de sua construção através dos tempos na própria narrativa da humanidade.

Na proposta de Read, o direcionamento é para a sensibilização e a expressão, considerando o indivíduo, mas propondo uma conexão e expressão inconsciente do mesmo, conectada a sua história pessoal, cultural, sem, no entanto, conscientizá-lo do processo social e dos mecanismos que o levam a expressar-se desta maneira, individualizando a própria Educação estética e a direcionando para um processo psicológico. Que na escola deve voltar-se para um contexto mais amplo, relacionado aos convívios sociais e suas facetas.

Preocupa-nos a maneira de como a Educação a distância vem sendo tratada neste país, pois está tornando-se reflexo de um sistema econômico que valoriza mais a aquisição de um diploma do que o conhecimento, ideologia muito bem propagada nas mídias, onde assuntos importantes como as correntes ideológicas que direcionam o ensino da arte são tratados com muita superficialidade, principalmente no campo das atividades práticas. Impulsionando outro mercado promissor e em expansão, que é a pós-graduação e a formação continuada do professor em atividade. Afinal, o conhecimento adquirido tornou-se aligeirado e superficial. Sabe-se o quão é importante que cada vez mais o profissional de Educação se qualifique e aprenda novas possibilidades para sua prática. No entanto, não concordamos que isto deva ser incentivado para acontecer nas pós-graduações e nos cursos de formação, mas sim ter início e alicerçar-se na graduação.

As redes sociais contribuem para a aprendizagem superficial, pois quando surgirem situações difíceis, inerentes à profissão, tudo está à mão: fórmulas, técnicas e informações fragmentadas sobre qualquer assunto, abrangendo o ensino das Artes Visuais. Assim, muitos podem julgar que não é necessário aprofundar-se, estudar, conhecer, porque sempre que precisarem poderão recorrer aos manuais virtuais. E considerando o cenário similar entre passado e presente e, quiçá o futuro, encontramos no texto de Alves uma referência que ilustra estas afirmações. Diz Alves:

Nessa organização do trabalho didático, que se reportava à base técnica da manufatura, a ênfase foi colocada no manual didático, o instrumento por excelência do professor. Acompanhando a tendência vigente no âmbito das manufaturas, o educador começava a se subordinar ao instrumento de trabalho (ALVES, 2015, p. 68-69).

A afirmação de Alves é muito pertinente para se pensar o ensino a distância, pois é fundamental que os cursos nessa modalidade ofereçam recursos para formar cada vez mais profissionais, com uma bagagem teórica que os tornem autônomos. E ainda, esta formação deve permitá-lhes trilhar um caminho para o ensino de forma coerente e que valorize sua prática.

A seguir discutiremos mais um pouco sobre a Proposta Triangular, surgida a partir de muitos estudos e encontros entre profissionais de educação e de sua idealizadora, desde os anos de 1980. A relevância desta abordagem para o ensino das artes visuais é muito importante, pois traz em seu cerne ideias de caminhos que poderão ser seguidos por professores em sua prática pedagógica, contemplando o ensino na educação básica da rede pública. Embora seja necessário enfatizar que não se trata de uma proposta única e que

também traz questionamentos e lacunas, que outras propostas e pesquisas têm apontado, inclusive trazendo outras metodologias, que não se baseiam na Proposta Triangular, com resultados relevantes para o ensino da arte.

No entanto, será importante conhecê-la, pois é a própria, instaurada como uma norteadora, dos PCNs em 1990, e acaba sendo encarada como uma proposta, específica para o ensino das artes visuais. Devido à força política que o documento apresenta.

Na verdade questionamentos sobre a “Livre Expressão” começam este movimento suscitando a necessidade de se pensar ações pedagógicas para o ensino das artes, mas a proposta que realmente configura esta aquisição e incorporação de conceitos didáticos específicos para o ensino das artes visuais nas escolas regulares é a Abordagem Triangular.

E sabendo ser a Educação um processo em constante mutação devido a vários fatores aqui já elencados, acreditamos que outras propostas surgiram e já estão em ação. No entanto, devido à nossa prática docente, podemos afirmar que a Abordagem Triangular trata de um importante assunto a ser estudado e vivenciado na formação acadêmica do futuro arte educador. Para tanto, traremos nossa experiência em sala de aula com a finalidade de testificar as possibilidades metodológicas, constituídas na prática docente com embasamento na Abordagem Triangular. Os relatos, no entanto, são sempre voltadas para dialogar com o sujeito principal de nossa pesquisa, que é o professor de artes visuais formado através da EaD. Porém, se tratamos sobre prática contextualizada e significativa para atingir a expressividade na experiência estética, julgamos importante nosso relato considerando este ponto de vista. Ainda tratando, de docência fica mais difícil, conversar e ou refletir sobre a mesma sem demonstrar as questões práticas que a envolvem. A seguir trataremos sobre a Abordagem Triangular nesta perspectiva.

2.2.1 A Abordagem Triangular e o ensino da arte: conhecimento necessário na formação para docentes em artes visuais

A fotografia abaixo é de Rick Panema e demonstra de forma explícita as intenções de Ana Mae Barbosa ao criar uma proposta para o ensino das artes visuais. Um conhecimento acessível e democrático, no qual qualquer aluno, independente de sua classe social, tenha oportunidade de vivenciar a experiência de visitar um museu e aprender com o que vê. No primeiro capítulo deste trabalho mostramos a imagem do quadro de Victor Meirelles para ilustrar a história do ensino da arte naquele momento no país. Naqueles tempos, as Belas

Artes faziam parte de um conhecimento proporcionado às classes mais abastadas.

Figura 18 – *A Primeira Missa no Brasil* aos olhos do estudante.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/rickipanema3/7735878222>

Quando vemos novamente a imagem da obra, desta vez, sendo contemplada por uma adolescente comum, em pleno século XXI, sabemos que isto só foi possível devido à evolução sobre a visão da importância do conhecimento sobre as belas artes. E que põe por terra, também, o sentido atribuído a este tipo de arte, apresentado ao longo dos anos, a de que as Belas Artes nada poderiam acrescentar ou a ensinar aos cidadãos de classes sociais menos favorecidas, com seu destino traçado para a produção industrial e que, portanto, não precisariam chegar ao ensino básico.

A Abordagem Triangular, ao propor esta democratização, também levanta questões sobre o acesso às obras de arte. Neste aspecto, atualmente, as tecnologias são importantes aliadas deste processo, pois, mesmo residindo em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, atuando em uma escola pública que atende alunos de baixa renda familiar, os estudantes atendidos pela pesquisadora têm contato visual com diversas obras de arte devido aos sites de museus virtuais e o acesso à tecnologia possibilitado pelas escolas. Embora nada substitua a emoção de estar ao vivo e a cores diante de uma obra de arte, este recurso permite ao menos pôr em contato com obras que refletem a história humana, pessoas que talvez nunca visitariam

um museu ou não teriam desejo de conhecer arte.

No entanto, o que descobrimos em nossa pesquisa é que este recurso é limitado a um ambiente de aprendizagem para postagem de tarefas. Ou seja, nem mesmo as faculdades de Ensino a distância possibilitam o uso da tecnologia como forma de descobertas e ampliação de conhecimento. Muitos dos acadêmicos de artes visuais que ingressam no curso de arte nunca tiveram contato com obras de arte em visitas a museus.

Nas propagandas das faculdades particulares, há, insistentemente, a venda da ideia de que o ensino a distância tem o mesmo valor que o presencial. Infelizmente, no sentido de conhecimento tecnicista e na forma de construir conhecimento, assemelha-se ainda àquele ensino tradicional do século XIX.

Não tivemos relatos dos entrevistados sobre o uso das ferramentas tecnológicas de forma expressiva, ou que tivessem que usar algum recurso tecnológico para fazer suas tarefas. Isto é preocupante, pois aquilo que poderia ser inovador, na verdade repete um dos modelos mais criticados na aprendizagem presencial, que é a educação bancária. Ou seja, o tipo de ensino que aluno deve aprender o conteúdo proposto sem fazer parte do processo. Apenas deverá absorver o que se ensina sem questionamentos ou criatividade, no caso das Artes Visuais.

Para iniciar esta etapa do Capítulo II, será importante definir que a nomenclatura correta a ser dita é Abordagem Triangular ou Proposta Triangular e não Metodologia Triangular. Alguns textos explicam melhor esta definição, como é o caso de Bredariolli:

A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadoras: a leitura crítica, contextualização e produção. Realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Para essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico. Pois, admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo (BREDARIOLLI, 2010, p. 37-38).

A Abordagem Triangular não é a única proposta para o ensino da arte, conforme se viu anteriormente neste trabalho. Frisamos também a “Livre Expressão” que, junto com a primeira, são as mais evidentes na prática docente dos sujeitos investigados e formados para serem professores de Artes Visuais.

Também se destacou a visão equivocada da prática da Livre Expressão, problema que ainda predomina nas ações docentes. Defende-se que estas e outras propostas sejam vistas de

forma teórica e prática na formação do professor, e devem estar evidentes nas propostas de formação em EaD, pois conforme Fussari e Ferraz:

Em relação as questões sobre a orientação profissional na formação relacionam-se com especificidades de cada linguagem, ou seja estamos falando em uma educação da práxis artística, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominarem a linguagem específica da arte (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 45).

Considerando os critérios das autoras acima citadas, é importante vivenciar na formação as ações propostas nos três eixos da Abordagem Triangular: Fazer, Conhecer e Contextualizar. Caracterizando-se, assim, um caminho metodológico e não uma receita. Propõe-se a visão social, cultural e histórica a ser explorada no contexto do ensino da arte e na leitura da imagem.

Ana Mae Barbosa contribui para desenvolver uma aprendizagem em arte através da alfabetização para ler imagens embasada nas questões estéticas abordadas por Jonh Dewey. Em seus estudos, Dewey concebe a Arte como experiência e propõe “a ideia de que não há separação entre as duas dimensões para um ensino da disciplina, que é: A artística e a Estética” (BREDARIOLLI, 2010, p. 39).

Na formação do professor, vivenciar o que propõe a Abordagem Triangular tem grande relevância, pensamento que partilhado com outros estudiosos do assunto. Conforme esclarece Costa:

A Abordagem Triangular vislumbra um campo de formação inicial do professor de Artes Visuais em que teoria e prática se fundem em um todo e por esta razão é imprescindível a experimentação caminhando lado a lado com os pressupostos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, a educação cultural é o que pretende esta proposição pós-moderna a partir de uma educação crítica do conhecimento construído pelo aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo da cultura visual que o cerca (COSTA, 2010, p. 134).

A Abordagem Triangular propõe um ensino escolar da arte que ao mesmo tempo deixa o docente livre para construir sua metodologia segundo suas necessidades e especificidades encontradas no meio em que atua. Esta abordagem foi a principal norteadora da composição dos PCN em relação ao ensino das artes visuais.

E, por último, por se tratar de uma Proposta em movimento e constante diálogo com o contemporâneo, suscetível ao tempo e à própria história cotidiana, sempre estará em

evidência, pois se incorpora às questões históricas atuais contextualizadas com o passado.

2.3 A Proposta Triangular: sua história e origem

A elaboração de uma proposta em educação como dito anteriormente, também recebe influência de outras correntes de pensamento que já vigoram ou vigoraram em algum momento da história, posto que não surgem simplesmente. Sobre a Proposta Triangular, são consideradas três influências importantes, a saber: as propostas da DBAE (Discipline Based Art Education), as *Escuelas al Aire Libre* (obra de Best Maugard). E também a teoria de Educação de Paulo Freire.

Portanto, começaremos por registrar de forma resumida algumas características de cada uma dessas três correntes de pensamento. A DBAE foi elaborada nos anos 1980 nos Estados Unidos com os investimentos do Instituto The Getty Conservation Architectonic, fundado por Paul Getty Trust, em 1985. Seu autor, Eliot Esner e outros, produziu uma metodologia que propunha para o ensino da arte nos Estados Unidos a inclusão da arte no currículo escolar de forma que todos pudessem ter acesso às Belas Artes. E que o professor fosse especializado no assunto para poder ministrar as aulas.

As principais questões desta metodologia envolvem os seguintes pontos: Como se aprende arte, quais conteúdos são necessários a este ensino e de que forma podem ser organizados, ou seja, produzir arte, ver, entender a cultura por meio da história da arte e fazer julgamento de valor. Nesta proposta, o julgamento de valor se divide em três parâmetros: crítica de arte, história da arte e produção.

Um aspecto que se diferencia da Proposta Triangular está relacionado ao fato de que Gelty sugeria na formação de professores formas para utilizarem esta metodologia, porém, propunha o ensino dos parâmetros de maneira separada e que não se relacionavam entre elas.

Outra proposta que influenciou a criação da Proposta Triangular foi a obra de BestMaugard, escrita em 1926, intitulada *As Escuelas al Aire Libre*, no México. O principal objetivo desta proposta era chamar a atenção da então juventude mexicana para apreciar a arte do país, visto que a mesma não era valorizada em detrimento da arte europeia, incorporando ações que incentivassem o conhecimento da cultura local e assim melhorassem a autoestima dos cidadãos e o orgulho de se fazer parte daquela nação. A metodologia aconteceria através do conhecimento de sua própria cultura e suas expressões artísticas, principalmente nas escolas do país. Por isso, sua temática configurou-se como um movimento pioneiro, que criou

uma proposta de educação popular para a Arte na América Latina.

Nesta Proposta pode-se considerar que uma das ideias que fomentaram o pensamento de Ana Mae Barbosa foi a questão cultural como forma de estabelecer a autonomia e de criar, considerando-se as relações sócio, histórica e cultural de um lugar, ou seja, o contexto.

Porém, foi Paulo Freire e sua teoria de educação que mais influenciaram a criação da Proposta Triangular. Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire e a partir de então passou a ter um maior interesse para com a educação. A teoria de Paulo Freire abrange a formação de pedagogos, no entanto, aponta em seu ideário temas como leitura do mundo, conscientização sobre a realidade social em que o educando se encontra, tudo através de uma visão contextualizada, intermediada pelo professor. Em outras palavras, trata-se da valorização do fazer em uma produção através de contextos. Por último, um aspecto que corrobora com a Proposta Triangular, é o fato de Paulo Freire propôr em sua teoria a leitura de imagens que auxiliassem na alfabetização de adultos em áreas rurais.

Neste caso, o uso da imagem sugeria ao aluno que, após sua compreensão e análise, criasse outras palavras. Imagens e palavras, uma construindo e constituindo a outra. Paulo Freire, em sua proposta, buscou usar o conhecimento cotidiano e adquirido por aqueles homens e mulheres como sua própria ferramenta de aprendizagem.

A primeira resposta a esta consciência cultural é uma visão crítica e histórica da realidade e o resgate da autoestima através do reconhecimento da importância do conhecimento adquirido. E mais, nota-se a desconstrução do sentimento de inferioridade, imposto pela colonização, o sentimento de que o que se sabia não tinha importância como conhecimento.

A questão sensibilizadora e a importância dos significados dados as coisas do lugar, fica evidente na teoria de Paulo Freire, aproveitado largamente por Ana Mae Barbosa, que transporta para sua teoria do ensino em Artes Visuais. Barbosa traz para a aprendizagem significados capazes de transformar a forma de pensar e de agir do indivíduo em seu meio. E ainda, considerando-se as questões emocionais que estão envolvidas no processo desta aprendizagem, como por exemplo, o sentimento de pertencer a uma determinada cultura e poder expressá-la através de sua própria visão de mundo, valorizando-a e perpetuando-a através do conhecimento.

Complementando essas argumentações, cita-se o próprio Paulo Freire, que afirma em sua obra:

Partíamos de que a posição normal do homem, era a de não apenas estar no

mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representando a realidade cultural. De que nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica de sujeito para objeto. De que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem (FREIRE, 2003, p. 112-113).

Neste breve relato sobre a história da Proposta Triangular, deve-se considerar que seria oportuno explicar, ainda, sobre o que diz respeito a sua nomenclatura. Abordagem Triangular tem sido confundida até os dias atuais com metodologia Triangular, termo encontrado inclusive em alguns artigos relacionados ao tema. A própria autora, em *Tópicos Utópicos*, admite a confusão causada com o termo, em 1991, na obra *A imagem no Ensino da Arte*, e justifica que o termo metodologia é inapropriado. Sendo assim, consideramos a afirmação de Ana Mae Barbosa sobre o que significa metodologia: “A metodologia deve ser fruto da interação do professor com seu aluno, conteúdo e meio”, e o Ensino da Arte deve ser visto como um “sistema cuja proposição depende da resposta à pergunta: Como se dá o conhecimento da arte” (BARBOSA, 1998, p. 37-38).

Portanto, método ou metodologia, como são chamados, configura-se em uma possível limitação que o professor poderá ter em sua prática, e que muitas vezes impedirá um processo mais criativo em sua aula.

Nos primeiros contatos com os entrevistados, ouvimos relatos de métodos aplicados em sala de aula. Em muitos casos havia uma total omissão do sentido da criação abordada por Barbosa no que diz respeito à significação e à contextualização da prática. Evidenciando, assim, que os professores entrevistados em sua regência ministram suas aulas envolvidos em uma proposta de ação que é o fazer por fazer tão somente.

Embora não tenhamos nos aprofundado na análise dos planejamentos, após uma breve leitura ficou evidente não haver uma sequência e continuidade de aplicação dos conteúdos nas práticas do professor. Uma das justificativas estava relacionada às condições do tempo de hora/aula. O que soou incoerente, visto que o problema evidenciava-se no planejamento.

Na Abordagem Triangular deve-se considerar que, ao se tratar de fatores metodológicos, Ana Mae Barbosa propõe uma estrutura relacionada a um planejamento que se torna mutável, considerando como fator preponderante a ótica do professor e do aluno sobre o tema sugerido.

A Proposta Triangular é pautada na pedagogia da problematização de Paulo Freire, que considera a leitura crítica, a contextualização, a produção do indivíduo e as mudanças no caminho, segundo suas intervenções e necessidades. Supõe-se, então, que a falta de

conhecimento sobre a Proposta Triangular de forma mais adequada ou aprofundada possa ser fruto de uma formação aligeirada e não vivenciada na graduação do professor. Podemos considerar então a afirmação de Lúcia Gouveia Pimentel que elucida bem essa afirmação:

Nas aulas de arte não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-a, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando aulas de arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico. A abordagem Triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação; cabe aqui ao arte educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue os relevantes (PIMENTEL, 2010, p. 212).

O tópico a seguir abordará os eixos de ação que são propostos para uma metodologia em Abordagem Triangular e as estratégias didáticas e pedagógicas que estão propostas na aprendizagem a partir de uma cultura visual. Estes eixos nortearão as ações da proposta de intervenção deste trabalho.

2.3.1 Os três eixos: Fazer, Ler e Contextualizar – uma proposta de percurso metodológico

Ao tratar a Proposta Triangular como um referencial que propõe uma concretude no complexo processo de trabalhar o ensino das artes na educação, julgamos importante discorrer sobre os três eixos elencados na abordagem: Fazer, Ler e Contextualizar.

Para Ana Mae Barbosa, tem que haver uma visão de compromisso com a proposta educativa que se pretende implantar na prática diária do professor. Para desenvolver o trabalho, considerando além do conhecimento e de seus saberes, é preciso considerar também a prática como algo profundo e arraigado à teoria. Ou ainda, que prevaleça a aprendizagem também na prática, que no ensino das Artes Visuais não pode ser vista como apenas uma atitude simples de aprender técnicas de pintura, por exemplo. Para Fusari e Ferraz: “No caso do professor de Arte, a sua prática-teórica, artística e estética deve estar conectadas a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte, e saber ser professor de arte” (2010, p. 51).

Defende-se, ainda, a condição de que, apesar de se considerar a Abordagem Triangular um caminho para a prática docente e que será ela a norteadora de nossa proposta de intervenção, não podemos dizer que é a única e/ou a melhor. Porém, diante de nossa prática

enquanto professora, esta abordagem para o ensino das artes plásticas foi a que se mostrou mais eficaz. Principalmente, se considerarmos o ponto de vista social, cultural e econômico em que muitos de nossos alunos se encontram.

Pois, se partimos do princípio de que somos seres sociais, culturais, sabemos que o aluno também traz seus saberes e que podem ser incorporados na jornada de aprendizagem. É fundamental para o aluno compreender que a ideia de que este Fazer pode tornar-se em seu íntimo um sentimento de saber, de poder apropriar-se, conhecer e ampliar seus conceitos de arte e do compor artístico. Para Azevedo, a questão do Fazer na Proposta Triangular perpassa pela condição do saber ou dos saberes que o indivíduo traz em sua constituição humana, e da importância de inter-relacionar o que já se sabe com o que irá se propor aprender.

O que tento chamar a atenção é para o fato de que o privilegiar apenas o ler, escrever e contar, é muito pouco quando almejamos pelo processo educativo/arte/educativo a leitura de mundo em sentido Freiriano – quero dizer: comprometer-se com o processo de emancipação daqueles que estão à margem do acesso aos códigos de saber/poder. Assim, compreendendo o universo da Arte não apenas como vital à elaboração de leituras de mundo mais amplas e complexas, mais que isso: inter-relacionam o espaço da escola por meio de suas culturas, o que envolve de saberes e poderes (AZEVEDO, 2010, p. 82).

No entanto, independente da linha ou abordagem que se proponha seguir, deverá estar imbuído de conhecimentos já existentes, e de onde pretende chegar com seu trabalho, para que o mesmo não seja em vão. Fusari e Ferraz afirmam que, a relação com o conhecimento e a própria prática deve ser vista pelo professor de arte como algo que: “Aproxime os estudantes, do legado cultural, e artístico da humanidade, permitindo assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico” (2010, p. 51).

2.3.2 O Fazer: aspectos teóricos e práticos

Na Abordagem Triangular, o Fazer é um dos eixos que está ligado à forma de concretizar uma ideia, ou seja, a materialização em arte concebida através de um pensamento. Uma leitura de uma obra de arte que lhe seja significativa. Importante dizer que uma obra de arte não é necessariamente uma imagem visual, visto que este fazer também está ligado ao pensamento e, conseqüentemente, ao imaginar e criar. Como exemplo pode citar a fotografia,

a escultura, a pintura, a dança, a poesia entre outros. Portanto, produzir ou fazer nesse viés caracteriza-se também por propor uma produção de leitura e relações significativas e dos próprios conceitos da obra, indo muito além do simples fazer artístico.

Na sequência deste texto iremos contextualizar nossa prática com os caminhos que a Abordagem Triangular propõe, tendo como tema a obra de Alfredo Volpi, artista ítalo-brasileiro que se destacou na segunda fase do modernismo no Brasil, foi reconhecido pela sociedade paulistana quando retratava em suas obras as festas juninas tendo o abstracionismo como fio condutor.

As ilustrações e relatos a seguir são resultados de ações desenvolvidas em sala de aula e pretendem demonstrar a veracidade de nossas afirmações a respeito das possibilidades de aprendizagem ofertadas pela Abordagem Triangular e a contextualização da temática de obras modernistas e as questões regionais em que se inserem os sujeitos.

Trata-se de uma das aulas realizadas com alunos do 4º. e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Valadares, que tinha como objetivo fruir produções e trabalhar as questões de contextualização e o fazer significativo, propostos por Ana Mae e a obra modernista “Barco com bandeirinhas e pássaros”, de Alfredo Volpi, em diálogo com a cultura do Mato Grosso do Sul. Os conteúdos neste caso abordaram a: Obra de Alfredo Volpi (modernismo), a cultura do Mato Grosso do Sul. Tendo como fio condutor da aprendizagem, as linguagens da arte: Artes visuais e musicalização e os elementos da linguagem visual. A seguir apresentaremos o resumo da aula.

2.3.3 Meu Barquinho onde vai? A aula

Figura 19 – “Barco com bandeirinhas e pássaros”, Alfredo Volpe.



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1783/barco-com-bandeirinhas-e-passaros>.

Figura 20 – Pantanal-MS.



Fonte: <http://mochileiro.tur.br/corumbap>.

A aula inicia-se com a professora perguntando aos alunos se conheciam um barco, ou se já haviam viajado em um, nem que fosse em pensamento. Outra questão levantada era a descrição do barco. Quantas respostas animadoras e interessantes! Surgiram barcos piratas, voadores, falantes. Em seguida, perguntamos por onde este barco navegaria. Mais uma tempestade de ideias, todas devidamente escritas na lousa.

Na Abordagem Triangular, o Fazer do aluno não é algo indefinido ou ingênuo, mas tem que partir de um contexto, de um tema que se quer abordar. Na verdade, além do conhecimento da obra de arte, o aluno precisa saber que a obra está próxima de alguma forma de sua vivência ou experiência, mesmo que advinda da imaginação.

Na segunda aula, propusemos uma pesquisa na sala de tecnologia da escola, onde todos deveriam procurar nos sites a obra “Barco com Bandeirinhas e Pássaros”, de Alfredo Volpi. Apresentamos a obra do artista para os alunos usando o recursos das TIC, conversando sobre as principais características da obra em questão. Em seguida, propusemos a pesquisa sobre as Chalanas, embarcações comuns no Pantanal de Mato Grosso do Sul, propondo comparações entre as duas imagens.

Na terceira aula, conhecemos a composição da música “Chalana” e ouvimos a canção compostapor Mario Zan e Arlindo Pinto, conhecida na voz de Almir Sater. Todos estes, artistas imprimem em seu trabalho as riquezas culturais e as belezas do Mato Grosso do Sul. Abaixo segue a letra da música:

CHALANA
Lá vai uma chalana
Bem longe se vai
Navegando no remanso
Do rio Paraguai
Oh! Chalana sem querer
Tu aumentas minha dor
Nessas águas tão serenas
Vai levando meu amor
Oh! Chalana sem querer
Tu aumentas minha dor
Nessas águas tão serenas
Vai levando meu amor
E assim ela se foi
Nem de mim se despediu
A chalana vai sumindo
Na curva lá do rio
E se ela vai magoada
Eu bem sei que tem razão
Fui ingrato, eu feri
O seu pobre coração
Oh! Chalana sem querer
Tu aumentas minha dor
Nessas águas tão serenas
Vai levando meu amor
Oh! Chalana sem querer
Tu aumentas minha dor
Nessas águas tão serenas
Vai levando meu amor.

Na quarta aula, começamos o processo de composição de nossas atividades. A professora propôs a construção de um barco de papel com a técnica de dobradura. Importante ressaltar, que as aulas foram embaladas pela canção “Chalana” nas atividades práticas. Machado registra de forma a esclarecer o significado do Fazer na Proposta Triangular. Diz a autora que:

A produção de uma forma artística requer o exercício complementar da habilidade de imaginar e perceber. Sem a capacidade de conceber, sonhar, desenhar imaginariamente, como criar uma forma? Portanto a habilidade de conceber se dá no plano imaginativo e se manifesta com desenhos mentais, sonhos, hipóteses, perguntando o que pode vir a ser, dirigindo-se ao que ainda não existe, mas pode existir, seja como ideia ou realização concreta. (MACHADO, 2010, p. 69-70).

Na imagem abaixo, apresentamos o registro do momento de criação da turma e o interesse pela atividade.

Figura 21 – Atividades práticas em sala de aula, Turma 4º.Ano.



Fonte: Acervo pessoal.

O resultado foi muito relevante. E as criações, apesar de possuírem uma proposta definida, foram espontâneas, autênticas e criativas. Observemos um dos resultados na imagem abaixo.

Figura 22 – Passeio de Chalana com bandeirinhas, de L.S.G.



Fonte: Acervo pessoal.

Nessa imagem, encontra-se o aluno L.S.G. e seu trabalho intitulado “Passeio de

Chalana com bandeirinhas”. Observa-se através do título e da própria composição, que o aluno conseguiu em seu processo de aprendizagem contextualizar e compreender tanto os aspectos da obra de Alfredo Volpi, aproximando-a da cultura do estado onde reside.

Registra-se uma observação importante sobre a Abordagem Triangular: Não há nesta proposta uma sequência que se deva seguir, ou seja, os eixos do Ler, Fazer e Contextualizar não têm uma ordem pré-determinada. Em qualquer uma das atividades é possível constituir-se a teoria e a prática.

Na semana seguinte vivenciamos o Ler da Abordagem Triangular. Os resultados obtidos com os alunos do 5º. ano com a mesma atividade também foram surpreendentes. Algo importante a se destacar: Quando o aluno apodera-se do conteúdo e, de alguma forma, o contextualiza com sua realidade, conseqüentemente sua preocupação com a estética do trabalho surge de forma natural. As produções ficam mais destacadas, bem finalizadas e fruem com total autenticidade. Não esquecendo que a faixa etária e a limitações de cada indivíduo são naturais e devem ser respeitadas na avaliação do professor.

A seguir apresentamos outros resultados desta experiência pedagógica, onde podemos identificar a ênfase dada pelo aluno na finalização de sua experiência estética aos contextos sócio culturais de sua região, visto que os pais destes indivíduos são trabalhadores rurais e os mesmos têm muito contato com as fazendas e a região pantaneira.

Figura 23 – O que eu vi, de N.S.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 – O barco e a chalana passeando no rio, de E.M.A.



Fonte: Acervo pessoal.

Observando as duas composições anteriores, identificamos a expressão livre, imposta a pinceladas que não se preocupam com a direção. Dão a impressão que surgem espontaneamente. Na mistura das cores não há estereótipos, elas simplesmente surgem compondo a ideia. E ainda, existe uma despreocupação com a qualidade da forma.

A liberdade da expressão está impressa nos detalhes e nos resultados dos trabalhos. No entanto, o conteúdo foi mediado e direcionado pelo professor. Como já dito, não existe virgindade criativa, toda a criação parte de um tema ou contexto. Nas imagens abaixo, nota-se uma preocupação em detalhar de forma mais figurativa a ideia que se quer transmitir. Talvez porque os autores sejam alunos com faixa etária entre 12 e 14 anos e ainda cursando o 4º. ano do Ensino Fundamental. Idade que não corresponde a série que deveriam estudar. Nesta idade, além de possuírem uma coordenação motora mais apurada, preocupam-se mais com a apresentação do trabalho.

Figura 25 – A Casa do Pantanal, de K.P.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26 – A igreja do Pantanal, de J.V. S.



Fonte: Acervo pessoal.

2.3.4 O Ler: aspectos teóricos e práticos. Outra aula

No contexto da Abordagem Triangular para tratar da leitura de imagens propusemos uma conversa: Quais os elementos e coisas da obra? Cores? Formas? No barco que construímos tem algo em comum com a imagem que vemos? Comparamos, conversamos sobre a obra e o que produziram. O que ambas tinham ou poderiam ter em comum? Vivenciamos o ato de ler uma imagem em sua integridade formal (cores, formas, linhas) e

informal (suas percepções sobre a mensagem da obra, as sensações, o tempo histórico, clima, lugar, cenários). O que propõe o referencial curricular, no entanto, nomeia estes conteúdos como “Elementos da Linguagem Visual”. Sobre isso, Machado comenta:

Ler tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar o combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano. Esse eixo trata das ações que envolvem a percepção. O exercício de percepção está presente nas formas artísticas, na reflexão sobre a arte, suas qualidades, curiosidades, movimentos (MACHADO, 2010, p. 65).

No entanto, é importante que, à medida em que o professor vai construindo o conhecimento com o aluno, deve considerar sua realidade atual, seu contato com as diferentes formas de arte e as imagens midiáticas que o cercam, propondo nos atos de Fazer, Ler e Contextualizar uma interligação. Machado complementa dizendo que:

A Arte é informada pelo contexto econômico, político e social que a produziu. Assim sendo, torna-se imprescindível um estudo da produção artística e cultural da humanidade interligadas. A seleção das imagens a serem exploradas parte do princípio multi/intercultural. Nesta abordagem acredita ser possível uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos sociais e imagens de diferentes mídias da indústria e da obra de arte (MACHADO, 2010, p. 113).

Sempre será conveniente que, ao propor o ato de leitura de imagem, o professor prepare sua aula ambientando a sala com imagens e música. Dessa forma, as sensações causadas pelo visual e sonoro poderão aflorar de forma mais natural. Para Mírian Celeste Martins será importante considerar que ao,

propor uma leitura de uma obra de arte pode ser, então mediar, dar acesso, instigar o contato mais acessível e aberto e acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas (MARTINS, 2009, p. 71).

No tópico seguinte, tratando do terceiro eixo, Contextualizar, poderemos compreender melhor o sentido do termo no que diz respeito a interligar conteúdos de forma interdisciplinar.

2.3.5 Contextualizar: aspectos teóricos e práticos

Este eixo da Proposta Triangular propõe promover relações no ensino e aprendizagem

buscando uma interdisciplinariedade com outras vertentes do conhecimento, como, por exemplo, com história, sociologia, psicologia, antropologia, geografia, biologia e língua portuguesa. Que fique claro que não se trata apenas da arte auxiliar na aquisição destes conhecimentos. A disciplina por si tem sua própria característica e conteúdos específicos. Então depois deste esclarecimento podemos caminhar rumo a questões multiculturais que em parte são fruto de um mundo globalizado e conectado.

Sobre a obra “Barcos bandeirinhas e pássaros”, a professora propôs aos estudantes do 5º. ano mais um exercício: ouvir uma canção chamada “Chalana”, composta por Mario Zan e Arlindo Pinto, na voz de Almir Sater.

Após ouvirmos a canção, começamos a conversar sobre alguns locais que têm referência na letra da canção, além dos procedimentos apresentados nas aulas com o 4º. ano, conforme apresentado anteriormente, o 5º. ano também assiste a um documentário apresentado em 2001 na rede Globo, pelo repórter José Hamilton Ribeiro (disponível no site: www.culturacaipira.com/.../documentario-sobre-mario-zan-e-a-historia-da-musica-cha), no qual contava a história do compositor e da própria música.

Como ilustração, apresentamos a seguir a foto que aparece na reportagem do hotel onde foi inspirada a canção. Também pesquisadas na sala de tecnologia da escola. Usamos os aparelhos celulares dos alunos para fotografar alguns lugares do município de Terenos que remetiam à arquitetura dos casarões de Corumbá-MS. Antes de saírem em busca das imagens, propôs-se junto com a tarefa a leitura de um trecho de uma reportagem, seguida da imagem do hotel, feita com Mário Zan, que disse: “É desse hotel aqui, dessa janela é que eu fiz ‘Chalana’ olhando e apreciando essa beleza do Rio Paraguai”. Também, foram explorados outros temas nas conversas, que se apresentam na música de forma subjetiva, como por exemplo: vida no Pantanal, a fauna e a flora, lugares onde o barco poderia passar. Vejamos a seguir alguns resultados do trabalho de contextualização, lembrando que o município onde foram desenvolvidas as atividades é a primeira cidade como referência de entrada para o Pantanal.

Figura 27 – Casarões de Corumbá.



Fonte: Fotografia/Casarões de Corumbá. <http://www.correiodecorumba.com.br/index.php%3Fs%3Dnoticia>

Figura 28 – Antigo estabelecimento comercial de Terenos.



Fonte: Acervo pessoal.

A imagem acima é um dos resultados obtidos nesta atividade e foi tirada pela aluna T.O., do 5º ano. Nela podemos observar que a aluna compreendeu a relação histórica e

patrimonial que a aprendizagem da arte pode proporcionar. E disse: “Eu não tinha prestado atenção nesta casa, aqui em Terenos”.

Esta é uma atividade que pode ser proposta na formação de professores em EaD, sugerindo que o sujeito fotografe o seu lugar, a cidade onde vive, visto que, por sua abrangência, o ensino a distância trata com alunos em várias partes do país ao mesmo tempo. A exposição dos resultados poderiam acontecer no ambiente virtual do curso, por exemplo. E como resultado de experiência do próprio acadêmico em seu local de estudo ou nas oficinas práticas dos encontros presenciais. Ainda considerando as questões de contextualização entre teoria e prática na contemporaneidade, Duarte considera a evolução da Arte e Tecnologia como um assunto a ser pensado e discutido, afim de buscar compreender como tem acontecido este processo na história contemporânea da humanidade e na formação do professor de Arte. Conclui-se este capítulo com as inquietações deixadas por um excerto de Duarte, no qual afirma que:

A cultura digital, pressupondo novas relações entre homens e máquina, a partir da era da informação emergente, nos provoca e solicita, mais do que nunca, as investigações transdisciplinares. De resto, sobra sempre a questão: no mundo globalizado, quem poderá construir, frequentar a fruir as novas catedrais, que estarão embutidas nos próprios corpos dos seres pós-humanos (DUARTE, 2010, p. 209).

Ao encerrar o Capítulo II, enfatiza-se que tentamos trazer contribuições para a construção de uma proposta de ensino que contemple as especificidades da modalidade de Ensino a distância no Brasil relativos a formação inicial de arte educadores. Consideramos também a importância histórica dos movimentos e das possibilidades de desdobramento na aquisição de conhecimento que as mesmas podem trazer. Pois estamos diante de uma modalidade de formação que permite o Fazer prático integrado ao virtual. Assim, podemos propor metodologias que atendam às necessidades de aprendizagem, que contextualizem o saber e se adequem à maneira de aprender e mediar conhecimento considerando as questões específicas de uma formação a distância. No Capítulo III, a ênfase será sobre as questões que envolvem as questões de legislação e as possibilidades metodológicas que poderão ser desenvolvidas nas oficinas de arte nos polos presenciais e suas especificidades.

CAPÍTULO III

3.1 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES EM EAD: SUGESTÕES METODOLÓGICAS ATRAVÉS DO CONTEXTO ENTRE PROPOSTA TRIANGULAR E CULTURA VISUAL

Para iniciar as ponderações a respeito das questões que envolvem o ensino a distância e a prática contextualizada com a teoria, é necessário realizar um breve histórico dos ateliês ou oficinas de arte ao longo da história do ensino da disciplina, e tentar demonstrar através deste histórico que a visão sobre as questões da prática nos ateliês foram se desconfigurando ao longo do tempo, bem como sua intencionalidade passou a ser tecnicista devido às evoluções da era industrial. Com este relato, além do registro histórico, pretende-se enriquecer o debate acerca da prática corroborando as observações de Pimentel quando discute as questões de formação acadêmica em artes visuais. Segundo o autor:

O Ensino das artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, os materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão desses recursos em diversos momentos da história da arte, inclusive da arte contemporânea. É preciso passar por um conjunto amplo de experiências, articulando percepção, imaginação, conhecimento, produção e sensibilidade artística pessoal e coletiva (PIMENTEL, 2010, p. 222).

Estas afirmações vem de encontro à busca por uma contribuição e alargamento da visão da importância da prática e sua significação na aprendizagem, uma vez que *o fazer* desempenha função primordial na aprendizagem quando compreendido e visto em seus aspectos sociais, culturais e históricos. Considerando todas as linguagens da arte, a relação com a teoria e a prática é intrínseca. Se por um lado o sujeito deve apoderar-se cada vez mais do conhecimento teórico, por outro lado, é inevitável a necessidade de uma sensibilização e uma vivência no que concerne ao que se aprende na teoria.

As questões de sensibilização e vivência nas Artes Visuais que culminam em uma educação estética e que são materializadas, com vários instrumentos e com o uso das ferramentas tecnológicas, assim como diversas abordagens dadas a uma mesma matéria-prima segundo a intenção do artista ou do movimento artístico ao qual o mesmo estiver vinculado naquele período histórico.

Nesse sentido, o professor deve atentar-se em sua prática para a compreensão de que a aprendizagem do aluno devem ir além de técnicas propostas na internet, por exemplo, e da

qual qualquer curioso ou estudante poderá apropriar-se. Quando tratamos sobre as técnicas para o ensino da arte, estamos diretamente associando o termo aos elementos da linguagem visual e as experiências advindas com tais elementos nas composições artísticas do aluno. Ou seja, pode-se propor em uma aula que o aluno faça mistura de cores e obter o resultado esperado. No entanto, elucidar para que se ensina e para que finalidade se aprende diferenciando o ensino das técnicas pura e simplesmente.

Relacionado às questões de ensino e aprendizagem significativa, o assunto perpassa pelos sentidos e emoções. Para isto o professor deve estar preparado para conduzir reflexões como: Como sentiu-se ao vivenciar esta experiência? Qual a emoção mais latente? O que moveu seus sentidos a produzir esta forma? Boa parte desta preparação está relacionada à vivência do próprio professor em sua formação.

A vivência prática está relacionada à materialização do pensamento, à forma encontrada para expressar este ou aquele ideal ou sentimento. Estas são possibilidades relacionadas às questões das Artes Visuais concernentes, principalmente, às questões que envolvem a vivência através da prática nas oficinas dos encontros presenciais.

O contato com a Arte desperta, além de sentimentos, sensações físicas de fundamental importância para a sensibilização. Sobre esta vivência material, Miriam Celeste Martins afirma:

O encontro com uma materialidade- do artista com sua matéria de criação, do espectador frente à obra- provoca sensações que nos fazem entrar em contato com afetos muito intensos, impressos no corpo ou adormecido. Experimentar a sensação inteira e aceitar sua provocação é encarar a obra e sua materialidade como um signo a ser desvendado. O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou das impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que vão abrir nossos caminhos para o estético (MARTINS, 2009, p. 23).

É certo que em outras linguagens do âmbito da arte, as especificidades da prática são igualmente muito importantes e dignas de estudos e pesquisas. No entanto, por afinidade de formação e ofício, o presente estudo enfatizará as questões concernentes às Artes visuais e suas imbricações. O capítulo contará com as contribuições encontradas na dissertação de Isabela Barbosa Rodrigues (2014) e Miriam Celeste (2009), ambas referindo-se à problemática da prática nos ateliês das universidades que oferecem ensino a distância no Brasil.

Certamente a visão e os conceitos das autoras a respeito do *fazer*, entendido como

prática, poderão ser elaborados de forma mais consciente com a atribuição de um valor educacional adquirido através do conhecimento histórico e sua importância ao longo do tempo, entendendo a prática como uma ação capaz de proporcionar novas experiências estéticas e sensoriais e ao mesmo tempo desempenhar um papel de desenvolvimento de uma visão crítica das imagens e obras de arte que nos cercam.

A seguir, demonstraremos através da história que as questões da prática não são um inocente conjunto de técnicas ou receitas, mas advém de um contexto complexo e em sintonia com diversos aspectos que, historicamente, circundam nossas experiências sociais e culturais. A preocupação com a prática no ensino da arte tem em sua história motivações advindas das questões políticas e econômicas que surgiram com a industrialização. Para tanto, importa-nos conhecer mesmo que resumidamente este processo histórico, afim, de conscientizar sobre a valoração desta ação na prática docente.

3.1.1 História das Oficinas de Arte e a Prática Reflexiva e Significativa na formação em EaD

Elencar mais especificamente o caminho do ensino das Artes Visuais através da discussão da prática e sua relação direta com a aprendizagem no ensino a distância, vem a propósito de nossas observações ao longo de mais de uma década das aulas dos acadêmicos que recebíamos no Estágio Curricular Obrigatório e nos depoimentos dos próprios sujeitos no qual se tornou visível que a prática oferecida nas oficinas dos encontros presenciais tem tendência tecnicista.

Não foi suficiente, no entanto, observar o fenômeno como se apresenta atualmente para entendê-lo. Um caminho bem mais promissor se abriu na medida em que passamos a estudar como a dimensão prática do conhecimento em Artes visuais fora compreendida historicamente. Na Idade Média, alguns espaços eram considerados locais para aprender arte com os monges. Importante frisar que apesar da reduzida abrangência, se produzia arte em outros espaços além dos mosteiros, pois o “artista ainda era anônimo e o papel da arte estava mais ligado ao artesão do que ao artista. No sentido que era valorizado aquele trabalho que seguia a tradição e não o feito com o pensamento consciente” (RODRIGUES, 2014, p. 33-34).

Daí surgem as corporações de ofício, também conhecidas como Guildas. O artista vinculado a um determinado grupo, deveria sempre ser orientado por um único mestre e ter

seu aval no processo criativo, bem como em sua ascensão profissional. A riqueza dos mosteiros incentivou o surgimento destas Guildas, que representavam os núcleos de artistas e/ou artesãos especializados em uma determinada habilidade, que acabariam por institucionalizar e oficializar o trabalho de então. Rodrigues afirma que “as oficinas de artes e ofícios (Guildas) tradicionais, agora é o local onde se dá a interseção entre teoria e prática” (RODRIGUES, 2014, p. 36). Aproximadamente uns 20 anos depois da institucionalização das Guildas, Giorgi Vasari inaugura a Academia Florentina de Del Disegno, que rompe com as leis das Guildas e cria a escola de desenho.

Entre as mudanças, configura-se as possibilidades de mais liberdade para o jovem artista, pois o mesmo poderá buscar sua aprendizagem com diversos mestres que lhe poderão ensinar o que sabem. O que representa o fim das Guildas e o embrião da moderna academia de Belas Artes. Na revolução tecnológica e industrial configura-se uma prática em ateliês voltada para atender à indústria. Contudo, o ensino tecnicista começa a tomar forma pedagógica com maior força tendo como um de seus marcos iniciais o fracasso da exposição do Palácio de Cristal, que passa a nortear uma discussão sobre o problema da teoria e da prática no ensino da arte na escola, através dos britânicos.

3.1.2 A Exposição no Palácio de Cristal e o início das discussões para o ensino de arte à população

Este momento histórico é muito importante para a questão do ensino da arte nas escolas, visto que é a partir dele que se tem início uma discussão que remete à necessidade de haver uma educação voltada para a arte.

No século XVIII já havia uma divisão entre a visão das belas artes, defendida pelos artistas do movimento romântico, e as artes de ofício, aquelas criadas para atender à produção industrial e em caso mais específico, o ensino do desenho. Segundo Pevsner, “A Inglaterra era o único país da era industrial que não possuía uma política de ensino voltada para a capacitação de desenhistas industriais para trabalhar em suas fábricas. Ao inverso de França e Alemanha com o ensino politécnico e as artes aplicadas” (PEVSNER, 2005, p. 31-32).

Além da competição natural da produção industrial entre países como Inglaterra e Alemanha, provavelmente a necessidade da Educação visava a produção dos profissionais que deveriam ser qualificados para exercer a função de desenhistas dentro das indústrias destes países. Em relação aos britânicos, nota-se uma preocupação em sanar um problema estrutural

em seu sistema educacional que porventura valorizava o ensino das belas artes em detrimento do ensino do desenho figurativo.

Segundo Pevsner, na verdade “verificaram que mesmo com a liderança tecnológica e produção industrial a qualidade de seus produtos eram inferiores, principalmente na área têxtil” (PEVSNER, 2005, p. 289-290). Isto ficou evidente quando, em 1851, em Londres, autorizada pelo então príncipe Albert, aconteceu em 1º de maio a primeira exposição internacional das indústrias, intitulada “La Grand Esposición de Crystal Pallace”. Nesta exposição evidenciou-se a falta de um padrão de qualidade de criação em desenho para as indústrias, principalmente, na Inglaterra, que teve sua produção considerada inferior em relação a outros países expositores.

Percebam então a dicotomia evidente que, sedimenta-se entre uma arte expressiva e uma arte para atender à produção industrial, que delineiará na contemporaneidade o ensino a distância no que concerne às aulas práticas do curso, ou seja, a tendência do fazer relacionado à produção e, conseqüentemente, a obtenção de um produto final que atrela o conhecimento à aquisição de lucro.

Nota-se que esse diapasão se propaga e acaba por influenciar todo o contexto de ensino da arte e da prática nas escolas. A preocupação em superar as falhas e atender ao mercado econômico produziu pesquisas sobre as academias britânicas que “centralizavam suas atividades nas belas artes” (RODRIGUES, 2010, p. 41). E também demonstraram em uma segunda pesquisa que não se ensinava desenho figurativo em suas escolas populares. Com o evento de 1815 e o fracasso da exposição no Palácio de Cristal, configura-se o seguinte fato, descrito por Rodrigues:

A fundação da primeira escola de desenho financiada pelo governo, conhecida como Escola de Desenho de South Kensington, que está estreitamente ligada a Semper. Inclui no seu programa um departamento de Ciência e Arte, encarregado de preparar professores de desenho para as escolas britânicas, a intenção era que todas as crianças deveriam aprender a desenhar dentro de seus estudos básicos, introduzindo o ensino do desenho nas escolas primárias. Alguns aspectos do currículo eram parecidos com as escolas francesas e alemãs, uma das diferenças eram os estudos de desenho decorativo em sua primeira prioridade (RODRIGUES, 2010, p. 30).

Enquanto na França observa-se a preocupação com uma base teórica para a aprendizagem no ensino da arte, na Alemanha, devido ao acelerado crescimento industrial, um dos principais objetivos, segundo Rodrigues, era estar:

Formando desenhista para a produção industrial nas Escolas de Comércio ou Politécnico, que eram separados das academias de artes, por motivos relacionados ao status do artista romântico. Admitiam-se gratuitamente estudantes de todo o país. A escola de desenho avançado se localizava em Berlin, o currículo destas escolas de comércio tinha uma orientação marcadamente técnica, ou seja, exercícios de cópia (também no primeiro ano os estudantes aprendiam desenho de modelo natural), estudos da matemática e física (RODRIGUES, 2010, p. 31-32).

Neste período histórico começa o pensamento mais contundente de uma arte que venha atender aos interesses da era industrial, conseqüentemente, refletido nas escolas populares da época. Abdicando de uma maior preocupação com as questões de sensibilização e expressividade ligadas às questões das belas artes. No entanto, mesmo diante desta separação, Rodrigues pontua que:

O arquiteto Alemão Gottfried Semper (1851) defendia uma reforma da educação artística condenando o ensino acadêmico tradicional por gerar uma superprodução de artistas não justificada pela demanda. Não se devia separar o ensino de belas- artes do ensino das artes decorativas e a formação em ateliês, deveria reger-se por um espírito comunitário (RODRIGUES, 2010, p. 30).

Embora se saiba que o real motivo destas preocupações repousava em questões mais econômicas do que sociais e ou educativas, ainda assim, a citação é um indício de que mesmo naquela época alguns estudos já estavam voltados para as questões de contextualizar a teoria e a prática, ou seja, de que era necessário o conhecimento teórico para melhorar a condição de trabalho e a criação para atender melhor a produção da indústria, já sinalizando uma preocupação estética com a produção.

Retornando ao caso brasileiro, em 1549 chega o jesuitismo, movimento fundado por Santo Inácio de Loyola e Francisco Xavier, que influenciou o modo de pensar e construir a Educação no Brasil. Os membros desse movimento ou ordem pertenciam à Companhia de Jesus. Coube a D. João VI criar no país o ensino das artes por meio da Escola de Ciências, Artes e Ofícios que teve como objetivo principal desenvolver e formar indivíduos com conhecimento nas áreas de mineração, agricultura, comércio e indústria para o cidadão livre.

O ensino da arte era considerado um conhecimento secundário e, portanto, mais difundido através das missões jesuíticas que atendiam os índios e escravos, formando artesãos e artifices. Tendo como características regras estéticas estipuladas pela igreja católica.

A transformação ocorre no período da vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil que foi, segundo Rodrigues, “um marco inicial de uma ruptura com o jesuitismo.

(prática educativa que não restringia a aprendizagem do desenho apenas às Belas Artes, mas se articulava aos propósitos da industrialização), ou seja, a mudança do processo de catequização (jesuitismo) para processo de industrialização” (RODRIGUES, 2010, p. 27).

Historicamente, o ensino da prática reflete não só o pensamento vigente da época como serviu para direcionar e sedimentar a aprendizagem de cada classe social. No passado, o conhecimento e a produção prática tinham uma ligação e uma função.

Atualmente, nos encontros presenciais dos cursos de artes visuais, segundo os sujeitos da pesquisas levam a crer, não se explica claramente qual seria a função das aulas práticas. O que se torna preocupante, porque a reflexão sobre o processo de aprendizagem prática e sua importância é fundamental para compreender a realidade e os fatores sociais que circundam o aluno, desafio que todo professor se deparará em sua prática docente. No dizer acertado de Freire e Macedo:

Abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada. Em outras palavras, a reinvenção exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas a serem reinventadas. (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 81).

Um paradoxo que se instala é de que a própria regulamentação dos cursos a distância, quando o mesmo prevê que as oficinas ou encontros presenciais devem propor atividades práticas para a aprendizagem e sensibilização do futuro docente. Porém, diante dos relatos dos sujeitos no Capítulo IV, ficam algumas indagações, como por exemplo:

- Qual o grau de importância que as instituições que oferecem cursos de artes visuais em EaD estão aferindo às atividades práticas?
- Quais possibilidades estão sendo mais enfatizadas? E que caminhos históricos de ensino está sendo proporcionado através de um conhecimento acadêmico contextualizado entre teoria e prática?
- Ou ainda prevalece nestes casos a visão elitizada que pensa o ensino da arte para as classes menos abastadas deve ser de forma a enfatizar uma educação tecnicista? Onde as crianças devem aprender a arte como ofício de trabalho e não como uma forma de construir o conhecimento estético de forma a ampliar seus horizontes e possibilidades.

Para responder a tais questões será necessário que pesquisadores sistematicamente se debrucem sobre o assunto e estabeleçam parcerias com instituições que pretendem um

trabalho inovador e criterioso para além da mera geração de lucro e oferta de conhecimento aligeiradono movimento educacional advindo da modalidade EaD.

Esse enfoque deve privilegiar, sobretudo, o sujeito em formação profissional. Em nossa experiência docente, recepcionamos cada vez mais acadêmicos em estágio final de formação completamente, confusos quanto ao que trabalhar e por que aplicar aquela prática. Por outro lado, já tivemos oportunidade de ouvir o entusiasmo de um doutor da área, que em um congresso pregava entusiasmado o ensino a distância como algo perfeito, enumerando múltiplas vantagens desta modalidade. Ao ser questionado sobre as questões das oficinas práticas e de como seria resolvida esta questão o mesmo respondeu que ensino da arte na escola não é para formar artistas.

Embora seja necessário, dizer que a formação de um licenciado é de natureza diferente da de um futuro artista, sabemos que esta frase clichê por vezes tem servido de subterfugio para muitas instituições responderem a um assunto que não lhes desperta interesse, ou melhor, que adicionaria custos, como pontuaremos a seguir.

Sabendo que a função do ensino da arte na escola não é formar artistas, é comprovado que, conhecendo arte o indivíduo amplia seus horizontes e tem a possibilidade de vivenciar inúmeras experiências sensoriais e intelectuais ainda no meio escolar. Portanto, é mister que o profissional que irá trabalhar esta disciplina tenha o conhecimento pleno da linguagem para desenvolver seu trabalho.

No capítulo IV ocorrerá as discussões sobre os depoimentos cedidos à pesquisa acerca da prática e, conseqüentemente, dos ateliês onde são oferecidas estas disciplinas para a formação de professores em Artes visuais, na modalidade de ensino a distância no país.

De antemão, sobressai como característica predominante, e nunca é demais lembrar, a necessidade de uma formação voltada para atender ao mercado de trabalho, que acarreta duas outras características: a interferência das questões econômicas internacionais nas atividades educacionais no Brasil; e a necessidade de “formar” mão de obra em grande escala com conhecimento tecnicista.

Se no passado a escola ofereceu o ensino do desenho com tal finalidade, hoje é o ensino a distância que vem incorporando estas características de forma expansiva. Não são desconsiderados aqui os aspectos positivos e os objetivos inclusivos desta modalidade de formação que, no mais das vezes, alcança uma população menos favorecida financeira e geograficamente. No entanto, presencia-se uma banalização da oferta destes cursos para atender a um segmento do comércio educacional cada vez mais apelativo no qual,

infelizmente, o enfoque está na sinalização da aquisição de um diploma que propiciará rápido retorno financeiro.

As observações um tanto quanto pessimistas, apontadas acima, estão respaldadas em comparações, reflexões e pesquisas históricas que se desenvolveram ao longo do tempo da construção deste texto. O embasamento teórico foi fundamental para afirmar com mais pertinência sobre a qualidade destas oficinas, respaldadas pelos documentos oficiais que regulamentam e direcionam parâmetros de qualidade para estes cursos como constataremos a seguir.

3.1.3 Documento Regulador dos cursos a distância e suas implicações na formação em EaD em Artes Visuais

Como já afirmado anteriormente, o Ensino a Distância no Brasil tem uma evolução histórica até chegar ao advento tecnológico da comunicação via internet neste século. Diante da expansão e propagação de ofertas destes cursos pelas universidades, o MEC, em conjunto com a SEED, constituiu em 2003 um Referencial de Qualidade para a modalidade de ensino a distância no Brasil. Posteriormente, em 2007, tentando fazer ajustes sobre o próprio texto do documento, apresentou o documento oficial. Segue passagem do texto:

A todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa (BRASIL, 2007).

Como pode ser observado, o documento enfatiza a qualidade de ensino, elemento prioritário que deve ser mantido considerando a realização do mais importante fundamento citado no texto que é a Educação. E mais adiante, no mesmo texto, ainda será importante considerar o seguinte:

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando

for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007).

O texto legal, transcrito acima, servirá de introdução às nossas discussões sobre as aulas presenciais na formação do professor de Artes visuais através da EaD. Propor para o ensino a distância aulas presenciais e/ou encontros presenciais não é tarefa fácil, considerando as condições adversas de um curso a distância. As possibilidades para a aprendizagem neste aspecto de ensino requer, segundo o próprio MEC, referências específicas sobre o tema:

Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o polo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007).

Portanto, a natureza desta discussão foi conduzida de forma a especificar as aulas teóricas e práticas consolidadas nas oficinas presenciais. E como constatado em nossa pesquisa de campo, não estão recebendo a devida atenção no que tange ao controle da qualidade, como será esmiuçado no capítulo a seguir.

O MEC apresenta neste documento referência de qualidade para estes cursos, bem como define a função dos polos presenciais. Contudo, estamos diante de alguns impasses que nos levam as seguintes indagações: Como realizar tais encontros na formação do professor de artes visuais que requer sensibilização e contextualização entre teoria e prática? E de que maneira tem sido oferecidos e vivenciados? Não são aleatórias, porém permanentes para quem se propõe a pensar em estratégias e mecanismos que contemplem de formamais contundente a prática na formação do professor de arte através desta modalidade.

Em franca expansão, a EaD configura-se como uma modalidade com especificidades particulares de ensino e aprendizagem e de relação com os sujeitos envolvidos no processo. Importante que se conheça a fundamentação, diretrizes e critérios que constituem os Referenciais de Qualidade que normatizam os aspectos de funcionamento, estruturas físicas e de recursos humanos, bem como as questões de políticas pedagógicas que envolvem as instituições que oferecem esse modelo de ensino.

Devido a estas observações, consideramos importante citar itens já delimitados em um documento divulgado no site oficial do MEC, suas especificidades, regulamentação e legalização:

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Compreendem-se os sujeitos desta ação: professores, tutores, acadêmicos e demais envolvidos, oportunizando mediações didáticas e pedagógicas para que aconteça o ensino e a aprendizagem de forma satisfatória e com qualidade.

Portanto, diante da flexibilidade e mobilidade, evidentemente sabemos que os cursos a distância, enfatizando os de graduação, podem ser gerados em diversos modelos e conciliação de diversas linguagens e recursos disponibilizados pelas TIC. Esta realidade e seus componentes, provavelmente, nortearão as questões metodológicas inclusive as ordenações para os encontros presenciais. Estes momentos estão definidos como: estágios supervisionados, práticas em laboratórios e trabalhos de conclusão de curso.

No caso da formação de professores de artes visuais e de licenciatura, todos estes quesitos tornam-se fundamentais para uma aprendizagem de qualidade e uma boa formação acadêmica. Ainda é importante complementar nosso pensamento com a seguinte passagem do documento do MEC: “Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação cidadã” (BRASIL, 2007).

Portanto, há um parâmetro de qualidade a ser seguido. Se há falhas, estas são inevitáveis em qualquer processo de ensino aprendizagem, no entanto, é necessário uma fiscalização mais eficiente por parte do MEC em relação ao cumprimento destas especificidades.

O professor, o tutor, o aluno e a coordenação bem como os demais recursos tecnológicos e humanos devem estar harmonizados e ajustados quanto as questões do Projeto pedagógico que envolvem, o curso oferecido. Evidentemente a contextualização e a interdisciplinaridade serão a base para o desenvolvimento e o progresso desta forma de aprender (BRASIL, 2007).

Segundo o documento do MEC, quando trata sobre a estrutura dos espaços onde acontecerão os encontros presenciais, são elencadas nele itens definindo suas principais características. Contudo, de forma geral, não encontramos registros que especifiquem estes espaços correlacionando-os ao curso que a entidade irá oferecer, conforme os documentos estudados. A não ser que os mesmos estejam definidos por cada instituição em seus documentos particulares, e esta investigação, devido às nossas limitações, não será possível realizar no momento, ficando complexo expandir o tema para esta vertente.

Sobre as instalações físicas o documento do MEC cita:

- a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infra-estrutura material dos polos de apoio presencial; existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- c) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo (BRASIL, 2007).

Diante destas especificidades, toma-se como ponto a ser discutido o item A do texto acima citado e que corrobora mais diretamente com nossa abordagem, envolvendo algumas considerações do Capítulo IV, e comparando com os dados obtidos na pesquisa de campo. Entende-se por infra-estrutura, neste caso, a organização dos espaços para receber os acadêmicos nas aulas presenciais. Este suporte tecnológico, científico e instrumental na hipótese de um curso de Artes visuais, devem estar de acordo com a deliberação:

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino- aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir laboratórios de ensino nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso (BRASIL, 2007).

Nos espaços que operacionalizam as aulas práticas específicas das artes, sugerimos, por exemplo, bancadas, pias e lavatórios, suportes e pranchas para produção em papel, tela e outros suportes. Além de um ambiente iluminado e com espaço para livre movimentação do acadêmico e do professor que estiver orientando a disciplina ou oficina.

Nestes espaços, devem ser vivenciadas aulas, abordando questões teórico práticas contextualizadas, propondo aplicações interdisciplinares na prática docente. Portanto, trata-se

de um espaço fundamental, visto as questões que envolvem a sensibilização e a prática expressiva do próprio cursando, para depois integrá-las futuramente à sua prática docente, pois é o mínimo que uma entidade escolar deve esperar de um professor que se proponha a trabalhar Artes visuais em sala de aula. E ainda sobre a importância que deve ser atribuída a estes encontros citamos mais uma vez o documento do MEC:

Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras (BRASIL, 2007).

O documento de regulamentação do Ensino a Distância com a portaria normativa, o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, publicada no Diário Oficial da União regulamenta esta modalidade no país e torna oficial o documento elaborado em 2007. Uma inovação neste documento assinado pelo atual Ministro da Educação Mendonça Filho diz respeito à possibilidade de mais instituições oferecerem a EaD. E direciona a possibilidade de cursos absolutamente na modalidade a distância, ou seja, não será mais necessário que a instituição possua polos ou faculdades presenciais. Sabemos, no entanto, que no mesmo documento há a exigência de que ao oferecer determinado curso, os espaços para encontros presenciais devam ser concomitantes e atender as necessidades específicas da prática dos mesmos. Considerando a precária fiscalização dos órgãos competentes, fica ainda mais preocupante esta nova possibilidade oferecida pela modalidade.

Muitos fatores devem ser discutidos neste aspecto a partir desta portaria e desta nova perspectiva. Porém, uma das questões que podemos levantar é: no caso da formação de professores em Artes Visuais, quando serão oferecidas as aulas presenciais pelas instituições que se propuserem a disponibilizar apenas a modalidade a distância? Uma questão que daqui para adiante deverá permear as propostas de pesquisa daqueles que se preocupam com a formação de professores e a qualidade do ensino a distância.

Acreditamos que a aprovação desta lei com estas configurações recebe influência da comunidade internacional visando principalmente questões econômicas. A proposta deixa em segundo plano nossa realidade educacional que tem muito a progredir nas questões da modalidade do ensino a distância. O que fica evidente quando da leitura é que, segundo o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, assinado por Mendonça Filho:

Para melhorar a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos. A portaria possibilita o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos de educação a distância (EaD) sem o credenciamento para cursos presenciais. Com isso, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos EaD, na graduação e na pós-graduação lato sensu, ou atuar também na modalidade presencial. O intuito é ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos. Na mesma linha, as IES públicas ficam automaticamente credenciadas para oferta EAD, devendo ser recredenciadas pelo MEC em até 5 anos após a oferta do primeiro curso EAD (BRASIL, 2017).

Esperando contribuir com as questões que envolvem o ensino EaD na perspectiva das oficinas práticas e suas configurações, defende-se aqui que será fundamental para o ensino a distância construir na aprendizagem do acadêmico a necessidade de pesquisa e da extensão, ações estas que não precisam ser isoladas e/ou articuladas, mas que poderão estar em conjunto tanto nas aulas virtuais quanto nas presenciais.

Diante de todas estas colocações importa dizer que, por se tratar de um caminho sem volta, a EaD deve ser compreendida e repensada no que diz respeito ao ensino das Artes Visuais e a formação de professores. Portanto, as sugestões que aqui seguem são embasadas em Estudos teóricos acerca do assunto, nas possibilidades propostas na Abordagem Triangular e nas experiências vivenciadas pela autora em sua prática docente. Além disso, para se ter uma compreensão mais ampla da questão do ensino a distância fiz o caminho de uma formação continuada procurando vivenciar todas as etapas de um curso semi-presencial na modalidade.

O curso não foi escolhido aleatoriamente, uma vez que já faz parte de um programa de formação conveniada às redes estaduais e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul e do Brasil, com conteúdos específicos para o ensino da Artes Visuais e o uso de tecnologias de informação. Trata-se do curso “Aprendendo com Arte” em parceria com o Instituto Arte na escola e a Fundação Wolksvagem.

Vejamos alguns pontos importantes sobre este curso, e sua contribuição para uma formação voltada às especificidades da modalidade. Embora seja um curso de formação continuada, trata-se de uma metodologia trabalhada com particularidades que o diferenciam e favorecem a aprendizagem através de uma prática contextualizada na modalidade EaD e que poderia ser norteador de estudos por instituições que oferecem esta formação.

A proposta relatada considera as questões da prática como essenciais e fundamentais

para a formação de professores. Portanto, o intuito ao realizar este depoimento não é comparar o curso em questão com outros que são oferecidos nesta perspectiva, pois nos faltaria elementos e dados para uma reflexão dessa abrangência. Por isso, realizar-se-á aqui tão somente a apresentação da metodologia do curso baseada em nossa experiência como cursista, informações obtidas no material oferecido e no depoimento do tutor da turma da qual fizemos parte durante todo o ano de 2017.

Outro fator importante a ser ressaltado é que curso constitui-se como uma das inúmeras propostas de formação em EaD, e a metodologia foi construída e embasada na perspectiva da Abordagem Triangular. A oportunidade de participação nessa formação ampliou nossa compreensão do Ensino a Distância e colaborou para a sedimentação da convicção inicial de que a Abordagem Triangular é uma proposta que poderá atender de forma eficaz as especificidades que advém dos cursos em EaD em Artes visuais, considerando a teoria e a prática significativa e reflexiva.

3.1.4 Curso Aprendendo com Arte: uma formação semi-presencial embasada na Abordagem Triangular

Para demonstrar com objetividade e clareza os aspectos do curso que proporcionou experiências para a construção de sugestões possíveis nos cursos EaD de Artes Visuais, segue abaixo um trecho retirado do próprio material³ oferecido aos cursistas e que esclarece suas principais fundamentações.

Trata-se de um curso gratuito de formação continuada sobre a Arte Educação. Apresentado em duas modalidades: semipresencial e totalmente a distância. Resultado da parceria entre a Fundação Wolkswagen e o Instituto Arte na escola e se destina a professores de Arte Educação Básica, gestores de escolas e coordenadores pedagógicos. Em seu terceiro ano de realização o projeto tem o objetivo de envolver e auxiliar o educador na compreensão aprofundada do papel da arte, da cultura, dos potenciais educativos da disciplina, dos espaços culturais e causar impacto real no ensino da Arte em sala de aula.

Na 3ª edição participaram 120 educadores do Estado de Mato Grosso do Sul. O conteúdo foi distribuído em 6 módulos. Com sete encontros presenciais, sendo o último um seminário com duração de sete meses, e 150 horas de curso, sendo 56 horas presenciais e 94 a

³O material encontra-se disponível no site www.aprendendocomarte.org.br/2017/04/20/aprendendo-com-arte-e-tecnologia.

distância, todos os módulos estavam contextualizados e interligados em seus temas.

Na descrição subsequente serão citados alguns pontos positivos e relevantes do curso. Ações que comprovadamente acontecem, mapeamento de espaços e equipamentos culturais das cidades que participam e recebem os cursistas no local. O encontro presencial é “disparador” do tema que será trabalhado em todo o módulo no ambiente virtual apoiado em leituras, animações, vídeos e em fóruns temáticos. Os vídeos são apresentados pelos próprios professores doutores que apresentam seus artigos e textos sobre o assunto abordado.

Na plataforma virtual é proposto o uso de ferramentas tecnológicas como instrumentos de expressão. Estas criações são apresentadas no ambiente virtual e discutidas em um fórum com tutor e demais colegas. A mediação é feita por professores tutores formados na área. Propõe instaurar processos de concepção e de realização de projetos significativos para os alunos e para a comunidade em que vivem. O objetivo final é a concepção de um projeto desenvolvido na escola do cursista e depois apresentado em um seminário para as turmas.

Segundo este projeto, a contextualização entre teoria e prática aconteceu em todos os encontros que tinham duração de 08 horas. Com o tempo bem planejado evidentemente não havia possibilidade de cansaço e desinteresse dos alunos, ao contrário, houve etapas que foi preciso apressar a fim de terminar no tempo, tal foi o envolvimento dos alunos. Todas as propostas eram vivenciadas, sugerindo várias possibilidades expressivas que iam desde a pintura e desenho até o uso das TIC. O suporte e o material não diferia muito do que é usado em aulas de arte: Papéis coloridos, sulfites, giz de cera, canetinhas e tinta guache. Demonstrando que a criatividade flui se houver significados e toma forma com qualquer material.

Sobre o material, ainda importa dizer que, ao oferecer o curso não havia propostas impossíveis de realizar nem no espaço das oficinas e nem nas salas de aula, onde foram também aplicadas pela pesquisadora. As discussões sobre as produções eram sempre feitas assim que terminavam as etapas no local. E depois, quando postávamos nossas atividades também fazíamos observações e comentários. As vivências bem como as produções nestas oficinas eram propostas com a temática abordada em cada módulo. O espaço era uma sala de aula de uma faculdade que sediou o curso. O que demonstra as inúmeras possibilidades de aproveitamento do espaço, comprovando a importância da contextualização entre teoria e prática para incentivar o participante desta modalidade. Segundo depoimento do tutor Vinicius de Azevedo, o que mais o agrada enquanto mediador do curso é a liberdade que o professor tutor tem de criar as atividades práticas que são

baseadas nos caminhos propostos nos temas. O que leva o aluno a descobrir e redimensionar a cada aula seu conhecimento acerca do ensino de arte com uso de tecnologias.

Importante pensar no quesito tempo. Em dez meses foi possível notar um aproveitamento e aprendizagem teórica e prática. O que comprova que estratégias, como as acima citadas, associadas ao empenho, são efetivas para aprimorar a qualidade destes cursos. Concluindo esta apresentação, ainda devemos discorrer sobre o entrelaçamento com a proposta Triangular na construção da metodologia do curso “Aprendendo com arte”, por basear-se nos caminhos apontados pela abordagem e a concepção do ler, fazer e contextualizar, mobilizando as leituras de imagem propostas por Ana Mae Barbosa, bem como as questões de patrimônio material e imaterial do lugar com o uso das tecnologias de informação e comunicação, influência das mídias no ensino e possibilidades da metodologia da Cultura Visual.

As tarefas foram todas direcionadas para uma construção do saber de forma interessante, lúdica, sensível, significativa e contextualizada com a realidade local e do próprio espaço da sala de aula, onde teoria e prática se fundiram em um contexto de aprendizagem. A partir das experiências acima relatadas sentimo-nos capazes de propor algumas atividades embasadas nas experiências pessoais e profissionais propostas pelo curso “Aprendendo com Arte” e os caminhos apontados através da Abordagem Triangular, a Cultura Visual, o uso das TIC e a formação do professor na modalidade de ensino a distância.

Apresentamos na finalização do curso um projeto realizado na escola onde atuamos: apresentações culturais embasadas na Cultura Visual e no hibridismo das linguagens artísticas, qual seja, dança, música, artes plásticas e teatro em um mesmo espaço, valorizando a cultura de Mato Grosso do Sul. Por fim, produziu-se uma escultura para representar materialmente o conceito da antropofagia de Tarsila do Amaral, ambos realizados de forma interdisciplinar e considerando a formação no aspecto virtual e presencial. No aspecto virtual, o projeto foi apresentado e discutido com o tutor em todas as suas fases. E no presencial mostrou-se o passo-a-passo e o resultado do trabalho em uma exposição. A obra *A Negra* de Tarsila do Amaral foi o fio condutor dos trabalhos.

Figura 29 – *A Negra*, de Tarsila do Amaral.



Fonte: www.macvirtula.usp.br <http://www.arteseed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/tarsila34.png> dimensões. Museu de arte contemporânea de São Paulo.

Na imagem a seguir ilustra-se o resultado da pesquisa, cuja proposta abrangia o estudo do Modernismo, da cultura de MS e da Antropofagia. A imagem selecionada foi a obra de Tarsila do Amaral *A Negra*, confeccionada com massa de mandioca e caramelo. Propomos a plateia uma experiência sensorial, considerando a ideia central da Antropofagia que propõe devorar a cultura europeia em favor da cultura nacional. Unindo vários aspectos da Cultura Visual a partir de uma proposta da Abordagem Triangular.

Figura 30 – Curso “Aprendendo com Arte”. Escultura comestível de *A Negra* de Tarsila do Amaral (2017).



Fonte: Acervo pessoal.

Para a finalização do curso, realizamos um projeto na escola onde lecionamos: uma série de apresentações culturais embasadas na Cultura Visual e no hibridismo das linguagens artísticas. Tema: Antropofagia e os 40 anos do MS – Projeto Cultural VIVARTE. A seguir as ilustrações.

Figura 31 – Curso Aprendendo com Arte/Exposição de projetos.



Fonte: Acervo pessoal.

A seguir, apresenta-se algumas propostas oriundas da experiência adquirida no curso, os assuntos abordados em nossa pesquisa e a Abordagem Triangular.

3.2 A cultura visual e a Abordagem Triangular: Sugestão de uma prática em oficinas presenciais para os cursos EaD

Para iniciarmos o texto será importante refletirmos sobre os enfoques conceituais e metodológicos e o uso das tecnologias. Para tanto, citamos Fecchio, que nos esclarece a importância destas ponderações para esta perspectiva na prática docente.

A reflexão sobre os enfoques conceituais e metodológicos da arte educação a partir das tecnologias contemporâneas deve considerar os processos de construção de conhecimento em arte. Fica claro que a forma de utilizar recursos tecnológicos está intimamente relacionada com a concepção que o educador tem da educação. Assim o que mais importa é a concepção esteja integrada ao que desejamos, à deriva do que queremos percorrer, à forma com a qual potencializaremos nos aprendizes a crítica, a reflexão, as questões que gerarão interesse e sentido. E necessário sempre ter em mente: A apropriação potente das ferramentas para a expressão, o entendimento das

poéticas propostas pela arte contemporânea mergulhada em uma revolução digital, desejar exercer na prática didática, nos fazeres e nas relações, as instâncias ética, e política (FECCHIO, 2017, p. 1).

Consideramos que a concepção da aproximação da cultura visual com a Abordagem Triangular advém dos estudos sobre a proposta de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte, realizado pela autora acima citada e, portanto, algo que não é novo, apesar do registro da citação ser 2017, estas possibilidades pedagógicas vêm sendo fomentadas há aproximadamente 20 anos desde a apresentação da Abordagem Triangular, que coincide também com o advento da EaD à época da aprovação da LDB, em dezembro de 1996.

No que diz respeito à formação do professor, a ênfase recaiu principalmente sobre a importância da conscientização do futuro professor acerca de sua prática relacionando no momento também às questões da cultura visual. O ensino das Artes Visuais nos dias atuais requer incentivo à produção de um conhecimento que contemple e valorize as identidades culturais de cada povo e ainda que abarque o individual e o coletivo nos aspectos sociais, culturais e históricos, quando se tratar de ler o mundo das imagens. Segundo Isabela Frade:

Por discordar da disciplinarização, presente na proposta dita pós-moderna, norte-americana da década de 1980, o DEBAE, Ana Mae Barbosa altera o espectro da experiência ao designar ações entre as quais a contextualização, possibilidades de integrações com o contexto histórico, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico. Associando o pensamento não apenas a uma disciplina mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (FRADE, 2010, p. 390).

Consideramos esclarecida a definição acima e as implicações que coligam a Cultura Visual, sua definição e suas perspectivas em relação ao ensino das artes visuais, bem como sua contextualização com a Abordagem Triangular e o uso das TIC. Quanto à modalidade de ensino a distância, configuramos em nossas sugestões as questões inter e transdisciplinares, citadas como características para a aplicação desta modalidade e propostas no documento de regulação que trata da qualidade.

Nas questões de formação, acreditamos, ter apresentando alguns dos elementos que envolvem a EaD através do curso “Aprendendo com Arte”, embora o conteúdo seja mais amplo e com muitas outras perspectivas no que diz respeito ao assunto. Juntando, neste sentido, as possibilidades de conexão e expansão proporcionadas pelas TIC e a Cultura Visual, contextualizando espaços geográficos, tempo, encontros presenciais e ambientes virtuais, Frade atesta nossas considerações:

A Contextualização para Ana Mae Barbosa, encontra no ciberespaço terreno propício para se concretizar e para transformar a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação e de interação. A Web, proporciona, sem dúvida excelentes condições de realizações de contextualizações, ao proporcionar vasto campo de pesquisa para sua fundamentação. Nesse sentido, a contextualização e EaD podem se articular e, se os tutores souberem tirar proveito dessa condição, ótimos resultados para promover aprendizagens poderão ser obtidos (FRADE, 2010, p. 390).

Cultura visual não é uma expressão nova, mas vem sendo estudada por Ana Mae Barbosa desde os anos de 1990. E ainda, se considerarmos o ponto de vista da história cronológica, ela aparece como tema de discussões mais contundentes no século XX, não por acaso, pois este foi o século da projeção e popularização do cinema, da televisão, da fotografia, técnicas que envolvem a discussão das imagens e de suas singularidades. Contudo, tal temática está muito em evidência atualmente, onde há uma maior aproximação do termo e sua proposta metodológica para o ensino das Artes Visuais e as transformações tecnológicas recorrentes na Educação e na formação do professor.

Qualquer indivíduo está ladeado por um grande contingente de imagens que fazem parte de seu cotidiano, dentro e fora do espaço de formação escolar, proveniente, principalmente, das tecnologias de informação e comunicação das mídias. Na perspectiva da Cultura Visual, as imagens passam a ter outras funções além das ilustrativas e dialogam com o receptor, podendo influenciar atitudes, pensamentos e escolhas pessoais. Além de que a Cultura Visual possibilita o uso da imagem e da palavra como instrumento expressivo. Consideramos a citação a seguir uma importante exemplificação para compreender a Cultura Visual e suas características:

Contemporaneamente estudos e pesquisas apontam o deslocamento da linha de arte como sendo linguagem para arte como imagética. Assim seu ensino não se daria por comunicação, mas sim por metáforas. Sairemos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônoma e mais determinada, onde os estudos transdisciplinares ganharão força (PIMENTEL, 2010, p. 223).

Considerando a afirmação de Pimentel, a Cultura Visual apresenta uma perspectiva para a construção de uma formação em EaD, que poderá contemplar dentro de uma visão transdisciplinar um ensino de qualidade adequado às especificidades desta modalidade de ensino.

Além das possibilidades transdisciplinares, as dimensões que envolvem a Cultura

visual podem contribuir, com efeito, para a aprendizagem da história da arte, dos artistas e de suas obras, que muito fizeram para um registro da própria história da humanidade. Considerando os assuntos relacionados à história da arte, os mesmos são conteúdos elencados para o ensino da arte na atual Base Nacional Comum Curricular, sendo considerada por Baptista “uma perspectiva educativa que pretende ampliar os referenciais com os quais se trabalha e que nos aproxima de questões vinculadas à subjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem” (BAPTISTA, 2014, p. 2).

3.2.1 As imagens e o uso das TIC na formação EaD

Atualmente, a junção entre Educação e TIC amplia de modo infinito as possibilidades e alternativas para que ocorra a aprendizagem. E esta visão não pode ser diferente na formação em EaD. Portanto, o acadêmico e a maneira como o mesmo se vê em meio às tecnologias devem ser considerados e elucidados em sua formação. Tattiana Fecchio exemplifica com mais clareza essas considerações:

Quando tratamos de arte e educação nos interessam os repertórios e as situações de aprendizagem nas quais se fazem presentes a tecnologia e as ferramentas digitais como possibilidades expressivas e comunicacionais, lembrando que ambas formam a própria subjetividade contemporânea existente no aprendiz (FECCHIO, 2017, p. 12).

À guisa de contribuição, citemos as inúmeras possibilidades expressivas que poderão ser propostas pelos tutores em um exercício no qual o acadêmico poderá realizar em seu meio social e geográfico (fotografias, filmagens ou registros sonoros de um espaço simbólico ou de manifestações culturais de sua região) para, posteriormente, postar para apreciação ou apresentar em um encontro presencial. Podendo ser este um exercício disparador para vivenciar uma experiência estética no ensino a distância. Com o relato desta experiência demonstramos ser possível um ensino agregando as questões teóricas e práticas através de uma aprendizagem de qualidade. A seguir, teceremos breve comentário sobre as questões que atualmente envolvem a Base Nacional Comum Curricular e o ensino da arte no Brasil, que poderá trazer de volta alguns problemas relacionados ao ensino da arte que julgávamos superados. E que poderão atingir a forma como o docente trabalha artes visuais nas escolas deste imenso país.

3.3 BNCC e as novas dimensões para o ensino da arte no Brasil

Na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi assegurada a participação direta de arte educadores na concepção da proposta de Arte, validando os parâmetros para o ensino da disciplina segundo as especificidades para a aprendizagem das artes na escola. Dessa forma, a Arte foi apresentada como área de conhecimento humano, explicitando as linguagens que a constituem e suas características históricas, sociais, culturais e políticas.

Na BNCC, o Ensino da Arte está inserido em um contexto de linguagens, o que descaracteriza o ensino da disciplina e sugere que a mesma seja a partir de então coadjuvante para favorecer outras áreas de ensino, como Língua Portuguesa, por exemplo. Embora a discussão nesta pesquisa esteja pautada nas questões da formação do professor em Artes Visuais na modalidade de ensino a distância e a Abordagem Triangular, considera-se importante abordar algumas das modificações nas formulações metodológicas para o ensino da disciplina em tempos de BNCC. Vejamos o que foi divulgado sobre a avaliação em ciclo que pretende ser implantada e que estão resumidas em uma publicação *online* da *Revista Nova Escola*⁴.

Na BNCC, Arte é dividida em dois ciclos: 1º. ao 5º. (anos iniciais) e 6º. ao 9º. (anos finais). Em Educação Física, são quatro: 1º. e 2º., 3º. ao 5º., 6º. e 7º. e 8º. e 9º; anos. De acordo com o documento, essa classificação se dá porque “não há nenhuma hierarquia entre as dimensões [de conhecimento da disciplina], tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático”, sendo que cada uma das dimensões exige diferentes abordagens e graus de complexidade de acordo com o ciclo. Em Arte, valoriza-se a experimentação. A disciplina coloca uma proposta muito mais de formação do olhar artístico do que necessariamente dominar esta ou outra teoria. O aluno tem um ciclo para desenvolver aquela habilidade e isso depende de como os sistemas se organizarão para construir seus currículos. Aprendizagem de Arte é mais complexa do que o engessamento de determinados conteúdos.

Zuleika Murrie, que assina o texto, é formada em Letras e Coordenadora do Grupo de Trabalho da área de Linguagens da BNCC. Atualmente, ela atua como professora de Psicologia do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers – Conservatório Nacional de Artes e Ofícios.), de Paris, onde é responsável pela grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho. Embora respeitemos a posição da especialista, é preciso lembrar o que já foi dito sobre as questões da Psicologia e da “Livre Expressão” no ensino da arte na

⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4910/por-que-educacao-fisica-e-arte-sao-organizadas-de-forma-diferente-na-base>

escola, pois a história da disciplina demonstra que para trabalhar embasada em psicologia e experiências expressivas é preciso, além de conhecimentos pedagógicos específicos, um profundo conhecimento em psicologia por parte do professor, que, no mais das vezes, estudou para ser professor de arte e não psicólogo.

Outro fator que nos chama a atenção é que Zuleika Murrie é formada em Letras, área do conhecimento que difere do ensino da Arte, embora estabeleçam condições de intercâmbio interessantes, pois cada uma tem suas especificidades. Será que na área de Arte Educação no Brasil não havia profissionais capazes de coordenar a proposta de Artes para a BNCC?

Não se colocando em questão aqui a capacidade teórica da representante, no entanto, pela fala destaca-se uma tendência a minimizar o direito do aluno a conhecer a arte e o desenvolvimento crítico que essa linguagem proporciona. Afirmar que a disciplina não tem uma sequência teórica a ser desenvolvida chega a ser incoerente e demonstra um equívoco sobre a própria evolução da Educação no Brasil. Provavelmente, os limites de compreensão se devem a sua formação original e da área em que atua na França, onde atende no segmento da psicologia do trabalho, artes e ofícios. Historicamente, o termo artes e ofícios teve um papel determinante na divisão dos objetivos para o ensino da arte no Brasil, como foi discutido no Capítulo II.

Propalar que o ensino da arte não possui uma hierarquia de conhecimento não é uma heresia em um trabalho isolado ou específico, caso por exemplo de um instituto ou de um conservatório, uma vez que nestes ambientes a arte tem outras especificidades, mas a realidade de sala de aula e do magistério em Arte Educação é outra e merece ser pensada em sua totalidade.

Diante do exposto até aqui, identifica-se ainda uma visão desfocada do valor da aprendizagem da disciplina, que é remetida ao Fazer e a experiência pura e simplesmente. E isto se demonstra quando a teórica supracitada defende a avaliação por ciclos. Se a Arte é uma disciplina e tem suas características particulares, não se pode admitir que o sistema a diferencie de outra disciplina. Ou a avaliação é um instrumento válido para todos ou para nenhum. Esta circunstância espelha muito bem a costumeira prática de tirar do professor sua autoridade em avaliar sua área de conhecimento. Perpassa pela ideia da valorização do profissional, que nos conselhos de classe, provavelmente, será considerado uma figura ilustrativa, diante do sistema de nota no qual o país estiver inserido. Outra situação evidente será a questão da valorização da própria disciplina pela comunidade em geral. Para que estudar Arte, se a disciplina não é considerada sequer pela escola como algo importante,

produzindo um conhecimento passível de ser avaliado?

Em que pese o aparente radicalismo de nossa posição, é importante notar que nossas considerações vêm de experiência em sala de aula, em convivência com a comunidade escolar e ambiente social com regras e características sociais e culturais. O espaço da Arte na escola não tem função de desenvolver habilidades, no entanto, o ensino da arte não pode ser reduzido a aprendizagem de um ofício.

Mas, se assim for, mais uma vez na história, profissionais da arte ficarão à mercê de julgamentos de sua competência, afinal senão são capazes de avaliar a produção do aluno como professor, o conhecimento torna-se discutível. Desvaloriza-se a disciplina e desvaloriza o professor diante das outras áreas, pois o que a leitura do documento leva a crer é que a arte voltará a ser uma subdisciplina. O documento oficial, já aprovado em seu teor, encontra-se em discussão nos estados.

O Fazer que reivindicamos nas Artes Visuais resume-se aos resultados de um conhecimento prévio da história da arte e da Cultura Visual. Por fim, reiteramos aqui que o acesso à cultura e à Arte e sua história não representa engessamento, ao contrário, é o seu amplo conhecimento que liberta e provoca a necessidade de novos olhares e novas atitudes. Sobre o assunto, corrobora nossa argumentação as palavras de Peres:

A leitura do texto da BNCC, no qual é discorrido sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade (PERES, 2017, p. 7).

Ficam aqui algumas indagações sobre o ensino de arte para crianças no país:

- A história da Arte será suprimida do conhecimento? Direito de todos os cidadãos, inclusive, os da escola pública?
- Não seria preciso que conhecessem cultura mundial e história da Arte a fim de ter ou saber as possibilidades de acesso a museus, obras de arte e discussões sobre a imagem e seus significados, no mundo contemporâneo?
- A formação inicial e continuada do professor não o qualifica para avaliar de forma consistente seus alunos e suas produções?

Para finalizar esta discussão que já se alonga, elenca-se abaixo as dimensões

apresentadas no documento da BNCC e o que já está em prática no país através dos PCN, a fim de que o leitor possa comparar quais foram as mudanças difundidas e se de fato aconteceram. À primeira vista, parece mais um desdobramento do que já está posto nos PCN. Porém, associado ao visível, revela um retrocesso histórico no que tange aos objetivos a serem atingidos como no novo sistema de avaliação de caráter tecnicista. Talvez esta falha no documento advenha da falta de oportunidade maior que deveria ser dada aos professores que atuam na Educação Básica na finalização do documento.

É legítimo afirmar que houve no Brasil, através dos meios midiáticos, um grande fórum de consultas a diversos segmentos sociais sobre a opinião em relação ao assunto. Mas a consulta parou por aí, pois, segundo depoimentos de representantes do ensino da Arte que foram convidados por suas Secretarias a participar como representantes na finalização do documento, foram praticamente ignorados quando apresentavam ideias diferentes do que pretendiam os coordenadores do documento por área de linguagem.

Nos PCN, as ações para o ensino da Arte referem-se ao Fazer, Ler e Contextualizar embasados nos eixos da Abordagem Triangular. Na BNCC, as ações, também chamadas de Dimensões, são: Criação, Expressão, Crítica, Reflexão, Estesia e Fruição. Buscou-se nos documentos oficiais do MEC as definições destes eixos e dimensões e em seguida foram alinhados de forma a permitir a comparação de suas definições. Encontrou-se similaridade entre as definições, o que mostra uma despreocupação com o ensino da disciplina e um desrespeito ao processo histórico da mesma. Esclarece subliminarmente que o foco principal não é a mudança ou adequação do ensino a novos paradigmas, pois nada inclui de novo, a não ser as nomenclaturas que de três desdobram-se em seis. Os textos abaixo são embasados nos textos disponíveis pelo MEC.

Fazer (PCN): Trata de aprender o que está em jogo, durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Criação (BNCC): Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas.

Expressão: Propõe, possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Ler (PCN): Propõe articulação da ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais em que se inserem os sujeitos.

Crítica (BNCC): Propõe que as impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem sejam construídas com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas.

Reflexão (BNCC): Constitui-se no processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Contextualização (PCN): Sugere que o Fazer artístico esteja aliado à vivência teórica e prática do sujeito em seu meio e através da interação com a obra de arte. Para o mesmo compor aplicando as formulações abordadas durante o processo de criação.

Estesia (BNCC): Trata-se da experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Fruição: Ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Espera-se ter contribuído para incentivar o leitor a pensar nas questões levantadas neste capítulo, visto serem de nossa parte uma preocupação permanente. No entanto, devido às nossas limitações naturais, será propício retomar este assunto de forma mais aprofundada em uma outra oportunidade para não nos distanciarmos do propósito desta pesquisa.

A seguir apresenta-se o último capítulo deste trabalho que trata do levantamento de dados e as conclusões advindas destes fatos na pesquisa de campo e na investigação.

CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS DOS LEVANTAMENTOS

O quarto capítulo deste trabalho é considerado de grande importância para a pesquisa, pois reúne os depoimentos e resultados das observações feitas no decorrer do processo. Foi através destes fatores que se pôde comprovar algumas hipóteses iniciais e atestar as inquietações a respeito do ensino a distância e as práticas realizadas nas formações das graduações em artes visuais oferecidas nas oficinas. Sem estes depoimentos seriam em vão nossas afirmações e nosso esforço em tentar contribuir para esta modalidade de ensino.

Embora este não seja o único caminho para ter uma visão das situações aqui elencadas, as limitações relacionadas ao tempo para a conclusão do curso e a falta de incentivo à pesquisa por parte dos órgãos competentes obriga a uma necessidade de gerenciamento entre atividades profissionais e pesquisa. Outros elementos importantes poderiam também permear as nossas elucubrações, entre as quais estão as questões sócio culturais e econômicas que envolviam os sujeitos à época da matrícula nos cursos. Uma sondagem presencial nos polos citados por seus ex-alunos, perscrutando as questões sócio culturais que envolvem o estabelecimento de ensino. Ou ainda, as especificidades dos professores que atuam nestes polos considerando, principalmente, suas dificuldades docentes e sua opinião sobre os espaços oferecidos tanto nas questões metodológicas, quanto nas teórico-práticas, e na própria disponibilidade de tempo para realizar suas aulas. Portanto, sabemos que as opiniões e revelações dos professores formados nesta modalidade de ensino são apenas parte de um conjunto de fatores que devem ser analisados e estudados através da pesquisa, mas que devido às limitações já citadas não foi possível aprofundar neste trabalho.

Sabemos que os professores de artes atuando na educação básica são parte fundamental deste todo. E o fato de estarem envolvidos diretamente com a realidade sócio cultural dos alunos traz as implicações e os reflexos desta formação. Pois, se defendemos a contextualização de teoria e prática, e a sua importância na formação dos professores de artes visuais, é mister que estes sujeitos possam atestar ou negar, através de suas próprias contribuições as conclusões aparentes da pesquisa, que seriam, entre outros fatores, o de demonstrar as lacunas existentes na evolução das aulas oferecidas nas oficinas nos encontros presenciais na modalidade de ensino a distância no Brasil.

O processo de coleta de dados, realizado no período compreendido entre outubro

dezembro de 2017 nas escolas dos municípios de Terenos e Sidrolândia foi orientado por observação de aulas ministradas por estes profissionais feitas nas escolas em que atuavam. Na sequência ocorreu a aplicação de questionário. Apresenta-se na tabela abaixo um panorama geral das escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa. Os dados coletados sobre as entidades de ensino foram obtidos nos sites <http://www.escolas.inf.br/ms/terenos> e <http://www.escolas.inf.br/ms/sidrolandia>. A coleta de informações e confirmação das mesmas junto aos diretores e coordenadores das escolas onde os sujeitos foram entrevistados também foram retiradas dos respectivos sítios.

4.1.1 Local da pesquisa

A pesquisa realizou-se com os professores de artes visuais nos municípios de Terenos e Sidrolândia situadas no Estado de Mato Grosso do Sul. As cidades de Terenos e Sidrolândia possuem aproximadamente 23 mil habitantes, cada uma, com um sistema de ensino público, que oferecem vagas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e atendem também no ensino médio alunos que residem no entorno, nas áreas rurais dos assentamentos. Também se faz importante destacar que a escolha pelas escolas públicas destes municípios de Terenos e Sidrolândia deve-se às condições dadas para o ensino da Arte, como já especificado na Apresentação deste trabalho. Ao todo foram 12 entrevistados: 03 acadêmicos em fase final de estágio e conclusão de curso residentes em Terenos. 06 professores formados atuando em Terenos. 03 formados atuando em Sidrolândia. Perfazendo um total de 12 sujeitos pesquisados, o que trouxe consideráveis contribuições para esta pesquisa. O quadro abaixo demonstra o resultado do censo escolar de 2016, com dados obtidos no site: inep.gov.br/censo-escolar, e demonstra que a quantidade de sujeitos formados em Artes Visuais não atende à demanda total de alunos, visto que cada profissional pode atuar apenas 36h, ou seja, apenas 2 períodos. E mesmo a carga horária para artes sendo reduzida em 02 aulas no ensino fundamental e 01 no ensino médio, ainda sobram aulas.

Quadro 4 – Dados informativos das Escolas da Pesquisa.

Escola e localização no município	Alunos no Ensino Fundamental Matutino e Vespertino I regular 2017	Alunos no Ensino Fundamental Matutino e Vespertino II regular 2017	Alunos no Ensino médio regular	Sujeitos entrevistados no local
Escola Estadual Catarina de Abreu situada à rua Napoleão Ferreira Ribeiro, 245, Bairro São Bento. Sidrolândia, MS.	203	321	347 (Matutino e noturno)	02
Escola Municipal Olinda Brito de Souza, situada à rua João Marcio Ferreira Terra, 440, Bairro São Bento. Sidrolândia, MS.	525	326	-	01
Escola Estadual Antônio Valadares, Situada à rua Dr. Ary Coelho de Oliveira, 458, Centro, Terenos, MS.	125	151	580 (Matutino e Noturno)	02
Escola Estadual Eduardo Perez, situada à rua Gumercindo Annes da Silva, 70, Centro, Terenos, MS.	181	197	176 (ENCEJA noturno)	02
Centro Municipal de Educação Infantil Victor Glagau, situado à rua Isac Cardoso, 390, Centro, Terenos, MS.	Educação infantil e séries iniciais	-	-	01
Escola Municipal Álvaro Lopes, situada à rua Joaquim Albernaz, 151, Vila Ferreira, Terenos, MS.	436	292	-	02

Fonte: O autor (2018).

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Esta etapa da pesquisa é fundamental para as considerações acerca do ensino a distância no Brasil. Por meio dos momentos de observação e depoimentos obtidos pelas respostas dos questionários, foi possível dimensionar de forma mais concisa as dificuldades e lacunas neste processo de formação. Daí advém a expectativa de tentar contribuir para a modalidade EaD em Artes Visuais no Brasil, embasada em fatores concernentes à realidade do principal sujeito dessa pesquisa, que é o professor, com sua formação e atuação.

4.2 Metodologia

4.2.1 Procedimentos

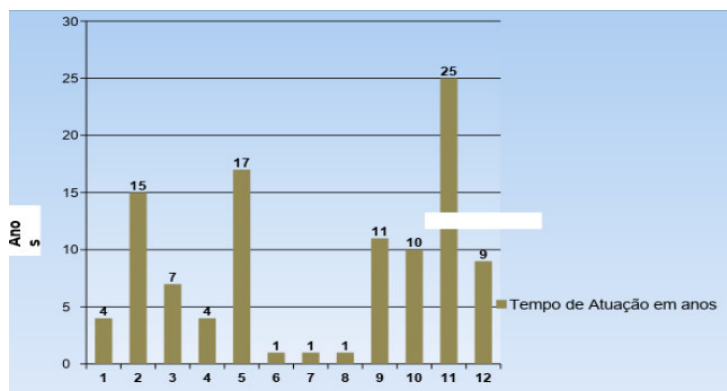
Esta pesquisa tem aspectos metodológicos quantitativos e qualitativos, uma vez que apresenta resultados quantificados realizados por meio de coleta de dados e que são

estruturados de forma organizada. E torna-se também qualitativa por não se preocupar apenas com relações e dados numéricos, mas com a relação dos detalhes e de que forma serão assimiladas pelos sujeitos. Maisson afirma que, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade, que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (MAISON, 2002).

4.2.2 Coleta de dados

Para realizar a coleta de dados foi realizada uma sondagem das escolas onde poderiam ser encontrados os sujeitos que se enquadrassem nas perspectivas da pesquisa. Em seguida, no mês de junho de 2017, iniciou-se as visitas aos estabelecimentos de ensino para conhecer e apresentar a proposta de pesquisa aos sujeitos que foram convidados a participar voluntariamente do trabalho, bem como para lhes apresentar documentos necessários, como: Resumo do projeto de pesquisa, autorização das secretarias de educação das redes aos quais eram vinculados e o termo de livre consentimento esclarecido, para que pudessem assinar e autorizar a pesquisa. Ao total foram 12 adesões, incluindo as duas cidades citadas na pesquisa. Em outubro e novembro de 2017, deram-se as observações e a coleta de dados. Diante das dificuldades apontadas pelos professores, como falta de tempo e atividades nas quais estavam envolvidos, as observações foram realizadas considerando o horário de aula dos entrevistados. Os questionários foram respondidos pessoalmente nas horas de atividades dos sujeitos, geralmente gravados ou escritos de próprio punho, como alguns preferiram e outros ainda sentiram-se à vontade para responder via e-mail às questões. No entanto, é importante ressaltar que as respostas obtidas pessoalmente apresentam maior riqueza de detalhes.

Gráfico 1 – Tempo de atuação.



Fonte: O autor (2018).

Quadro 5 – Formação/Universidade.

Formação	Universidade	Tipo	Conclusão	Local de Trabalho
B – Licenciatura em artes Visuais/1ªFormação	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	Em estágio - concluirá em 2018	Terenos: Atendente infantil
C – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª Formação	Unopar	Semipresencial	Em estágio - concluirá em 2018	Estagiando Terenos: Atendente infantil
D – Bacharelado em Artes Visuais/ 1ªFormação	UFMS	Presencial	2013	
Licenciatura em artes Visuais. 2ª Formação	Uniasselvi - Centro universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial		Professor(a), Terenos
E – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª formação	Uniasselvi - Centro universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	2002	Professor(a), Terenos
F – Bacharelado em Artes Plásticas 1ª formação	Universidade Federal do Espírito Santo	Presencial	1997	
Licenciatura em artes Visuais/ 2ª Formação	Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial		Professor(a) Terenos
G – História. 1ªFormação	Não informado	Semipresencial	2010	
Licenciatura em artes Visuais 2ª Formação	Uniasselvi - Centro universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	Professor	Professor(a) Terenos
H – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª Formação	Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	2007	Professor(a) Terenos
I – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª Formação	Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	Professor, 2006	Professor(a), Terenos
J – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª Formação	Unigran	Semipresencial	Professor, 2007	Professora, Sidrolândia

K – Português. 1ª Formação	Não informada	semipresencial	Professor, 1992	Professor(a), Sidrolândia
Licenciatura em artes visuais/ 2ª Formação	Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci			
L – Licenciatura em artes Visuais/ 1ª Formação	Uniasselvi - Centro universitário Leonardo da Vinci	Semipresencial	Professor, 2008	Professor(a), Sidrolândia

Fonte: O autor (2018).

4.2.3 Relato das observações: alguns apontamentos

As observações foram realizadas nos meses de junho e julho de 2017. Para as observações seguimos os seguintes critérios na seleção dos sujeitos, visto que por motivos de limitações quanto ao tempo, deslocamento e disponibilidade dos entrevistados, optou-se por fazer esta seleção: Habilitação em artes visuais na modalidade EaD, com bacharelado presencial e licenciatura plena, habilitação em outras áreas e Artes Visuais. Para tanto, elaborou-se o quadro com observações registradas pela pesquisadora através de registros escritos.

O modelo de observação é aquele que o pesquisador é participante, pois segundo Machado: “O ponto forte da observação é o realismo da situação estudada, que fornece um indicador do nível em que as indagações estão para, a partir desta análise, se estruturarem posteriores e complementares entrevistas” (2012, p. 4). As perguntas de entrevistas posteriores devem ser feitas com base nos estilos dos participantes da comunicação e como eles interagem uns com os outros. Na observação participante, o observador torna-se parte da situação a observar. O pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando no campo. Essa metodologia pode instigar indagações e até novos caminhos, para o problema investigado. Importante ainda destacar o que diz Martins: “Qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador” (MARTINS, 2004).

4.3 Destaque dos apontamentos do processo de observação

4.3.1 Sujeito observado: indivíduo K

Habilitação em Artes Visuais com formação em EaD. 1ª. formação.

Considerações: As aulas de artes iniciaram-se no horário do 4º. e 5º. tempos para a turma do 4º. ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora chegou após o início da 4ª. aula, 10 minutos aproximadamente para o professor ter mais tranquilidade em organizar a turma. A aula era recreativa e o professor sugeriu aos alunos que o acompanhassem até a quadra onde realizou diversas brincadeiras, dentre as quais: corrida de obstáculos, dança das cadeiras, pega-pega. No início do 5º. Tempo, o professor convidou os alunos para a sala de aula, levou aproximadamente uns 15 minutos para organizar a turma. Depois solicitou um desenho sobre as brincadeiras que fez na quadra. Não explicou às crianças qual o objetivo das brincadeiras. No finalzinho da aula recolheu as atividades e disse que depois as devolveria corrigidas. Lembrou também que próxima semana daria início aos ensaios de quadrilha para a festa junina da escola.

Tempo de observação: 02 horas aula

4.3.2 Sujeito observado: indivíduo D

Formação Presencial Bacharelado em Artes e EaD Artes Plásticas, Licenciatura Plena.

Considerações: Chegamos à escola no início do 2º. tempo na quarta-feira, a professora já havia entrado em sala. Naquele dia, ela estava concluindo uma atividade com a turma do 8º. ano sobre Arte Regional. Os alunos estavam trabalhando esculturas em sabão de uso doméstico. Aparentemente, a sala estava em desordem, mas com uma observação mais intensa percebeu-se que todos os alunos estavam envolvidos nas atividades e pareciam interessados. Faltando aproximadamente 7 minutos para terminar a aula, a professora solicitou a organização da sala, pois em seguida haveria aula de outra disciplina e segundo os comentários ouvidos, a outra professora não gostava de sala “desorganizada”. Observou-se um certo *stress*. A professora claramente ansiosa não conseguia fazer com que alguns alunos guardassem o material visto o prazer que estavam sentindo ao realizar as atividades. Na sexta-feira os alunos trouxeram as esculturas prontas, réplica dos bugrinhos de Conceição, artista do MS. Fizeram comentários sobre suas composições e depois expuseram as atividades no pátio da escola.

Tempo de observação: 02 horas aula

4.3.3 Sujeito observado: indivíduo L

Formação presencial em outras áreas do ensino e EaD em Artes visuais.

Considerações: Ao chegar na sala no 3º. tempo de uma quinta-feira, o professor estava sentada em sua mesa diante de alunos do 6º. ano. A sala em silêncio total, todos sentados enfileirados e copiando um texto do quadro. O texto tratava sobre classes gramaticais e tinham exercícios para resolver. A aula toda executou-se em torno deste trabalho. Depois de copiarem a professora deu visto nos cadernos e pediu para fazerem um desenho sobre uma frase que estava no exercício.

Na terça-feira posterior, encontramos novamente com o professor no 5º. tempo, desta vez aplicando uma prova de língua portuguesa de interpretação de texto. Nas questões havia um espaço para ilustrar o texto da prova. Justificou-se para a turma dizendo que fazia a união de português e arte.

Tempo de observação: 02 horas aula

4.3.4 Considerações do autor

Nas observações acima procuramos evidenciar os principais pontos de nossa pesquisa. As observações muito corroboraram para afirmar a urgência de um trabalho dos próprios docentes para a valorização do ensino da arte. No entanto, partimos do princípio que esta consciência se forma na graduação. No caso, pesquisamos sujeitos que estão atuando em sala de aula como arte educador. Embora portadores de diplomas que os qualificam para a função, observamos que os mesmos ainda necessitam de complemento em sua formação. Evidentemente que o professor é um profissional que não pode parar de estudar e de se aperfeiçoar.

No entanto, o objetivo destes cursos de capacitação devem também ser repensados, afinal a EaD também é muito difundida nestas situações. Ou seja, além do conhecimento supostamente aligeirado, ainda implanta-se a consciência de que senão aprender o suficiente na pós-graduação você aprenderá. Contudo, entendemos que uma pós-graduação deve contribuir para um crescimento em conhecimento e amadurecimento de ideias e propósitos, com a investigação de situações estabelecidas e vivenciadas na teoria e na prática do docente

e não com o objetivo de complementar lacunas no conhecimento oferecido na graduação. Consideramos esta observação pertinente, porém, trata-se de conjecturas, até para demonstrar o quão é necessário pesquisas sobre o ensino a distância no Brasil. Porque o que estamos vendo ocorrer é que as faculdades já oferecem no último ano para os seus alunos a pós-graduação.

Esta última informação foi passada em conversas com os sujeitos, no entanto, a consideramos uma informação que deverá ser pesquisada e comprovada. Aqui apresentamos apenas de forma ilustrativa para demonstrar nossas inquietações a respeito da formação na modalidade em EaD nas faculdades de artes. Nesta observação, também constatamos questões estruturais para a realização da prática. O professor em sua docência não tem espaço adequado nem tempo para trabalhar, embora isto não seja uma justificativa para a não realização de um trabalho eficaz. Mas faz diferença. E começa-se a criar um círculo vicioso. O sistema não apresenta condições estruturais adequadas de trabalho, mas também não exige uma aula consistente, deixando a cargo do professor escolher seus conteúdos e forma de trabalho, na maioria das vezes embasado na ideia difundida da “Livre Expressão” no ensino da arte e criação nata. Na verdade, fica conveniente para todos.

Em nossas considerações necessitamos enfatizar que a valorização do ensino da arteserá uma conquista feita com trabalho, dedicação e reivindicação. Pois, a partir do momento que o povo conhecer realmente o poder emancipador do conhecimento em artesmuitos acontecimentos poderão tomar novos rumos. A sensibilização e a valorização do ser humano acarretará uma melhor autoestima, e como se tem visto, muitas de nossas crianças serão livres de muitas tentações advindas do mundo do crime. Projetos sociais embasados em arte geralmente são muito bem sucedidos e frutificam em lindos testemunhos de superação. Esse papel social do professor de arte na escola não é o salvador, mas fará diferença, pois este profissional atua diretamente nas relações humanas e em suas expressões que nos conta histórias, nos mostram culturas e costumes diversos. Além da consciência de pertencimento de um lugar, de um povo. O que faz a diferença até na forma como o indivíduo se relaciona com a escola em que está. Os relatos obtidos na observação do sujeito D não deveriam ser exceção, mas regra, afinal este deveria ser um planejamento encontrado em todos os pesquisados. Mesmo sendo outro assunto, os mesmos deveriam estar tratando do ensino da arte. Interessante que o sujeito D tem duas formações em artes visuais.

A primeira foi realizada em nível de bacharelado em curso presencial, o que segundo o docente fez a diferença em sua prática. Pois supomos que a prática foi trabalhada de forma

mais contextualizada e voltada para o ensino da arte. No entanto, sabemos que a jornada não é facilitada por inúmeros fatores. Sendo um deles, e talvez o mais agravante, o da formação acadêmica, pois sem conhecimento o profissional poderá ter todos os instrumentos pedagógicos mais modernos que existirem, salas equipadas para a prática, mas nada irá acontecer. Experimente operar alguém sem ser médico, o sentido é o mesmo. Com o advento da EaD todos estes pontos tornam-se ainda mais complexos. Pois, novamente aparece o jogo de conveniências: de um lado o sistema oferece formação aligeirada e incentiva as questões meritocráticas. Do outro, muitos ainda procuram a formação em artes visuais para complemento de renda, aumento de carga horária e afins. Sem fiscalização eficaz, tudo corre livremente com o pensamento de que não precisa aprofundar-se, pois o professor de arte não forma artista. Mas trabalha com sensibilização e educação visual que poderá despertar talentos escondidos, apoderar-se de uma visão mais crítica da sociedade e tentar contribuir para melhorar suas relações pessoais e interpessoais. E esta condição deve estar para todos oferecida nos currículos do ensino das artes visuais. Outro fator que muito contribui para as dificuldades e lacunas na formação em EaD em artes visuais é a inexistência de uma fiscalização efetiva, tanto na aprovação do curso como em sua gestão.

Para fazer estas afirmações embasamo-nos nos levantamentos obtidos nos questionários quando tratam sobre a precariedade do ensino nos encontros presenciais dos cursos em EaD e no que diz o próprio documento de regulamentação das oficinas dos encontros presenciais destes cursos, apresentado no terceiro capítulo desta dissertação. Pois, se assim não fosse, os depoimentos seriam outros a respeito da prática reflexiva nestas formações. A seguir elencaremos os depoimentos colhidos através do questionário que foi construído também a partir de nossas observações e concepções teóricas.

4.4 Respostas do questionário de investigação

Para melhor compreensão e visualização dos dados coletados elaboramos um gráfico expressando as informações sobre o tempo de atuação nas cidades em que residem os entrevistados, e demonstra uma estabilidade profissional adquirida através da formação em artes visuais. Corroborando as questões que apresentaremos a seguir aplicadas para verificar como se deu a formação deste profissional e os principais motivos que o motivaram a procurar esta formação. As questões abaixo fazem parte do questionário aplicado aos professores no momento da entrevista, porém as mesmas estarão nos anexos junto ao

questionário. Citá-las neste local é uma maneira de organizar melhor as informações obtidas e comentá-las com o intuito de enriquecer e colaborar com o ensino da disciplina. No quadro abaixo apresentamos a síntese das respostas mais eloquentes sobre o tema e que sintetizam o pensamento geral dos sujeitos entrevistados.

1. Quais as principais justificativas que explicam sua escolha pelo curso de artes?
2. Cite os principais motivos que o levaram a optar pelo ensino a distancia e/ou semipresencial para graduar-se em Artes Visuais?
3. (Apenas para os sujeitos com mais de uma graduação): Sua opção para estudar artes como segunda formação é devido a quais fatores?

Quadro 6 - Respostas das questões 1,2,3.

1. Quais as principais justificativas que explicam sua escolha pelo curso de artes?	2. Cite os principais motivos que o levaram a optar pelo ensino a distancia e ou semipresencial para graduar-se em Artes Visuais?	3. (Apenas para os sujeitos com mais de uma graduação): Sua opção para estudar artes como segunda formação é devido a quais fatores?
(A-1): Fazia faculdade de Arquitetura, tranquei o curso e resolvi fazer artes para poder trabalhar. O campo de trabalho é maior. Mas também sempre me identifiquei com Artes em geral. E no estágio estou descobrindo que gosto de atuar como professora também. Com esta formação já estou trabalhando a 01 ano.	(K-2): Forma mais rápida de obter outro curso.	(D-3): Fiz bacharelado em artes visuais, mas depois precisei me formar em licenciatura plena para poder atuar como professora e aumentar as possibilidades de trabalho. No início não pensava em ser professora. Mas agora “curto” a profissão.
(B-1): Sempre quis fazer faculdade de artes, pois já trabalho com artesanato.	(J-2): Porque facilita o tempo. Pois já trabalhava com outras aulas na minha área de formação que é Letras.	(H-3): Quando comecei a trabalhar depois de formada como professora de história sempre tinha que complementar minha carga horária com artes. Daí fui gostando das aulas e comecei a perder oportunidade de passar em concurso que ofereciam vagas de artes e não preenchiam. Hoje sou concursada na prefeitura, como professora de artes.
	(L-2): Era seminarista e fazia parte do movimento-sem-terra. Gostava de fazer artesanato e optei pelo curso de artes visuais porque tinha facilidade com artes.	(I-3): Sempre fazia as decorações para as festas infantis e nas escolas, e ficava esperando a lotação pra ver se sobrava aulas, pois sempre tive muita habilidade em artes, mas minha formação era o bacharelado. Daí resolvi me formar na área para dar aulas e fazer concurso.

Fonte: O autor (2018).

Ao tratar sobre o perfil dos profissionais entrevistados quanto à formação acadêmica,

podemos considerar que a maioria escolheu o curso de artes visando, além de maiores possibilidades de trabalho, a busca da estabilidade através de concurso público, no qual há oferta de mais carga horária em artes; já as questões vocacionais e o interesse por ser docente em artes ficam em segundo plano. Atualmente, todos os entrevistados são efetivos na área, exceto os que ainda estão em formação. No entanto, a demanda por professores nos dias atuais é considerável, e por isso os acadêmicos já estão trabalhando. Em Sidrolândia, por exemplo, quando fizemos o mapeamento nos deparamos com apenas 04 formados em artes, todos através da EaD, atuando em 03 escolas, dos quais um estava gozando de licença de saúde e não pôde participar da pesquisa. Em Terenos, a situação é um pouco diferente devido à proximidade com a capital, onde alguns optaram por assumir concurso na cidade. Mas ainda assim há algumas creches e escolas rurais que não têm profissional formado na área. Geralmente as vagas são preenchidas por professores de Língua Portuguesa, Pedagogia, Educação Física e História.

Todos os entrevistados formaram-se em Artes através da modalidade de ensino a distância, totalizando 100%. No entanto, 38% possuíam outra formação acadêmica na área da Educação de forma presencial, mas optou por fazer uma segunda formação através da modalidade de ensino a distância. Sendo que 90% formaram-se em uma mesma instituição que daremos o nome fictício de UV e os outros 10% formaram-se em duas instituições distintas que atribuiremos o nome fictício de UP e UG, todas com polo em Campo Grande, MS. Atualmente, na cidade de Campo Grande, encontramos 05 instituições que oferecem EaD de Licenciatura em artes visuais. Estes dados, embora adquiridos em pesquisa na internet, podem ser confirmados no site do MEC.

Citamos as instituições particulares que estão cadastradas e em funcionamento na cidade de Campo Grande, porque existem outras que ainda aguardam decisões para serem liberadas. As faculdades são reconhecidas pelas siglas Unigran, Unopar, Uniasselvi, Estácio de Sá e Anhanguera. Esses dados comprovam algumas questões relativas às nossas observações na introdução deste trabalho. A primeira delas é a quantidade de polos que oferecem a formação em artes através da EaD. O motivo da procura, segundo os sujeitos entrevistados, pela instituição UV está relacionado a propaganda positiva feita por ex-alunos sobre o sistema de ensino. Outro fator é a localização do polo que fica em região central da cidade de Campo Grande, portanto o que diretamente interfere nas questões de custo/benefício para o estudante, como o preço acessível e o acesso facilitado aos encontros presenciais.

Referente aos assuntos dos quadros 5 e 6 (Figuras 26 e 27), podemos comprovar algumas de nossas afirmações no decorrer da pesquisa. Já é sabido que esta pesquisa é qualitativa e quantitativa, logo, podemos constatar através de nossas conversas e respostas às questões 1, 2 e 3, que referem-se à formação dos entrevistados. Como já dito anteriormente, a modalidade de ensino a distância começa a evoluir de forma contundente a partir dos anos 1990 no Brasil, devido a fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. E, particularmente, a busca pela formação em artes se deve segundo aos entrevistados a dois fatores que refletem em nosso quadro: o aumento da carga horária para o ensino da disciplina e sua obrigatoriedade. A falta de profissionais habilitados na área e a ideia de que as pessoas que possuíam alguma habilidade artística e/ou que o ensino da arte, por se tratar de expressão se torna algo mais facilitado e sem muitos pré-requisitos incentivou muitos a buscar esta nova profissão, porém não tinham a mesma disponibilidade em frequentar uma faculdade presencial, devido a fatores como tempo, custo e acessibilidade. Evidencia-se uma necessidade de diplomar-se e qualificar-se com rapidez para assumir as aulas de artes. As respostas que se seguem dos entrevistados mantidos anônimos e nomeados por letras alfabéticas, referem-se aos questionamentos feitos nas questões 1,2 e 3 da coleta de dados. Relativo ao tempo de atuação não estabelecemos o tempo como critério para convidar os entrevistados, consideramos importante ouvir profissionais com tempo de formação diferentes para enriquecer a pesquisa com depoimentos, vivências e troca de experiências. E para confrontarmos segundo os depoimentos de como se deu o progresso nesta modalidade de ensino, Ferraz e Fusari ilustram nossas afirmações quando argumentam que:

Para desenvolvermos nosso trabalho com eficiência e qualidade, precisamos praticar ações tais como estudar, participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com os colegas docentes. É importante participar ainda das associações de professores, de arte-educadores, o que contribui para a atualização e o desenvolvimento profissional e político em todos os níveis de ensino (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 52).

As questões a seguir, também apresentadas no questionário, apontam para as implicações relativas a formação na modalidade de ensino a distância em artes visuais, e conectam-se às questões históricas e a teoria e prática subjetiva que o professor de arte deve vivenciar em sua formação acadêmica e de que maneira ocorre na oficinas presenciais. Para discorrer sobre a questão curricular e o que o professor em sua formação estudou, pesquisamos a matriz curricular da faculdade que tem 80% de sujeitos que participaram desta

pesquisa formados nela. No entanto, ao apresentar aos outros sujeitos formados nas faculdades, aqui chamadas de UP e UG, afirmaram que a matriz difere muito pouco, e enfatizando que não intentamos investigar as faculdades em seus aspectos particulares faremos apenas uma ilustração para enriquecer nossos comentários das disciplinas gerais das matrizes curriculares.

Quadro 7 – Exemplo de Matriz Curricular do curso Artes Visuais em EaD.

Semestre	Disciplinas
1º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas Profissionais - Sociedade, Educação e Cultura - Contexto Histórico-Filosófico da Educação - Psicologia da Educação e da Aprendizagem - Políticas Educacionais
2º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia Científica - Educação e Diversidade - Educação Inclusiva - Língua Brasileira de Sinais - Libras - Prática Interdisciplinar: Introdução à Pesquisa
3º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Didática e Metodologia do Ensino de Artes - Teorias e Práticas do Currículo - História da Arte I - Leitura de Imagem - Prática Interdisciplinar: Fundamentos Históricos das Artes
4º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e Linguagem - História da Arte II - Arte e Novas Tecnologias - Propostas Pedagógicas em Artes - Prática Interdisciplinar: Fundamentos Históricos e Tecnológicos das Artes
5º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio Curricular Obrigatório I (Estágio) - Arte Brasileira - Desenho Artístico - Desenho da Figura Humana - Técnicas e Gêneros de Pintura - Prática Interdisciplinar: Metodologias do Ensino das Artes e a bidimensão
6º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio Curricular Obrigatório II (Estágio) - Tópicos Especiais - Técnicas e Gêneros de Escultura - Modelagem - Cerâmica - Prática Interdisciplinar: Metodologias do Ensino das Artes e a tridimensão
7º. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio Curricular Obrigatório III (Estágio) - Licenciatura em Foco - Cultura Popular Brasileira - Gravura - Estética e Arte - Prática Interdisciplinar a Saberes Culturais e Estéticos

8°. Semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Ensino - Arte na Educação - Educação Musical - Artes Cênicas - Ação e Mediação - Educativas em espaços Culturais
--------------	--

Fonte: EAD carreiras.

Segundo os entrevistados, as disciplinas citadas acima foram trabalhadas pelos tutores nas atividades virtuais e aprendizagem teórica. Todas as noções básicas teoricamente foram aplicadas. Esta talvez seja uma das mais importantes observações do quarto capítulo, pois demonstra a consistência de nossas inquietações a despeito dos encontros presenciais na modalidade e de sua qualidade. Pois, consideramos possível uma formação contextualizando a teoria e a prática na modalidade de ensino a distância. Para verificar isso foram aplicadas as seguintes questões:

4. Como foi sua experiência enquanto aluno(a) nas aulas na modalidade de ensino a distância, considerando a contextualização entre teoria e prática a partir das disciplinas propostas na matriz curricular do curso? () ótimo () bom () regular () ruim.

Para as alternativas de múltipla escolha os resultados foram os seguintes:

Quadro 8 – Resposta em percentual questão 04.

Ótima	Bom	Regular	Ruim
0%	20%	70%	10%

Fonte: O autor (2018).

Todos os entrevistados responderam a questão 4 e fizeram suas observações. 20% revelaram que o ensino foi bom, mas que houve mais teoria do que prática. 70% consideraram regular, pois não houve prática que apresentasse exercícios e vivências sobre os conteúdos de artes visuais. 10% consideraram o curso ruim nos dois aspectos, pois acreditam que no caso de artes visuais teoria e prática tem que ser contextualizadas. Os comentários obtidos nas respostas estão elencados no quadro abaixo de forma sintetizada, mas que exprime, de forma concisa as respostas.

Quadro 9 – Avaliações do curso do ponto de vista dos entrevistados.

Questão 4	Respostas
	Foi regular, pois as aulas são muito teóricas e desanimam os alunos que tem sede de conhecimento prático (A-4).
	Foi regular, pois senti falta de mais atividades práticas. Pois a maioria das que aconteceram foram fora do polo e às vezes tínhamos que pagar separadamente (B-4).
	Ruim, pois o que eles oferecem pra gente, é um curso de oficina de quatro horas a custos de R\$ 50,00 (cinquenta reais) que você mal assiste, assina apenas para ganhar um certificado (D-4).
	Foi Regular. Eu ainda pego nesta tecla de que é necessário aula prática em universidades a distância para talvez aplicar estas oficinas em algum lugar com um público. Tanto para divulgar o trabalho da faculdade quanto para apoiar a sociedade, porque eu acho que precisa desse conjunto (K-4).
	Na faculdade UP todo final do semestre concluímos a disciplina ou o módulo com o Seminário da prática, em que os grupos se organizam e apresentam um tema relacionado a disciplina. E depois discutimos. Foi bom. Tem algumas atividades que temos que fotografar e enviar por e mail para a tutora (E-4).
	Nas aulas práticas deviam realizar oficinas e excursões a museus e pontos históricos da cidade. Foi bom (H-4).
	Ruim. Em minha formação acadêmica tive a oportunidade de frequentar as duas modalidades de ensino a distância e a presencial. E pude observar que a falta de aulas práticas faz muita diferença para o arte educador (I-4).

Fonte: O autor (2018).

Os comentários acima demonstram uma situação que, provavelmente, permeou todo o curso de artes visuais dos sujeitos entrevistados e servem como base para ampliar a visão daqueles que se ocupam em estudar formas de contribuir com o ensino a distância no Brasil. Segundo estas evidências, pode-se supor que as questões práticas são secundarizadas nas formações em EaD. Fato é que concordamos com as afirmações do sujeito I, quando afirma que as aulas práticas fazem a diferença na prática do arte educador. Segundo Sampaio:

Considerando o professor um produtor de conhecimento, nesse universo virtual deveríamos ser, nós mesmos, reflexivos em nossa prática. A ponto de exemplificar, na prática as teorias de formação centradas no aluno (discurso muito empregado pela Educação superior atual), para proporcionarmos aos nossos alunos de Licenciatura em Artes Visuais a distância, em sua formação, uma visão consistente sobre a prática reflexiva (SAMPAIO, 2014, p. 140).

Outro fato interessante foi o depoimento do sujeito B, e que deve ser analisado. Refere-se ao fato que as oficinas práticas oferecidas são pagas e não estão incluídas nas mensalidades do curso. Segundo as deliberações sobre o ensino a distância, os encontros presenciais devem contemplar a prática. Não estamos questionando aleatoriamente este fato.

É louvável os acadêmicos participarem de encontros com profissionais e de oficinas diferenciadas, pois isto enriquece a aprendizagem. No entanto, esta ação não deve eximir a faculdade de oferecer um ensino de qualidade para todos. E mesmo aqueles que não possam pagar uma despesa a mais ou não queiram devem ter acesso a atividades práticas significativas para sua formação e eventual ação docente no ambiente do curso que contrataram. Pois é mister que, para haver uma formação em que as questões práticas sejam tão relevantes quanto as teóricas, faz-se urgente, como afirma Sampaio, pensarmos antes de metodologias em Epistemologias da Educação a Distância em artes Visuais (SAMPAIO, 2014, p. 140-141), ou seja, sair da organização a partir de uma lógica que fragmenta e compartimentaliza o conhecimento, bem como nas hierarquias disciplinares das matrizes curriculares para uma ação que proporcione ao acadêmico uma aprendizagem que propicie uma visão do fazer ou do produto artístico que inspire a emancipação do cidadão, ao mesmo tempo em que, conforme afirma Azevedo, deve-se “compreender o conhecimento artístico-estético como expressão de uma generalidade humana, na qual a singularidade da forma e conteúdo não tem fim em si mesma, mas remete-o à totalidade social da qual ela faz parte” (AZEVEDO, 2010, p. 106).

Nas questões 5, 6 e 7, buscamos contribuir com as possíveis questões epistemológicas dos cursos na modalidade de ensino a distância sobre o conhecimento da Abordagem Triangular e de outras propostas de ensino. As questões foram assim configuradas:

5. Teve conhecimento sobre a Abordagem Triangular ou de outras propostas para o ensino da arte?
6. Sobre a Cultura Visual, obteve algum conhecimento? Em qual disciplina? () Sim () Não

Os resultados das questões 5 e 6 apontam para a falta de uma Epistemologia nos cursos de formação do professor de artes visuais em EaD. Pois, todos os responderam Sim, tiveram conhecimentos sobre a Abordagem Triangular e outras propostas e a cultura visual. Mas, mesmo os formados na mesma instituição, diferem quanto à disciplina que tiveram contato com os assuntos, o que nos leva a considerar que nas disciplinas não foram bem esclarecidos ou foram apresentados para justificar apenas a prática no sentido do fazer o produto final. Ou seja, mesmo que se tenha a intenção em propor uma aprendizagem contextualizada, ainda há lacunas na construção desta teia de referenciais sobre assuntos importantes na formação da prática reflexiva e significativa. Observe o quadro abaixo que elenca, segundo os entrevistados, as instituições onde estudaram representadas em siglas

paranão serem identificadas, e as disciplinas nas quais os mesmos em sua formação tiveram contato com atividades práticas. Em se tratando de um curso para formar Arte Educadores em aproximadamente três anos e meio, podemos constatar que a oferta de oficinas ainda é insuficiente, visto que o interessante para a aprendizagem seria a vivência teórico prática em todos os momentos do curso.

Quadro 10 – Relação de disciplina estudo de proposta.

Entrevistados	Instituições	Disciplinas em que tiveram conhecimento sobre a Abordagem Triangular ou outras propostas
A	UV	Seminário de prática III
B	UV	Didática
C	UP	Metodologia do ensino na arte.
D	UV	Arte e Educação.
E	UV	Não respondeu.
F	UV	Didática e metodologia do ensino da arte.
G	UV	Não informou.
H	UV	Estágio II
I	UV	Estágio II
J	UN	Estágio II
K	UN	Não respondeu.
L	UV	Didática.

Fonte: O autor (2018).

7. Sobre as propostas para o ensino da arte e a cultura visual foram aplicadas práticas ou vivências nos encontros presenciais ou foram propostas atividades para serem realizadas em alguma unidade escolar?

No quadro abaixo relatamos as respostas referentes a esta questão.

Quadro 11 – Respostas da questão 7.

Questão 7	Respostas obtidas na entrevista
	Ainda não , mas logo poderei aplicar, na minha regência do estágio obrigatório no presente semestre, no plano de aula estão incluídas duas aulas em que vou propor a confecção de uma escultura usando a técnica de supraciclagem numa sala do ensino fundamental. (A-7)
	Sim . O professor tutor direcionou uma atividade prática que foi desenvolvida pelo professor convidado em que todos fizeram aula de desenhos de rosto. (B-7)

	Sim. Na matéria de seminário de pesquisa onde temos que fazer a pesquisa sobre um tema e depois preparar uma apresentação prática sobre o assunto. (C-7)
	Não. Nas matérias teóricas didáticas, mas eu digo nestas matérias que exigem mais prática. A gente fica a desejar. Não tem. Se eu te dizer que tenho um trabalho prático em minha formação realizado. Foi para conclusão de curso. (I-7)

Fonte: O autor (2018).

As respostas obtidas na questão 7 nos remete às questões práticas e a necessidade de um melhor atenção para esta ação. A partir da prática acontece a sensibilização, o exercício da expressão, o desenvolvimento de um pensamento fomentador de criatividade e consciente. Não defendemos a prática pela prática, o fazer simplesmente. As perguntas devem ser: Para quê fazer? O que quero com esta ação em meu planejamento? Apresentamos as respostas na integra dos indivíduos para trazer à discussão esta questão. A impressão que temos é que para os sujeitos, qualquer ação em arte ou em oficinas caracteriza-se como uma metodologia ligada à Abordagem Triangular e a Cultura visual, pois foram os exemplos que citaram sem mencionar mais aprofundamento e/ou conhecimento ao menos teórico sobre o assunto. Isto é preocupante do ponto de vista de quem pretende sempre ver o ensino da arte valorizado e com qualidade.

A formação é fundamental para que ocorra este movimento de valorização. Sabemos que não somos perfeitos e que também de nós depende a aprendizagem, mas o mínimo que podemos esperar de uma instituição é que se ofereça um conhecimento capaz ao menos de despertar o estudante para buscar mais e mais a qualificação para sua profissão. Enquanto houver a ideia de que escrever sobre o que é preciso mudar ou melhorar na EaD é uma forma de estar contra esta modalidade, muito se perderá. Estamos em um momento histórico sobre o assunto que extrapola o ser contra ou a favor. Esta forma de aprender está estabelecida. Faz-se necessário, portanto, que os estudos se aprofundem, que pesquisas sejam feitas e que as instituições, muitas das vezes, formadas por empresários e não educadores, tenham o interesse de sondar onde é preciso progredir.

Quando fazemos estas afirmações é com o intuito de contribuir para melhorar a qualidade de ensino através da EaD. Fomos descobrindo ao longo da pesquisa, através de levantamentos históricos, de discursos em *whorkshops*, que a EaD é apontada por representantes destas instituições como a salvação deste emaranhado de caminhos percorridos pela Educação no Brasil. No entanto, ao pesquisar mais atentamente percebe-se que não é bem assim, quando falamos de uma questão tão importante que é a prática para o acadêmico em artes visuais, vemos pelos depoimentos em diferentes épocas de formação dos sujeitos que

não houve mudança na forma como é tratada a questão nas faculdades. Isto é no mínimo estranho, afinal estamos em se tratando do que há de mais moderno em método de formação de até então.

Quanto às pessoas que contratam este tipo de serviço, é preciso que tenham em mente antes de mais nada a necessidade de aprender com qualidade, e esta mensagem pode ser dada já nos cursos de ensino médio. A questões 8 e 9 irão tratar de uma das discussões centrais de nossa pesquisa que é a questão sobre os encontros presenciais e aulas práticas que devem acontecer na graduação de professores de artes visuais na modalidade de ensino a distância. Carvalho e Carolino, quando tratam deste assunto em seu trabalho de pesquisa concluem:

A pesquisa pretende contribuir para o entendimento dessa exigência: A formação de futuros arte educadores capazes de lidar com a indissociabilidade entre prazer estético e qualidade de vida, entre conhecimento acadêmico e experiência de vida, e capazes de gerar novos enlacs com a pesquisa científica e o saber artístico. A ação educativa em comunidade vizinha permitindo a formação mais completa, ampliando as experiências em educação para além do sistema formal de ensino (CARVALHO & CAROLINO, 2010, p. 977).

8. Descreva os espaços onde são realizados os encontros presenciais e os laboratórios de informática.

Quadro 12 – Respostas da questão 8.

Questão 8	Resposta dos entrevistados
	Assim como em todas as matérias o primeiro tempo de aula antes do intervalo, temos a aula Atividade em que se desenvolvem atividades praticas relacionadas aos conteúdos. A tutora manda uma lista de materiais por meio do AVA. Conforme e a aula do dia. Tesouras, cola, argila etc. Ao desenvolver as tutoras presenciais nos auxiliam, fotografam e enviam para a tutora a distância. Estas atividades são feitas na sala de aula mesmo. Nas carteiras normais. (C- 8)
	Nos laboratórios de informática há Falta de equipamentos necessários na área de trabalho prático, falta de um técnico para orientar. (F-8)
	Não há encontros presenciais suficientes e os espaços não são adequados, não tem estrutura para aulas práticas de arte. (G-08)
	As vezes nos laboratórios faltavam computadores pelo número de alunos, a internet nem sempre disponível, falta de um técnico para orientar, pois muitos apesar de fazer curso a distância tem pouco conhecimento em informática. (H-8)
	Artes visuais pede o concreto na teoria e na prática. Isto teria que acontecer nas oficinas. Mas nem sempre o espaço para fazer atividades é adequado. Não tem mesa e a maioria do material temos que levar.

	Não há motivação para fazer oficinas, não há qualidade, só certificado. Oferecem muitas oficinas geralmente, cobradas à parte. As que não cobram não tem muito haver com o ensino da arte, tem mais com pedagogia. Os espaços também não oferecem um espaço artístico. Por exemplo: não tocamos em tinta, a argila a gente mexe geralmente em casa, não tem lugar. A gente tem vontade de aprender mas não tem suporte. (D-8)
	Gostaria de ter mais aulas práticas. Pois as que aconteceram foram fora dos polo. Por iniciativa do professor tutor. Nossa unidade não possui espaço para as aulas práticas tornando difícil nossas atividades. (B-8)

Fonte: O autor (2018).

É importante rever a questão estrutural, ou seja, os espaços oferecidos para as aulas práticas. A vivência para uma prática significativa é fundamental, e a experiência deve proporcionar uma relação prazerosa com quem a executa. Deve ser até um tanto extenuante as aulas práticas nas oficinas, pois tais espaços deveriam oferecer o mínimo de estrutura, armários, pias, mesas etc. Percebe-se a partir dos depoimentos que os espaços físicos para os encontros presenciais, apesar de serem em salas, não possuem outros atrativos para a aprendizagem, ou seja, materiais para a elaboração e produção de atividades, e poucos equipamentos para conclusão de atividades. O que deixa a desejar na aprendizagem daqueles que estão ou estarão atuando na educação básica deste país. Nossas observações encontraram eco nas palavras de Rodrigues quando trata sobre o assunto:

Uma das descobertas relativamente adversa foram os ateliês multifuncionais, ou seja, todas as práticas são atendidas, num único espaço. Prejudicando o processo de criação desse aluno. Pois a educação presencial, a priori, teria os mesmos moldes da educação a distância, os ateliês de artes são separados por disciplinas. Uma das preocupações é o atendimento do tutor presencial pois, percebeu-se que esses tutores não atendem todas as práticas exigidas na grade curricular. E muitas das vezes não são da área de artes (RODRIGUES, 2014, p. 68).

Em artes Visuais as questões ligadas à produção perpassam por atitudes ligadas ao criar e recriar, exploração de materiais e técnicas. E tudo isso na ação prática. A sensação, o encontro da textura com as mãos, o cheiro da tinta, as possibilidades expressivas dos materiais, tudo isso está arraigado à vivência e experiência de cada um, pois é único. O conhecimento deve ser proposto de forma a inter-relacionar a prática e a teoria, se assim não for, independentemente da forma seja, presencial, a distancia ou semipresencial, provavelmente de nada vai adiantar. Pois, o professor sensibilizado será como um distribuidor de sonhos e perspectivas, às vezes adormecidas no aluno, devido a sua vida fora da escola ou de sua própria índole necessitada de sensações e emoções positivas e significativas. Na

questão de número 9 procuramos ainda investigar sobre os encontros presenciais e as metodologias empregadas. Vejamos as respostas dos sujeitos sobre esta questão.

9. No que diz respeito aos encontros presenciais quais eram as atividades solicitadas com mais frequência?

Quadro 13 – Respostas da questão 9.

Questão 9	Respostas obtidas dos entrevistados
	Essa parte foi bem teórica. Os temas foram aplicados como as outras matérias. Eu diria que a os encontros presenciais foram mais para fazermos provas, receber materiais e tirar dúvidas sobre os assuntos. (B-9)
	Nos encontros presenciais acontecia orientação teórica, conversas sobre a prática nos estágios. Além do pouco tempo, que era 01(um) encontro presencial por mês, no período noturno. Com pouco espaço. (G-9)
	Não tivemos aulas práticas nos encontros. Para dar uma aula melhor e atrativa tive que pesquisar por conta própria. (H-9)
	Não tivemos aulas práticas nessa área. (I-9)
	Não tive aulas práticas. Mas era produção de texto e redação para avaliar. (L-9)
	Os encontros presenciais eram apenas para tirar dúvidas e fazer avaliações. O que deixava a gente muito insegura quando fosse para sala de aula. (K-9)

Fonte: O autor (2018).

As respostas da questão de número 9 confirmam as práticas adotadas nos ateliês ou oficinas nos encontros presenciais. Embora concordamos quando os sujeitos dizem sobre o fator tempo, neste caso sabemos que estão relacionando com o pouco tempo oferecido por estes cursos para as questões da prática. Muito ainda é preciso ser feito e produzido sobre o assunto. Despertar uma perspectiva com um olhar mais crítico, voltado primeiramente para os interesses da Educação no Brasil. As pesquisas científicas também poderão apontar caminhos para que os cursos oferecidos nesta modalidade possam manter um padrão que é exigido no Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

10. Ao participar de uma formação em EaD quais foram as atividades sugeridas para o uso das Tecnologias de Informação e comunicação como material para criar composições e não só como ferramentas de aprendizagem?

Quadro 14 – Respostas da questão 10.

Questão 10	Respostas obtidas dos entrevistados
	É necessário que haja desempenho e mais utilização das tecnologias nos laboratórios de informática e não só ficar na teoria vendo os exemplos. Não lembro de nenhuma atividade. (F-10)

	Usamos os telefones celulares para estudo sobre a arte no Egito antigo e depois o tutor pediu para fazer emotions com os símbolos. (G-10)
	Não tivemos esta prática no curso de artes visuais. Mas sei que há inúmeras possibilidades para o professor usar em sala de aula. (I-10)
	Vimos sugestões na teoria e aprendi que há muita possibilidade de uso. O celular, o computador na sala de tecnologias da escola, o projetor e o tablet. Mas não sei como fazer. Não aprendi no curso de formação. (J-10)
	As apresentações usavam sempre como suporte a tecnologia. (L-10)

Fonte: O autor (2018).

As respostas da questão de número 10 nos dá um panorama da falta de uma Epistemologia que vise proporcionar ao acadêmico em artes visuais o uso das ferramentas tecnológicas como material expressivo, ou seja, que sejam elas parte da composição ou a composição em si. Considerando que, em se tratando de oficinas práticas, esta seria uma interessante oportunidade de proporcionar novas formas de concepção da imagem, por exemplo. Ao explorar em sua formação as possibilidades expressivas da tecnologia poderá ocorrer o que afirma Cunha:

Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler e interpretar os códigos culturais que compõe o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela ordem de massificação humana, que tem como premissa a homogeneização. Por isto, educar somente para a produção não garante a formação plena (CUNHA, 2010, p. 261).

Nas propagandas sobre os cursos a distância são muito citadas as questões de que o diploma em EaD tem o mesmo valor que o presencial. Fica subentendido, portanto, que há uma formação de qualidade equiparada ao modo mais estabelecido culturalmente de formar-se, com a diferença que o indivíduo pode estudar a hora que quiser como puder. Pois bem, este não pode ser o único diferencial oferecido por esta modalidade. O fazer na arte digital pode ser uma disciplina oferecida na matriz curricular com o objetivo de inovar o processo de ensino-aprendizagem do acadêmico e futuro professor. Esta possibilidade poderá acontecer embasada nas questões teóricas que permeiam a linguagem da cultura digital e suas imbricações. Despojar-se de padrões de produção que usam as tecnologias apenas como instrumentos, assim como afirma Cunha, “não apenas com os padrões técnicos oferecidos pelos efeitos computacionais, para que o aluno se aproprie da linguagem para expressar-se” (CUNHA, 2010, p. 263).

11. Diante de sua experiência no curso de formação na modalidade a distância qual a

probabilidade em fazer outra formação neste modelo?

() Sempre () Às vezes () Talvez () Nunca

Gráfico 2 – Possibilidades para outro curso em EaD.



Fonte: O autor (2018).

As razões apontadas pelos 46% do entrevistados são de que os cursos a distancia facilitam a vida do acadêmico devido a fluidez do tempo, local e disponibilidade para estudar. Outra interessante observação reside no fato de que, alguns gostam de estudar desta forma e consentem que, apesar de muito a ser feito nos encontros presenciais, estudar através da EaD pode levar a alguma aprendizagem. Os custos, e até a duração dos cursos, foram outro fator indicado como determinante para a opção desta modalidade. Os sujeitos que estão na faixa dos 31%, contestam um pouco as questões de aprendizagem, dizendo que não obtiveram conhecimento significativo e mais aprofundado, como acontece no modelo presencial. Estão incluídos neste grupo, a maioria dos indivíduos que já possuíam uma graduação na modalidade presencial e, inevitavelmente, fizeram uma comparação com as outras facilidades que julgavam positivas.

Os que estão na faixa de 15%, consideram que o ensino a distancia não foi bom no quesito aprendizagem, e que atualmente só fazem os cursos de formação nesta modalidade quando solicitados pelas secretarias de ensino. Os que fazem parte dos 8% desconsideram totalmente a possibilidade de fazer outro curso a distância por considerar que tiveram muita dificuldade de aprendizagem e que não se adaptaram ao modelo de ensino. Em seguida, para fazer uma reflexão sobre a relação da aprendizagem com a realidade do docente, apresentamos a seguinte questão.

12 Qual Abordagem e/ou teoria para o ensino da Arte você costuma adotar em sua prática docente ?

Quadro 15 – Respostas questão 12.

Questão 12	Respostas obtidas dos entrevistados
	Acho que vou trabalhar mais com a metodologia Triangular. (A-12)
	Trabalho bastante com releitura de obras e ilustração de textos. (L-12)
	A Abordagem Triangular e também pesquisas de aula na internet. (D-12)
	Gosto de sentir o aluno e ver o que ele vai sentir bem fazendo no dia. Uma arte mais livre. (K- 12)
	Trabalho releitura e prática de desenho. (J-12)
	Pintura e desenho, uso muita prática nas aulas. (B-12)
	Gosto de trabalhar a teoria e a prática contextualizada. Mas acho que faço de tudo um pouco. (G-12)
	Não gosto de seguir muito uma sequencia dou mais valor na criatividade e no fazer. (F-12)
	A arte contemporânea e a confecção de mobiles e artesanato. (H-12)
	Mesclo a música a pintura e o desenho. Mas gosto de dar bastante liberdade na expressão. (I-12)
	Ainda não tenho opinião formada. Estou terminando o curso. (C-12)

Fonte: O autor (2018).

Algo muito importante ao ser comentado na questão 12, é a visão sobre a Abordagem Triangular que é confundida com metodologia, assunto que já tratado no Capítulo II. Embora seja um assunto amplo, observa-se que alguns sujeitos confundem ações metodológicas com o caminho que escolheram seguir. Percebe-se, claramente, a falta de argumentação para responder a questão. Embora saibamos que há outros fatores, voltamos a insistir na importância da teoria e da prática contextualizada. Vejamos: se no período de formação, o acadêmico conhecer ao menos duas ou três propostas para o ensino da arte e ter a oportunidade de vivenciá-las através de exercícios e produções nas oficinas de arte nos encontros presenciais, poderá fazer diferença em suas ações docentes. Porém, enquanto a visão que se tem da prática for o fazer pelo fazer, não haverá muitos progressos rumo à uma maior valorização do ensino da disciplina. Na verdade, não estamos nos colocando na posição de avaliadores dos professores, visto que, com as observações já mencionadas, encontramos professores que poderão vir a fazer um bom trabalho. Talvez estejam realizando suas atividades da maneira que podem ou foram instruídos em sua formação, apesar de suas limitações. Diante das dificuldades apontadas e as possíveis transformações que esperamos que ocorram na epistemologia dos cursos a distância, solicitamos aos sujeitos desta pesquisa que nos dessem sugestões de como contribuir com o aperfeiçoamento e melhoria das condições de ensino das aulas práticas dos cursos a distância em Artes Visuais.

13. Quais são as sugestões que você poderia propor as faculdades que oferecem cursos na

modalidade ensino a distância relativos a contextualização da teoria e prática?
Partindo de sua experiência como acadêmico.

Quadro 16 – Respostas questão 13.

Indivíduos	Sugestões dos entrevistados
A	Mais oficinas durante os semestres, pois as aulas são muito teóricas. E os alunos tem necessidade de vivenciar mais pois, são das Artes Visuais.
B	Mais aulas práticas dentro dos polos e por bimestre e não só no final do semestre.
C	Mais prática e que as faculdades trouxessem eventos para assistirmos ou nos levar até lá.
D	Mais atividades práticas nos encontros presenciais sobre as artes visuais.
E	Que realizassem oficinas e excursões a museus, exposições de diversos tipos de artes.
F	É necessário que haja desempenho e mais utilização dos laboratórios de informática e não só ficar na vivência teórica.
G	Rever a grade curricular e inserir mais encontros presenciais mensais. Espaços mais adequados para aulas práticas.
H	Propor mais oficinas práticas e não usar este tempo para fazer avaliações teóricas e redações.
I	A teoria e a prática poderiam acontecer em todas as disciplinas pois, são de um curso de Artes Visuais para professores de artes.
J	Penso que nos encontros presenciais deveria haver mais prática e tirar dúvidas em outro momento.
L	Artes Visuais tem que ter teoria e prática junto em todas as matérias.

Fonte: O autor (2018).

Na verdade, se observarmos as propostas e sugestões, perceberemos que elas estão em concordância com o que já é estabelecido no documento de regulação de qualidade para EaD. E, portanto, é um direito de quem contrata este serviço e algo a ser repensado nesta modalidade. Sabemos que as exigências em relação às universidades públicas e às que oferecem os cursos de artes visuais são várias, pois existem regras estabelecidas, ou seja, exigências que devem ser cumpridas. Deve-se, então, ter este mesmo rigor quanto aos cursos em EaD. Na verdade, estas afirmações são conjecturas, visto que não pesquisamos a qualidade destas avaliações por parte dos órgãos competentes. Mas, a partir das respostas e das próprias sugestões dos sujeitos envolvidos e que fizeram ou fazem parte deste processo, percebemos que há muito o que ser revisto e reestruturado. Os reflexos destas lacunas nas formações podem ser identificados ao observarmos as aulas de alguns de nossos entrevistados, como apresentado neste trabalho.

A questão de número 14 estava sugerindo que o professor apresentasse alguns sites que costumava usar para apresentar virtualmente museus e outras manifestações artísticas, além de elaborar suas atividades. As respostas foram variadas. 30% dos entrevistados

responderam e apresentaram sites que poderiam ser consultados para a finalidade. 65% não responderam e 10% afirmaram que não costumam usar internet, pois encontram dificuldades devido à falta de equipamentos na escola para trabalhar suas aulas. O que podemos concluir com estas respostas é que, apesar de os sujeitos terem formação em EaD, o índice de uso das TIC nas aulas é baixo. Percebe-se que não há o hábito de uso de tais ferramentas e muito menos como instrumentos de composição. O que nos deixa a dúvida: será que na formação em EaD não existe um trabalho voltado justamente para caracterizar este tipo de formação? Ou seja, algo que o diferencie do ensino tecnicista e meritocrático? E que envolva a pesquisa e a aquisição de novos conhecimentos, inclusive da Web? Provavelmente, não. O que denota a perda de possibilidades criadoras na formação do docente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Contudo, não será possível investigar estas questões em nossa pesquisa, visto que já estamos em fase final do processo. Mas instiga-nos cada vez mais a lançar um olhar preocupado para esta modalidade de ensino, que, se bem direcionada e estruturada, poderá vir a ser um caminho interessante e próspero para a Educação brasileira, trazendo uma maior equalização na formação de professores em artes visuais. Enfim, diante das notas finais deste trabalho percebemos que há um longo caminho a ser trilhado sobre as questões práticas para a formação de professor em artes visuais na modalidade de ensino a distância no Brasil.

Não trata-se apenas de espaços físicos, adequados, equipados. A concepção deve iralém. Assim como pensamos teoricamente o ensino da arte, à sua prática na formação acadêmica deve ser dado igual valor, pois é a partir da formação que o futuro profissional terá subsídios para fazer o que afirma Paulo Freire quando falava da Educação no Brasil, ideia que cabe perfeitamente em nossas considerações sobre arte e educação. Freire fala sobre:

a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum. De uma educação que levasse a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço. A da intimidade com eles. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do Eu me maravilho, e não apenas do Eu fabrico. A vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão de ideia inertes (FREIRE, 2003, p. 101).

4.5 Notas finais

A pesquisa desenvolvida partiu da necessidade de investigar como o professor de artes visuais estava sendo formado em relação a contextualização entre teoria e prática no cursos

que oferecem a modalidade de ensino a distância no Brasil. Incorporando a estes fatores as oficinas e os encontros presenciais, além das particularidades necessárias a esta etapa da formação acadêmica. Portanto, uma de nossas principais intenções foi, através das discussões levantadas neste projeto, contribuir para uma formação em artes visuais com qualidade, visando uma atuação docente que estimule a criatividade consciente e voltada para uma educação que venha incentivar o sujeito a contribuir com o meio em que vive, por meio de ações embasadas em uma educação emancipadora.

O objetivo geral deste trabalho foi fazer uma investigação para tentar compreender como tem sido a atuação do profissional de licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades que oferecem a modalidade de ensino a distância e semi-presencial. Propondo fazer uma análise da didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais. E de que forma se dá a atuação destes profissionais frente aos desafios encontrados em sala de aula após sua formação. Para tanto, o destaque maior neste contexto foi o professor de artes visuais, que forneceu subsídios para nossas discussões através de seus depoimentos e de sua aceitação em receber a pesquisadora para suas aulas em um exercício de observação. Este sujeito tem fundamental importância nos caminhos em que o ensino da arte poderá realizar na escola. O que nos remete às palavras de Ana Mae Barbosa em uma entrevista, na qual diz:

Eu não sou contra, por exemplo, o professor literatura dar uma aula sobre foco narrativo e depois mostrar um quadro do Velázquez. E o quadro do Velázquez, de fato, é um tratado de foco narrativo, pois você não sabe se quem narra é o pintor, o casal de reis retratado, a menina ao centro, você não sabe qual é o foco. É uma aula excelente para um professor de literatura e eu sou a favor que ele use a arte visual horizontalmente no currículo e que todo mundo que quiser se apropriar, se aproprie. “O que fará com que o aluno possa desenvolver seu processo criador, sua percepção visual, não tem nenhuma disciplina no currículo que possa dar conta disso, só a arte. Então a arte precisa ser colocada verticalmente no currículo. Se for por economia, acho que até o aluno pode escolher entre artes visuais, teatro ou dança, eu chego até aí, mas nunca a falta de uma verticalidade em arte (BARBOSA, 2016).

Afirmção de Barbosa deixa explícita a importância deste profissional para a Educação. No entanto, sabemos que precisamos ir além das prerrogativas da importância deste docente. Daí vem nossa intenção em propor a valoração da prática reflexiva e significativa. Prática esta vivenciada nos encontros presenciais propostos por cursos EaD. Para tanto, consideramos ainda a contextualização desta prática com uma aprendizagem

embasada em teoria e conhecimento histórico do processo do ensino da arte educação, bem como a experiência relativas a propostas para o ensino da disciplina. A ênfase está na abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, a qual consideramos um divisor de águas entre o que se ensina e o que aprende em arte na sala de aula. Para tanto, as metas desta pesquisa, enunciadas nos objetivos específicos, foram sendo atingidas mediante pesquisa histórica sobre o ensino da arte e sua direta relação com a própria história da Educação, o que definitivamente retira qualquer possibilidade de um sucesso na aprendizagem se a arte for considerada como conteúdo horizontal neste percurso. Ou seja, ter a arte como ferramenta didática para o ensino de outras disciplinas, invertendo sua posição de mera coadjuvante nos planejamentos. As pesquisas, teses, artigos, livros de diversos autores que se debruçam sobre o assunto nos foram fundamentais para construir nosso embasamento, pois, além de tratarem de aspectos gerais sobre o ensino da arte, têm em suas obras particularidades que, como peças de uma quebra-cabeças, vão se encaixando nas nossas articulações. Neste conjunto de temas, elucidamos ainda a preciosa contribuição dos pesquisadores que já se atentaram para a formação do professor de artes visuais na modalidade EaD.

Podemos aqui tentar apresentar uma analogia destes assuntos com as funções dos três eixos apresentados na Abordagem Triangular: O Ler seria a fundamentação teórica de nosso trabalho, no que se refere à História destas temáticas (Arte Educação, formação de professores e a EaD), entrelaçadas em um movimento contextualizado que considera aspectos sócio, cultural, econômico e político, e obtemperando as conjecturas de como nossos governos têm tratado o ensino superior neste país, no que diz respeito a esta modalidade. Sempre deixando evidente na história recente, inclusive, que o principal objetivo do ensino a distância é atender a exigências de forças internacionais ligadas à economia e não à aprendizagem. Adquirindo este conhecimento e o tendo como subsidio teríamos o Fazer. Trata-se de outro eixo da Abordagem Triangular. Neste aspecto seria nossa pesquisa representada nas atividades propostas e realizadas na prática docente ao longo destes anos de pesquisa. Lembrando que este Fazer foi estabelecido a partir do eixo Ler. E o Contextualizar seria o aspecto da pesquisa no qual todo o conhecimento e vivência possam contribuir para uma formação de professores com qualidade na modalidade EaD.

Ainda no ato de Contextualizar, consideramos imprescindível os instrumentos usados para fazer nossas avaliações a respeito de nossas hipóteses que foram as observações, entrevistas com depoimentos e respostas dos professores formados nesta modalidade e que nos orientaram também na construção de sugestões que pudessem vir a favorecer a formação

em EaD e a própria ação docente nas oficinas dos encontros presenciais. Vindo a extrapolar com as necessidades comerciais da implantação destes cursos, abrindo espaço para a produção científica e, conseqüentemente, à aquisição de conhecimento capaz de transformar o meio social do indivíduo. Na concepção de Ana Mae Barbosa, o ensino da arte tem uma responsabilidade social e política que define a formação do cidadão. Segundo ela:

Temos que pensar que a arte, e nós da arte, somos a resistência. Nem governo de direita, nem de esquerda, privilegiam a arte ou sequer dão condições para seu desenvolvimento. A arte é inimiga do poder. Então, você está em vigília cívica permanentemente, lutando permanentemente, brigando permanentemente (BARBOSA, 2016).

Para tanto, a fala do professor foi considerada como fio condutor do processo desta pesquisa. Embora existam outras formas, como: documentos oficializados, planejamentos e livros didáticos sobre o tema. Foi escolhida a intenção do professor e a leitura que o mesmo possa fazer do mundo da Arte Educação a partir de sua formação em EaD, pois defendemos um ensino balizado com as questões sócio culturais, voltado para as vivências e aprendizagens do próprio ser. Por isso seria impossível aderir a outro precedente que não o próprio docente, uma vez que ele apresenta uma realidade social na qual vive e atua. Sendo assim, também vimos esclarecer que, apesar de termos ido pessoalmente coletar os dados desta pesquisa, não podemos considerar como totalmente incontestável as informações contidas nesta pesquisa. No entanto, são estes os dados que pudemos contar segundo o direcionamento de nossa coleta de dados e, portanto, apesar de suas possíveis imperfeições, ainda assim consideramos os depoimentos fundamentais e muito importantes para nossa dissertação, pois há aqueles que entenderam nosso propósito de contribuir para o ensino da arte e puseram-se a constituir-se como colaboradores primordiais deste trabalho.

Trata-se de depoimentos envolvendo seres dotados de experiências, histórias pessoais, pontos de vista, com plena compreensão de seu papel neste processo histórico interminável e volátil como é a Educação. Por fim, e ainda que tenhamos nos organizado de forma a chegar de surpresa para as aulas de observação e para as entrevistas, ainda assim estando diante de um pesquisador que coloca o professor em situação de achar-se em avaliação, o que provavelmente corrobora uma simulação de respostas mais adequadas em relação à proposta. Embora não tenha sido esta a intenção, este fator ficou explícito quando um dos entrevistados, que nos recebeu em uma sala preparada pela direção para responder aos questionários, disse em voz baixa sua opinião sobre o uso das TIC na escola que trabalha. Pois o diretor ficou o

tempo todo observando a entrevista, ouvindo todas as respostas do entrevistado. Talvez estes receios não seriam tão acentuados se as faculdades tentassem, através de projetos e ações, diminuir a evidente distância que existe entre a formação acadêmica e a realidade na qual atuam os sujeitos, suposições estas abstraídas das sugestões elencadas pelos docentes, quando dizem que as faculdades deveriam propor projetos de arte para serem realizados nas escolas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem na prática. Por isso, defendemos que a formação do professor seja algo fundamental e deve ser priorizado pela política educacional, seja por qual modalidade for. Afinal, será a partir de uma formação bem feita e de qualidade que o professor chegará nas escolas. E em sua maioria para atender cada vez mais alunos no ensino público. Segundo Rodrigues:

Deve-se esclarecer que é o aluno da escola pública aquele que deveria ser melhor beneficiado com uma educação de qualidade, haja vista que, na grande maioria das vezes, esse aluno terá como herança uma educação de qualidade para tentar ser um cidadão com melhores condições de vida (RODRIGUES, 2015, p. 140).

Partindo deste pressuposto, consideramos que a formação dos professores de artes visuais na modalidade EaD deve cada vez mais entender de realidade virtual, *mass-média* e todas as produções que estejam ligadas diretamente às questões apresentadas pela Cultura Visual e suas imbricações. Ferraz e Fusari afirmam que:

Quando se aborda as manifestações expressivas, observa-se que o mundo cotidiano, com todos os seus avanços, encontra-se de alguma forma evidenciado em nossas atividades artísticas. Isso fica nítido nas representações gráficas, pictóricas, constitutivas e no interesse de todos pelas manifestações artísticas contemporâneas. Em síntese queremos evidenciar a necessidade de estudarmos arte entendendo todas as linguagens artísticas-visuais, sonoras, audiovisuais, cênicas e outras- estão nos desígnios, ou melhor, nos projetos e, evidentemente, na busca de concretizações de uma sociedade que queremos mais democrática e mais participativa em suas propostas comunicacionais e estéticas (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 97-98).

É compreensível que há muito o que se progredir nas questões de prática e formação de professores de artes, bem como nas salas de aulas. Em ambo os casos, as atividades ainda são secundarizadas e desconectadas com os aspectos culturais do cidadão. Há muitas coincidências quando tratamos sobre os espaços para as aulas práticas das modalidades de ensino a distancia e a falta de um espaço específico para o ensino da disciplina nas faculdades e escolas. Acreditamos que este fenômeno aconteça como reflexo de uma visão cultural

imposta nos séculos anteriores, relacionados às questões sócio políticas e que permanecem até os dias atuais.

A conquista de uma participação democrática nesta aprendizagem acontecerá a partir de uma educação estética permeada por ações práticas que respeitem o processo de criação e o próprio tempo para concepção da composição em si. E o espaço de tempo e físico têm profundo reflexo neste contexto, pois, embora defendamos a verticalidade da disciplina, não podemos nos esquecer que se trata de um ensino diferenciado e, portanto, mereceria um espaço que desse condições para atividades práticas realmente significativas a partir da formação. Sabe-se que processo criador depende de fatores físicos, psíquicos e teóricos, com espaço apropriado, com recursos que auxiliem a composição de uma obra, sem aligeiramento impostos pelos horários de uma educação ainda bancária. Outro aspecto que nos remete à comparação, diz respeito à importância dada a própria prática. Nas faculdades, os espaços destinados à aprendizagem prática são usados para avaliações escritas, provas, e para repor dias e atividades em atraso na proposta do curso e nos espaços virtuais. Nas escolas, muitas das vezes, a aula de arte é usada para fazer tarefas de outras disciplinas, conversas desvinculadas dos assuntos das aulas. E a prática não é muito exigida, afinal, faz quem quer. Portanto, consideramos que não é mera coincidência os fatores acima elencados.

Tais comportamentos fazem parte de uma teia de situações, na qual apresentamos apenas a parte de uma delas, que é a formação do professor, mas que reflete o pensamento comum sobre a pouca importância dada ao ensino da disciplina. As aulas de arte, por vezes, ainda são usadas como tempo para reforço e “tira-dúvidas”; nas escolas, as aulas duram no máximo 60 minutos quando “geminadas”, termo usado para definir duas aulas seguidas em um horário escolar, conforme apresentado em nossas observações em sala de aula. Embora o ensino da arte seja historicamente o primeiro em relação cronológica à formação em EaD, ambas se confundem no tratamento dado ao ensino da disciplina.

Nas escolas com professores de arte, por vezes, desmotivados ou enfadados com as questões políticas e as dificuldades inerentes à profissão, com lacunas em sua própria formação devido às questões citadas nesta pesquisa, pode interferir em uma postura que deveria ser mais politizada e engajada na causa de defender um ensino da disciplina com mais qualidade e respeito por parte das pessoas e órgãos envolvidos com Educação. Cabe a ele defender primeiro a relevância do que ensina e a importância que deve dar ao outro ser humano com o qual deverá mediar o conhecimento. Pois, senão partir de suas ações em sala de aula, não será possível defender a disciplina. No entanto, não depende dele de forma direta

sua formação. Nas faculdades é urgente a mudança de postura sobre a forma como tratam a prática, onde o Fazer seja um processo de aprendizagem que permita, assim como na teoria, uma reflexão da sociedade em que vive o indivíduo, fato que consideramos fundamental no contexto geral do processo de aprendizagem como um todo.

O futuro professor de artes pode até ingressar em uma faculdade tendo uma visão menos politizada do que sua escolha representa para a sociedade. Mas jamais poderá sair dela sem o mínimo de entendimento e consideração de que o ensino da Arte é tão importante quanto o de qualquer outra disciplina. E que grande parte deste sucesso será de sua responsabilidade. No entanto, sabemos que a partir do momento que as faculdades que oferecem ensino a distância optarem por este caminho, terão, conseqüentemente, uma queda nas vendas, pois, muitos procuram a formação visando questões apenas meritocracia e diplomação.

Mas acreditamos que ainda existem aqueles que sonham com um futuro melhor para este país a partir das transformações na Educação e sua valoração. Assim, as faculdades começariam a galgar também uma melhor avaliação sobre sua existência e rebateriam as críticas que a desqualificam com produções científicas e de qualidade no ensino da arte e na formação do Arte Educador. Apostar nesta vertente de valorização tanto das faculdades em EaD como também do Ensino da Arte, perpassam por ações subversivas, assim como a própria arte nos revela e ensina. A arte está sempre retratando o mundo, contando sua história e desconcertando-o em suas verdades e concepções. Consegue pôr em cheque convenções sociais e costumes. Ela, como nenhuma outra disciplina, é capaz de proporcionar a realização do Ser do Ver e do Sentir humanos no momento e na história. E em uma única composição, ou imagem, som ou movimento. Suas cores são capazes de converter-se em luz para iluminar a criatividade e a liberdade.

Consideramos que as limitações impostas à produção no ensinar arte perpassam pela falta de uma desqualificação do ensino da teoria da prática e sua importância. Mas ainda há caminhos e com certeza muitos tentando fazer o melhor para que haja melhorias e contribuições contundentes que venham a acrescentar nesta modalidade de ensino e do próprio ensino da arte. Buscar nas fontes do ensino presencial não seria inconveniente, visto que diante de uma sociedade que em pleno século XXI ainda possui analfabetos funcionais e que votam em candidatos por causa da bela imagem estampada em um *outdoor*, percebe-se que há muito o que caminhar no ensino das artes visuais. Portanto, não se trata de comparar, nem de defender esta ou aquela modalidade, trata-se de unir forças e buscar transformar uma

sociedade através do conhecimento e do intercambio do mesmo. Pois sabemos que há muito o que aprender nos dois casos. Ao propor a Abordagem Triangular como um caminho possível nesta jornada, encontra-se em Rossi uma justificativa: “Foi-se o tempo das releituras descontextualizadas, em que o aluno era convidado a produzir arte sem saber o porquê. (ROSSI, 2010, p. 347). A Web vai ser a grande responsável pela formação visual e estética de nossos jovens, e cada vez mais tudo se vê e se conhece no ciberespaço. Com a pluralidade cultural aberta a partir da internet, a ideia de um valor estético absoluto e poderoso, capaz de julgar e ascender este ou aquele artista e sua obra desfez-se. Deu lugar a singularidade encarada pelos sujeitos e seu mundo singular. O problema é que com a visão de que as tecnologias de informação são instrumentos e não potenciais em si no processo de aprendizagem e criação, retornamos aos tempos dos manuais didáticos e sua finalidade.

Na verdade, o poder não mudou de mãos, mas apenas ampliou-se e continua limitado a uma minoria que tem acesso a manifestações culturais que extrapolam o lugar-comum e a visão generalizada de uma arte nobre e outra popular. Caberá ao professor de artes visuais propor a filtragem de informações que trazem a avalanche de imagens que nos rodeiam. E assim, desvendar olhares nas salas de aula. O intrigante é que mesmo o professor formado na modalidade de ensino a distância em Artes não é instigado a esmiuçar os vários caminhos que as TIC propõe. Limitando-se a usá-las como ferramentas de ensino e de registros e consultas. Assim, como fazíamos nos velhos dicionários e cadernos de papel, há muito o que se rever e esperamos ter contribuído com esta pesquisa para a necessidade de voltarmos nosso olhar para o professor sua formação e do ensino a distância, que limita o conhecimento prático, muitas das vezes à figurado tutor. No entanto, concordamos com Frade quando assevera que o papel do tutor nos curso em EaD deve despertar o acadêmico para conhecer a Abordagem Triangular, que é imprescindível na sua formação. E ainda:

Ao estudar o conteúdo referente à Abordagem Triangular os estudantes percebem a importância da realização das três ações e ao realizar as atividades eles compreendem como devem fazer isso. Estes são dados que o tutor deve ter em mente ao proporcionar condições para que os estudantes, vivenciem suas próprias experiências estéticas. Sem entretanto, mais uma vez reforçamos, tentar impor suas próprias vivências estéticas. Que sem dúvida devem ser amplas a fim de que ele seja capaz, como afirma Ana Mae, de discriminar entre opções, tomar decisões e emitir juízos de valor, orientar para descobertas. Mas não devem impedir a construção do conhecimento próprio do aluno (FRADE, 2010, p. 393).

Enfim, para que haja uma verdadeira valorização do ensino da arte na escola de

Educação Básica por seus componentes, é necessário que haja uma proposta de trabalho na qual a ação do professor de artes visuais tenha conhecimento dos aspectos sócio culturais que implicam em conhecer as História da Arte e a forma de como tem-se concebido as imagens em sua época. A partir das sugestões dos professores investigados, pudemos sentir a necessidade urgente de uma revisão na forma como se ensina e se aprende arte na formação a distância. Pois este professor que está sendo formado irá ser o mediador do processo de aprendizagem e seu principal local de atuação será o espaço escolar, onde é dada como principal atribuição ao professor a construção e organização do conhecimento. E também de mediação entre o sentido que se deve dar a aprendizagem em artes.

Em tempos de multimídia e informações em tempo real, muitas vezes expostas sem filtros nas redes sociais, mais uma vez a função do ensino da arte é de resistência e emancipação. Ao desenvolver no aluno uma visão crítica através da leitura de imagens, este será capaz de desconstruir conceitos e ser capaz ainda de ler as mensagens subliminares contidas nas mesmas, ou seja, um exercício contínuo de resistência para não ceder a qualquer proposta sugerida por esta ou por aquela imagem. Considerando toda sorte de imagens: virtuais, impressas e representadas nas obras de arte, nos desenhos e grafismos, a emancipação advém do conhecimento de si, do outro e do entorno. Ideia difundida por Paulo Freire quando defende a apropriação da cultura de um povo ou lugar através da arte. Ainda afirmamos que a escola constitui-se em um importante local de vivência cultural que nada tem a ver com datas comemorativas. As escolas são o único lugar onde o aluno terá acesso à Arte. Missão somente possível se a ação do professor for de um ser capaz de proporcionar e despertar a curiosidade em aprender e conhecer arte. Portanto, consideramos esta pesquisa em partes terminada, pois cumpriu o roteiro proposto em seu projeto inicial. Mas com assunto inacabado, visto que há muito o que se caminhar, e esta caminhada depende do professor, do aluno e da família, não necessariamente nesta ordem. O professor de arte tem a missão de sensibilizar e dar sentido à criação em uma sociedade abduzida por um mundo virtual ainda pouco conhecido. Esperamos ter contribuído de alguma forma para que esta caminhada seja repleta de boas descobertas para o professor e para o aluno. Diante do trajeto que procuramos traçar em nossa pesquisa, queremos ainda deixar explícita nossa crença em dias melhores para o ensino das artes visuais, no processo de formação acadêmica na modalidade de ensino a distância no Brasil. Pois, considerando todas as possibilidades expressivas advindas dos estudos de artes visuais, temos que concordar com o poeta Manoel de Barros:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo de ermo não fui um

menino peralta. Agora tenho saudade de que não fui. Acho que faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque a gente se fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua vem de eu ter poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2015, p. 18).

Com um sentido de contexto na alma expressa de forma quase intuitiva, o papel do professor de artes no processo de aprendizagem, embora fale de poesia, fale de um menino e de um ermo enorme dentro do olho, aqui o poeta nos define o poder de olhar e ver que todos nós temos. E que nas aulas de artes poderão se ampliar. O ver de forma ampliadora de ideias e sentidos. Quando o poeta conta da comunhão do menino e de seu meio, capaz de fazê-lo mesmo só, sentir-se acompanhado por seres vivos e inanimados e que contavam, o Fazer é transformação, ou seja, a concretização de ideias e pensamentos. Aprendeu sem censura, sem pudor, por causa da liberdade em criar e transformar: latas em navios, pedras em lagartos, sabugos em gafanhotos. Neste aspecto, falamos da cultura de cada uma embalada nas memórias e devaneios advindos da infância, da sua cultura, da sua história pessoal e familiar. Terreno fértil onde arte e criatividade podem ser eternas companheiras nesta viagem que é a vida do professor de artes em sua regência nas escolas que trabalhar. O poeta fala de sensibilidade em ver vida, em ver história onde aparentemente não existe, em conhecer o lugar. Isto é contexto, no sentido de encontrar valor, sentido, movimento e expressão com o lugar em que se vive, tratado com muita seriedade na abordagem de Ana Mae Barbosa.

O ensino da arte passa sim por competência e qualidade, assim como a comunhão do que parece impossível a olhos nus. Mas existentes no campo da imaginação, da criação, da expressão e do Fazer, como aquele menino unido com seu universo sensibilizado, fruindo o sol, o rio e as árvores que, outrora dentro de si, saíram para fazer e falar de poesia povoando nossa imaginação com imagens incríveis. Pois como afirma Manoel de Barros sobre ser poeta, também estendemos nossas considerações: Ser Arte Educador é carregar água na peneira.

4.6 Proposta de intervenção

Justificativa

A realidade encontrada nas escolas em que atuam os sujeitos da pesquisa se resume ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação em uma sala de informática com hora marcada para uso, e nem sempre tem equipamentos que funcionam para todos.

Considerando o uso das TIC, ou de qualquer outro recurso para a realização de um trabalho em Arte, este, dependerá, principalmente, de um conhecimento prévio sobre o assunto, de uma pesquisa e de um tema a ser desenvolvido, além de um espaço adequado onde o docente possa atuar. O ensino da arte, segundo os direcionamentos propostos pela Abordagem Triangular, não, podem ser de forma aleatória, mesmo a considerar que na internet temos acesso a todo tipo de informação e em tempo acelerado.

Em sua formação, torna-se importante que o professor aprenda como mediar a aquisição e a construção deste saber e tenha consciência destes desafios.

Acreditamos ser fundamental, propor um enfoque teórico, aprofundando o assunto, visto, ser uma lacuna apontada pelos próprios sujeitos em sua formação. Outra lacuna está relacionada às questões da vivência e sensibilização do sujeito na sua formação. Nesse sentido, consideramos importante apresentar algumas situações propícias a abordagem do assunto, tecnologia e arte e ao mesmo tempo sugerindo novas possibilidades em sua prática docente.

O objetivo geral deste trabalho, também especificado no resumo, foi realizar uma investigação para compreender como tem sido a atuação do profissional de licenciatura em Artes Visuais formado a partir de faculdades que oferecem a modalidade de ensino a distância e semipresencial, propondo fazer uma análise da didática destes cursos no que diz respeito à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa nos encontros presenciais. Aborda ainda de que forma se dá a atuação destes profissionais diante dos desafios encontrados em sala de aula após sua formação. Para tanto, o destaque maior neste contexto foi a formação do professor de Artes visuais, que forneceu subsídios para nossas discussões através de seus depoimentos e de sua aceitação em receber a pesquisadora para observar suas aulas em um exercício que previa respostas a questionário.

Portanto, a Proposta de Intervenção, apresentada a seguir, decorre dos resultados da pesquisa, e se constituirá em uma proposta de oficina de 08 horas de duração (e dependendo da solicitação poderemos estender a quantidade de horas) proposta aos gestores das cidades de Sidrolândia e Terenos, tentando contribuir para enriquecer a formação acadêmica do professor

(o sujeito da pesquisa) em relação à teoria contextualizada com a prática reflexiva e significativa visando uma educação estética. Para tanto, nosso eixo norteador será a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e nossa proposta temática será a Cultura Visual e o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação, abordando o Modernismo no Brasil e a poesia de Manoel de Barros.

Com o advento da tecnologia a serviço da educação podemos considerar que tornam-se importantes ferramentas de que dispõe o professor arte educador, e que são apresentadas por Tatiana Fecchio, concluindo nossas considerações:

O fato de novas tecnologias se encontrarem mais de acordo com o interesse de muitos alunos já é argumento suficiente para incorporá-las ao planejamento. As tecnologias que estão circulando na sociedade investidas no seu papel de construtoras de uma nova cultura visual e de uma subjetividade específica (internet, celulares multifuncionais, chats, blogs, youtubers, códigos de televisão). O tema trabalhado dentro dos campos elencados, é todo aquele que for pertinente ao grupo com o qual se está trabalhando. Muitas são as possibilidades de presença das novas tecnologias no campo da arte. Fotografia e arte, imagem em movimento, visualidade da palavra, narrativa da imagem, desenho, pintura, escultura e instalação. (FECCHIO, 2017, p. 3-4).

Objetivo Geral

Propor aos sujeitos da pesquisa, no caso, professores do ensino básico, uma oficina com atividades tendo como eixo norteador a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com a temática da Cultura Visual e uso de tecnologias de Comunicação e Informação, enquanto material expressivo embasado na metodologia do curso “Aprendendo com Arte”, visando apresentar uma proposta teórica contextualizada com a prática reflexiva e significativa tendo como conteúdo o Modernismo no Brasil e a poesia de Manoel de Barros.

Objetivos específicos

- Propor soluções possíveis para uma prática significativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando sua realidade e a disponibilidade de materiais em seu cotidiano;
- Tentar contribuir para a ampliação dos conhecimentos teóricos sobre a Abordagem Triangular, a Cultura visual, o uso das TIC e a prática docente do professor de Artes visuais;

- Sugerir possibilidades para a prática dos professores, propondo atividades nas quais os sujeitos possam vivenciar e experienciar as ações propostas na Abordagem Triangular e pesquisar sobre o Modernismo no Brasil.
- Despertar para a importância da análise das imagens que nos rodeiam e suas concepções, históricas, sociais, políticas, culturais no mundo contemporâneo;
- Incentivar o uso de sites que proponham um conhecimento de imagens e obras de arte e museus, para construção da aprendizagem e da prática contextualizada;
- Contribuir com novas perspectivas para sanar possíveis lacunas na formação docente e demonstrar uma prática reflexiva, significativa e possível em sala de aula.

Conteúdos

- Abordagem Triangular.
- Modernismo no Brasil.
- Poesia de Manoel de Barros.
- Cultura Visual.
- Leitura de imagem e os elementos da linguagem visual.
- Tecnologia de Informação e Comunicação como material expressivo.

Metodologia

No início da pesquisa, a discente do Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) se apresentou como pesquisadora e como futura colaboradora dos gestores das instituições pesquisadas. A colaboração em questão perpassaria por oferta de uma oficina relativa ao tema pesquisado, como proposta de formação continuada. No entanto, para realização da proposta de intervenção foi necessário o levantamento de dados e as considerações dos entrevistados na pesquisa de campo, com suas ansiedades e perspectivas em relação à Abordagem Triangular e a Cultura Visual, com vistas a contribuir com a atuação destes sujeitos de forma que estão livres para aceitar ou não as propostas.

Devido a distância das duas cidades pesquisadas, a proposta será sugerida em dois momentos: um para atender Terenos e outro para atender Sidrolândia. A oficina terá duração de 08 horas.

Considerando o seguinte cronograma:

- 7h30m– abertura e apresentação do tema;

- Apresentação da teoria da Abordagem Triangular e as diferenças entre a “Livre Expressão”, propondo uma abordagem histórica, social, política e cultural sobre o assunto;
- Apresentação e justificativa da teoria da Abordagem Triangular e as diferenças entre a “Livre Expressão”, propondo atividades práticas que materializem as duas formas de ensinar arte, usando diversos materiais expressivos, inclusive o celular;
- Início dos trabalhos com apresentação teórica da temática proposta, explanando sobre a prática significativa e reflexiva. Abertura para intervenção da plateia;
- 8h40m – Primeira dinâmica com expressão musical e teatral, relacionando a sensibilização visual e as sensações e a interação do grupo com a temática;
- 9h00m – Conclusão da dinâmica, roda de conversa e anotações sobre o que foi percebido e aprendido com a atividade. Sempre instigando sua inclusão no planejamento de aula;
- 9h20m – Intervalo.
- 9h30m – Apresentação da teoria da Cultura Visual e a contextualização com as TIC, textos embasados nas apostilas do curso “Aprendendo com Arte”;
- 10h40m – Amostras de imagens e as leituras dos elementos da linguagem visual considerando os aspectos formais e informais da imagem contextualizando o tema: Modernismo no Brasil e a cultura de MS.E considerações sobre o assunto. Neste espaço será importante uma apresentação dos resultados obtidos na oficina usando os recursos do celular e do, data-show;
- 11h20m – Encerramento da primeira etapa do encontro e organização de uma exposição dos trabalhos desenvolvidos como desenhos e fotografias;
- 11h40m – Intervalo para o almoço.
- 13h00m – Retorno às atividades apresentando uma temática que absorva a relação da palavra e da imagem, suas especificidades e possibilidades expressivas, agregando o uso das TIC e de recursos plásticos diversos (tinta, papel etc);
- Serão sugeridos os poemas de Manoel de Barros que, além de trazerem uma grande potência expressiva, ainda relacionam-se com a realidade da região dos sujeitos abordados. Neste momento da criação o ministrante tentará mediar as ações;
- 14h30m – Apresentação dos resultados obtidos através da interpretação e expressão artística;
- Apresentação das atividades realizadas com o tema sugerido, roda de conversa,

anotações e considerações;

- 15h30m – Intervalo
- 15h45m – Retorno às atividades. Explicação sobre a importância de uma prática consistente e significativa para a aprendizagem e valorização da disciplina. Elaboração de uma proposta de aula usando os temas da oficina;
- 16h45m – Apresentação das propostas dos planejamentos para os demais, sugestões e dúvidas sobre o que foi apresentado;
- 17h30m – Encerramento das atividades e considerações finais.

Lembrando que a proposta de intervenção é flexível e pode sofrer alterações no horário se necessário. Mas a duração final será de 08 horas.

Avaliação

Ao final da oficina será disponibilizado um questionário anônimo, sobre os assuntos abordados e uma avaliação sobre a aprendizagem e a atuação do professor mediador. Bem como uma avaliação do ministrante, após a oficina. E que posteriormente, serão apresentados aos gestores das cidades para incentivar mais cursos e oficinas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção na Escola pública Contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AMARAL, Aracy. Do Modernismo à Abstração. In: COHN, Sérgio. **Ensaio fundamentais artes plásticas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

AMARAL, Tarsila. Pintura Pau-Brasil e Antropofagia. In: COHN, Sérgio. **Ensaio fundamentais artes plásticas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

AMARAL, Tarsila. **Os Operários**. Disponível em:
<www.portaldoprofessormec.com.br//osoperarios>. Acesso em: 3 mai. 2018.

AMARAL, Tarsila do. **A Negra**. Disponível em:
<<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/tarsila34.png>>.
Acesso em: 3 mai. 2018.

AMARAL, Tarsília. **Abaporu**. Disponível em:
<<https://www.google.com.br/search?q=abaporu&source=source>>. Acesso em: 3 mai.2018.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. Tradução: Denise Bottman e Frederico Carotti: São Paulo: Companhia das Letras, 1922.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Bússola para os navegantes destemidos nos mares da Arte Educação. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

BAPTISTA, Abakerli Blotta Mariane. **Aprendendo com Arte - módulo 3 - Relações e possibilidades entre o ensino da arte e a perspectiva da cultura visual**. Disponível em:
<aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- o-ensino- da-Arte- 2017>. Acesso em: 3 mai. 2018.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes; COSTA, Isabel Mota; MACHADO, Rosifrance Candeira. Formação de professores a distância: um olhar sobre o curso de licenciatura em artes visuais da universidade federal do Maranhão. **ANPAP**. Disponível em:
<<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/LucianaSilvaAguiarMendesBarrosIsabelMotaCostaeRosifranceCandeiraMachadopdf>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**: Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BELAS Artes Rio de Janeiro. Disponível em: <www.museus.gov.br/Foto>. Acesso em: 1 mai. 2018.

BRAZ CUBAS. Ensino Superior a distância uma oportunidade de negócios. Disponível em: <https://www.brazcubas.br/wp-content/uploads/2017/01/topo_polos2-1.jpg>. Acesso em: 3 mai. 2018.

BREDARIOLLI, Rita. Choque de Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

CASARÕES de Corumbá. **Correios de Corumbá**. Disponível em: <<http://www.correiodecorumba.com.br/index.php?s=noticia>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

COHN, Sérgio. **Ensaio fundamentais artes plásticas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: É possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Artes Visuais?. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Ricardo. Harold II. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/tapeçaria-de-bayeux-c-1070-1080-Museé>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

CRUZEIRO DO SUL. Graduação. Disponível em: <https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/wp-content/uploads/2016/09/pagina_graduacao_site_ead_1350x490-1.j>. Acesso em: 3 de maio de 2018.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Fernanda Pereira da. E-Arte Educação Crítica. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

DINELLY, Francinely P. Ensino da arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino fundamental. **Arcos**. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica**. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1994.

EAD. Disponível em: <<https://www.ead.com.br/carreiras/curso-de-artes-visuais-a-distancia.html>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

[EAD CARREIRAS]. **Curso de arte visuais a distância**. Disponível em: <<https://www.ead.com.br/carreiras/curso-de-artes-visuais-a-distancia.html>>. Acesso em: 3

mai. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FECCHIO, Tatiana. **Aprendendo com Arte-Módulo 1 Tecnologia e o Ensino da Arte**. Disponível em: <aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- o-ensino- da-Arte-2017>. Acesso em: 3 mai. 2018.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. **Observação em estudos de administração**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. Formação de Professores de Arte em Tempos de Pátria Educadora. Da Competência à Autonomia. **Anap**. Espírito Santo, 2015. Disponível em: <anap.org.br/anais/2015/simposios/s6/gerda_margit_schutz_foerste.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2018.

FOTOGRAFIA do Pantanal. Disponível em:<<http://mochileiro.tur.br/corumbap.htm//imagem>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura do mundo leitura da paz**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZAGA, Marisa. **Acervo Pessoal**. Terenos: Inéditos, v.1, f.12, 2017. 13 p. (Trabalhos dos Alunos).

GUIMARÃES, Leda. Processos de Triangularização na trajetória docente: Da Educação Artística à Educação A distância. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

INEP. [CENSO escolar]. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7171>. Acesso em: 3 mai. 2018.

IPANEMA, Rick. A primeira Missa. In: **Amostra de pinturas**, 1. 2016, Internet: Museu de Belas Artes, 2016.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2008.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

_____. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alghiero. **História da Educação da antiguidade a nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Mirian celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: Ed. FTD, 2009.

MARTINS. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192

MARTINS, Miriam Celeste. **módulo 6 Arte e horizontes potenciais na escola contemporânea**. Disponível em: <aprendendocomarte.org.br/.../Módulo-1- Tecnologia-e- o- ensino- da- Arte-2017>. Acesso em: 3 mai. 2018.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:<basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez- site.pdf>. Acesso em: 3 mai.2018.

MEIRELLES, Vitor. **Primeira Missa no Brasil**. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/Foto>>. Acesso em:3 mai. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OLIVEIRA, Erika Patricia Teixeira. Formação de Professores de Artes Visuais: Mediações, tecnologias e políticas. Disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4343>. Acesso em: 3 mai. 2018.

OLIVEIRA, Mirtes Martins de. História como estratégia: uma apropriação da abordagem Triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. Fruir, Contextualizar e Experimentar, como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no Ensino de Arte: O contemporâneo de vinte anos In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

PEVSNER, Nikolaus, **Academias de arte: passado e presente**. Tradução: Vera Pereira. São

Paulo: ed. Companhia das letras, 2005.

REI EDUARDO. O chefe inglês Haroldo e seus milites para Bosham. **Ricardo Costa**. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/tapecaria-de-bayeux- c-1070-1080-Museé>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

RODRIGUES, Isabela Barbosa. Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da universidade aberta do Brasil. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/16419/1/2014_IsabelaBarbosaRodrigues.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2018.

ROSA, Maria Cristina da. **A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância**. UFSC, 2004 Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87863>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A Abordagem Triangular nos estágios de docência de Artes Visuais da UCS. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **A abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

SAMPAIO, Jurema Luzia. O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/87021/ralh>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

SANTOMAURO, Beatriz. O que ensinar em Arte: O ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=4>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SANTOS, Wanderley Alves dos. Ensino de Arte na modalidade a Distância: uma proposta e desafios com as tecnologias contemporâneas para uma prática de excelência. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/3416/https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/3416>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

SCHÖN, Donald A. **Os professores e sua formação**. **Nóvoa**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

SCHENBER, Mário. Arte e Tecnologia. In: COHN, Sérgio. **Ensaio fundamentais artes plásticas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

SN. Anúncio publicitário. Disponível em: <<https://rd1.com.br/wp-content/uploads/2017/08/20170821-luciano-huck-2.jpg>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

_____. SN. Anúncio publicitário. Disponível em: <http://s2.glbimg.com/ge4cFPAngow169J3nsbf7WHD0OI=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2017/01/24/shutterstock_240832993.jpg>. Acesso em: 3 mai. 2018.

UNESP. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Unesp**. Disponível em: <Cursos de Especialização para o

quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio>. Acesso em: 3 mai. 2018.

VOLPI, Alfredo. **Coleção Museu da Arte Contemporânea**. Universidade de São Paulo: s.e, 1950.

VYGOSTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WIKIMEDIA. Vaso de carátides da cultura Santarém. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vaso-santarém.JPG>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

Sites consultados:

www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Coleta de dados

Pesquisa:

“Formação de professores em Arte no Ensino a Distância nos municípios de Terenos e Sidrolândia”

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Lucilene Soares Costa

Contato: (67) 3901 4608 (Secretaria Acadêmica do Programa)

E-mail: lucilenecosta@uems.br

Acadêmica orientanda do Profeduc – Programa de Mestrado em Educação:

Marisa da Conceição Gonzaga

Fone: (67) 3246 7133 (Escola Estadual Antônio Valadares – Terenos-MS)

Celular: (67) 99111 5106

E-mail: marisagonzaga14@hotmail.com

Dados de identificação do entrevistado(a) e formação acadêmica

Nome: _____

Telefone (celular, fixo e *whatsapp*): _____

1º. Formação:

() Em estágio final () Superior Completo () Pós-graduação () Mestrado

Curso da Graduação: _____

Instituição da Graduação. _____

Endereço: _____

Instituição em que trabalha atualmente, com maior carga horária : _____

Tempo de atuação na profissão: _____

Tempo de atuação na escola que trabalha atualmente: _____

Endereço do trabalho: _____

Telefone comercial: _____

Horários disponíveis para entrevista: _____

Horários e datas de aulas disponíveis para observação: _____

Endereço de e-mail para contato: _____

2º Formação (se houver):

Em estágio final Superior Completo Pós-graduação Mestrado

Curso da Graduação: _____

Instituição da Graduação: _____

Endereço: _____

Instituição em que trabalha atualmente: _____

Endereço trabalho: _____

Telefone comercial: _____

Sim Não.

Autorizo o uso dos resultados das respostas dos questionários, bem como a observação em sala de aula durante uma ou mais atuações. Sabendo que minha identidade será mantida em mais absoluto sigilo. E que posso em qualquer momento deixar de participar da pesquisa. Sem ônus para nenhuma das partes. Li e concordo com os termos acima.

Sim Não.

Assinatura do sujeito entrevistado

QUESTIONÁRIO APLICADO
(Subjetivo e de múltipla escolha)

- 1) Quais as principais justificativas que explicam sua escolha pelo curso de artes?
- 2) Cite os principais motivos que o levaram a optar pelo ensino a distancia e/ou semipresencial para graduar-se em Artes Visuais?
- 3) (Apenas para os sujeitos com mais de uma graduação): Sua opção para estudar artes como segunda formação é devido a quais fatores?
- 4) Ao tratar sobre o perfil dos profissionais entrevistados quanto à formação acadêmica: Como foi sua experiência enquanto aluno(a) nas aulas na modalidade de ensino a distância, considerando a contextualização entre teoria e prática a partir das disciplinas propostas na matriz curricular do curso? () ótimo () bom () regular () ruim.
- 5) Teve conhecimento sobre a Abordagem Triangular ou de outras propostas para o ensino da arte?
- 6) Sobre a Cultura Visual, obteve algum conhecimento? Em qual disciplina? () Sim () Não
- 7) Sobre as propostas para o ensino da arte e a cultura visual foram aplicadas práticas ou vivências nos encontros presenciais ou foram propostas atividades para serem realizadas em alguma unidade escolar?
- 8) Descreva os espaços onde são realizados os encontros presenciais e os laboratórios de informática.
- 9) No que diz respeito aos encontros presenciais quais eram as atividades solicitadas com mais frequência?
- 10) No que diz respeito aos encontros presenciais quais eram as atividades solicitadas com mais frequência?
- 11) Diante de sua experiência no curso de formação na modalidade a distância qual a probabilidade em fazer outra formação neste modelo? () Sempre () Às vezes () Talvez () Nunca
- 12) Qual Abordagem e/ou teoria para o ensino da Arte você costuma adotar em sua prática docente ?
- 13) Quais são as sugestões que você poderia propor as faculdades que oferecem cursos na modalidade ensino a distância relativos a contextualização da teoria e prática? Partindo de sua experiência como acadêmico.