UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MINTER FAV – UFG/UNIMONTES

INTERCÂMBIO
DE IDEIAS E DE EXPERIÊNCIAS
NO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD NA UNIMONTES

Elizabete Figueirêdo Palma

Goiânia/GO
2014

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

"INTERCÂMBIO DE IDEIAS E DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD NA UNIMONTES"

ELIZABETE FIGUEIREDO PALMA

Trabalho de qualificação apresentado à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como a obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob a orientação da Profa. Doutora Leda Maria de Barros Guimarães

GOIÂNIA / 2014

AS TESES TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR E

DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: [X] Dissertação [ ] Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autora :	Elizabete Figueiredo Palma					
E-mail:	bettypalma.palma04@gmail.com					
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não						
Vínculo empregatício do autor						
Agência de fomento:		Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais		Sigla:	FAPEMIG	
País:	Brasil	UF:	MG	CNPJ:	21.949.888/0001-83	
Título:	Intercâmbio de Idéias e de Experiências no Curso de Artes Visuais/EAD na Unimontes					
Palavras-chave:	Formação de professores. EaD/Unimontes. Experiências docentes					
Título em outra língua:	Exchange of ideas and experiences in the College of Visual Arts / EAD in Unimontes					
Palavras-chave em outra língua:	Formation of professors. EAD/Unimontes. Education experiences.					
Área de concentração:	Arte, Cultura e Visualidades					
Data defesa:	30/08/2014					
Programa de Pós-Graduação:						
Orientador (a):	Profa. Dra Leda Maria de Barros Guimarães					
E-mail:	ledafav@gmail.com					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

_____ Data_____

Elizabete Figueiredo Palma

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação(CIP)
GPB/BC/UFG

Palma. Elizabete Figueirêdo.

P857e "INTERCÂMBIO DE IDEIAS E DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD NA UNIMONTES"

[Manuscrito] / Elizabete Figueiredo Palma. – 2014

157 f: figs.

Orientador: Profa. Dra Leda Maria de Barros Guimarães – Orientadora e Presidente
Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais, 2014
Bibliografia
Inclui lista de figuras, tabelas, abreviaturas, lista de tabelas e siglas
1. Caminhos Metodológicos. 2. Trajetória Docente. 3. Minha Casa Docente. 4. Alinhavando, Etnografando, Narrando. I. Barros Guimarães, Dra Leda Maria de Barros Guimarães, orient. II. Titulo.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

INTERCÂMBIO DE IDEIAS E DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD NA UNIMONTES

Elizabete Figueiredo Palma

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Leda Maria de Barros Guimarães – Orientadora e Presidente da Banca (FAV/UFG)

Prof. José Mauro Barbosa Ribeiro – Membro interno (UNB)

Profa. Dra Eliane Maria Chaud – Membro interno (FAV/UFG)

Profa. Dra. Maria Elisia Borges – Suplente do Membro interno (UFG)

Prof. Dr Raimundo Martins – Suplente do Membro interno (FAV/UFG)

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Vicente e Pulucena (in memória), meus filhos amados Juliany, Fabrício e Nayara. E aos meus netinhos pimpolhos, Cayo, Júlia, Camyla, Maria Antõnia, Luisa, Elisa e Giovanna. "Razões da minha vida".

Agradecimentos:

E é assim cheia de gratidão que venho agradecer primeiramente a “JESUS”, meu Deus e meu Senhor e a “NOSSA SENHORA”, minha Rainha e minha Mãe. Razões da minha existência, do meu ser e saber.

Raízes, eternas raízes. Meu pai querido, assentou muitos tijolos, construiu muitas obras e ajudou a construir o meu caminho. Minha mãe querida, apostou na educação como meio de transformar a minha vida. Aos dois que já se encontram na esfera espiritual, minha eterna gratidão. Saudades sempre!

Filhos e Netos... “Presente de Deus” como é difícil escrever... descrever o que se sente... o misto de gratidão... Amo vocês!

Irmãos, Irmãs, Genros, Nora, Cunhados, Cunhadas, Sobrinhos e Sobrinhas... “Minha família abençoada”, obrigada pelo incentivo!

Minha querida mestra orientadora: sou muito grata a você. Mais que orientar, me acolheu, oferecendo suporte material. Mais que dar segurança, fez-me não desistir diante das dificuldades!

Aos professores Arão, Eliane Chaud, José Mauro, por se disporem a ler meu trabalho e contribuírem com seus olhares.

Meus colegas do curso de mestrado e do dia a dia: Dilma, Suely, Heloisa, Fátima, Nilza, Hélio, Eny, Roberta, Juçara, Elvira e Eduardo muito obrigada pelo grande apoio e conforto nos momentos difícieis!

Aos meus colegas de trabalho, alunos e alunas do Curso de Artes Visuais da Unimontes.

Meus professores da FAV, Raimundo, Alice, José Cezar, Rosana, Arão e Thiago, obrigada pelos nobres ensinamentos!

A todos o meu fiel abraço!!!

RESUMO

O ensino a distância tem desempenhado um papel relevante na formação de professores, atendendo à demanda de profissionais que, por motivos diversos, ainda não tiveram acesso à formação acadêmica. Esta pesquisa buscou refletir sobre a formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e contribuir para dar continuidade ao processo, garantindo uma melhoria da qualidade social do ensino e estimulando uma atitude geradora de compromisso com a vida, em relação à região onde ocorre esse processo de aprendizagem. A pesquisa contempla narrativas que articulam com os temas: formação de professores, EaD/Unimontes e experiências docentes, o que possibilita um intercâmbio de idéias e as possíveis transformações de ensino. A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa e combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa narrativa auto etnográfica, autobiográfica e etnográfica virtual, transcritas e contextualizadas a partir das minhas experiências como tutora a distância no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e como docente presencial, imersas na docência e nas ressignificações do arte-educador.

Palavras-chave: formação de professores; EaD/Unimontes; experiências docentes.

ABSTRACT

Distance learning has played an important role in teacher education, meeting the demand of professionals who, for various reasons, have not had access to academic education. This research aimed to reflect on the initial training of teachers Degree Course in Visual Arts in the distance at the State University of Montes Claros (Unimontes) and help to continue the process to ensure a better social quality of teaching and encouraging a generating attitude of commitment to life in relation to the region with this learning process. The research focuses on narratives that articulate with the themes: teacher training, distance education / Unimontes and teaching experiences, which enables an exchange of ideas and possible educational transformations. The methodology favored a qualitative approach and combines the following investigation procedures: Research autoetnográfica narrative, autobiographical and virtual ethnographic, transcribed and contextualized from my experiences as a tutor distance in the virtual learning environment (VLE) and how classroom teacher, immersed in teaching and in the reinterpretation of art educator.

Keywords: teacher training; DL / Unimontes; teaching experiences.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO 17

A arte não reproduz o visível, mas torna visível...
Paul Klee 17

CAPITULO I 24

CAMINHOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES 24

1.1 Políticas públicas para formação inicial de professores..... 31

1.2 O município de Montes Claros (MG)..... 38

1.3 A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)..... 39

1.4 Procedimentos da pesquisa 41

1.4.1 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sistema Pró-Licenciatura EaD/Unimontes..... 42

1.4.2 Propostas unindo o projeto político-pedagógico (PPP) e o Guia do Curso 43

1.4.3 Princípios filosóficos e epistemológicos do curso..... 46

1.4.4 Estrutura curricular do curso..... 47

1.4.5 O espaço de interatividade – AVA 51

CAPÍTULO II 58

TRAJETÓRIA DOCENTE: DESENHANDO, DESENRAIZANDO, ENROSCANDO E VISUALIZANDO OS CAMINHOS..... 58

2.1 Dos riscos aos rabiscos um emaranhado de desenhos... 59

2.1.1 Do meu quintal para a escola: um diálogo com a cultura visual 60

2.1.2 Experiências no quintal de casa: desenhando e achando os fios..... 62

2.2 Entrelaçando, deslocando caminhos 63

2.3 Trilhando, almejando, buscando as ramas, rumos..... 66

2.4 As histórias se repetem: de volta as origens..... 67

2.5 Emaranhando, enroscando, acelerando e aumentando os passos... 68

2.6 Momentos de trocas e realizações no curso de Educação Artística. 69

2.7 Poéticas: outras práticas, outros sentidos 71

CAPÍTULO III 73

MINHA CASA DOCENTE: EMARANHANDO EXPERIÊNCIAS ENTRE SABERES, FAZERES E DESCOBERTAS.....74

3.1 Encontro de "Trajetórias"... 77

3.2 Primeiros "Passos"... 79

3.3 A polivalência e o ensino das artes 83

3.4 Experimentando e ajustando ideias na "Minha Casa Docente" 85

3.5 Pé dentro, pé fora da "Minha Casa Docente", nos caminhos de conflitos, desafios e vitórias..... 91

3.6 Os dois pés dentro da "Minha Casa Docente"..... 94

3.7 Relatando Experiências: 95

3.8 Desenroscando o processo de ensino-aprendizagem... 96

3.9 "NECS" – Experiência de um projeto-piloto para o estágio curricular supervisionado: 100

3.10 Experimentando o projeto do NECS nas aulas das escolas-piloto: 102

3.11 A Estruturação do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Artes Visuais. 110

3.12 Documentação Comprobatória do Estágio Supervisionado 111

3.13 Novos entendimentos – Outras práticas possíveis 112

CAPITULO IV..... 114

ALINHAVANDO, ETNOGRAFANDO, NARRANDO: SENTINDO O SABOR DAS EXPERIÊNCIAS... 114

4.1 A Disciplina Estágio Supervisionado: síntese dos princípios e fundamentos. 118

4.2 O Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais – EAD/Unimontes, um olhar Tutorial. 120

4.3 Iniciando as Propostas do Estágio Supervisionado EAD/Unimontes. 122

4.4 Momento de vivenciar a Prática nos espaços não formais. 139

4.5 Dificuldades e/ou Fragilidades, mas também "Possibilidades"..... 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
CONSIDERANDO, DESCONSIDERANDO: FINAL, INÍCIO DE TUDO... 145
REFERÊNCIAS..... 149

LISTA DE FIGURAS

Fig.1: Vista panorâmica da cidade de Montes Claros (MG).....38

Fig.2: Localização da Unimontes na região norte de Minas Gerais.....39

Fig.3: Apresentação do site da AVA.....51

Fig.4: Página de entrada do Virtualmontes – Cadastramento.....52

Fig.5: Ícones mais usados na plataforma virtual.....52

Fig. 6: Fórum dos Participantes 54

Fig.7: Perfil do Cursista 54

Fig.8: Fórum Tira Dúvidas.....55

Fig. 9: Meus deslocamentos.....56

Fonte 10: Exposição coletiva de trabalhos dos alunos do curso de Educação Artística, 1992.....68

Fig.11: Sala Virtual NECS.....101

Fig.12: Mostra didática, 20011 Fonte: Arquivo pessoal da autora.....105

Fig.13: Logomarca do Encontro Institucional de Estágio Curricular Supervisionado(EIPECS).....108

Fig. 14: Logomarca do Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS).....109

Fig. 15 - Página inicial da disciplina Estágio I.....125

Fig. 16 - Página inicial da disciplina Estágio Supervisionado II.....134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CBC - Conteúdos Básicos Comuns

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CCH - Centro de Ciências Humanas

CCSA - Centro de Ciências de Sociais Aplicadas

CEAD – Centro de Educação a Distância

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONED - Congresso de Educação

DEPE - Departamento de Estágios e Práticas Escolares

EAD – Ensino a Distância

FAFIL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FUNM - Fundação Norte-mineira de Ensino Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PANFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Pnaic - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros:

Quadro 1: Organização curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD.....48

Quadro 2: Demonstrativo da carga horária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD.....49

Quadro 3: Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD.....49

Quadro 4: Documentos comprobatórios do Estágio Supervisionado.....112

Tabelas:

Tabela nº1: Distribuição dos grupos de trabalho – NECS.....106

Tabela nº2: Carga horária dos períodos.....100

Tabela nº3: Carga horária – horas / aula.....111

Tabela nº4: Estrutura Organizacional do Estágio Supervisionado.....111

INTRODUÇÃO

A arte não reproduz o visível, mas torna visível...
Paul Klee

Pensar em pesquisa ou planejar uma pesquisa não é uma tarefa fácil, principalmente quando me vejo atravessada por um leque de idéias. Essas idéias permeiam e desafiam meus pensamentos em busca de curiosidades, dúvidas, incertezas, ou até mesmo de novidades.

Assim, vou devagarzinho penetrando, a princípio, pelas arestas, com cautela, beliscando aqui, ali, observando, dialogando, até chegar ao medo de avançar. E a dúvida se instaura: será que estou no caminho? Flusser (2002 p.18) afirma que "a dúvida pode ser, portanto, concebida como uma procura de certeza que começa por destruir a certeza autêntica para produzir certeza inautêntica". Essa e outras perguntas sem respostas alertam-me de que desse emaranhado nasce a certeza de que queremos seguir, prosseguir, ir adiante... Ir adiante, ou prosseguir com a pesquisa, significa viajar como um caixeiro ambulante, que se deslumbra em cada parada da sua viagem. Encanta e é encantado, descobre e é descoberto. Assim vejo o caminho da pesquisa na docência: de parada em parada, algo novo é descoberto. Nascimento (apud MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 247), diz que a "docência é uma prática atrelada à pesquisa e a pesquisa é uma prática que fundamenta, organiza e renova a docência". Para o autor, a docência e a pesquisa associam-se a uma prática construtiva em busca de incertezas, dúvidas e questionamentos. E mergulhar no campo da pesquisa é estar disposto aos desafios e provocações entranhados no decorrer do caminho.

Desde a popularização das tecnologias, o ensino superior, via ensino a distância, vem ocupando espaços nas universidades em prol da formação docente e da qualificação profissional de professores. Embora não seja exatamente uma novidade, o movimento e a facilidade de acesso à formação e

ao conhecimento vêm ganhando força nas diversas modalidades que o ensino a distância proporciona.

O ensino de artes, pontuado como área de conhecimento, não fica de fora da modalidade de formação a distância. Surgem, então, as indagações, sobre a formação nessa modalidade de ensino fazendo-me rever e, neste caso em especial, questionar a formação docente em Artes Visuais no ensino a distância. Este, notadamente, apresenta uma forma de dar continuidade à construção do conhecimento a partir da experiência acadêmica e profissional, hoje vista como um leque de possibilidades oriundas de propostas que permitem uma aprendizagem em diferentes espaços e tempos.

Nos últimos anos, os discursos em torno da formação de professores têm sido fortalecidos e existe um crescente interesse por parte dos que estudam o fenômeno educativo em compreender os caminhos para a formação dos profissionais e a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Esse tem sido um compromisso dos que acreditam na transformação e na justiça social; portanto, expandir os estudos nesse campo é uma tarefa instigante para o pesquisador comprometido com a educação e com a produção de conhecimentos.

No âmbito da formação docente, diferentes propostas formativas surgiram, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001), lançado no ano de 2007 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Em meio a essas diferentes ações e propostas, implantadas e implementadas nos últimos anos como estratégias formativas, é na formação de professores da educação básica que se encontra o meu objeto de investigação: o Programa de Formação Inicial Para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Pró-Licenciatura) do Ministério da Educação (MEC).

O Pró-Licenciatura foi formado pela Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Goiás

(UFG), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Essas instituições de ensino superior comprometeram-se em levar o ensino superior público de qualidade aos municípios do Norte do Estado de Minas Gerais brasileiros, a fim de promover a formação de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino sem a habilitação legal para o exercício da docência.

O programa visa à melhoria da qualidade do ensino na educação básica, e a construção do conhecimento de forma colaborativa, que venha a reforçar o ensino no Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo do curso. Hernandes (2005 p. 9) diz que "pensar sobre a formação docente não é uma necessidade acadêmica, mas uma urgência social". A formação em arte exige do professor sérias mudanças, requer aprendizado intenso, atualizado e útil para a vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar.

Neste contexto, a escolha da pesquisa no campo do ensino a distância intitulada "INTERCÂMBIO DE IDEIAS E DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD NA UNIMONTES" justifica-se, principalmente, porque contempla a formação de professores no campo das Artes Visuais. Desta forma, percebo possibilidades de um estudo sobre o reflexo dessa formação ofertada nesse sistema de ensino em sua estreita relação com a formação oferecida ao profissional para docência em Arte na educação básica.

A pesquisa é produto das minhas inquietações, reflexões e problematizações acerca da formação de professores de Artes Visuais e de minha atuação no ensino superior da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O desejo pelo tema nasce de experiências acumuladas como professora de artes, tutora a distância[2], formadora de professores formadores nos cursos de Artes Visuais presencial e a distância e de constantes discussões do coletivo de docentes da instituição formadora, a Unimontes, na busca por compreender os deslocamentos possíveis no campo da formação de professores.

---

[2] Tutora a distância é a denominação de quem, no ambiente virtual de aprendizagem, promove a mediação das atividades pedagógicas, ocupando, portanto, atribuições das funções do professor.

A pesquisa tem como lócus o curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD/Unimontes, campus[3] Montes Claros (MG), turma B, uma vez que o foco está na formação de professores ofertada pelo programa Pró-Licenciatura. A escolha desse campo para a pesquisa justifica-se ainda por ser o meu ambiente de trabalho e pelo meu acesso frequente ao ambiente virtual de aprendizagem. Entretanto, não trago estudos explícitos sobre essa forma de ensino, pois me detive nos desdobramentos do trabalho.

A partir dessas considerações, um novo olhar, proveniente de dúvidas, questionamentos e indagações, surge como questão norteadora desta pesquisa, expresso na seguinte pergunta: como as minhas experiências pessoais e profissionais articulam com a formação docente em Artes Visuais na modalidade EAD/Unimontes?

Para responder à questão norteadora da pesquisa, analisei as ações e as estratégias empreendidas na proposta do curso de Artes Visuais EaD/Unimontes e em suas contribuições para a formação de professores.

Na trilha desta questão central de pesquisa, trago questões secundárias, que se traduzem em objetivos específicos a fim de, atingir o objetivo geral:

- Qual é a proposta da EaD no contexto institucional da Unimontes na promoção da formação de professores?
- Como a formação em Artes Visuais em EaD/Unimontes contribui para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como arte educadora?

Para responder a essas questões, busco:

- Fundamentar, em documentos oficiais – tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, as Diretrizes Curriculares para Graduação em Artes Visuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político

[3] Além de sede principal para o funcionamento do curso, Montes Claros foi também um dos Polos sediados para o curso. Os demais foram: Polo São Francisco, Polo Pirapora, Polo Unaí, Polo Paracatu e Polo Espinosa.

Pedagógico (PPP) –,a formação oferecida pelo Curso de Artes Visuais EaD/Unimontes;

- Refletir sobre a minha trajetória como professora e tutora a distância o desenvolvimento do Curso de Artes Visuais EaD/Unimontes, e o reflexo deste na minha prática pedagógica.

Pode-se considerar que, mesmo sem uma visão ampla sobre as questões sobre as quais me propus refletir, a formação docente é uma construção cultural, social e política, que faz emergir conceitos e pré-conceitos. Nascimento (apud MARTINS; TOURINHO, 2013 p. 249) pontua que "é necessário estabelecer vínculos entre o que estamos fazendo e o que podemos fazer, discernindo as problematizações que desencadeiam pesquisas das que resultam de preconceitos". Desta forma, busquei – a partir da teoria pós-crítica e com foco nos aspectos da história, das relações de poder, da cultura e da identidade, presentes no currículo do Curso de Artes Visuais na modalidade EaD/Unimontes –, conhecer, analisar e compreender a formação docente oferecida ao profissional docente em Arte na educação básica.

Nesta perspectiva, apresento, como possibilidades de respostas aos questionamentos e indagações sobre o problema citado, as minhas experiências pessoais e profissionais e as dos acadêmicos no decorrer do curso. Minha intenção é dar continuidade ao processo de aprendizagem, buscando melhoria da qualidade social da educação e do ensino. Esse é um compromisso com a vida, em relação aos educandos e educadores, dando sentido às peculiaridades do contexto cultural e social da região onde se insere a pesquisa.

Considerando ainda o aprimoramento dessa formação, espero que a pesquisa se torne relevante, por buscar compreender um problema complexo de investigação e ao mesmo tempo fundamental para a formação do professor de Arte no Brasil. A pesquisa justifica-se ainda por servir de suporte a outras pesquisas futuras que venham a discutir o mesmo tema, de maneira direta ou indireta, no que se refere à formação do docente no curso de graduação oferecido na modalidade EaD – programa Pró-Licenciatura na região norte do

estado de Minas Gerais. Acredito que este estudo contribuirá para reflexões e transformações na forma como se pensa e se faz Arte/Educação.

Contudo, ressalto que, além desta parte introdutória, em que faço uma exposição geral da temática e apresento a problematização, as justificativas e os objetivos da pesquisa, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, seguidos pelas considerações finais.

No Capítulo I, intitulado “Caminhos Metodológicos: aproximações e experimentações”, apresento o percurso metodológico da pesquisa: fundamentação teórica e procedimentos adotados.

No Capítulo II, intitulado “Trajetória Docente: desenhando, desenraizando, enroscando e visualizando os caminhos”, abordo minha iniciação na docência, enfatizando a importância das experiências vivenciadas ao longo do caminho, a fim de dar sentido e identidade a fatos e passagens arrancados da minha memória.

No Capítulo III, intitulado “Minha Casa Docente: emaranhando experiências entre saberes, fazeres e descobertas, dialogo com narrativas que revelam experiências tecidas no decorrer do caminho, um processo reflexivo e entrecruzado do ensino de artes na Unimontes.

No capítulo IV, intitulado “Alinhavando, Etnografando, Narrando: sentindo o sabor das experiências”, narro silenciosamente as práticas de estágio supervisionado, com um olhar etnográfico que percorre o desenho da disciplina, seus trâmites pedagógicos, centrados nas minhas experiências como formadora de professores e tutora a distância.

Finalizo com as considerações finais, apontando, entre outras, algumas possibilidades e fragilidades do processo de formação de professores em Artes Visuais no ensino a distância da Unimontes.

CAPÍTULO I
CAMINHOS METODOLÓGICOS:
APROXIMAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

CAPITULO I

CAMINHOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva, e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!

Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares!

Ou se calça luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!

É uma grande pena que não se possa, estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro os doces e guardo o dinheiro!

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo!

Mas não consegui ainda entender qual é melhor: se é isto ou aquilo

(Cecília Meireles)

Para escrever este capítulo recorri aos ensinamentos da disciplina Metodologia de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, cujas aulas partiam sempre de questionamentos feitos pela professora, com o intuito de provocar emaranhadas dúvidas. Esse recurso didático propiciou momentos interessantes, com a professora sempre conduzindo as aulas mediante perguntas: é isto ou aquilo? E se isto for aquilo? E se aquilo não for isto? E se aquilo e isto forem os mesmos? Com essa leve brincadeira, ela ia amarrando e costurando as idéias com as dos autores dos textos trabalhados, de forma poética e ao mesmo tempo científica, tudo sob a luz da cultura visual. Relaciono essas aulas de Metodologia ao poema “Ou isto ou Aquilo”, de Cecília

Meireles. Para a poeta, “a vida é feita de escolhas e estas muitas vezes são difíceis de resolver, pois o cotidiano é marcado pela dúvida e pela dificuldade de decisão é poetizado”.[4]

Assim, os ensinamentos vivenciados nessa disciplina orienta esta pesquisa, que tem como objeto a formação docente em Artes Visuais, na modalidade a distância, oferecida pela Universidade Estadual de Montes Claros (MG), por meio do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura). Recorrendo ao que afirma Gil (1999, p. 19), este estudo “tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou seja, busca refletir como experiências pessoais e profissionais articulam com a formação em Artes Visuais na modalidade EAD da Unimontes.

Para entender a trajetória metodológica desta pesquisa, torna-se necessário enfatizar o significado de método. Segundo Turato (2003, p. 153), método é um “conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem nas explicações ou compreensões dos constituintes do mundo (coisas da natureza ou pessoas/sociedade)”. Assim, entendo que não há um único caminho para se chegar ao conhecimento e que as técnicas se referem aos procedimentos adotados pelo pesquisador, do qual se exige disciplina, foco e hierarquias de prioridades. Laville e Dione (1999, p. 12) afirmam que “o método requer regras, determina procedimentos e orienta o caminho. [...] é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”.

Os caminhos da pesquisa, como um conjunto de operações sucessivas e distintas, implicam, de forma sistemática, organizar o trabalho e aplicar metodologicamente o conhecimento proposto, utilizando algumas técnicas de trabalho científico. Isso é essencial para que os objetivos iniciais delineados como pressupostos sejam alcançados. Gil (1985, p. 8) defende que “uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de

---

[4] **Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ou_Isto_ou_Aquilo#cite_note-Sandroni-1**

desenvolvimento do método científico, de forma a se descobrirem respostas para problemas por meio do uso de procedimentos científicos".

Desse modo, adoto para esta investigação um caminho metodológico com abordagem qualitativa de pesquisa narrativa auto etnográfica, autobiográfica e etnográfica virtual. Os procedimentos, portanto, foram destacados a partir de cada uma das narrativas, no que refere à formação de professores do curso de Artes Visuais, EaD, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O conceito da abordagem qualitativa, segundo Canen (2003, p. 226), "tem como características a rejeição à idéia de neutralidade do pesquisador, o que implica a rejeição à ideia de separação do sujeito (pesquisador) do objeto da pesquisa". A pesquisa qualitativa, para a autora, possibilita o contato constante com a realidade estudada, em que os pesquisadores são os objetos da pesquisa e, ao mesmo tempo, sujeitos de culturas diferentes que dão sentido às suas ações. Minayo (1996, p. 21), por sua vez, destaca que a pesquisa qualitativa aborda "um universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Denzin e Lincoln (2006, p. 17), por seu turno, pontuam que a pesquisa qualitativa é:

> uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles confere.

Para os autores, a pesquisa qualitativa é o espaço no qual as coisas são apresentadas e estão disponíveis para o desenvolvimento das experiências do dia a dia do pesquisador.

Já Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que a pesquisa qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma

compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Os autores apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa: 1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador, como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantes descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo do pesquisador; 5) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Esclarecem ainda Bogdan e Biklen (1994), que a escolha dessa abordagem não parte do investigador, e sim de seu objeto de pesquisa. Segundo eles, é o objeto que pede o tipo de abordagem à qual será submetido. No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa possibilitou o estudo das percepções pessoais e dos relatos de vida ora apresentados através das narrativas.

Para esta investigação, contribuíram os estudos de Goodson (2004), Herraiz (2003), Josso (1999), Nóvoa (1992, 1995), Bolívar (2002), Oliveira (2010), Flik (2002), Filatro (2007), entre outros. Em seus trabalhos esses autores tratam especificamente de narrativas sobre histórias de vida, ressaltando a importância delas na formação de professores, foco desta pesquisa.

Goodson (apud MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 254), faz uma distinção crucial entre relato de vida e história de vida:

> O primeiro constitui o relato inicialmente escolhido pelas pessoas para apresentar suas vidas; a segunda é uma narrativa triangulada, cujo tripé é formado pelo relato de vida, pelos testemunhos de outras pessoas e de documentos, bem como por registros referentes à vida em questão.

Sobre as narrativas etnográficas, Herraiz (apud MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 276) explica que o lugar ao qual ele pretende chegar está vinculado ao construcionismo que sustenta o trabalho autoetnográfico. Segundo o autor, a narrativa se caracteriza por:

- ter um compromisso com o relativismo;
- não refletir realidades independentes do mundo interior dos sujeitos;
- considerar que o conhecimento esta no interior das pessoas;
- ressaltar que as realidades não estão “aqui” nem “aí”, “fora”;
- considerar que as experiências não são somente estados psicológicos mas também de realizações de narrativas sociais;
- enfatizar que o interesse não está em sua experiência pessoal e em seu “eu” interno mas na ação social;
- afirmar que as narrativas não são janelas transparentes de fenômenos;
- considerar que o eu, a memória, as emoções não permanecem no interior da experiência pessoal, mas são relatos construídos mediante relatos e recursos partilhados.

Na compreensão do autor, a narrativa construcionista sustenta a autoetnografia. Numa visão geral, o compromisso da narrativa com a relatividade do conhecimento refere-se a relações e apropriações dos indivíduos em inúmeras possibilidades de caminhos, trilhados em diversos contextos sociais. Ele considera que as experiências pessoais são fenômenos construídos mediante relatos e recursos partilhados.

Herraiz (apud MARTINS; TOURINHO, 2013), faz uma distinção entre autoetonografia e autobiografia. Conforme o autor, a autoetnografia propicia ao estudo um cunho pessoal, centrando-se em narrativas individuais que retratam uma realidade definida e que fundamentam um processo demarcado no tempo. Já a autobiografia não apenas descreve a trajetória de vida do sujeito como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional. Deste modo, nesta dissertação utilizo narrativas decorrentes de experiências reflexivas como um meio de pensar sobre o meu papel como professora formadora no contexto educacional do ensino de Artes nas modalidades presencial e a distância. Segundo Nóvoa (1995), é necessário “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Concordo com Nóvoa (1995) no que se refere a uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida, pois não se pode ficar alheio ao trajeto de cada ser. Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica é marcada por uma característica que explora tanto a relação entre a experiência social como o caráter pessoal. Para Bolívar (2002 p. 175), “a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente”.

A abordagem autobiográfica narra acontecimentos quotidianos, demarca o caráter pessoal que lhe é atribuído e a partilha de funções do investigador, bem como a relação pessoal com os dados utilizados, ajuda a desenvolver uma dinâmica contextual que ajuda a perceber a dimensão dos acontecimentos à medida que são vivenciados na prática educativa. Conforme Josso (1999, p. 241) “os estudos centrados em histórias de vida possibilitam o resgate de experiências e práticas pedagógicas, as quais ao serem relatadas/registradas através das autobiografias podem servir como parâmetros para outros professores”. Entretanto, a pesquisa com narrativa tem a função colaborativa, na medida em que quem narra reflete sobre sua própria trajetória, interroga-se sobre suas lembranças e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. Josso (1999) afirma ainda que “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. Os apontamentos sobre a utilização de histórias de vida e autobiografias na formação do professor carecem de aprofundamento para enriquecer as observações já pontuadas.

A etnografia virtual por sua vez, também chamada de etnografia digital e etnografia online, constitui-se, segundo Oliveira (2010, p. 104), de “relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades que devem ser levadas em consideração no momento de sua coleta e análise em pesquisas científicas”. Flick (2002, p. 161), conceitua que “a etnografia parte da postura teórica de realidades sociais e da sua elaboração, tendo por objetivo o desenvolvimento de teorias”. Nesse conceito tradicional, o pesquisador vai a campo em busca de entendimentos e resultados. Na etnografia online, ou virtual, as relações ocorrem via internet nas

telas do computador, do celular, do *tablet* e de outros meios tecnológicos. A etnografia virtual consiste na vivência de pessoas de uma comunidade ou grupo social em espaços virtuais nos quais entram, saem e/ou participam de distintas conversas simultâneas.

Para a compreensão da relação existente entre a formação docente oferecida pelo curso de formação de professores de artes – neste caso especificamente, o Curso de Artes Visuais do sistema Pró-Licenciatura EAD/Unimontes –, busquei o referencial teórico básico nas pesquisas sobre currículo realizadas por Lúcia Gouvêa Pimentel, *Limites em Expansão: licenciatura em Artes Visuais* (1999), e de Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (2009), bem como nos estudos sobre a formação de professores para docência em Arte, de pesquisadores que vêm se dedicando a explorar esse campo relativamente novo e fértil: Ana Mae Barbosa, *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos* (1981); Irene Tourinho, *Cultura, currículo e avaliação* (2009); Marilda Oliveira de Oliveira, *A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento* (2005); Selma Garrido L. Pimenta e Maria do Socorro Lucena, *Estágio e Docência* (2004); Fernando Hernandez, *A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais (2005); R*ejane Coutinho Galvão, *A Formação de Professores de Arte* (2002); e Ivone Mendes Richter, *A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil* (2005), entre outros.

Para conhecer os aspectos históricos, culturais e identitários do Curso de Artes Visuais do sistema Pró-Licenciatura em EAD da Unimontes, recorri também a documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, as Diretrizes Curriculares para Graduação em Artes Visuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Guia do Curso e o projeto político pedagógico do curso (PPP). Sobre a importância dos documentos para uma investigação, Lakatos (1991, p. 66) afirma que eles representam “uma forma de examinar o tema sobre um novo enfoque, podendo chegar a conclusões inovadoras”.

Ludke e André (1986, p. 38) afirmam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. De acordo com os autores, essa análise visa à identificação das informações factuais nos documentos, a partir da abrangência e delimitação de questões de interesse. Eles pontuam ainda que a abordagem qualitativa é indutiva, ou seja, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos que vêm de padrões encontrados nos dados pesquisados.

Antes de falar sobre o campo de investigação, farei uma breve reflexão sobre as políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil.

1.1 Políticas públicas para formação inicial de professores

Um assunto recorrente no debate social brasileiro no século passado certamente foi o da educação, com seus problemas, conflitos e perspectivas. Nessa discussão, regada pela produção acadêmica, ganhou destaque a formação de professores, que desde a década de 1980 tornou-se uma das questões centrais do campo educacional.

Com a Lei nº 5.692/1971, houve a inclusão do ensino de arte no currículo da educação básica, e, para tanto, foi criada a disciplina Educação Artística, que agrupava os conhecimentos de música, teatro, dança e artes plásticas. Com a implantação de Licenciaturas Curtas, os conhecimentos eram trabalhados de forma concomitante, formando o professor de Educação Artística para uma atuação polivalente.

Datam dessa época a representação e a valorização do ensino, de modo a propiciar o desenvolvimento pessoal do aluno, sua “livre expressão”, para que pudesse exteriorizar a sua sensibilidade. Em nome desse paradigma, muitas situações não planejadas didaticamente foram desenvolvidas em sala de aula, levando muitos professores a atuar de uma forma improvisada. A arte era concebida apenas a partir do aspecto pessoal, sem uma relação mais explícita com o contexto da sua construção.

Nas décadas de 1970 e 1980, os professores de Educação Artística, como todos os das demais disciplinas, não foram os principais autores de sua prática pedagógica. A “padronização nacional” das políticas educacionais e das

propostas pedagógicas, quase sempre impostas por legislações disciplinadoras, reforçou o caráter do professor executor de tarefas, e não de um sujeito que cria, com os alunos, uma aula que pode se tornar uma obra de arte. O ensino de arte na contemporaneidade não se identificava mais com esses princípios, cuja ênfase residia na autoexpressão, enquanto o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e técnicas reprodutivistas. Ensinar e aprender arte tornou-se uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo entre professor e alunos, com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como método de conhecimento.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, o ensino de arte tornou-se obrigatório na educação básica. Entendo que a garantia em lei nem sempre ocasiona a sua legitimidade e a sua concretização no espaço escolar, mas traz possibilidades de discussões, provoca reflexões que impulsionam movimentos e criam espaços para a valorização do educador como componente essencial para e na educação.

Essa mudança de paradigma está anunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de arte. Nesse documento, a arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da “ação criadora do homem”, na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL, 1997, p. 16).

O processo de reconhecimento da importância da formação docente foi corporificando-se por meio de políticas educacionais e da legislação. Todavia, as políticas governistas adotadas após a promulgação da LDB de 1996 muitas vezes mostraram-se contraditórias e complexas. Muitos programas governamentais foram e estão sendo implantados com foco na formação inicial de professores, como o (REUNI), o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Pró-Licenciatura, o (PANFOR) e o (PIBID) também outros programas

de formação continuada, como o (Pró-Letramento), o (Gestar II), o (PRO Infantil) e o (PINAIC).

As universidades e os cursos de formação têm assumido compromissos com esses programas e exercendo um protagonismo no campo formativo, mas muitas vezes sem avaliar os impactos ou propor investigações sobre as contribuições dessas políticas e desses programas para a formação de professores que atuarão/atuam na educação básica.

Assim, do ponto de vista dos governos, a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, deve estar vinculada à melhoria da qualidade da educação. Além disso, as rápidas mudanças que ocorrem na estrutura socioeconômica da sociedade exigem uma constante atualização do educador, ou seja, o atual contexto histórico demanda uma formação continuada desse profissional.

> O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELLO, 1999, p. 4)

Conforme Mello (1999), para manter-se atualizado o professor tem de recorrer a cursos de qualificação profissional e formação inicial ou continuada, para ser capaz de responder às necessidades da contemporaneidade. Uma boa formação inicial, cujo conteúdo formativo tome como referência sua relevância para o ensino e propicie situações de aprendizagem que articulem a vivência pessoal do educando com as práticas culturais, conduz a uma ação docente mais rica e reflexiva. Como diz Mello (2000, p. 102),

> ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.

Nessa perspectiva, pensar a formação inicial de professores implica considerar os aspectos da construção de sua identidade e da sua profissionalização docente. Entendo que é na formação inicial – ou até mesmo

antes dela – que o professor constrói os primeiros traços de sua identidade docente, mas esta só será estruturada no ofício da docência.

Do educador, espera-se também que esteja, segundo prevê a LDB nº 9.394/1996, em permanente formação pessoal para o seu aprimoramento profissional. Atende-se, assim, às novas demandas sociais e até à do próprio mercado, que solicita uma sólida formação. Os discursos sobre a formação inicial e continuada dos professores ganham, portanto, uma atenção especial no cenário nacional e internacional, e nesse sentido diversas reformas vêm ocorrendo para assegurá-las.

Bettega (2004) afirma que a formação dos profissionais da educação pode fornecer conhecimentos, reparar defeitos no processo de formação inicial, além de contribuir para uma reflexão sobre as mudanças que estão ocorrendo no setor educacional. Ainda segundo a autora, a necessidade dessa formação ocorre não só pelo fato de o professor estar a par dos novos conhecimentos, mas principalmente pela “própria natureza do fazer pedagógico”. Esta, em sua essência, requer uma constante atualização por parte desse profissional, para que possa empreender esse fazer específico, que, conforme enfatiza Bettega (2004), não deve ser algo imposto, já que é indispensável à atividade docente.

Assim, as mudanças nos cursos de formação inicial de professores corresponderão aos princípios que orientam a reforma da educação básica, na qual a organização pedagógica e os espaços institucionais devem favorecer, nos futuros professores, competências docentes para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e as diretrizes pedagógicas traçadas para esse nível de ensino.

> A educação básica é uma política pública endereçada à constituição da cidadania [...] quando se trata de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal. (MELLO, 2000, p. 102)

No futuro, a boa formação dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou de educação continuada, destinada a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido durante a

formação inicial, poderiam ser gestores da própria atualização profissional. Assim, a educação e a formação inicial do professor devem romper com,

> essa forma de pensar a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não. (IMBERNÓN, 2009, p. 14)

Sendo assim, boa parte das inovações e das políticas para a melhoria da qualidade do ensino e as propostas de formação inicial, continuada ou "permanente", como designa Imbernón (2009), são promovidas pelas administrações estatais ou municipais. Todavia, até hoje essas práticas são dominadas por uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma prática descontextualizada, "válida para todos, estejam onde estiverem distante dos problemas práticos reais, com base em um professor médio que não existe" (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

A formação permanente, todavia, não deve ser genérica, pois, se assim o for, poderá conduzir o professor à ausência, ao abandono, à rotinização. Faz-se necessária uma reestruturação moral e intelectual, o que leva o professor a ter uma postura mais crítica em relação à sua própria formação, tornando-se protagonista ativo desse processo. Mas para que isso ocorra são necessárias mudanças nas políticas educacionais e na formação tanto individual como coletiva dos professores, e haver colaboração como processo indispensável para a formação inicial e continuada.

> A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz [...] e deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes. (IMBERNÓN, 2009, p. 47)

Para tanto, deve ser abandonado o conceito tradicional de educação, que coloca a formação permanente somente como uma atualização científica, didática e psicopedagógica, transformando-a em uma formação humana integral, para a construção de um professor crítico e reflexivo sobre seu fazer

docente. Portanto, para que se dê uma mudança real na formação do professor é preciso promover a autonomia dos centros educativos e da sua capacidade de automudança, tendo-se a reconstrução da cultura escolar não somente como objetivo final, mas como processo, pois se deve “aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

O professor, conforme pontua Imbernón (2009), deve participar desse processo de maneira consciente, fazendo valer sua ética, seus valores, sua ideologia, seus gostos culturais, porque “toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária” (p. 59). O autor salienta também que o professor deve realizar práticas individuais, que se tornam importantes para refletir sobre como melhorar o fazer docente, mas a sua formação também tem de ser dialógica, com criação de redes de comunicação, de interação, de inovação. Coutinho (2002, p. 156), por seu turno, enfatiza que “é preciso desenvolver no professor uma faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar conhecimento”.

Nesse contexto, o governo, mediante políticas públicas para a cultura e a educação, assume um importante papel, no sentido de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão estética e cultural, principalmente no campo das artes. Constata-se, assim, a importância de se destacar que é o professor de Arte um dos responsáveis, além do governo e das instituições educacionais, por inserir na escola uma educação cultural, interacionista e estética, e possibilitar atividades que propiciem a seus alunos ver, apreciar, pensar e discutir arte. Essas características são responsáveis pela aprendizagem e formação cultural para as artes visuais, pois precisa haver circulação e discussão do que está sendo produzido, tanto em âmbito local quanto em âmbito regional, nacional e mundial.

Essa formação estética/cultural do professor de Artes tem uma característica forte de lidar com complexas questões da produção, apreciação e reflexão da arte, em suas diversas linguagens e também com relação ao próprio sujeito. Sendo assim, a formação se intensifica à medida que se frequenta centros culturais, museus, bibliotecas, galerias, festivais tradicionais

da cidade, seminários, palestras, oficinas, instituições de fomento cultural, shows, exposições, performances, mostras de teatro, dança, cinema e toda gama de informações vinculada à cultura artística.

> No entanto, mais uma vez uma formação cultural sólida dos professores será necessária, a fim de retirar dessas experiências elementos significativos para o processo educativo e para a consolidação da escola como espaço cultural, caso contrário a escola servirá apenas como palco para eventos nem sempre produtivos do ponto de vista educativo, ou até mesmo um reforço de práticas culturais consumistas, que sobrepõem o valor comercial ao estético. (NOGUEIRA 2008, p. 50)

Desta forma, destaca-se a importância das experiências culturais na formação do docente, a partir de uma longa e contínua estrada de aprendizado e de valorização em relação às políticas públicas educacionais e culturais. Articulando essas competências profissionais, irão certamente ocorrer novas possibilidades formativas, de modo que sejam pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais.

Pensando assim, abro meu campo de investigação para a formação, na modalidade EaD, de professores de Artes Visuais para a educação básica, com base em abordagens qualitativas de pesquisa narrativa autoetnográfica, autobiográfica e etnográfica virtual, com o apoio bibliográfico e documental. O apoio bibliográfico e documental possuem características que os tornam um caso único, e cujas características nos levam a pensá-los como mais um entre tantos da mesma natureza. Aos meus olhos, essa unicidade deve-se ao fato de ser um estudo das estratégias formativas provenientes de um sistema de ensino que se configura como uma modalidade que promove a formação de professores.

O campo da investigação é o curso de Licenciatura em Artes Visuais, Sistema – Pró-Licenciatura, EAD/Unimontes. A escolha desse curso partiu da minha formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, e porque as discussões sobre a formação de professores têm sido o meu foco de interesse e de pesquisa. Desta forma, nossas discussões partem do sistema

presencial ao ensino a distância, que surgiu como uma nova modalidade de oferta do curso de Artes Visuais pela Unimontes.

Antes de iniciar o lócus da minha pesquisa, senti a necessidade de apresentar a instituição onde desenvolvi a minha investigação, e, para tanto, começo por fazer uma breve apresentação do município de Montes Claros (MG), sede da Unimontes.

1.2 O município de Montes Claros (MG)

Figura 1 - Vista panorâmica da cidade de Montes Claros (MG)
Fonte: www.skyscrapercity.com < Fóruns Regionais › Sudeste – acesso em 12/01/2014

O município de Montes Claros está situado na Bacia do Alto Médio São Francisco, no norte do estado de Minas Gerais, e integra a área do polígono da seca. Ocupa uma área de 3 582,034 km², dos quais 38,7 km² constituem o perímetro urbano e os 3.543.334 km² restantes, a zona rural. Em 2013 sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 385.898 mil habitantes. A atividade econômica do município baseia-se na indústria e no comércio.

1.3 A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

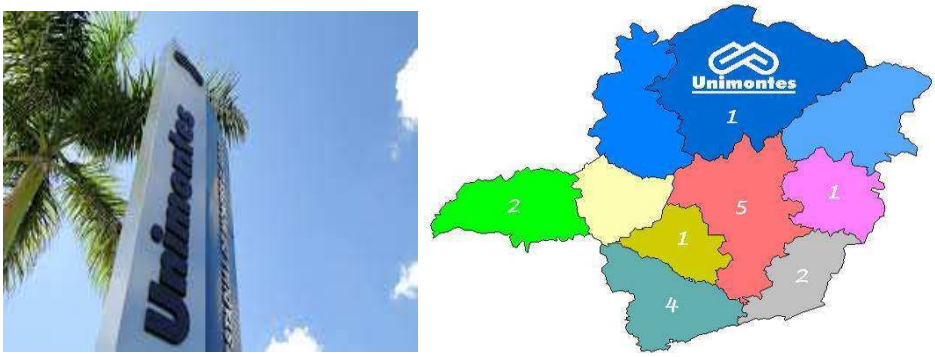


Figura 2 - Localização da Unimontes na região norte de Minas Gerais

Fonte: Relatório de Gestão da Unimontes (2012)

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) está localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. A instituição resulta da transformação da Fundação Norte-mineira de Ensino Superior (FUNM), criada em 24 de maio de 1962. É uma autarquia de regime especial, conforme dispõe o parágrafo 3º do art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais.

Com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010-2014), a Unimontes se identifica, no que diz respeito à sua Filosofia e missão de “contribuir para a melhoria e a transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses de sua comunidade e promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com eficácia e qualidade”, com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (UNIMONTES, Relatório de Gestão 2012).

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) tem reforçado, cada vez mais, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de prestação de serviços. Em 2012, a instituição comemorou 50 anos de criação do ensino superior público no norte de Minas, contribuindo para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população.

A comunidade universitária é formada, atualmente, por 12.661 alunos, distribuídos em 191 cursos, sendo que 52 deles são regulares de graduação. Os demais são das modalidades: modulares de licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, incluindo presenciais, a distância e interinstitucionais, além dos cursos de nível técnico-profissionalizantes.

A Unimontes ultrapassou a marca de 47 mil profissionais graduados em seus diversos cursos, de dezembro de 1966 a dezembro de 2012. O Centro de Educação a Distância (CEAD) foi implantado para acolher os cursos e programas oferecidos nessa modalidade, desenvolvidos mediante parceria com o Ministério da Educação, dentre os quais, o Programa Mídias em Educação, o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), o Programa Pró-Licenciatura, o Programa e-Tec Brasil e o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um dos destaques de atuação da Universidade estadual de Montes Claros (Unimontes)

No sistema a distância, em nível da graduação, foram ministrados em 2012 os cursos de Administração Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia. Pelo sistema Pró-Licenciatura, foram oferecidos os cursos de Artes Visuais e Artes Teatro, com o total de 1.293 alunos matriculados, oriundos de 14 municípios. Outros 1.932 alunos foram matriculados em cursos de pós-graduação a distância. Nos cursos de graduação da Unimontes, são oferecidas anualmente 2.441 vagas.

Ainda em 2012, foram inscritos 29.128 candidatos nos processos seletivos tradicionais e no Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior (PAES). A Unimontes adota o sistema de reserva de vagas, conforme a Lei Estadual nº 15.259/2004, contemplando afrodescendentes (20%) e egressos de escolas públicas comprovadamente carentes (20%), além de pessoas deficientes e indígenas (5%).

Os cursos regulares de graduação da universidade estão distribuídos em quatro centros, nas áreas de Ciências Humanas (CCH), Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) e CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (CCSA).

1.4 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da pesquisa inicia-se com narrativas de minha história pessoal e profissional, com deslocamentos que perfazem uma trajetória que se inicia na infância e adolescência (período de escolarização) com intervenções e docência no ensino presencial do curso de Artes Visuais, desaguando em minhas experiências como tutora a distância do curso de Artes Visuais do sistema Pró-Licenciatura, ambos na Unimontes.

Trata-se de uma trajetória de processos, com o intento de abrir janelas para juntar imagens, sonhos, cognição e estética em olhares singulares dos saberes e fazeres na formação docente. A narrativa de forma textual envolve apresentações artísticas e culturais diversas, entranhadas, por meio de relatos, com depoimentos individuais e coletivos, com experiências colecionadas ao longo do caminho. Tourinho e Martins (2009), afirmam que “não existem narrativas sem pessoas e entrelaçamentos”, um modo bem semelhante ao processo de tecer tramas, ramas. Estas se cruzam apontando tessituras diferentes, entrelaçadas em variadas “performances”, numa prática investigativa que pretende não se acomodar às linhas teóricas e metodológicas, e sim às vivências múltiplas, agregadas às resistências, aos encontros e desencontros dos caminhos percorridos.

A pesquisa, inserida na área de concentração Arte Cultura Visual, na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, objetivando refletir sobre as contribuições e fragilidades das ações e das estratégias do curso de Licenciatura em Artes Visuais do sistema Pró-Licenciatura - EAD/Unimontes. Para contemplar a problemática da pesquisa, ou seja, refletir sobre a formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), foram usados como procedimentos as abordagens de pesquisa autoetnográfica, autobiográfica e etnografia virtual, com narrativas da minha história de vida pessoal e profissional.

Para a realização dessa etapa pedi autorização ao Centro de Educação a Distância (CEAD), pelo fato de o curso já ter finalizado suas atividades. Portanto, enviei um memorando à coordenadora dos cursos a distância da

Unimontes, no qual solicitei a autorização de recadrastamento no ambiente virtual de aprendizagem, informando qual era o meu propósito. Nesse roteiro, coloquei-me como sujeito pesquisadora participante e observadora, fazendo um percurso etnográfico como tutora a distância, no período de 2008 a 2011. A intenção, nessa etapa da investigação, era buscar uma intervenção no que diz respeito à formação de professores. Desta forma, selecionei, entre as disciplinas ministradas no curso, a de Estágio Supervisionado, por ser a que estava mais interligada ao meu percurso de docência no ensino presencial e a distância.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais, sistema Pró-Licenciatura, deve-se ao fato de este ter sido o primeiro curso de Artes Visuais a ser implantado nessa modalidade de ensino a distância pelo sistema Pró-Licenciatura – EAD/Unimontes.

1.4.1 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sistema Pró-Licenciatura EaD/Unimontes

O projeto é um “sonho em construção”, [5] pois a educação que queremos é um processo que se fundamenta no hoje, para configurar o amanhã. Paulo Freire (1989) diz que, “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, o que é um forte argumento se quiser destacar a importância da proposição da Licenciatura em Artes. É preciso que se acredite no sonho e na possibilidade de construção do país que se quer por meio da educação. E esta proposta adquire ainda maior importância quando se constata que a demanda por essa formação Brasil é bem maior do que se imagina.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, do sistema Pró-Licenciatura EAD da Unimontes iniciou com atividades no Centro de Educação a Distância (CEAD) oferecendo capacitação, no módulo de acesso, para os tutores a distância, presenciais e cursistas, no período entre o fim do mês de setembro a dezembro de 2008. Essa capacitação teve como objetivo apresentar aos cursistas a plataforma *Moodle*, que é o ambiente virtual de aprendizagem; realizar o cadastro de acesso ao ambiente; capacitá-los para o manuseio de

[5] Informações obtidas no Guia do Curso da referida licenciatura.

ferramentas necessárias ao desenvolvimento do curso; e situá-los nos espaços de interatividade virtual e presencial do CEAD/Unimontes. As aulas foram ministradas no período de fevereiro de 2009 a dezembro de 2012.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) do Ministério da Educação tem como principal objetivo promover a formação de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, sem a habilitação legal para o exercício da licenciatura e se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na educação básica. O curso ministrado pela Unimontes foi realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Rondônia, em seleção de propostas feitas pelo Pró-Licenciatura. As licenciaturas adquirem primordial relevância e seu planejamento deve considerar, sem dúvida alguma, esse papel fundamental que os educadores ocupam na construção de novos modelos sociais, com as qualidades que devem possuir.

Considerando que o curso tem como meta a formação de professores em exercício, a sua oferta na modalidade EaD atende a um público diferenciado, se comparado com os acadêmicos do Curso de Artes Visuais na modalidade presencial. Com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e multimídia, os alunos apreenderam, no decorrer do curso, o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas.

O curso foi desenvolvido em seis polos, localizados nas cidades mineiras de Montes Claros, São Francisco, Unai, Pirapora, Paracatu e Espinosa. O curso do polo de Montes Claros foi dividido em duas turmas, por ter concentrado o maior número de participantes, tanto da própria quanto de cidades vizinhas.

1.4.2 Propostas unindo o projeto político-pedagógico (PPP) e o Guia do Curso

O projeto político pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD da Unimontes é estruturado por propostas e conceitos que vão ao encontro de diferentes culturas, com situações plurais e interdisciplinares e também tangenciadas pelo multiculturalismo. O objetivo é, segundo o próprio PPP, gerar uma matriz interdisciplinar centrada em propostas artísticas e culturais que visem, também, envolver toda a comunidade escolar. Por sua vez, o Guia do Curso pretende ser uma espiral que aos poucos possa ser expandida, de forma a envolver as demais disciplinas, respeitando as suas especificidades.

> O programa do curso visa, ainda, a construção do conhecimento de forma colaborativa, que venha a reforçar a arte local e do Brasil, apresentando suas estruturas e complexidades, ao longo do curso. O ensino da arte terá como foco, também, as diversas dimensões da formação do artista, tais como a teoria e história da arte assim como a análise e a prática da arte contemporânea, em sua dimensão local e na cultura brasileira como um todo. O curso procurará desenvolver nos estudantes a visão crítica do mundo artístico e de seus meios de produção, atualizando, também, o seu conhecimento em relação à história do ensino da arte no Brasil, suas influências e tendências metodológicas.[6]

Desse modo, o curso apresenta um novo modelo de ensino superior, diferente, portanto, do que é ministrado no ensino presencial, não em oposição a este, mas acreditando em mudanças que possam suprir demandas sociais, à medida que se apropria dos recursos tecnológicos.

O projeto político-pedagógico do curso (PPP) foi elaborado levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais, as exigências do Parecer CNE-CP 21-2001, a Resolução CD/FNDE nº 34, de 9 agosto de 2005 e os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância da Secretaria Especial de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC), enfatizando a formação para o uso didático de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dessa forma, foram observadas as diretrizes metodológicas e pedagógicas previstas no documento

[6] Guia do Curso – Licenciatura em Artes Visuais, Modalidade a Distância, Unimontes.

anexo ao Edital do MEC (Anexo III), que apresenta as propostas conceituais e metodológicas do programa.[7]

Com a realização do curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD, a Unimontes espera capacitar o professor para atualização constante de informações na área de arte. Isso será desenvolvido por meio da formação de uma grande rede de colaboração e comunicação no Brasil, composta de professores da rede pública de ensino infantil, fundamental, médio e superior.

Destacamos, ainda, que a proposta do curso foi elaborada para que cada professor-aluno matriculado possa, não somente ser reprodutor de informação, mas principalmente ter capacidade para fazer pesquisa e constituir grupos de trabalho que produzam conhecimentos na área das artes. Sobre o caráter multicultural na formação do professor de Arte, Richter (2005, p. 54) aponta que "torna-se cada vez mais evidente que a formação do professor deve ser múltipla, e que será somente através de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais que ele estará apto a bem desempenhar seu papel de agente cultural de mudança".

Efland (2005, p. 342) enfatiza que o ensino de Artes

> aborda o caráter imaginativo, que, acredita-se, também deve ser a base para uma formação para docência em arte, sendo que, a imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos em outra perspectiva [...] Proponho que o aprendiz compreenda a metáfora, nos trabalhos de arte, relacionada ao papel que desempenha na construção do mundo – dando-lhe esse significado. Uma arte/Educação que deixe de reconhecer o caráter metafórico do significado na arte não tem sério propósito educativo.

Para o autor, penetrar nessa complexidade é oferecer uma resposta educacional mais ajustada à sua realidade docente, caracterizada por construir identidades complexas e fragmentadas, por isso, é um desafio para os educadores repensar suas ações. Efland (2005) defende que é preciso mudar a velha ideia que concebe a arte como patrimônio, como tesouro a ser preservado num museu, como um conjunto de obras fechadas e acabadas, de

[7] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf

significados fixos, e substituí-la por uma ideia de arte mais vinculada à experiência. Imaginando dessa forma a arte, não é difícil integrar, em nossas práticas educacionais, o universo visual e estético dos acadêmicos, os únicos depositários, no momento, de suas experiências estéticas.

1.4.3 Princípios filosóficos e epistemológicos do curso

Os princípios filosóficos e epistemológicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD da Unimontes baseiam-se "na valorização e qualificação do professor e na ampliação de seus olhares é fundamental no desenvolvimento de profissionais críticos, autônomos e capazes de construir caminhos e ações pedagógicas significativas".[8] Deste modo, a construção do conhecimento torna-se colaborativo, fundamentado em estudos teóricos e práticos que possam dialogar com a cultura local, regional, nacional e internacional.

A carga horária do curso é de 3170 hora-aula, distribuídas em oito períodos, contemplando três núcleos/dimensões formadoras: Núcleo de Fundamentação e de Conclusão do Curso, que é comum às três áreas de conhecimento; Núcleo de Aprofundamento e Formação em Específica, que se refere a estudos específicos de cada uma dessas áreas; e o Núcleo de Acesso ao Curso, que corresponde a uma etapa preliminar de seleção, na qual os professores-alunos deverão comprovar que estão aptos para realizar as etapas.

As disciplinas foram organizadas conforme os três núcleos de estudos, obedecendo à distribuição da carga horária referente aos conteúdos curriculares vinculados à pratica de ensino, a trabalho acadêmico, aos estágios supervisionados e enriquecimento curricular . Cada disciplina é ministrada no período de quatro a seis semanas, distribuídas entre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os encontros presenciais, realizados nas cidades polos dos municípios credenciados pelo sistema Pró-Licenciatura. A carga horária foi estruturada em duas partes: a primeira destina-se à construção e compreensão

---

[8] Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD da Unimontes.

de processos artísticos centrados na interatividade por meio aos estudos, reflexões, seminários, debates, pesquisas e outros que foram surgindo de acordo com as especificidades de cada disciplina no ambiente virtual de aprendizagem; a segunda parte ficou destinada à produção de: atividades de caráter prático, avaliações teóricas e seminário integrado do estágio supervisionado.

1.4.4 Estrutura curricular do curso

Eixos Integradores.

A organização pedagógica do curso envolve a Rede de Formação, constituída pelos coordenadores, professores, acadêmicos e se efetiva na articulação entre os diversos sujeitos e o contexto social.

A organização curricular é composta por um Eixo Transversal (a ser definido pelo curso), por Eixos Integradores (por período – também a ser definido pelo curso) e por Núcleos/Dimensões Formadoras. Essa organização apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, superando assim, a estrutura disciplinar.

A organização curricular do curso evidencia três núcleos/dimensões formadoras do processo educativo, estreitamente relacionadas, conforme o Quadro 1 a seguir:

Núcleos:

Formação humanística/ artística/ científica	**Compreende a formação do pensamento crítico, autônomo e amplo - trata da criação e produção crítica do conhecimento humano, objetivando resgatar a produção criativa da ciência, da arte e da cultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) na criação de redes de solidariedade**

	intercultural. Forma enfim, para a integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com o ideário de justiça, equidade e paz.
Organização do processo educativo	Trata da construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização social, buscando desenvolver potencialidades para exercer sua profissão; relacionando possibilidade de intervenção social subsidiada pela reflexão, com vistas a mudanças substanciais na comunidade, na cidade e, consequentemente, no nosso país.
Organização do Processo Social	Relaciona-se à possibilidade de intervenção social, subsidiada pela reflexão que tem como partida a prática, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão também, com vistas a mudanças substanciais na comunidade local, na cidade, e, consequentemente, no nosso país.

Quadro 1 – Organização curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD
Fonte: PPP, adaptado pela pesquisadora

Demonstrativo da Carga Horária:

Atividades Teóricas	**1.800 horas**
Atividades Práticas: **Prática de Formação/Prática/Prática Profissional**	630 horas

Estágio Supervisionado	540 horas
AACC:	200 horas
Carga Horária Total	3170 horas

Quadro 2 – Demonstrativo da carga horária do Curso de Licenciatura em Artes Visuais EaD
Fonte: PPP, adaptado pela pesquisadora

Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD

Semestre	Módulo		Carga Horária
Módulo de Acesso	1	Fundamentos do curso - Encontro Presencial Inaugural (TA)[9]	45 horas
	2	Estratégias de ensino e aprendizagem a distância (PE)	90horas
1º	3	Leitura e Produção de Texto (TA)	90 horas
	4	Teorias da Educação (TA)	90 horas
	5	A Psicologia e a construção do conhecimento (TA)	90 horas
	6	Antropologia cultural (TA)	90 horas
2º	6	Atelier de Artes Visuais 1 (TA)	90 horas
	7	Teoria da Arte (TA)	90 horas
	8	História das Artes Visuais (TA)	90 horas
	9	Tecnologias Contemporâneas na Escola 1 (TA)	90 horas
3º	10	Atelier de Artes Visuais 2 (TA)	90 horas
	11	Tecnologias contemporâneas na escola 2 (PE)	90 horas
	12	História das Artes Visuais 2 (TA)	90 horas
	13	História da Arte-educação 1 (TA)	90 horas
4º	14	Atelier de Artes Visuais 3 (TA)	90 horas
	15	História da Arte-educação 2 (TA)	90 horas
	16	Estágio supervisionado 1 (ES)	90 horas
	18	Tecnologias contemporâneas na escola 3 (PE)	90 horas
5º	19	Atelier de Artes Visuais 4 (TA)	90 horas
	20	História das Artes Visuais no Brasil 1 (TA)	90 horas

	21	Laboratório de poéticas contemporâneas (TA)	90 horas
	22	Estágio Supervisionado 2 (ES)	90 horas
6º	23	Laboratório de Arte e Tecnologia (TA)	90 horas
	24	Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 1 (PE)	90 horas
	25	Arte e cultura popular (TA)	90 horas
	26	Estágio supervisionado 3 (ES)	90 horas
7º	27	Atelier de produção interdisciplinar (TA)	90 horas
	28	Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 2(ES)	270 horas
8º	29	Trabalho de Conclusão do Curso (PE)	270 horas

Quadro 3 - Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em EaD
Fonte: Guia do Curso e PPP.

Além das disciplinas dispostas no Quadro 2, os cursistas deverão completar uma carga mínima de 200 horas por meio da participação em eventos de caráter científico e cultural, conforme previsto na Resolução CNE/CE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, e o Parecer CP/NC nº 28/2001, que preconiza que um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico incluir outras atividades acadêmicas de caráter científico, cultural – AACC, articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do cursista –, tais como: seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situação problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, desse processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Tanto o Guia do Curso como o PPP apresentam pontos relevantes para o desenvolvimento da Licenciatura em Artes Visuais a distância, tais como: a preocupação com as questões culturais locais em manter diálogo com outras culturas dos demais níveis e a preocupação com os meios tecnológicos e sua aplicabilidade com ferramentas digitais nas diversas atividades de caráter teórico/prático. Tudo isso com propostas que visem possibilidades de intervenção na realidade educacional, subsidiada pela reflexão, com vistas a

mudanças substanciais na comunidade, na cidade e, consequentemente, no país.

1.4.5 O espaço de interatividade – AVA

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Unimontes é o meio difundido pela mídia digital e em rede que possibilita as comunicações e interatividades de aprendizagem da Licenciatura em Artes Visuais. Esta se concentra na Plataforma Moodle[10] e apresenta-se por meio das interfaces interativas da Internet.

Figura 3 - Apresentação do site da AVA
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

O acesso à sala principal é feita por *ícones* ou *links*, que direcionam o cursista para determinadas funções. Esses *links* ficam localizados tanto nas laterais quanto no centro da página, espaço em que se concentram todas as salas nas quais os cursistas são cadastrados. Nessa plataforma são disponibilizadas as salas e as respectivas disciplinas.

10[10] "Moodle é um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo concebido para apoiar uma abordagem social dentro de um quadro construcionista social de educação. [...] A palavra Moodle é originalmente um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), útil principalmente para programadores e profissionais da educação. É também um verbo que descreve o processo de se passar por algo tranquilamente, fazendo as coisas quando surgir oportunidade, uma divertida atividade manual que pode nos levar a ter *insights* criativos. Como tal, aplica-se tanto ao modo como o Moodle foi desenvolvido, quanto ao modo como um estudante ou professor pode abordar o estudo ou o ensino em um curso on-line. Quem usa Moodle é um Moodl*er* (Moodl*eiro*)". Disponível em: <WWW.docs.moodle.org>. Acesso em: 3 maio 2014.

Figura 4 - Página de acesso ao Virtualmontes – Cadastramento.
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Página de acesso à Licenciatura em Artes Visuais EaD/Unimontes.

O cursista tem acesso ao curso pelo site e precisa de um nome de usuário e uma senha para “logar” no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Efetuando o loguin, o aluno está na Unimontes / EaD.

Os recursos do AVA/Unimontes utilizados na plataforma Moodle apresentam múltiplas funções. Cada uma é representada por um *ícone* ou *link,* conforme a seguir.[11]

Chats

Fóruns

Recursos

Tarefas

Participantes

Notas

Relatórios

Perfil

[11] Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/index.php

Figura 5 – Ícones mais usados na plataforma virtual.
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Os ícones instigam o campo da percepção visual, já que a estrutura física do curso é virtual, e possibilita acesso rápido aos diversos ambientes internos e externos da plataforma. O AVA oferece ainda a interatividade mediada por entrecruzamentos de tramas e ramas que o curso vai tecendo ao longo do caminho virtual.

Figura 6 - Fórum dos Participantes
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Este espaço é destinado para identificar os participantes, além de registrar o número de acesso dos cursistas nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem.

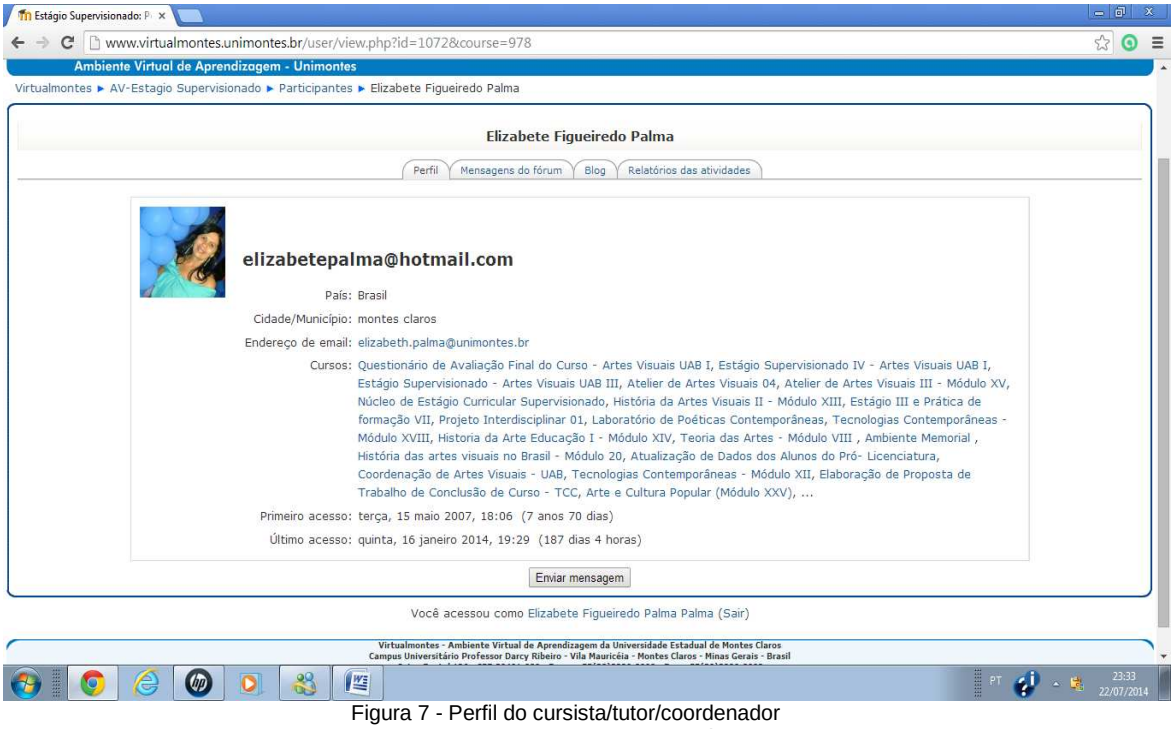


Figura 7 - Perfil do cursista/tutor/coordenador
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Perfil do cursista/tutor/coordenador.

Neste espaço os interatores podem personalizar seus perfis, como acontece nos sites de relacionamento, deixando uma mensagem de boas vindas, endereço de email e outras informações. Este espaço também é reservado para o cadastramento as disciplinas concluídas.

Figura 8 – Fórum Tira Dúvidas
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php.

A figura acima ilustra o fórum tira dúvidas, espaço reservado para os cursistas postarem dúvidas relacionadas as atividades, tarefas ou mensagens.

A seguir iniciarei o percurso das minhas narrativas, na tentativa de entrecruzá-las com as tramas elencadas neste texto, emaranhando deslocamentos com expectativas, não de chegada, mas de partida para outros caminhos possíveis ao propósito desta investigação.

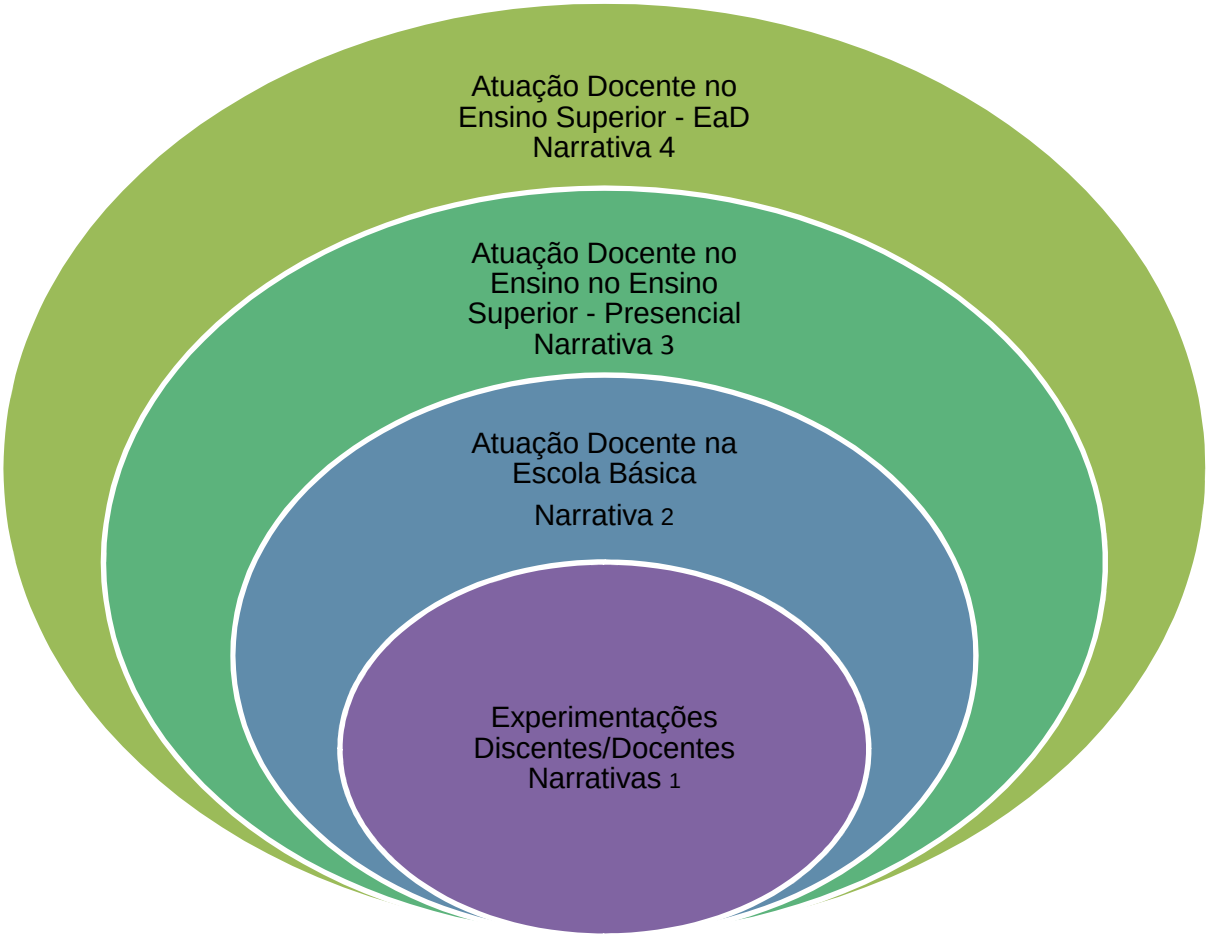


Figura 9 – Meus deslocamentos

Representação gráfica dos meus deslocamentos com docente de artes visuais que partem de narrativas de:

- experiências discentes/docentes vivenciados da infância a adolescência,
- docência na escola básica/rede estadual e privada de ensino,
- docência no ensino superior presencial/Unimontes,
- docência no ensino superior no Licenciatura em Artes Visuais EaD/Unimontes.

CAPÍTULO II
TRAJETÓRIA DOCENTE: DESENHANDO, DESENRAIZANDO, ENROSCANDO E VISUALIZANDO OS CAMINHOS...

CAPÍTULO II

TRAJETÓRIA DOCENTE: DESENHANDO, DESENRAIZANDO, ENROSCANDO E VISUALIZANDO OS CAMINHOS...

> "*Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar".* (Tiago de Melo)

Inicio este capítulo desenhando a minha trajetória docente na contramão do tempo, com o fito de dar sentido e identidade a fatos e passagens desenraizados da minha memória. Vilella (apud OLIVEIRA, 2009, p. 12) diz que "vamos aprendendo a reconhecer recorrências, a identificar semelhanças e, com isso, vamos produzindo uma espécie de saber sobre nós mesmos".

Minha infância foi contemplada pela natureza do quintal de casa, recheada de árvores frutíferas, hortaliças, plantas da minha mãe e de trepadeiras que se enroscavam na cerca que limitava de um terreno enorme, quase uma mata. O quintal era o palco das brincadeiras e aprendizados e representavam minha liberdade infantil, momentos excitantes e descobertas ingênuas que busco na memória para o desabrochar deste texto.

Um pouco tímida, mas bastante observadora, gostava de olhar como as cores das folhas, dos frutos e das flores iam modificando-se e transformando-se num emaranhado de outras cores. Outro ponto que me chamava à atenção era a forma delicada, sutil e ao mesmo tempo agressiva como as trepadeiras cresciam e entrelaçavam-se, ora na cerca, ora nas plantas frutíferas.

Pareciam ter muita pressa e isso despertava minha curiosidade, pois sabia que no dia seguinte os brotos das ramas já teriam tomado outros rumos, outras direções. Não sabia explicar esse mundo de visualidades que era, ao mesmo tempo, lento na mudança das cores que iam surgindo e rápido na sutileza e agressividade das direções que os brotos das ramas tomavam. Isso me instigava a ponto de gerar o vício de olhar, pois queria acompanhar aquele movimento o tempo todo.

Lembro-me das conversas com a minha mãe sobre essas passagens. Em uma dessas conversas, perguntei-lhe por que os brotos cresciam tão rápidos e as cores transformavam-se em outras cores. E ela me respondeu que havia vida em cada flor, em cada fruto, em cada folha ou rama e que a minha sensibilidade, por vê-las, era diferente. Disse também: “Desenhe bastante para não esquecer”.[12] Para ela, os desenhos eram como fotografias, uma forma de registrar tudo que a memória via e sentia. Segundo Martins e Sérvio (2012 p. 265), “as imagens servem para pensarmos e construirmos conhecimento histórico, cultural e científico”. Gonçalves e Dias (2010, p. 52), por sua vez, pontuam que “precisamos voltar àquele primeiro olhar, o de criança, temos que voltar no tempo, olhar em torno, perceber as formas, linhas e cores, luzes e sombras, sentir as texturas, precisamos nos alfabetizar visualmente”.

Buscando na minha memória esse passado infantil que tanto representa e repercute na minha trajetória, deparo-me observando com o mesmo vício de olhar. Refiro-me aos desenhos, às garatujas das crianças, em especial as dos meus netos, que, como os brotos das trepadeiras, também têm pressa e modificam-se rápido, buscando formas que se transformam em outras formas, em uma perspectiva diferente e instigante ao mesmo tempo. Nas falas dos autores Lowenfeld e Brittain1977, p.115), a garatuja é uma fase significativa para a criança, visto que o “primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que conduzirá não só ao desenho e a pintura, mas também à palavra escrita” .

2.1 Dos riscos aos rabiscos um emaranhado de desenhos...

Assim, dos riscos aos rabiscos, eu ia emaranhando o que via em forma de desenhos e escritos, pois essa era uma forma de guardar aquelas imagens que, conforme os dizeres da minha mãe, possibilitavam uma viagem fotográfica ao meu pensamento. Não entendia bem o que significava a palavra sensibilidade, mas sabia que tanto meus irmãos como os amigos que

[12] Busco nas visualidades passadas as imagens presentes de um passado distante que me fez voltar à infância. Estas eu conservo vivas na minha memória.

compartilhavam comigo as brincadeiras não davam tanta importância ao que eu visualizava, via ou sentia.

Meus desenhos partiram, a princípio, de imitações; observava e desenhava. Aos poucos essas cópias foram desaparecendo, dando lugar à criação das minhas imagens, um exercício unindo o sonho e a criatividade. Era algo fantástico que impregnava e encantava o meu dia a dia.

2.1.1 Do meu quintal para a escola: um diálogo com a cultura visual

> “As imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuiem para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens”. (Hernández, 2011)

Vivenciei as datas comemorativas, ao longo dos quatro anos primários, ouvindo minha professora dizer que elas “transformam os dias, tornando-os mais bonitos”. Então, sempre que se aproximava alguma dessas datas comemorativas, toda a classe de alunos confeccionava flores de papel crepom e bandeirolas de papel de seda para enfeitar toda a escola. Minha professora dizia que eram os momentos livres do fazer artístico. Havia naquele momento um distanciamento quanto ao entendimento do que era arte, ou mesmo do que era o fazer artístico, não por culpa da professora, pois ela ensinava o que havia aprendido. E esse fazer artístico, que na verdade eram as aulas de educação artística, tinha o caráter apenas de decoração da escola. Barbosa (1994 p. 4) diz que “arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”.

Durante esses momentos livres do fazer artístico, fazíamos o que era determinado, sem questionar, contextualizar ou mesmo refletir sobre as datas comemorativas. Diante disso, no vício de olhar e sentir, eu visualizava o meu quintal, buscava o formato e as cores para fazer as flores de papel iguais ou parecidas com as flores das plantas e das ramas da minha casa, pois era dali

que surgiam as minhas inspirações. Tinham de ser perfeitas aos meus olhos, pois não me importavam os elogios ou os defeitos que a professora ou os colegas apontavam.

Na terceira série primária, assim chamada na época, minha escola preparava-se para mais uma data comemorativa, só que essa era especial, pois era a comemoração do Dia das Mães. Além de enfeitar toda a escola com os meus colegas, eu queria dar um presente para minha mãe feito por mim. Sabia fazer as flores, mas como a minha casa era coberta por elas, fui observar os frutos das trepadeiras já maduras, conhecidas como buchas, e que hoje ganharam o adjetivo natural – bucha natural – para diferenciá-las das industrializadas, que são vendidas no mercado.

Arranquei uma delas, namorei, apertei, descasquei, abri e fiquei olhando e pensando o que fazer. Depois de analisar bastante, nasceu a idéia de fazer chinelinhos de bucha. Abri as buchas, retirei as sementes, cortei e costurei os chinelinhos. Depois os decorei com as sementes que havia retirado, formando flores e folhas como se fosse um bordado, tudo da própria bucha, buscando uma integração entre o natural e o artificial.

Essa experiência de quase um fazer artístico partiu de algo que era natural e comum, as trepadeiras de buchas que havia na maioria das cercas das casas do bairro onde eu morava, e ao mesmo tempo artificial, pois buscava na minha memória os chinelinhos e sapatos que havia observado nas vitrines das lojas da cidade, Corrêa, apud Oliveira (2007, p.144) diz que “o artista é um ser sensível, intuitivo e criativo vivente entre os homens comuns, pois sabemos que este é a voz que se alteia através dos materiais para criar suas obras”.

Recebi muitos elogios da minha mãe, da minha professora, dos meus colegas de sala e dos amigos de brincadeiras. Mas não parou por aí; todos queriam aprender a fazer chinelinhos de bucha, então fui quase uma oficineira, tive de ensinar à minha professora, aos meus colegas e também aos meus amigos de brincadeiras a confecção de chinelinhos de bucha.

Essa experiência, além de marcar o meu primeiro diálogo com a cultura visual, colocou-me em contato com o ato de ensinar, nascido desse fazer inocente, dessa vontade de criar e recriar, segundo Pimenta (2005, p. 20),

esses são “compreendidos como os primeiros saberes que construímos acerca da profissão”.

2.1.2 Experiências no quintal de casa: desenhando e achando os fios...

A partir desse ensaio como oficineira, minha professora me elegeu monitora da sala. Dizia que eu tinha um jeito bom para ensinar. Assim, a segunda explicação de qualquer conteúdo ou atividade era sempre eu que repassava para os meus colegas. A responsabilidade era grande, pois eu tinha de ficar muita atenta às explicações da professora para depois auxiliar meus colegas em suas dúvidas ou dificuldades de entender o conteúdo.

Foram momentos importantes, lembro-me de como me emocionava cada vez que meus colegas acertavam as questões das provas ou os exercícios que eu havia lhes ensinado. Esse aprendizado alongou-se para o quintal de casa, que, além de lugar de brincadeiras, passou a ser também local de ensino, pois nele criei uma escolinha, onde eu era a professora e meus irmãos e amigos, meus alunos. Nessa escolinha de fundo de quintal, desenvolvíamos performances, quando imitávamos as plantas, principalmente as ramas das trepadeiras, os animais e as pessoas.

Dessas atividades também nasciam redações, poesias, desenhos, pinturas e reciclagens. Tudo isso em forma de brincadeiras infantis, sapequices, mas tudo com muita alegria e imaginação. Segundo Vieira (2001, p. 104),

> através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

A autora expõe, em suas palavras, que ao brincar a criança constrói novas relações consigo e com o outro. Ela inventa e recria diferentes formas para experimentar e compreender a realidade que está inserida. É pela

linguagem do brincar que a criança manifesta os seus interesses mais íntimos e a sua própria forma de ver o mundo.

2.2 Entrelaçando, deslocando caminhos ...

Martins (2005, p. 140) aponta que “as imagens, como referências culturais, permeiam e veiculam idéias, imiscuindo-se na trama de imagens, imaginário e significados, gerando turbulências cognitivas e deslocamentos conceituais”. Dessa ilha de possibilidades, os ensaios e aprendizados, ora brincando, ora inventando e criando, outras experiências foram surgindo para mim, deslocando-se da escola para o quintal da minha casa e para outros espaços.

Já na adolescência, cursando o ensino médio, substituí minha irmã como docente de uma escola estadual no município de Varzelândia, localizada no Norte do Estado de Minas Gerais. Era uma escola de ensino fundamental, que nessa época integrava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral),[13] que tinha como finalidade alfabetizar pessoas adultas. Era período de férias e eu fui conhecer meu sobrinho recém-nascido, filho dessa irmã, e também conhecer a cidade de Varzelândia. Minha irmã era esposa de um militar que havia sido transferido para essa cidade pelo Batalhão de Polícia Militar de Minas Gerais, que destacava policiais para atuarem nas pequenas cidades do norte do estado. E, a convite do prefeito da cidade na época, minha irmã foi indicada para ministrar aulas no programa Mobral, que funcionava no turno noturno.

Assumir as aulas de minha irmã foi uma experiência bastante significativa, pois transformei minhas férias em um aprendizado docente, no qual tive oportunidade de estabelecer um diálogo entre teoria e prática e refletir

---

[13] Programa criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Disponível em: .http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130

sobre minha maneira de ser e de pensar a escola como uma extensão das experiências vivenciadas, na escola formal e informal.

Considerei a escola, naquele momento, como um campo aberto, no qual tudo era possível, pois a proposta lançada para minha irmã, ou seja, alfabetizar adultos, muitos deles idosos, era simplesmente um desafio. Era também instigante a forma de alfabetizar aqueles adultos, pois faltava coordenação motora para a maioria deles e isso dificultava o entendimento sobre a junção das letras para formar as sílabas, palavras e frases. Mas, em meio a esse emaranhado de coordenações difíceis, havia o desafio de ensinar a ler pelas imagens, didática em que, segundo Barbosa (1994, p. 28), “aprende-se a palavra visualizando”.

Era uma visualização na qual letras e imagens dançavam, desafiando memórias. Lembro-me de uma das aulas que ministrei em que o exercício do dia era trabalhar as vogais e consoantes, e uma das palavras era ÁRVORE. Mostrei a imagem e pedi que escrevessem a palavra no caderno. Todos ficaram em silêncio, pareciam não entender nada do que eu estava propondo naquele momento, pois não sabiam simplesmente escrever sem exemplos, ideias ou modelos já repassados em aulas anteriores. Por um bom tempo fiquei também em silêncio, pensando sobre o que fazer, como agir diante daquela situação que para mim era tão simples e que para eles era tão estranho. Então, recorri a uma caixa de desenhos e recortes de imagens retiradas de revistinhas infantis e outras que a minha irmã usava para ilustrar os exercícios e comecei a decifrar cada letra, acompanhada também por esses desenhos e imagens que eles já conheciam, por exemplo, a letra A com a imagem ou desenho de uma abelha, ou a letra R com a imagem ou desenho de um rato e assim por diante. Dessa maneira, articulei o desafio à experimentação, em forma de saberes a prática educativa.

Freire (1996, p. 47) enfatiza que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ser professora, mesmo que ajudante ou substituta, amadureceu o meu ensino médio, pois sentia que esse meu jeito de ensinar e aprender estava

emaranhado como as ramas das trepadeiras que observei ao longo da minha infância. Sentia a docência brotando no meu caminho.

Foram três anos intensos, cursava o ensino médio e nos períodos de férias ia visitar minha irmã só para ter o prazer de ajudá-la a ministrar aulas para os idosos do programa Mobral. Também nesse período fiz vários cursos manuais, de bordado, crochê, pintura e artesanato, que eram oferecidos em entidades como SESI[14], SESC[15] e outros. Minha mãe dizia sempre que "as meninas tinham de, além de estudar, saber outras prendas domésticas, para ser uma boa profissional e dona de casa". Muitas vezes contra-argumentei, dizendo-lhe que eu ia estudar para ser professora, e ela respondia: "Uma boa professora tem de ter exemplos, ou seja, tem de saber outras coisas para facilitar a explicação e melhorar o aprendizado".

Brincava e divertia-me muito com esses dizeres de minha mãe, mas não deixava de aprender e fazer nada que ela me propunha. Minha mãe estava sempre presente nas minhas ações e decisões, assim, cresci seguindo o seu exemplo. Era incrível como ela, com poucos estudos, era tão sábia. E hoje, escrevendo este texto, percebo como esses e outros dizeres foram necessários para a minha formação.

Segui também os exemplos e dizeres de meu pai, embora sérios e sem muitos rodeios. Meu pai sempre foi um homem honesto, observador e detalhista em tudo que fazia. Exercia a profissão de pedreiro e nas horas de folga dedilhava as cordas de seu violão. Gostava de ouvir sua voz suave e tranquila ao cantar canções sertanejas. De vez em quando, ele também nos surpreendia, cantando cantigas infantis para eu e meus irmãos brincarmos de roda ou de outras brincadeiras. Convivi com esses e outros momentos felizes que estão gravados na minha memória. Meus pais, "grandes mestres sábios" participaram de todo o meu processo.

---

[14] **Disponível em: http://www5.fiemg.com.br/Default.aspx?tabid=13362**

[15] **Disponível em: http://www5.fiemg.com.br/Default.aspx?tabid=13362**

2.3 Trilhando, almejando, buscando as ramas, rumos...

Caminhos foram trilhados e no fim dos anos 1970 finalizei o ensino médio, casei-me e fui aprovada no vestibular. Iniciei o ensino superior na antiga Faculdade Norte Mineira de Filosofia, Ciências e Letras (FUMM) da cidade de Montes Claros (MG), hoje Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Com o sonho de ser professora, cursei Ciências de 1º grau, por conselho da família e também por ser um curso de licenciatura. A grade curricular do curso era em grande parte voltada para as áreas exatas, em detrimento da área humanística.

Foi um período difícil, curso difícil, cada disciplina exata mergulhava em outras matemáticas. Dividia as matemáticas com o casamento, e nesse período tive um casal de filhos, Juliany e Fabrício. Nesse emaranhado matemática x família, recebi, antes mesmo de concluir o curso, um convite para ministrar aulas em uma escola da rede estadual de ensino. Jamais esqueci esse desafio; ministrei a disciplina de Ciências para as turmas de oitavas séries do ensino fundamental, no turno noturno. As turmas eram compostas por alunos já em fase adulta, não diferente daqueles que ajudei minha irmã a alfabetizar, no programa Mobral. Eram, em sua maioria, alunos repetentes da série anterior, ou alunos que haviam sido afastados da escola por motivo de trabalho ou outros.

Aquele foi um período de grandes performances, no qual teci algumas considerações, tentando costurar o sentido de aprender ensinando e ensinar aprendendo, conceituando de certa forma as experiências já vivenciadas. Vilella (2009, p. 3) diz que “o que somos, o que temos sido, o que deixamos de ser, tudo isto é efeito do modo como vamos operando as coisas, com as coisas, nas coisas que nos acontecem”. Muitas vezes senti-me como as trepadeiras que gostava de observar na infância; lembrava-me da forma delicada e sutil e ao mesmo tempo agressiva com que suas ramas se emaranhavam e se entrelaçavam em busca de novos rumos, caminhos. Precisava ser como elas, emaranhar e entrelaçar meus conhecimentos que aos poucos constituíam a minha história docente, meus planejamentos, e seguir.

Depois dessa experiência, a sorte estava lançada. Tive a oportunidade de ministrar aulas de matemática também em outras escolas da cidade. Em cada escola, em cada série, novos desafios, estudos. O ensino da Matemática exigia disciplina e raciocínio rápido, um comportamento frio e metódico.

Assim, o sonho de ser “professora docente” ia desabrochando como uma caixa surpresa que aos poucos se vai abrindo, revelando os mistérios da docência. Nóvoa (1995) afirma que,

> esta profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexibilidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ser. (Nódoa 1995, p. 9).

Assim, complementando a fala do autor, digo que a docência é um processo permanente, que envolve a valorização e a identidade do professor. Dessa forma, a ampliação do seu conhecimento decorre da transformação crítica sobre a sua própria prática.

2.4 As histórias se repetem: de volta as origens...

Logo que concluí a graduação em Ciências, matriculei-me no curso de Decoração do Conservatório de Música Lorenzo Fernandez.. Esse curso tinha como objetivo ensinar técnicas de decoração para interiores, e sua grade curricular era composta pelas disciplinas História da Arte, Desenho Geométrico, Pintura em Tela, Composição Artística e Artesanato. Uma riqueza para os meus olhos, oportunidade única para uma vivência visual e cultural. Estas partiam da história da arte antiga para as práticas artísticas, num reencontro com a tradição, enfatizando tendências e manifestações artísticas, recombinando o que já existia e apresentando-o de outra forma, ou seja, uma mistura de passado e presente num contexto totalmente visual e contemporâneo.

Foi um período inovador para o meu currículo, com descobertas de técnicas, materiais, tudo voltado para um trabalho coletivo no qual as trocas de experiências eram constantes entre professores e alunos do curso.

Dessas descobertas que tive durante o curso, percebi que as curiosidades observadas na minha infância revelavam uma poética já impregnada nos meus desenhos, marcados por formas arabescas, partiam de imitação das ramas das trepadeiras de buchas do quintal de casa. Aos poucos essas formas foram sendo garatujadas cada vez mais, selando assim a minha poética nos desenhos, pinturas e artesanatos.

Uma das propostas do curso era expor os trabalhos a cada fim de semestre. Era uma exposição coletiva das experiências obtidas no curso, indo desde as técnicas de pinturas em telas aos artesanatos. Era uma riqueza de cultura e visualidades, que hoje percebo como uma porta aberta para as artes visuais.

2.5 Emaranhando, enroscando, acelerando e aumentando os passos...

Emaranhada nas possibilidades que o curso de Decoração me proporcionava, percebi que poderia unir artes e matemática e seguir minha profissão de docente. Amadureci a ideia e no fim dos anos 1980, ainda fazendo o curso de Decoração, fui aprovada no vestibular para o curso de Educação Artística. Nesse período, o curso de Educação Artística era dividido em duas etapas: a habilitação curta, com as três habilitações, ou seja, em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Artes Musicais, e a plena, em Artes Plásticas ou Artes Musicais. Dessa forma, no fim da habilitação curta, o acadêmico tinha de optar por uma das duas habilitações. Uma escolha difícil, pois tanto as artes plásticas como as artes cênicas afloraram nos meus fazeres artísticos como uma performance visual na minha trajetória desde a infância.

Não era propósito do curso promover a formação essencial do artista, e sim do arte-educador, em uma perspectiva que se aproximava dos ideais de artista/educador e educador/artista. Em meio a esse emaranhado de cursos, tive a felicidade de dar à luz a minha caçula Nayara, completando assim a minha família. Posso dizer que graduamos juntos, pois as participações, as

ideias cabíveis ou não dos filhos e do esposo estiveram presentes nesta caminhada de acadêmica e docente/artista.

2.6 Momentos de trocas e realizações no curso de Educação Artística.

No fim do curso, participei com as colegas[16] de turma de uma exposição de trabalhos já prevista para o encerramento da habilitação curta de Educação Artística. Durante a mostra tivemos a oportunidade de falar com os convidados presentes sobre os nossos trabalhos, tais como a técnica utilizada, os recursos, a escolha do tema, a representação do trabalho no campo da arte, a importância deles dentro do universo da arte e dentro do nosso próprio universo, explicando todo o processo,

Figura 10 - Exposição coletiva de trabalhos dos alunos do curso de Educação Artística, 1992
Fonte: Acervo pessoal.

desde o projeto do desenho até a arte final. Sentimo-nos, naqueles momentos, como artistas autografando suas obras, uma experiência que ficou gravada nas

[16] Refiro-me a colegas, pelo fato de a turma ser composta só por mulheres.

nossas memórias. Tudo Isso me levou a refletir sobre o saber fazer, experimentando, apreciando e sentindo a arte para ensiná-la nas escolas.

Depois de concluir o curso, fui convidada para ministrar aulas de Educação Artística em uma escola privada, uma fração de doze aulas no ensino infantil. Desafio e expectativa, aliados ao medo, à dúvida, à vontade e ao pensamento. Assim descrevo um percurso de nove anos de regência no ensino infantil, mergulhado nas imagens das minhas experiências como professora de Educação Artística.

Desta forma, reinvento a forma de pensar para chegar às lembranças de um passado ainda presente na minha memória. As aulas de Educação Artística nessa escola contemplavam apenas as práticas musicais e performances de teatro e dança. A minha função era preparar as crianças para os eventos da escola: comemoração da Páscoa, do Dia do Índio, do Dia das Mães, festas juninas, do Dia dos Pais, do dia da Primavera e as formaturas de fim de ano. Cada festa era um espetáculo para os pais e convidados. Mas preparar essas atividades me incomodava, pois sentia falta da sala de aula ou de outro espaço para discutir arte ou sobre a arte com as crianças. Não havia tempo para isso, pois logo após a apresentação de uma festa, eu já iniciava os ensaios da outra. Estes eram realizados nos locais onde iria acontecer a festa, durante os cinquenta minutos da minha aula, uma vez por semana.

O desenvolvimento da arte nessa escola era algo que, conforme a linguagem popular, vinha de cima para baixo. A supervisora de área apresentava o tema a ser trabalhado e exigia um planejamento com base nos princípios da escola, que seguia uma linha voltada para a religiosidade. No decorrer desse processo, percebi que as aulas de artes eram consideradas apenas por seu produto final, pois o percurso não importava. A hora e a vez das crianças não aconteciam.

Isso me instigou à pesquisa, com o intuito de ter uma participação maior como docente de artes naquela escola e no ensino infantil. Embrenhei-me nas artes cênicas e descobri na performance um leque de possibilidades para a construção e desconstrução da dança, da poesia e do teatro. Procurei ver e sentir com os olhos das crianças, deixando a subjetividade aflorar, subvertendo

as práticas endurecidas apresentadas anteriormente, engendrando novos modos de expressar a arte nos momentos de produção final, ou seja, nas apresentações, as crianças poderiam participar com mais intensidade e fazer daqueles momentos seus próprios espetáculos.

Cercada de elogios, sinceros ou não, fui costurando, em meio a erros e acertos, a busca de novas propostas para aprender e ensinar a arte com arte, incorporando e infiltrando parcialmente as mudanças ocorridas durante o meu processo de ensino aprendizagem.

2.7 Poéticas: outras práticas, outros sentidos ...

Essas e outras experiências vivenciadas no ensino infantil apontaram entrelaçamentos entre o fazer arte, a docência em arte ou ainda o fazer docente, a partir de fragmentos que reverberaram e reverberam na minha prática.

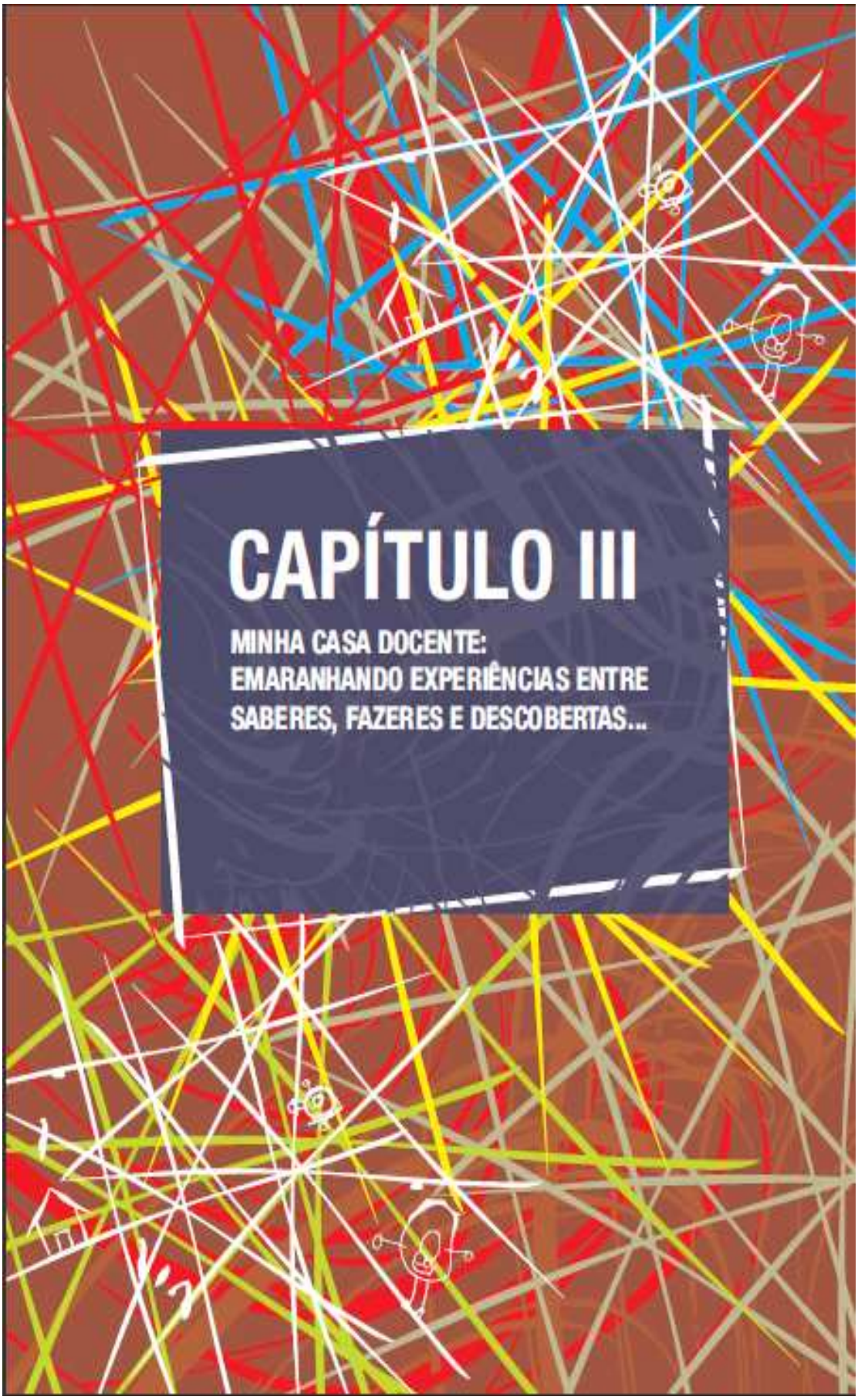
Aos poucos as aulas de Matemática foram desaparecendo, dando lugar às aulas de Artes no ensino fundamental e médio, quando eu já possuía a habilitação em Artes Plásticas. Neste trajeto recebi vários nomes como: professora de artes, arte educadora, artista professora, e ainda professora artística.

Segui tecendo os fios iniciados no ensino infantil para dar sequência a essa trama em duas escolas públicas situadas na periferia de Montes Claros (MG), as quais nomeei com as letras A e B. Experiências e práticas diferentes. Na escola A, as aulas de Artes eram desenvolvidas envolvendo as datas comemorativas, não diferentes das aulas do ensino infantil que eu havia experimentado. Já na escola B, as aulas de Artes eram transformadas em práticas manuais, um ateliê artesanal no qual os alunos, independentemente de sexo, desenvolviam técnicas de crochê, tricô, bordados e artesanatos. Os trabalhos confeccionados por eles eram expostos em frente à escola, para serem apreciados e vendidos. E o dinheiro arrecadado era investido na compra de materiais para as aulas de artes.

A vivência nessas escolas e o embate com a diferença metodológica entre ambas fizeram-me lembrar os dizeres da minha mãe, quando enumerava os exemplos e os saberes que o professor deve ter para um melhor desempenho em suas aulas.

Essa possibilidade de conviver com temáticas diversas em diferentes espaços marcou profundamente o meu processo criativo, apontando a necessidade de ampliar um diálogo interdisciplinar e pluridisciplinar associados à teoria e à prática no ensino-aprendizagem. Nascimento apud Martins e Tourinho (2012, p. 237) diz que [...] “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria um revezamento de uma prática a outra”[...]. Para o autor, a teoria e a prática caminham juntas, em um só tempo e espaço, e nós, professores arte-educadores, devemos ir além dos horizontes que cruzam e intercruzam as articulações de saberes do ensino-aprendizagem.

Nesse vai e vem de experiências em escolas públicas e privadas, iniciei em 1995 a docência na Universidade Estadual de Monte Claros, sobre a qual sigo narrando no terceiro capítulo.


CAPÍTULO III
MINHA CASA DOCENTE:
EMARANHANDO EXPERIÊNCIAS ENTRE
SABERES, FAZERES E DESCOBERTAS...

CAPÍTULO III

MINHA CASA DOCENTE: EMARANHANDO EXPERIÊNCIAS ENTRE SABERES, FAZERES E DESCOBERTAS...

> *"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."*
>
> (Jean Piaget)

Narro, neste capítulo, uma trama de experiências entre saberes e descobertas que contextualizam os processos de formação docente em Artes Visuais nos cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e a distância, refletindo como, e se, eles se articulam na construção do ser profissional docente. Isso será feito mediante narrativas que refletem sobre as mudanças pelas quais passou o curso de Artes Visuais a partir do ano de 1995, data que marca o início de minha entrada, de minha caminhada e de minha história na "Minha Casa Docente", ou seja, no curso de Artes na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Pensar sobre algumas passagens significativas, sob a ótica da minha trajetória, levou-me a tomar consciência dos diferentes lugares e posicionamentos que fui assumindo como arte-educadora ao longo do tempo. Desse modo, enfoco questões que, para mim, são peças importantes na pesquisa narrativa autoetnográfica e autobiográfica que desenvolvo sobre minha própria experiência de aprendizagem docente. Villela (2009, p. 12) diz que "vamos aprendendo a reconhecer recorrências, a identificar semelhanças e, com isso, vamos produzindo uma espécie de saber sobre nós mesmos". Sobretudo, organizo a mediação dessa trajetória nos avanços e nas compreensões daquilo que vivi, prestando especial atenção a algumas

experiências que são reflexo do vai e vem entre um curso presencial e outro a distância, ambos de Licenciatura em Artes Visuais no ensino superior da Unimontes.

Nesse contexto, o trabalho autoetnográfico converge, tempos depois, no curso de mestrado, quando teve início meu interesse por temas relacionados à formação de professores no âmbito acadêmico, marcando a opção e a necessidade de aprofundar minha autobiografia no processo de formação, abalizando um espaço produtivo de compreensão dos embaraços relacionados à escrita de narrativas da vivência escolar, no que se refere às reflexões construídas sobre a trajetória de formação docente como possibilidade, a partir de lembranças e memórias no espaço escolar. Para Oliveira (2011) “utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar atrás, buscar aquilo que nos afeta, que deixou marcas, adentrar, arriscar a lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfações”. A narrativa autobiográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de pesquisa oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma distinta, as dimensões experienciais da memória escolar discente e docente.

Ainda segundo Oliveira apud Martins e Tourinho (2011, p. 181),

> escrever sobre as próprias vivências é muito mais do que contar acontecimentos. De fato, talvez o acontecimento seja o mais irrelevante. A experiência convoca o debate para o campo da complexibilidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge ao nosso controle, do que estava programado, das idéias que não chegam inteiras.

A utilização desse procedimento metodológico, mediante o recurso da narrativa autobiográfica, revela-se fértil tanto para mim quanto para os futuros arte-educadores, por favorecer reflexões sobre experiências formadoras, um aprofundamento do conhecimento que amplia os significados da prática didático- pedagógica vivenciada mediante experiências individuais e coletivas. Naquele momento do meu interesse pela pesquisa em educação, algumas leituras de autores que traduzem em seus textos as experiências dos docentes e suas histórias, com orientações autobiográficas, foram primordiais para um

pontapé inicial, entre outras que guiaram meus primeiros passos. Com Goodson (2004) compreendi a noção de relatos e histórias de vida, além das questões metodológicas; em Herraiz (2003) e seu olhar sobre os relatos e estudos biográficos, encontrei maneiras de argumentar minha própria temática; e com Josso (1990) e Nóvoa (1992) comecei a valorizar a possibilidade de trazer para um trabalho científico minha própria experiência, coerente com as teorias e práticas pedagógicas que estava revisando.

As escassas e pouco divulgadas pesquisas autoetnográficas no campo da Arte motivaram-me a seguir nesse caminho. Dessa forma, desenvolvi uma reflexão sobre as minhas próprias aprendizagens no âmbito acadêmico, abandonando minha timidez para dar voz e transformar em perspectiva meu trabalho.

E foi assim... Meu trabalho como docente no ensino superior teve início no ano de 1995, com uma nova trajetória no curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Montes Claros, a qual batizei de “Minha Casa Docente”.[17] Minha entrada como docente substituta na Unimontes, em Montes Claros (MG), deu-se em decorrência de convite da coordenadora do curso, que à época de minha graduação ministrava a disciplina de Práticas de Estágios. Comecei assim com um cargo de professora substituta, ministrando essa disciplina enquanto minha ex-professora coordenava o curso. Dessa substituição passei a ocupar o cargo de docente efetiva do curso de Educação Artística. Desde então, venho construindo e reconstruindo minha trajetória, com expectativas de um olhar artista ao mesmo tempo crítico, imaginativo e inquietador, na busca de novos modos de pensar e fazer arte. Pensamentos que fazem aflorar o medo e as dúvidas, aliados ao processo de busca, um desafio para a docência em artes.

No sentido etimológico, a palavra “docência” tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Portanto, a docência é o conjunto de funções que ultrapassam a simples tarefa de

---

[17] Utilizo neste texto “Minha Casa Docente” com letras iniciais maiúsculas por esse ser o local de onde eu falo. É nesse espaço que entrecruzam as idas e voltas dos meus relatos e de relatos alheios sobre experiências possíveis, capazes de aliar e transformar aprendizagens mais significativas no universo da arte.

ministrar aulas. A palavra “arte” também vem do latim, *ars*, que significa articular, amarrar, unir, ou seja, no sentido formal, a docência em arte é mostrar como construir, como articular, dar a entender como unir duas ou mais partes. Essas palavras traduzem a essência do trabalho docente em artes, centrado em reflexões que estejam a serviço da emancipação e da autonomia profissional. Uma postura de constante investigação, análise crítica e questionamento, e assumida como atitude de vida e profissão.

Meu retorno à Universidade após a graduação em Educação Artística/habilitação plena em Artes Plásticas significou a articulação entre as possibilidades históricas e a integração social das minhas expectativas, corroboradas pelas expectativas que se cruzam e intercruzam no desenvolvimento e avanços do Curso de Educação Artística, ou seja, a “Minha Casa Docente”. Esta narrativa parte das minhas lembranças e também das lembranças relatadas em documentos do curso de Artes Plásticas da Unimontes, como relatórios, projetos políticos pedagógicos, atas e informações obtidas de conversas com colegas docentes que ajudaram a construir esse curso e que, como eu, trilham esta caminhada até aqui.

3.1 Encontro de “Trajetórias”...

O Curso de Educação Artística foi fundado no ano de 1986 com o nome de Faculdade de Educação Artística (FACEART) e autorizado a funcionar pelo Decreto nº 93.345, de 7 de outubro, de 1986, nos termos do Parecer nº. 731/1986 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Ele foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº. 588/1988 e nos termos do Parecer nº 612/1988 do CEE, com autorização para a abertura de 36 vagas totais anuais e uma entrada. A FACEART tornou-se mais uma unidade da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (FUNM), e no ano de 1987 iniciou suas atividades com o Curso de Licenciatura de Educação Artística (Licenciatura Curta/1º Grau e Licenciatura Plena/2º Grau), com o objetivo de preparar o arte-educador para atuar no campo das experiências criadoras, cumprindo a função da relação transacional entre o indivíduo e o meio no qual vive, bem como para proporcionar condições de desenvolvimento como profissional liberal.

As atividades do curso de Educação Artística foram desenvolvidas, nos dois primeiros anos, em salas emprestadas, no prédio onde funcionava o anexo do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes, citado anteriormente. A ideia de implantar o curso surgiu por razões diversas, que iam desde o atendimento à demanda significativa de interesse detectada por profissionais da área de artes da cidade de Montes Claros (MG), à capacitação de profissionais que atuavam no ensino de artes sem habilitação, tanto no conservatório, como nas escolas básicas.

Após dois anos funcionando nesse local, o curso mudou-se para outro espaço, situado no Bairro São José, próximo ao centro da cidade, antes ocupado pelo grupo de dança Banzé.[18] Nesse espaço, adaptado para melhor funcionamento das habilitações de Artes Plásticas e Música, foi possível desenvolver as atividades disciplinares teóricas e práticas com mais intensidade, visto que o local anterior, além de pequeno, oferecia uma infraestrutura inadequada para seu funcionamento.

Nos anos de 1993 a 1995, o curso mudou de local novamente, agora para a sede da antiga FUNM, e o espaço ocupado anteriormente passou a ser reservado para as exposições das tradições folclóricas, destinado pela Universidade de Museu Folclórico de Montes Claros (MG). Enfim, em 1996, o curso mudou-se definitivamente para o Centro de Ciências Humanas (CCH) da Unimontes, com uma infraestrutura adaptada para seu funcionamento.

---

[18]O Grupo Folclórico Banzé foi criado na cidade de Montes Claros em 1968 com o objetivo de promover a valorização da cultura popular brasileira, destacando os aspectos tradicionais das manifestações folclóricas. Foi a inspiração da professora Zezé Colares para estimular os seus alunos de folclore e história da música do Conservatório Estadual Lorenzo Fernandez, para as suas pesquisas folclóricas em fontes genuínas.Vem representando o Brasil, durante várias décadas, em vários países da Europa e Américas, tendo recebido diversos prêmios nacionais e internacionais por sua atuação. O Grupo Folclórico Banzé possui um diversificado repertório de danças e músicas folclóricas, abrangendo todas as regiões brasileiras, onde os seus cantos e movimentos refletem a riqueza do seu povo e a beleza da sua terra.

3.2 Primeiros “Passos”...

O Curso de Educação Artística formou a primeira turma em 1988, com habilitação em Licenciatura Curta. No ano seguinte (1989), iniciei a graduação, e como discente vivenciei esse início histórico do curso e parte também da história da própria Universidade. Nesse mesmo ano, a Fundação Norte Mineira de Educação (FUNM) foi transformada em autarquia,[19] com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros e no dia 9 de março de 1990, com o Decreto nº 30.971, do Governo do Estado de Minas Gerais, é instituída a Universidade Estadual de Montes Claros. Autarquia da administração pública estadual.

As primeiras turmas a concluir a Licenciatura Plena foram as de Música e Artes Plásticas (1990). Nesse mesmo ano, eu concluí a licenciatura curta e no ano de 1992 finalizei a graduação, com habilitação em Artes Plásticas, e iniciei a habilitação de Artes Cênicas, que concluí em 1994. Lembro-me, como se fosse hoje, desse momento de alegria misturado com orgulho, já esperado por toda comunidade acadêmica.

A partir do reconhecimento da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com sua nova estrutura, o Curso de Educação Artística incorporou-se ao Centro de Ciências Humanas (CCH), unidade de ensino à qual pertencia o Departamento de Artes. Com este, o curso ganhou maior credibilidade e liberdade para o desempenho de suas ações na comunidade acadêmica.

Conforme o Parecer nº 119, da Câmara de Ensino/ CEPEX /Unimontes, de 28 de dezembro de 1999, o Curso de Educação Artística de 1º Grau passou a ser denominado Curso de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, Música e Teatro, em nível de Licenciatura Plena, com a oferta de 60 vagas totais anuais e uma entrada.

---

[19]Autarquia é uma expressão de origem grega "autárkeia" que significa comandar a si mesmo, termo utilizado em economia, em filosofia e na administração pública. *Disponível em:* www.significados.com.br/autarquia/

Reformulado pelo Conselho Universitário, mediante Resolução CEPEX nº 004/2000, o curso em apreço passou a ser denominado Curso de Artes. Entretanto, em sua nova versão continuou com o formato anterior, ou seja, foi mantido o tronco comum de formação básica nos dois semestres iniciais e seis semestres específicos para cada “ênfase”. Mesmo com a adequação da denominação Educação Artística para a de Artes, as mudanças pertinentes ao currículo urgiam acontecer.

Conquanto tenha sido modificado, o curso manteve-se organicamente inalterado, conduzindo o tronco comum à “ênfase”, em vez de à habilitação, o que comprometia sobremaneira a formação ensejada pela licenciatura, em razão da indefinição do perfil e das habilidades e competências hoje exigidas do docente da educação básica. Ademais, o projeto pedagógico deixaria contemplar satisfatoriamente as diretrizes curriculares para cursos de licenciatura, conforme dispõem a Resolução nº 1 e 2/2002 do CNE/CPe a Resolução nº 447/2002 do Conselho Estadual de Educação, que preveem ainda a total reformulação do curso, mediante a sua transformação e a de suas habilitações em cursos distintos.

O CEE sugere a mudança da nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais, buscando acompanhar as transformações nesse campo de conhecimento, advindas dos avanços tecnológicos e de suas expansões. Mas, principalmente, o curso atende às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior, aprovadas através da Resolução Nº 1, de 16 de Janeiro de 2009. No período entre os anos de 2009 e 2011, o Curso de Artes Visuais sofreu várias mudanças, reflexo dos questionamentos dos corpos docente e discente e também das recomendações da última avaliação do Conselho Estadual de Educação (CEE). Dessas mudanças surgiu então a necessidade de reformulação do projeto político pedagógico (PPP) do curso, o que foi feito depois de vários estudos, reflexões e pesquisas. Buscou-se oferecer um curso de formação de professores para o ensino de artes visuais que reafirmasse a necessidade de uma formação especifica, negando a polivalência que durante muito tempo dominou a área das Artes e provocou

constrangimento nos diversos níveis da educação básica. O novo PPP foi aprovado no fim do ano de 2011, após avaliação da Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes, e integrado ao curso no início do ano seguinte. No fim do primeiro semestre de 2012 o PPP foi aprovado pelo CEE, e desde então está em vigência junto com o antigo plano, de 2006.

O curso sofreu alterações ao longo do tempo, levando-me a refletir sobre várias questões e, ao mesmo tempo, sobre o meu posicionamento como docente recém-chegada no ensino superior. Minha primeira preocupação como docente do curso foi refletir sobre o papel da Unimontes no que diz respeito aos cursos de licenciatura do Centro Ciências Humanas (CCH), em especial o de Artes. Desta forma, de início direcionei meu olhar atento e inquietador para as propostas e discussões que envolviam o curso, advindas de reuniões, seminários internos, aulas, entre outros. Desses encontros e desencontros de falas expandidas ou acanhadas, percebi que o meu envolvimento com a docência em Artes faria parte de uma longa trajetória de luta pela valorização da licenciatura em Educação Artística, que parecia, desde então, aquém das demais licenciaturas não só no CCH, mas, conforme dados de pesquisas, também das de outras instituições de ensino do país.

Comprometida com essas questões e atenta aos debates sobre a formação de professores, centrei meu olhar nas discussões sobre o perfil do professor que queríamos formar, pois percebi que essa não era uma luta apenas minha, e sim de todo o grupo de professores do Curso de Artes. Como professora do curso e, paralelamente, docente na educação básica, preocupava-me, naquele momento, a construção da minha identidade e da identidade profissional dos acadêmicos, futuros arte-educadores.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 67), “uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Quais saberes estimularia os acadêmicos na construção da prática educativa? Como construir essa relação de (re)começo da minha docência e o começo da docência dos acadêmicos, futuros arte-educadores? Ressalto que parte da minha história

com a docência foi fruto das experiências vivenciadas na minha infância e adolescência, conforme relatei no capítulo II.

Desta forma, na tentativa de buscar compreender o desenvolvimento das ações da “Minha Casa Docente”, inicio aproximando-me do perfil acadêmico previsto para os primeiros anos, conforme consta no Relatório do Curso de Educação Artística do Centro de Ciências Humanas da Unimontes (1998, p. 15).

> O acadêmico do Curso de Educação Artística deve ter sensibilidade, senso crítico, aptidão e espírito criativo. Esta sensibilidade se refere a uma constante leitura do mundo, do ambiente que lhe cerca e a respeito de si mesmo. O senso crítico advém dessas constantes leituras, principalmente com os eventos culturais, rádio, TV, jornais, revistas, etc. Quanto à aptidão ou penhor artístico, se espera que ele os tenha pelo menos em uma das áreas de habilitação: Artes Cênicas, Artes Plásticas ou Música. Aliado a tudo isto, o profissional desta área deve ser criativo, perceptivo, crítico e investigativo, meticuloso, observador e analítico, empreendedor e manifestar boa coordenação motora, pois será envolvido em produções ou eventos artísticos, tais como promotor, como participante de projetos.

Percebemos que a arte é, simultaneamente, uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação, ou formação profissional, e área de conhecimento é bastante peculiar. Não era evidente que um aluno, ao chegar num curso superior de artes, estivesse devidamente preparado. A experiência demonstrava o contrário. O vestibular específico também era falho para esse tipo de seleção, pois não se podia exigir de um candidato aquilo que, por lacunas culturais mais complexas, ele poderia dar.

E como o objetivo do curso era preparar o arte-educador para atuar no campo das experiências criadoras, o ensino de artes parecia ocupar uma posição final nas escolas de ensino fundamental e médio da educação básica. Ou seja, apesar de o ensino de artes ter sido incluído nos currículos escolares – e mais recentemente ser considerado obrigatório pela LDB nº 9.394/1996 –, a sua existência não parecia ter o mesmo valor ou o mesmo propósito das demais disciplinas curriculares, nem mesmo aos seus próprios. As reformas educacionais contribuíram apenas para ocultar a situação que, na prática, não

se consolidara. Historicamente, as aulas de artes eram pautadas por metodologias tradicionais, fragmentadas e reducionistas. A tão falada obrigatoriedade do ensino da arte e, posteriormente, a criação de cursos superiores para atender à exigência legal da formação docente não correspondiam, efetivamente, ao que se esperava em termos de educação para a arte. Conforme afirma Barbosa (2002 p. 14),

> nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para atender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea.

Vários outros pontos poderiam ser levantados, ressalta Barbosa, para o entendimento e a criação de conexões prováveis que favoreçam a contextualização do espaço do ensino da arte na escola básica. Enquanto isso, a realidade social exige um novo perfil de arte-educador, que seja capaz de ser um agente transformador na sua comunidade. Para tanto, deve-se superar a contradição entre a formação de professores de artes nos métodos tradicionais e formação de especialistas, (re)posicionando o profissional no curso.

3.3 A polivalência e o ensino das artes

O Curso de Educação Artística foi implantado na Unimontes (1987), bem como em muitas outras instituições de ensino superior do país, com o objetivo de atender à Lei nº 5.692/1971, que instituiu a disciplina Educação Artística nas escolas do ensino básico. Se por um lado o ensino de artes ganhou relevância, por outro, ele tornou-se polivalente, ou seja, um só professor ficou responsável pelo ensino das diferentes linguagens artísticas. O fato constituiu um erro pedagógico histórico, ou seja, o aluno passou a ser formado sem o entendimento mais profundo de nenhuma das linguagens artísticas, o que pouco contribuiu para a formação estética e cultural da sociedade.

Teoricamente, a polivalência foi excluída do exercício da arte-educação como uma prática sem domínio expressivo de nenhuma das linguagens

artísticas. Essa rejeição trouxe a figura do especialista e as novas nomenclaturas dos cursos de graduação em Educação Artística, e seus reflexos persistiram mesmo depois da reforma em 2009, quando os cursos com mais de uma habilitação passam a ser denominados licenciaturas, no caso, Artes Visuais, com habilitação em Música e Teatro.

Na realidade, as habilitações capacitam o profissional em uma só linguagem, mas o especialista é um ser isolado, e o contexto pós-moderno exige a todo tempo a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber. Por outro lado, as escolas básicas destinam as aulas de artes apenas para um especialista, sem sequer entender qual é a sua especialidade.

Outro fato que agrava essa situação é que as salas de aula são compostas de alunos heterogêneos quanto à classe de origem e às suas preferências, e, desse modo, o professor especialista não consegue atender os gostos preferenciais de cada um deles, no que se refere às habilitações da arte. O fato de caber às escolas a decisão de expandir ou não a grade curricular para alocar as outras habilitações carece muito mais do que uma visão positiva ou negativa das propostas almejadas para o ensino de artes.

Desta forma, percebo a polivalência como objeto de estudo, levando em conta que sou fruto dela, pois aprendi a ser polivalente durante boa parte da minha trajetória como professora de artes, uma espécie de mania que conduziu meu trabalho até então. Nunca imaginei um trabalho que focasse apenas a minha habilitação em Artes Plásticas, e, ao planejar as minhas atividades para uma determinada escola, já pensava em como elas poderiam atender o ensino de artes no universo das salas de aulas. Sempre busquei um elo que unisse todas as ênfases, não por exigência das escolas, mas pela exigência da minha própria proposta de trabalho e pela necessidade de propor aos alunos um conhecimento, mesmo que pequeno, das outras ênfases. Considero que o importante é ter senso crítico e repensar o a formação recebida em sua essência.

3.4 Experimentando e ajustando ideias na “Minha Casa Docente”

Novos olhares foram lançados para dar continuidade à “Minha Casa Docente”, um leque de expectativas desencadeando novos entendimentos sobre a profissão docente. Rememoro, assim, o início dessa jornada, quando ministrava as disciplinas Práticas de Estágio, Metodologia de 1º Grau e Dança I e II, que compunham a grade curricular dos cursos de Artes Plásticas e Teatro, Departamento de Artes do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Unimontes. A disciplina Práticas de Estágio, ministrada para a turma do quarto ano da graduação, era frequentada só por mulheres, a maioria delas professoras de Educação Artística no ensino de primeiro e segundo graus de escolas públicas e privadas. Algumas dessas alunas já estavam, inclusive, preparando-se para a aposentadoria, sem mesmo terem obtido a certificação em Artes Plásticas.

A ementa da disciplina Práticas de Estágio previa o cumprimento de uma carga horária de 72 horas teórica e 72 horas para a docência do ensino médio da escola básica, obedecendo às seguintes etapas do curso: discutir e analisar os instrumentos que possibilitariam a docência e a prática do ensino das artes plásticas, mediante projetos elaborativos e aplicativos dos estágios dos acadêmicos. Era um grande desafio... Como comecei a ministrar a disciplina já com ela em andamento – convidada que fui pela professora até então responsável por ela –, todas as orientações já haviam sido repassadas para as acadêmicas, tais como a confecção do projeto, dos planos de aulas e dos documentos comprobatórios, entre outras necessárias para o cumprimento do estágio.

Logo no inicio, percebi que, dado o teor da ementa, era necessária uma vivência maior para atendê-la, tanto para o decorrer da disciplina Práticas de Estágio como para a vivência do estágio na escola básica. Considerei, naquele ano, ministrando a disciplina, que estava diante de “um dilema que precisaria ser estudado”, pois a disciplina não poderia ser vista apenas como cumprimento de carga horária. Era realmente algo inquietante, carente de mudanças.

Foi um começo emaranhado, pois de um lado havia o desafio da docência no ensino superior, e do outro, a resistência das acadêmicas em me

aceitar como professora substituta. Logo na primeira aula, ao me apresentar, já percebi olhares desconfiados e perdidos no espaço da sala de aula. Em seguida começaram os cochichos paralelos e perguntas como: “Você é novata”? “Tem experiência”? “Como conseguiu esse cargo na Unimontes”? Outros comentários foram mais incisivos. “Acho um absurdo colocar uma professora sem experiência para trabalhar, principalmente com o quarto ano de Artes Plásticas e ainda mais com o estágio”; “Não estamos satisfeitas com o curso, esperávamos professores mais capacitados”. E foi assim que por algum tempo escutei perguntas e falas da turma que me recebia de forma apática, sem sequer responder ao meu cumprimento de boa-noite.

Sofri muito. Muitas vezes eu ficava em silêncio, chorando e rezando ao mesmo tempo, num esforço imenso para não demonstrar a minha tristeza. Às vezes sentia as aulas como pesadelos, pois elas permaneciam na minha memória durante o meu sono, ou apontando caminhos nos meus sonhos. Mas não desanimei, ou não me deixaram desanimar. Com paciência e diálogo com os colegas docentes do curso e dedicação às aulas, fui pouco a pouco ganhando a confiança das acadêmicas.

Momento de troca... Hora da prática nas escolas. As acadêmicas iniciaram o estágio nas escolas-campo, selecionadas anteriormente por meio de visitas e observações nas aulas de artes. No decorrer do estágio, as perguntas impertinentes e indelicadas que até então eram endereçadas a mim foram trocadas por questionamentos. Umas perguntas aqui, outras ali, e aos poucos a desconfiança foi transformada, ainda que a princípio acanhadamente, em relatos sobre o estágio.

Mas a realidade vivenciada nas escolas mostrou que os estágios não iam nada bem, pois surgiram momentos de angústias, suscitadas pela própria dinâmica do ensino de artes, que havia se tornado mecânico, sem indagações e problematizações, e, consequentemente, sem oferecer retorno à sociedade. Esse descompasso entre a teoria e as produções na área de artes, já discutidos nas aulas, era agora vivenciado pelas acadêmicas na prática dos estágios nas escolas. Nestas, não havia espaço para a produção do conhecimento reflexivo, quer dizer, do movimento vivo, dinâmico e real capaz

de elevar o indivíduo à condição de sujeito de sua própria história. Pimenta (2004 p. 57) assevera que “teoria e prática estão presentes tanto na Universidade como nas instituições campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se pratica em ambas”.

Diante dessa situação, as acadêmicas silenciosamente foram demonstrando uma nova postura no decorrer das aulas. Aos poucos foram buscando proximidade comigo, em busca de orientações, de exemplos, a fim de encontrar caminhos diferenciados para as aulas de artes, sobretudo para buscar possibilidades que demonstrassem a importância do ensino da arte, mesmo pelo pouco tempo de realização do estágio. Conquista, reconhecimento, não sei, mas a mudança nas aulas foi perceptível, pois o que antes era desafio passou a ser troca de experiência, ou seja, as aulas de artes na escola básica passaram a estar atreladas às experiências então vivenciadas pelas acadêmicas. Assim, com o sabor de trocas, encerrei a disciplina com a certeza, como descrevi anteriormente, de que o caminho da docência seria de lutas e conflitos constantes na “Minha Casa Docente”.

Não me foi possível continuar ministrando a disciplina no ano seguinte. A construção de novas ideias, reflexo desse inicio conturbado de docência, foi suspensa. O período como professora substituta das aulas de Práticas de Estágio era apenas de um ano, findo o qual a professora titular reassumiu. Mas a disciplina de Metodologia de 1º Grau, antes ministrada por ela, foi designada a mim. Junto com essa disciplina, ministrei também Dança I e II. Essas disciplinas compunham a grade curricular da ênfase em Teatro e não havia professores habilitados para ministrá-las. Como eu tinha experiência em dança, por fazer parte de grupos de dança desde a infância, submeti-me a um concurso interno na “Minha Casa Docente” e, por sorte, fui aprovada. Durante quatro anos ministrei as disciplinas no curso de Educação Artística, ênfase em Teatro.

Com mais confiança e autonomia, iniciei em 2000 mais um ano letivo na “Minha Casa Docente”, agora com uma turma de segundo ano, habilitação curta em Educação Artística e com as turmas de terceiro e quarto ano de Educação Artística, ênfase em Teatro. A ementa da disciplina Metodologia de

1º Grau era a seguinte: “A Metodologia de Educação Artística deve propiciar o conhecimento dos diferentes métodos que podem ser aplicados nas aulas de artes, assim como do processo de ensino-aprendizagem”. Além da ementa, a disciplina tinha como objetivo propiciar aos acadêmicos um estudo dos diferentes métodos e de como relacioná-los ao ensino-aprendizagem das aulas de artes na educação básica.

Basicamente, as aulas seguiam por solicitação dos próprios alunos, que, por necessidade urgente ou carência, tinham de construir os planos de aula e de ensino para compor os planejamentos das aulas que iriam ministrar nas escolas de ensino fundamental, em cumprimento às exigências da disciplina Práticas de Estágio. No decorrer das aulas fui percebendo a dificuldade dos acadêmicos em elaborar os planejamentos que seriam aplicados nas aulas de Artes nas escolas.

Entretanto, a disciplina de Metodologia de 1º Grau era uma espécie de apoio à de Práticas de Estágio. A carência didática dos alunos era notável, não por falta de uma disciplina específica de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem no curso, e sim pela ausência de “reflexão” sobre o ensino de artes, o que gerava um empobrecimento no diálogo do acadêmico ao preparar sua estreia na docência. Minha preocupação naquele momento foi tentar estreitar caminhos entre as disciplinas, pois, quando discente, eu havia vivenciado esse mesmo processo, nada confortável aos olhos de uma iniciante na carreira docente. Esbocei a proposta de trabalho tomando como referência as minhas experiências passadas e as leituras que vinha fazendo sobre a formação de professores, a fim de contribuir não só para a formação das alunas, mas também para a construção do curso.

Um momento de inspiração... Transformei as minhas aulas em oficinas e estabeleci um cronograma, no qual agrupei as aulas em etapas. Um “procedimento metodológico” que partiu, a princípio, de uma orientação pedagógica capaz de orientar passo a passo as atividades propostas para os acadêmicos. A primeira etapa ficou reservada a leituras sobre as questões da didática (procedimentos, habilidades, postura, confecção dos planejamentos, como planos de aulas e ensino, e outras curiosidades que foram surgindo no

decorrer da oficina). A didática, como disciplina, requer múltiplos olhares, a partir de vários campos do conhecimento.

Pimenta (2004, p. 154) afirma que

> a Didática é uma das áreas da Pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática se constituiu teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir dos saberes sobre essa questão.

A segunda etapa foi destinada à confecção do material didático e o planejamento dos recursos que iriam ser utilizados nas aulas. Fundamentamos essa etapa com as leituras dos textos das autoras Pimenta e Lima (2004), que abordam as questões do estágio a partir da problemática relação entre teoria e prática, que pode ser equacionada na proposta do estágio com e como pesquisa. Na terceira etapa os alunos apresentaram os planejamentos que construíram durante as etapas anteriores da oficina, acompanhados de debates e relatos de experiências. Durante o desenvolvimento da disciplina, percebi que os acadêmicos tiveram mais autonomia para reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações, criticar, fazer transposições e tirar conclusões das atividades propostas a partir da mobilização dos conhecimentos. Um salto qualitativo para os novos conceitos sobre a aprendizagem da profissão docente.

Nessa mesma turma e série ministrei também as disciplinas Dança I e II, cujas ementas previam o estudo do movimento, da importância da dança na educação, da identidade cultural das danças folclóricas e do desenvolvimento de coreografias. Mas o objetivo era o trabalho de corpo, ou seja, os movimentos corporais em forma de dança, voltados para as técnicas do teatro.

Durante o tempo em que eu ministrei essas disciplinas, desenvolvi com o professor de Teatro os planejamentos de nossas aulas, buscando uma interdisciplinaridade entre teatro e dança. Trabalhamos juntos quatro anos e durante esse tempo, além de professora de Dança I e II, fui também aluna

desse grande mestre do Teatro durante a minha graduação em Educação Artística. Na ocasião, de forma simples ele me ensinou que o “silêncio, a voz e as expressões” são os pontos-chave do teatro e da dança, e, ainda, que “as expressões silenciam o corpo que fala”. Desse jeito simples, ele me fez compreender a prática de ensinar, de como despertar e explorar da criatividade do corpo e, ainda, de como interagir com a comunidade escolar numa reflexão crítica e contextualizada. Foi importante essa forma de preparar as aulas, pois, sem a orientação desse professor, talvez as disciplinas Dança I e II teriam caminhado isoladas e sem sentido para as acadêmicas, tendo em vista que um trabalho de corpo é notável pelo exercício da técnica coordenada de movimentos, o que poderia ser interpretado como desnecessário ao curso.

Assim, seguíamos com as aulas, sempre dialogando, tropeçando e acertando, mas procurando formas e performances para unir os movimentos do corpo ao teatro. Entrava nesse cenário também a pesquisa musical, digo pesquisa porque esta tinha de ter também o “silêncio e a voz” para os encaixes das cenas performáticas da dança e do teatro. Esse aprendizado carregado de experiências reflete muito, ainda hoje, na minha formação docente e também na formação daqueles acadêmicos que seguem a missão de ensinar teatro. Sigo, na maioria das minhas aulas, o exemplo do grande mestre do Teatro que dizia sempre que “explorar é possível, desde que acreditemos no que estamos propondo”.

Uma atividade que marcou muito essa passagem foi a apresentação de um presépio vivo pelos alunos do 3º e 4º anos, valendo como avaliação semestral. Foi um jogo de performances unindo as disciplinas Dança e Teatro. Antes da apresentação final desse trabalho, os alunos construíram todo o processo de aprendizagem vivenciada na prática da sala de aula. A apresentação, fruto desse processo, rendeu olhares curiosos e críticos e comentários elogiosos ou não. Para alguns, aquele exercício era apenas uma apresentação de teatro ou dança, mas para nós, professores, era o resultado de possibilidades expressivas que uniam corpo, voz e movimento, numa transposição de performances, ou seja, “uma cultura de visualidades subjetivas”.

Refletindo hoje sobre esse passado que parece tão próximo ainda, percebo que o processo dessas aulas foi de suma importância, porque foi a partir delas que me aproximei verdadeiramente da “Minha Casa Docente”, embora estivesse habilitada em Artes Plásticas. A oportunidade de ministrar aulas nas outras habilitações rendeu-me possibilidades “hibridas” para a minha jornada como arte-educadora.

3.5 Pé dentro, pé fora da “Minha Casa Docente”, nos caminhos de conflitos, desafios e vitórias.

Com um pé na “Minha Casa Docente” e outro pé na estrada, ministrei a disciplina História da Arte, do Departamento do Curso de Letras/Português do CCH/Unimontes, extensão campus Januária, cidade do norte de Minas Gerais. Ministrar essa disciplina, ao contrário das disciplinas de dança e expressão corporal, levou-me a desafios, conflitos e vitórias. Como as aulas eram em outra cidade, deslocávamos, eu e mais quatro colegas do CCH, sempre às 16 horas com destino à cidade de Januária e retornávamos na madrugada do dia seguinte, por volta das 2 horas. Eu e minhas colegas compartilhávamos da mesma jornada, porém, em cursos diferentes (Pedagogia, Educação Física, Biologia, Letras/Inglês e Letras/Português).

Desafios, enfrentamos muitos, desde o horário corrido para encarar um longo percurso de ida e volta no mesmo dia e em uma estrada em condições ruins. Desafios vivenciados que não cabem aqui, neste texto, enumerar, e sim refletir quanto aos desbravamentos que se cruzam entre a docência e Universidade nessa fase da minha trajetória. Reflexões nascidas sempre nos trajetos das viagens, às quais demos o nome de viagens pedagógicas, pois nossos diálogos, em meio às leituras e aos cochilos de vez em quando, giravam sempre em torno da nossa docência, da construção e desconstrução do ensino que permeava os cursos de licenciatura.

Vivíamos, todavia, conflitos afins, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 16), a identidade do professor apresenta-se como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto, é um processo longo e dinâmico, construído mediante a troca entre os pares. A

disciplina História da Arte tinha uma ementa extensa, abrangendo da pré-história à arte contemporânea, para uma carga horária de apenas 60 horas. Tornava-se, portanto, difícil atendê-la com a proposta para o desenvolvimento da disciplina. Emaranhada nesse dilema, pensei que o melhor seria dialogar com os alunos sobre os diversos estilos da história da arte elencados na ementa. Dessa forma, além de expor o conteúdo, estaria também proporcionando um debate capaz de aproximar os temas propostos pela disciplina do curso, entrecruzando-os com a vivência dos acadêmicos.

Esse diálogo impulsionou-me a refletir e a comparar as várias vertentes desses estilos artísticos, articulando-os com as demais áreas de conhecimento. Como fruto, foi possível estabelecer um elo de entendimentos capaz de direcionar várias temáticas, unindo cultura, tempo e espaço. Para melhor desempenho da disciplina, sugeri aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre a arte da sua cidade, com o objetivo de aproximá-los da sua própria cultura. Foram muitos os questionamentos, pois a maioria não conhecia sua própria cidade, mas, empolgados com a atividade, desenvolveram de forma simplificada uma pesquisa etnográfica. A princípio ficaram assustados, pois não estavam acostumados com esse tipo de atividade. Perguntas em busca de respostas às dúvidas começaram a surgir. Perguntas sem respostas, basicamente respondidas com outra pergunta.

Assim foi o desafio da pesquisa etnográfica proposta para os acadêmicos. Foi uma experiência rica, pois em cada aula havia uma descoberta, uma revelação. Com as pesquisas foi possível conhecer a arte e a cultura de cada lugar, como a cidade de Januária e outras que lhe eram adjacentes, escolhidas pelos acadêmicos por ser suas cidades natais, ou porque tinham vontade conhecer um determinado tipo de movimento artístico. Dessa busca, muitos artistas e movimentos artísticos foram resgatados, tais como artistas plásticos, poetas, artesões, reisados, como Folia de Reis e Pastorinhas, congadas, danças folclóricas e grupos de teatros.

De uma simples atividade a uma proposta de ensino, foi um aprendizado que guardo ainda hoje na memória e nos registros com especial carinho. Repeti essa experiência de pedir pesquisas etnográficas por cinco anos nessa

mesma jornada de trabalho, ora no primeiro semestre do Curso de Letras/Português, ora no segundo semestre do Curso de Letras/Inglês. O mais importante foi que a cada semestre outras ideias iam surgindo, novas pesquisas iam despertando a identidade e a cultura de cada lugar. Para Martins apud Oliveira (2007, p.37), “conceitos e versões de cultura e visualidades continuam sendo expandidos, quebrados e construídos”. Na construção do ver, constrói-se um repertório de manifestações, objetos e imagens, estabelecendo valores estéticos que devem ser estudados, analisados e investigados, buscando diligentemente seus modos de operar e suas formas de mediar valores e juízos sociais. Assim, a cultura local instala-se e vincula-se às ações do dia a dia e sedimenta-se a partir de conhecimentos e crenças cristalizados que não são questionados.

Aos pouco íamos conhecendo aquele universo cultural “vivo” por meio de antigos documentos ou da memória das pessoas daquela cidade ou daqueles lugarejos à sua volta. Considero, ainda hoje, recordando essa etapa de trajetória na “Minha Casa Docente”, um aprendizado recheado de curiosidades significativas ao ensino da história da arte.

Vivenciávamos o percurso teórico dos estilos, mesmo que em nível básico, pois, como relatei anteriormente, era impossível ministrar a disciplina História da Arte em um só semestre, e ao mesmo tempo estendíamos nossos olhares aos achados das pesquisas. Não tive a intenção de que esse exercício viesse a ser transformado em uma pesquisa científica de fato. O objetivo era apenas levar os alunos a conhecer suas próprias culturas, sobretudo para, a partir delas, resgatar a identidade cultural e social expressa em cada obra ou manifestação artística escolhida como objeto de estudo para a atividade proposta.

O que mais me motivou nesse processo de ensino foi perceber a possibilidade de amarrar um estilo de arte a um tipo de manifestação desconhecida, até então, pela comunidade acadêmica, por exemplo, as carrancas[20] confeccionadas pelos artesões da beira do Rio São Francisco, e

---

[20] O artesanato da região é passado de geração a geração. De origem indígena, a carranca tem características primitivas, conservando a sua forma pura, e a matéria-prima utilizada é

relacioná-las com a arte da Pré-história. Vejo hoje que a proposta da atividade, além servir de elo entre as artes, ajudou também a transcender os métodos de ensino. Importante ressaltar que tudo nasceu de forma experimental, mediante trocas, diálogos e buscas.

Depois dessa etapa, retornei à “Minha Casa Docente”. A disciplina História da Arte foi excluída da grade curricular pelo novo PPP dos cursos de Letras/Português e Letras/Inglês e passou a ser eletiva, ou seja, à escolha dos acadêmicos. Uma decisão um tanto desconfortável para os alunos e para o curso, pensei naquele dia. As mudanças nem sempre solucionam certos propósitos, quando são bruscas. Como eu não fazia parte do colegiado do curso, não participei do processo de construção do PPP novo, portanto, restou-me o silêncio. Dessa forma, encerrei minha etapa nesses cursos, retornando no semestre seguinte para a “Minha Casa Docente” com a proposta de ministrar as disciplinas de Práticas Artísticas I e II.

3.6 Os dois pés dentro da “Minha Casa Docente”

Nesse período, conforme cito no histórico do curso, eu vivia, junto com meus colegas docentes, momentos conflitantes, pois esperávamos ansiosamente que a mudança da nomenclatura das disciplinas atendesse o Curso de Artes na Unimontes. No entanto, o novo PPP estabeleceu para essas disciplinas a antiga nomenclatura do Curso de Artes, ou seja, as ênfases recaíram, em vez de nas licenciaturas, conforme o histórico do curso, no método de projetos pedagógicos. A proposta era aproximar a Universidade da escola básica, uma forma de amenizar os momentos conflitantes do ensino de artes entre essas instituições de ensino. O grande objetivo dessa proposta de trabalho por meio de projetos era trazer os professores das escolas básicas para vivenciar experiências e multiplicá-las em aulas de artes. Assim, cada disciplina que compunha o currículo desenvolvia técnicas específicas de cada linguagem, principalmente as de caráter instrumentalizante, que visavam

---

extraída da natureza. Os quilombolas da comunidade Buriti do Meio são destaque nessa arte. As famosas "carrancas", comuns em cidades ribeirinhas, também podem ser encontradas em diversos pontos da cidade. São feitas por artesãos escultores e têm importante ligação com o folclore local.

formar um profissional capaz de ser um agente cultural, transformador da realidade.

Para as disciplinas Práticas I e II foram montados quatro projetos semestrais, que se subdividiam em três oficinas: artes plásticas, artes cênicas e artes musicais. Esses projetos eram apresentados ao público acadêmico e convidados, ora sob a forma de encenações teatrais, performances e exposições, ora de *workshops* e apresentações musicais.

3.7 Relatando Experiências:

As ementas das disciplinas Práticas Artísticas I e II tinham os mesmos tópicos: sensibilização ao tema proposto; relatos e receitas explicativas das técnicas a serem aplicadas, bem como do modo de fazer a arte final; produção e montagem de cenário para apresentação pública do resultado obtido, junto com as habilitações.

Lembro-me com especial interesse das atividades que realizei para as oficinas das disciplinas Práticas I e II, que tinham três professores responsáveis pelas ênfases. A proposta abordava sempre uma temática capaz de abraçar as quatro ênfases da arte, subdividida em outras temáticas especificas para cada uma delas. Nesse caso, a ênfase em Artes Plásticas era desenvolvida por mim e as demais, por dois professores: um com a ênfase em Música e o outro com a ênfase em Teatro e Dança. Novamente a proposta interdisciplinar, cujo objetivo era unir os planejamentos das disciplinas Dança e Teatro, repetia-se aqui novamente com a união das duas ênfases, uma vez que o curso contemplava apenas as três ênfases, ou seja, a ênfase em Dança era ministrada junto com a ênfase em Teatro. Segundo Martins (2005, p. 135), “a interdisciplinaridade considera que diferentes disciplinas têm, por afinidade ou proximidade, fundamentos e/ ou elementos comuns”. Nesse caso, cada ênfase planejava sua temática unindo a teoria e a prática, para que esta, depois de aplicada e avaliada, pudesse ser desenvolvida nas escolas de educação básica.

Acredito que viver uma experiência com a arte traz uma dimensão repleta de significados. Experiência e arte são palavras carregadas de sentidos

e pensar a educação a partir da arte como experiência pode revelar uma outra forma de compreender o conhecimento. Permite, ainda, o estabelecimento de uma nova postura, ao aproximar a Universidade da escola básica, pois a educação é um processo amplo, que não se resume aos cotidianos institucionais de aprendizagem.

3.8 Desenroscando o processo de ensino-aprendizagem...

A realização das oficinas contemplava uma semana de atividades, transformadas em eventos desenvolvidos da seguinte forma: no primeiro dia havia a apresentação dos trabalhos realizados no semestre anterior, em forma de aula inaugural, ministrada pela coordenação do curso, seguida de uma explanação sobre a funcionalidade e o desenvolvimento de cada ênfase, pelo professor responsável. Já o segundo, o terceiro e o quarto dia ficavam reservados para a exposição da temática de cada ênfase. Nesses três últimos dias, o movimento era intenso, com a preparação dos recursos e materiais didáticos, os ensaios de aberturas das ênfases, a organização dos locais destinados para a realização das oficinas e a confecção dos materiais e de outros recursos necessários. Tudo era muito bem organizado e preparado para que as atividades planejadas ocorressem em perfeita harmonia para receber os convidados. No quinto dia uniam-se as quatro temáticas para o produto final. Eram momentos contagiantes, de grandes expectativas, reveladas ao fim de cada proposta pelos discentes, docentes e convidados.

Esse processo, com a duração de quatro semanas, tinha início com reuniões para a discussão do tema e das propostas, e para planejamentos, confecção de materiais didático-pedagógicos e experimentações das diversas técnicas que seriam vivenciadas no decorrer da semana destinada ao projeto. Lembro-me com saudade dessa passagem no curso, da qual participei tanto como discente quanto como docente. Interessante é que, ao término de cada semestre, quando fazíamos a avaliação do processo percorrido até a produção final, já pensávamos qual seria o tema do próximo semestre.

Conceituei esse processo como extremamente positivo para o nosso curso porque a articulação entre as quatro ênfases, propostas mediante

projetos semestrais das Práticas Artísticas I e II, sempre promoveu, além da interdisciplinaridade, a interculturalidade de saberes e aprendizagens, a que Barbosa (2011), denomina “interação entre as diferentes culturas”. As atividades ali trabalhadas revelaram aspectos significativos para a formação não só dos acadêmicos, mas também dos convidados participantes, tais como a fundamentação teórica baseada nas pesquisas bibliográficas e as experiências de criação por meio do fazer e do conhecer arte. Acredito que aprende-se arte vivendo uma experiência. O saber, as ações compartilhadas, as articulações e exposições teóricas, aliados às práticas artísticas, ampliam sobremaneira a formação cultural do futuro acadêmico, o arte-educador.

Essas disciplinas fizeram parte da minha jornada por algum tempo, pois em 2002 comecei a ministrar Estágio Supervisionado, oportunidade única para dar continuidade à minha trajetória docente, cujo objetivo principal é a formação profissional do arte-educador para a docência em artes.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma estratégia de profissionalização que complementa o processo ensino-aprendizagem. Consiste na fase de preparação do aluno para o ingresso no mercado de trabalho, desenvolvendo atividades que se inter-relacionam e integram a formação acadêmica com atividade prática profissional. É o momento propício para o licenciando revelar seus conhecimentos, criatividades, habilidades, assim como, oportunizá-lo a descobrir suas aptidões em relação à profissão escolhida.

Seguindo o conceito do Estágio Supervisionado, relato de forma sintética, a legislação que regulamenta o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Unimontes, de acordo com o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado.

De acordo com o Art.1º:

O Departamento de Estágios e Práticas Escolares-DEPE, amparado pelo Parecer CP/CNE nº 28/2001 e CP/CNE nº 009/2001 e Resolução CP/CNE nº 02/2002 e, ainda, na Resolução nº 447/2002 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, resolve normatizar o Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura da Unimontes.

O art. 2º do Regulamento dispõe que o Departamento de Estágios e Práticas Escolares fica responsável pelas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, do Centro de Ciências Humanas e do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, funcionando em estreita articulação com os cursos regulares e modulares e seus respectivos Departamentos.

Diante do exposto, com a minha designação para ministrar a disciplina Estágio Supervisionado, passei a ser lotada no Departamento de Estágios e Práticas Escolares (DEPE) mas mantendo meu vínculo com o Departamento de Artes. Com a aprovação do Regulamento do Estágio Supervisionado e a junção dos cursos em um mesmo departamento, foi possível trocar experiências sobre o processualidade dos estágios nas demais licenciaturas da Unimontes. O que antes era totalmente individualizado passa a ser coletivo, com a integração dos demais cursos. O departamento passou a ser o espaço de encontro dos professores orientadores dos estágios, e as ações, diretrizes, condutas, pertinentes ou não, eram discutidas nesse espaço, mediante diálogos sobre as questões levantadas nas reuniões, enfim, tudo no seu devido lugar.

Avançamos muito com as questões internas dos estágios, mas aquele dilema que relatei no início deste texto, quando ministrei a disciplina Práticas de Estágio, ainda povoava as aulas de artes das escolas básicas, ou seja, o formato anterior ainda era mantido. Na prática, os acadêmicos defrontavam-se com uma realidade que em muito os distanciava dos reais objetivos de seus projetos, construídos para desenvolver na prática o estágios nas escolas básicas.

Esse dilema ainda era resquício do entendimento da arte-educação como uma atividade supérflua na rede pública de ensino, como pouco criativa, voltada apenas para o artesanato. Nas instituições particulares, essas atividades eram vistas como provedoras de produtos que agradavam aos pais, transformando o professor em um mero fazedor. Era a arte da produção. Como mudar essa realidade para não cair nesse caos novamente? Essa situação era

agravada ainda mais pela escassez de materiais, pela falta de infraestrutura para a prática das aulas de Educação Artística, pela desvalorização da disciplina. Além disso, diretores e pedagogos desdenhavam a importância da arte no currículo escolar, num momento em que lidavam com alunos inseridos em mundo mais atrativo do que o espaço escolar. Era com essa realidade que os acadêmicos defrontavam-se ao cumprir os estágios.

A mudança nas aulas de Educação Artística nas escolas básicas ainda era pequena, e, por outro lado, os acadêmicos ousavam sonhos mirabolantes, de atividades criativas latentes, acadêmicos artistas em plena função, mas continuavam sem rumo e sozinhos, sem apoio, não por culpa da escola, ou até mesmo da Unimontes, mas de uma legislação acadêmica pouco favorável à arte. Mas como mudar esse cenário, que carecia de “renovações”? As aulas de artes, em cumprimento dos estágios, pareciam confessionários, e os acadêmicos relatavam suas poucas conquistas misturando-as com as angústias enfrentadas nas escolas. No entanto, a minha posição com os acadêmicos era pautada por diálogos, pela busca de saídas, para que as conquistas pudessem ser maiores que as angústias. Entretanto, o confessionário, ou seja, as aulas de Práticas de Estágio passaram a ser palcos de reflexões, ou, melhor dizendo, de inquietações.

Talvez isso seja reflexo de muitas atitudes reforçadas por nós, formadores. Cobramos muito dos nossos acadêmicos o tempo todo. Esquecemo-nos muitas vezes que nossos acadêmicos precisam trabalhar e muito para sustentar a si próprios e ao alto custo dos materiais para as aulas práticas do curso. A vivência nos períodos anteriores, como relatei anteriormente, poderia aliviar um pouco as minhas angústias, haja vista que havia mais tempo de entrosamento dos alunos nas escolas onde faziam estágios. Mas, agora, com qual tenacidade iriam falar de arte e aprender a comunicar-se por meio dela, quando sabemos que fácil é enxergar o problema de fora, mas difícil é conviver com ele? O primeiro passo seria, talvez, entendermos que a educação, ou a arte-educação, depende mais de nossas ações e de nossas atitudes como formadores, e refletirmos sobre a necessidade de efetivamente instrumentalizá-los para enfrentar toda essa

complexidade com mais dignidade. Diante dos reais problemas como, por exemplo, a dissociação da teórica/prática e outros que tanto ameaçava as aulas de artes.

Os conflitos gerados nos estágios, demonstrados pelos depoimentos escritos dos alunos, levaram-nos a refletir que, de fato, a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria. Os acadêmicos do Curso de Artes reclamam da falta de embasamento tanto teórico quanto prático, e é preciso ler esses reclames como denunciadores, considerando que teoria e prática estão presentes tanto na Universidade como nas escolas-campo de estágio.

Nesse sentido, concordo com Pimenta (2004, p. 57), quando afirma:

> O desafio é proceder o intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

Assim, nós, professores de estágio, refletimos coletivamente sobre questões que envolvem a teoria e a prática na formação profissional dos acadêmicos das demais licenciaturas da Unimontes. Dessas reflexões coletivas dos professores surgiu a necessidade de criar, dar um novo significado ao estágio supervisionado, incentivando o DEPE a criar o Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS). A sugestão foi acatada, e o NECS passou a ser o nosso espaço de experimentações possíveis do estágio nos cursos de licenciatura, em diálogo com o que recomendam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE nº 2/2002, e a Resolução CEE/MG nº 447/2002.

3.9 “NECS” – Experiência de um projeto-piloto para o estágio curricular supervisionado:

O Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS) inicialmente foi composto por um grupo de treze professores, representantes dos cursos de

licenciatura da Unimontes, do qual eu fiz parte representando o Curso de Artes. No período de dezembro de 2005 a março de 2006, reunimo-nos semanalmente, sempre às quintas-feiras, com o propósito de estudar e pensar uma estratégia de intervenção no estágio dos cursos. Para atender a esse propósito, construímos um projeto no qual o objetivo principal era dar continuidade aos debates gerados nas reuniões do DEPE. Como desenvolvimento metodológico, propusemos uma experiência-piloto que deveria culminar em uma nova proposta de integração entre a Universidade e a escola de educação básica.

Figura 11 - Sala virtual do NECS

Com isso, o projeto NECS previa que, num primeiro momento, o processo de integração ocorresse somente em duas escolas-piloto e envolvesse apenas professores e acadêmicos do 5º período, como forma de facilitar a avaliação da experiência. Para a seleção das duas escolas, foi estabelecida uma série de critérios, incluindo a facilidade de acesso, a diversidade de níveis de ensino oferecidos e de disciplinas e turnos de funcionamento, o interesse da instituição em participar do projeto e ser uma escola pública estadual.

Após a seleção das escolas-piloto, reunimo-nos com elas para divulgar os objetivos do projeto, levantar as suas expectativas, estabelecer o termo de parceria e definir o espaço físico do Núcleo em cada uma delas. Paralelamente a isso, houve a divulgação do projeto no âmbito do DEPE e foi organizado o

espaço físico do Núcleo na Unimontes, além de definido o grupo de coordenadores, composto pelos dois ocupantes do cargo nas duas escolas onde ocorreu o projeto.

O desenvolvimento do projeto de implementação do NECS contou com atividades no âmbito da Unimontes, tais como: reuniões dos coordenadores e professores orientadores de estágio e com os acadêmicos do 5º período. Com relação às escolas-piloto, as atividades consistiram basicamente em visitas semanais dos professores, orientadores e coordenadores a elas, e coleta de dados para caracterização das instituições, feita pelos acadêmicos mediante entrevistas e aplicação de questionários. Os alunos realizaram, ainda, análise documental e atividades de observação e participação. Para atender à demanda das escolas-piloto selecionadas, foram desenvolvidos projetos de intervenção, oficinas e minicursos para professores.

Para dar continuidade e avançar na direção do cumprimento do propósito do NECS, foram realizadas avaliações contínuas e uma ao término das atividades, levantando-se indicadores positivos e indicadores para reflexões.

3.10 Experimentando o projeto do NECS nas aulas das escolas-piloto:

Um grande quebra-cabeça. A proposta do NECS era iniciar as atividades do estágio com as turmas do 5º período, atendendo, assim, a segunda metade do curso. De acordo com a estruturação do estágio no Curso de Artes, essa etapa é destinada às observações das aulas de artes nas escolas-campo de estágio. Foram selecionadas duas escolas e nelas esbarramo-nos com algumas situações difíceis, por exemplo, muitos acadêmicos concentrados nas poucas turmas de ensino fundamental com aulas de artes. Cada escola possuía apenas um professor de Artes Plásticas, quando, na verdade, tínhamos alunos tanto dessa ênfase quanto de Música e Teatro.

É usual as escolas contratarem apenas um professor de artes para ministrar as quatro ênfases, ou seja, um que dê conta da polivalência, em prol do seu emprego. Questões como essas abalam, ainda hoje, todo o universo da arte, mas o grande problema foi ter de agrupar quase 20 acadêmicos nas duas

escolas para observar as aulas de um único professor. Isso gerou um total desconforto, tanto para o professor regente de artes da escola como para os acadêmicos, além de aguçar a indisciplina dos alunos no decorrer das atividades.

Ficamos nesse impasse, pois não podíamos avançar, uma vez que os nossos acadêmicos não estavam preparados para assumir nenhuma atividade além de observações. Nosso papel então se resumiu aos relatos e reflexões sobre o posicionamento das aulas de artes e a importância delas para os alunos, a escola e a comunidade acadêmica.

Desta forma, fez-se necessário redimensionar as atividades do NECS e expandir suas ações para os cursos, uma vez que o núcleo foi reconhecido como instrumental básico de revitalização da prática pedagógica na Unimontes e da viabilidade do estágio curricular supervisionado, em consonância com a pesquisa e a extensão.

Paralelamente às aulas de estágio na Unimontes, ministrei aulas de artes nos nonos anos do ensino fundamental e nos primeiros anos do ensino médio de uma escola privada, no período entre os anos de 2003 e 2012. Essa escola foi a referência de todo o meu trabalho como professora de artes, ou arte-educadora, na educação básica. Tive autonomia para realizar projetos unindo artes visuais, música, dança e teatro, mas não mais apoiados na polivalência como antes, e sim com um caráter interdisciplinar. Como professora de estágio curricular supervisionado, estabeleci um elo entre a escola e a Universidade, num trabalho com os estagiários do Curso de Artes Visuais e dos cursos de Música e Teatro e os alunos das instituições onde os estágios foram desenvolvidos. Cada início de semestre reuníamo-nos, eu e os acadêmicos estagiários, para desenvolver as metas do estágio e, com elas, o planejamento do que iríamos desenvolver na escola. Com a aproximação entre a escola e a Universidade, os estagiários vivenciavam todo o processo das aulas e o cotidiano da escola, sua ação, reflexão, pesquisa e produção.

Busquei, nesses oito anos, trabalhar as interfaces da arte e da educação, criando e recriando, ensinando e aprendendo com os alunos das escolas-piloto, com os acadêmicos estagiários, com a escola e com a

universidade. Todo o desenvolvimento desse processo como professora de artes, ou arte-educadora, esteve configurado nas minhas poéticas e nas poéticas dos alunos, partilhadas nas construções dos fazeres artísticos que resultavam em produções como apresentações artísticas de poesias, danças, teatro, musicais, exposições dos trabalhos e performances.

Desenvolvi nessa escola particular de ensino experiências que considero relevantes para a prática de formação docente, e, na impossibilidade de discorrer sobre todas elas, cito uma que marcou muito a minha caminhada: trata-se de uma atividade que teve como objetivo o uso da tecnologia nas aulas de artes, nesse caso, especificamente os celulares, recurso hoje difícil de competir com as aulas, digamos, “normais”.

Em 2011 surgiu a ideia de realizar uma mostra didática na escola particular onde lecionei, a partir do resultado de uma das atividades propostas com o tema tapete visual. A sugestão do tema surgiu de estudos, desenvolvidos em sala de aula, sobre o reflexo da publicidade na sociedade. Para a realização dessa atividade, sugeri como temática a exploração dos símbolos que mais visualizamos no dia a dia. Depois da pesquisa e seleção dos símbolos, os alunos apropriaram-se deles e os transformaram em formas e estas, em imagens. Foi um processo de criação individual, ou seja, com formato diferente e particular, em que cada aluno associou os símbolos ao seu gosto. Recolhi dessa atividade 350 imagens, cada uma delas contendo uma história, desde o surgimento da ideia, passando pelo processo de desenvolvimento até chegar à arte final. Então tivemos a ideia de colá-las uma ao lado da outra, formando pequenos tapetes. Depois as expusemos em lugares estratégicos da escola.

Essa atividade rendeu muitos olhares, seguidos de comentários, tais como: criatividade, visualidades, sugestões para outros trabalhos, como expandir para os muros da escola, outros e outros... Tive vontade de parar no tempo, só para admirar todo aquele campo visual, ou participar daqueles comentários, da maioria de sugestões interessantes para o enriquecimento das próximas atividades, mas outras propostas já estavam em andamento, não podia parar. Assim é o dia a dia das aulas de artes, não temos tempo para

refletir sobre o processo ou mesmo sobre o resultado das atividades com os alunos. O programa é extenso e a baixa carga horária da disciplina não contempla tal reflexão. Desse modo seguimos.

Figura 12 – Mostra Didática – Tapete Visual, trabalho de um aluno do 9º ano do ensino fundamental, realizada em escola privada em 2011. Fonte: Foto tirada pela autora

Um ponto interessante que me chamou a atenção nessa atividade foi a facilidade que os alunos têm para realizar pesquisas. Logo que sugeri a atividade, eles já a iniciaram, acessando os celulares. Com os aparelhos, eles começaram a me mostrar e perguntar: “Esse símbolo é massa, professora, é o símbolo do meu tênis”; “Veja este professora, bebo todos os dias” (referia-se à Coca-Cola). Assim, procederam às pesquisas ali mesmo, na sala de aula, clicando os celulares. Essa aproximação tecnológica que vivenciamos no dia a dia se reflete cada vez mais nas salas de aula, e cabe a nós, professores, saber aproveitar esses momentos e compartilhá-los no trabalho docente.

Mas voltando as ações do NECS, fez-se necessário expandir o diálogo com as escolas a fim de ampliar o quadro de instituições integradas a Universidade e envolver todo o grupo de professores que trabalham com as práticas de formação e articulação e estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da Unimontes, além de desenvolver um trabalho integrado com coordenadores de cursos, chefes de departamento e diretor de centro.

Entretanto, com a indicação de algumas das etapas consideradas desfavoráveis do projeto e das escolas piloto, alguns professores envolvidos no projeto NECS sentiram desmotivados e com um certo receio de continuar o mesmo com as propostas vivenciadas até então. Diante desse fato, as instigações provocadas pelas experiências de estágio supervisionado e pelas discussões nas nossas reuniões sobre as propostas para o projeto NECS, já estavam um pouco desgastadas, a ponto do tão sonhado projeto piloto ficar enfraquecido. Desse modo, nos anos de 2007 e 2008 voltamos as ações de antes determinadas pelo DEPE, expandimos o projeto para as demais instituições de ensino mas as ações do projeto ficaram estacionadas nas propostas.

Insatisfeitas e com vontade mudar o quadro do estágio, vimos que era preciso arregaçar as mangas novamente e lutar para alcançar os objetivos que havíamos traçado para a melhoria dos estágios nas licenciaturas. Naquele momento a necessidade falava mais alto. Assim, o grupo de professores juntamente com a chefia do DEPE, decidiram re-estruturar o projeto NECS, visando possibilidades de, nesta nova estrutura intensificar o debate em torno dos trabalhos desenvolvidos nos estágios supervisionados das demais licenciaturas. Depois de vários debates, questionamentos e sugestões, optamos pela expansão de uma estrutura organizacional composta de grupos de trabalhos. Com essa estrutura organizacional acreditávamos ser possível dinamizar nossas propostas e fortalecer a nossa formação enquanto professores formadores, frente aos desafios emanados que se encontram os estágios supervisionados. Os grupos de trabalhos foram divididos em laboratórios de pesquisas para o bom andamento do projeto NECS, como demonstrados no quadro abaixo:

Grupo de Coordenadores de Estagio na Licenciatura	• O grupo de Coordenadores é formado por um grupo de professores de estágio, sendo um representante por Licenciatura, responsável pela assessoria aos professores de estágio no seu respectivo curso.

Laboratórios de Ensino	• O Laboratório de Estágio Curricular Supervisionado destina-se a construção de conhecimentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado onde são promovidas diversas atividades relacionadas ao tema. • O laboratório de Prática de Ensino destina-se a construção de conhecimentos sobre a Prática de Ensino onde são promovidas diversas atividades relacionadas ao tema como: estudos bibliográficos, discussões, palestras, atividades práticas, saídas a campo, produção de material didático, levantamento e organização de acervo bibliográfico, etc. • O Laboratório de Prática de Ensino destina-as ao espaço para a construção de conhecimentos sobre a Prática de Ensino onde são promovidas diversas atividades relacionadas ao tema como: estudos bibliográficos, discussões, palestras, atividades práticas, saídas a campo, produção de material didático, levantamento e organização de acervo bibliográfico, etc. • O Grupo de Apoio à Formação Contínua de Professores destina-se ao Grupo de Pesquisa sobre Profissionalização Docente. Com as Linhas de Pesquisa: Profissionalização do Magistério; Práticas Educativas e Teorias de Ensino; Avaliação; Educação, Ética e Política. • O Grupo de Apoio à Profissionalização Docente, objetiva investir na formação contínua de professores da Educação Básica através da oferta de mini-cursos e oficinas, da promoção de palestras e atividades voltadas para a profissionalização docente. (Extensão)

Tabela 1 Distribuição dos grupos de trabalho – NECS
Fonte: Projeto do Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado, adaptado pela pesquisadora.

Para melhor desempenho o grupo de coordenadores elegeu uma colega para coordenar o projeto NECS e direcionar as atividades. Assim têm sido, a cada quinzena o grupo de coordenadores reuni com o intento de discutir as ações previstas ao andamento dos estágios das licenciaturas da Unimontes.

Desses diálogos já tivemos avanços consideráveis para a nossa prática, como por exemplo o Encontro Institucional de Prática de Estágio Curricular Supervisionado (EIPECS) que acontece uma vez por ano. O EIPECS consistiu na reunião de esforços do chefe de departamento do DEPE, da coordenação geral do NECS, dos Coordenadores de Estágios Supervisionados e de todos os professores de Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciaturas da Unimontes. O EIPECS foi criado no interior de um grande e pioneiro evento em nossa área: Encontro de Prática, promovido pelo DEPE. Tal evento, além de historicamente congregar professores e pesquisadores interessados na formação de professores, em especial, nos Estágios Supervisionados, constitui-se em uma forte referência, que reúne e fomenta a produção nesta área.

Figura 13 Logomarca do Encontro Institucional de Estágio Curricular Supervisionado - EIPECCS

O EIPECS acontece como página principal da nossa agenda, nele atribuimos todos os nossos esforços no sentido de dialogar não só as nossas ações, mas as ações de outras licenciaturas no âmbito regional e nacional, com participações de convidados de outras instituições de ensino que abordam temas relacionados a formação de professores, em especial o estágio

supervisionado. É um evento grandioso que contempla palestras, oficinas, mini-cursos e outros para todo o público de acadêmicos e professores das licenciaturas da Unimontes e convidados como escolas campo de estágios.

Outro evento de grande importância proposto pela equipe NECS é o Seminário Integrado de Estágios Supervisionado e Práticas Escolares. Esse evento acontece a cada final de semestre destinado a aplicação dos resultados das práticas vivenciadas nas escolas campo de estágios. O evento acontece em três dias e contempla os turnos matutino, vespertino e noturno para melhor atender o público acadêmico. A cada turno concentra três licenciaturas, e nestas os acadêmicos da segunda metade do curso, ou seja, do quinto ao oitavo período. Durante a programação do mesmo os acadêmicos relatam suas experiências desde relatos de observações e interações a relatório final como resenhas, artigos, exposição de baneis e outros. Uma troca de vivência compartilhada. Muitas dessas experiências resultam em trabalho de conclusão de curso (TCC), uma das possibilidades que buscamos atingir com maior ênfase no nosso curso de Artes Visuais, mais que ainda se mostra pequena para nossa prática.

NECS
NÚCLEO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Figura 14 Logomarca do Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado (NECS), criado pelo aluno do curso de Artes Visuais

3.11 A Estruturação do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Artes Visuais.

As atividades de Estágio Supervisionado são compreendidas como meio teórico-prático de investigação do ensino das artes visuais na Educação Básica e em outros espaços de educação não formais, compondo-se de estratégias de Ensino/Pesquisa/Extensão.

Além dos objetivos propostos o professor que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais (Licenciatura), deverá, impreterivelmente, ter formação específica na área, sendo esta em Educação Artística/ Artes Plásticas, Artes / Artes Plásticas ou Artes Visuais – Licenciatura, níveis de graduação e Especialização, comprovando ainda experiência na Educação Básica

O Estágio Supervisionado compreende 480 (quatrocentos e oitenta) horas do 5º Período até o 8º Período, estando assim dividida:

5º Período	**Estágio Supervisionado I**	**120 horas**
6º Período	Estágio Supervisionado II	120 horas
7º Período	Estágio Supervisionado III	120 horas
8º Período	Estágio Supervisionado IV	120 horas

Tabela nº 2 Carga horária dos períodos

A carga horária acima descrita para o Estágio Supervisionado, destina-se ao cumprimento de atividade de cunho teórico-prático em diferentes espaços-campo de atuação, ou seja, formais e não formais.

De forma a proporcionar uma fundamentação das ações do Estágio Supervisionado, são destinadas cargas horárias. Estas contemplam as aulas de cunho teórico/prático em sala de aula articuladas à prática de formação, assim definidas:

5º Período	**Estágio Supervisionado I**	**72 horas /aula**
6º Período	Estágio Supervisionado II	72 horas /aula
7º Período	Estágio Supervisionado III	72 horas /aula
8º Período	Estágio Supervisionado IV	72 horas /aula

Tabela nº 3 Carga horária – horas / aula

Além da carga horária do estágio supervisionado acima, esta também perfaz uma carga horária destinada a plantões semanais de acompanhamento e assistência aos acadêmicos estagiários para dar suporte as ações do estágio supervisionado. Os plantões são desenvolvidos na sala destinada para as ações do NECS, na escola campo ou outro local de acordo com a necessidade da proposta de trabalho a ser desenvolvida no estágio.

Estrutura Organizacional do Estágio Supervisionado:

I	**Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)**
II	Coordenador Didático do Curso de Artes Visuais
III	Coordenador do Estágio Supervisionado - NECS
IV	Professor Orientador de Estágio do Curso de Artes Visuais
V	Acadêmico Estagiário do Curso de Artes Visuais
VI	Supervisor de Estágio: Professor de Artes da Escola Campo de Estágio
VII	Escola – Campo de Estágio Supervisionado

Tabela nº 4 Estrutura Organizacional do Estágio Supervisionado

3.12 Documentação Comprobatória do Estágio Supervisionado

Para a efetivação do estágio supervisionado nos espaços formais e não formais de ensino, faz-se necessário a comprovação por meio de documentos nos quais os acadêmicos estagiários são avaliados durante todo o processo

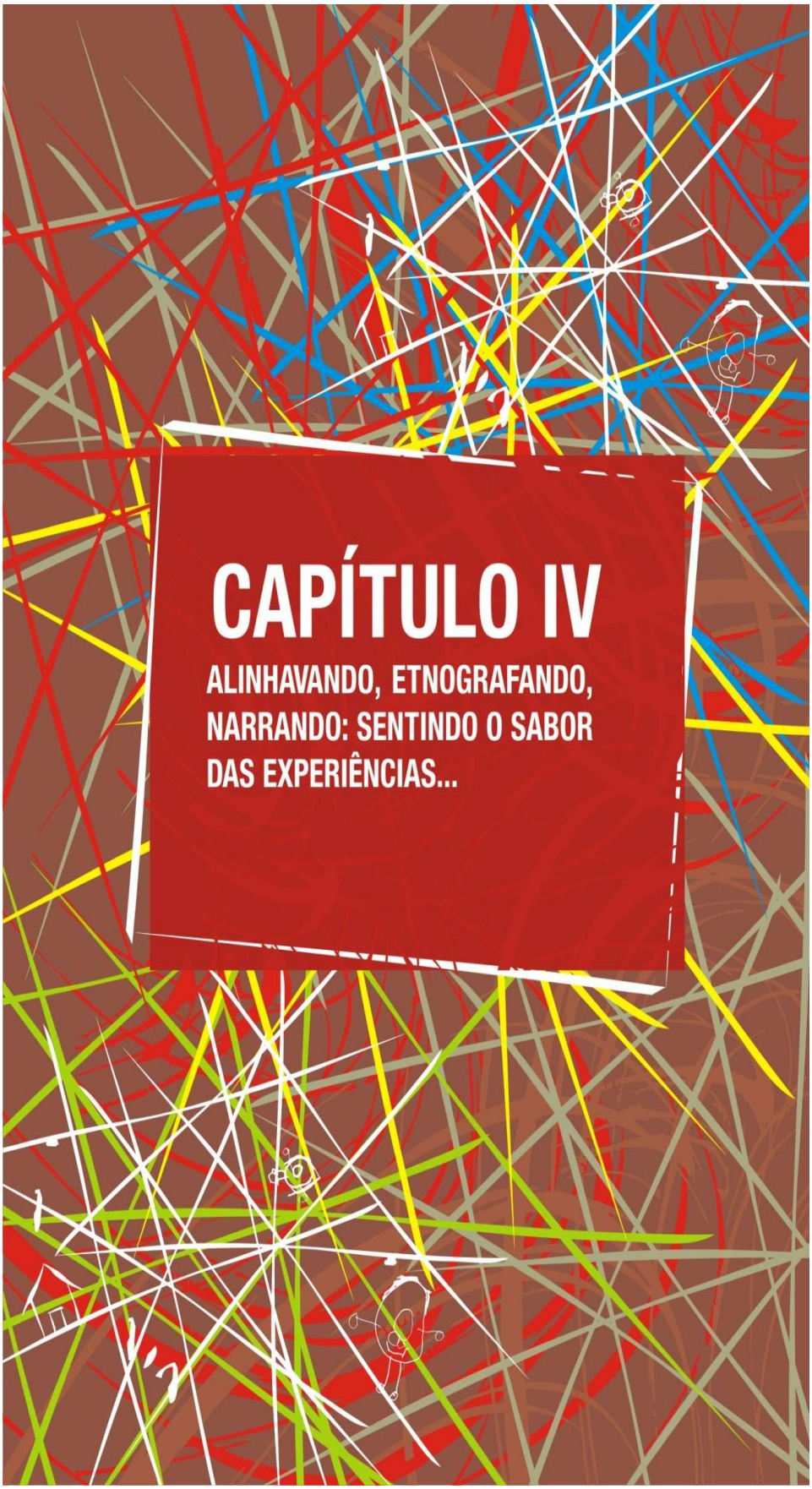
das práticas do estágio supervisionado. Esses documentos são considerados os apêndices do estágio supervisionado, já que a avaliação consta também de práticas desenvolvidas no decorrer das aulas de estágios como: debates, seminários internos, exposição de trabalhos e outros de acordo com o desenvolvimento cronograma adotado para o período no qual está sendo vivenciado.

I	**Carta de Apresentação**
II	Declaração de Aceite do Estagiário
III	Ficha de Registro de Frequência
IV	Ficha de Auto Avaliação do Estagiário
V	Ficha de Avaliação do Professor Supervisor do Estágio
VI	Projeto de Estágio
VII	Relatório de Estágio (parcial e final)

Quadro nº 4 Documentos comprobatórios do Estágio Supervisionado

3.13 Novos entendimentos – Outras práticas possíveis

Nesse processo de integração, NECS – Curso de Artes Visuais – Escola Campo – Universidade, as transformações vêm acontecendo a cada semestre, como coordenadora e professora de estágio supervisionado e representante do curso de artes visuais na Minha Casa Docente, tenho investido ao longo desses anos nesse campo, sempre narrando, etnografando e mapeando as percepções do estágio nos primeiros passos antes de apresentar propostas que tragam novos entendimentos. Sem essa reflexão podemos voltar as questões de caráter tecnicistas vivenciadas nas décadas passadas. Acredito que o estágio é um processo de trocas compartilhadas, Escola e Universidade. Teoricamente me sinto bem amparada, o desafio agora é realizar uma verdadeira mudança de paradigma no nosso entendimento e contato com as artes visuais, visando reverberação na escola e na sociedade.



CAPÍTULO IV

ALINHAVANDO, ETNOGRAFANDO, NARRANDO: SENTINDO O SABOR DAS EXPERIÊNCIAS...

CAPITULO IV

ALINHAVANDO, ETNOGRAFANDO, NARRANDO: SENTINDO O SABOR DAS EXPERIÊNCIAS...

"Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz"...

Gonzaguinha (1982)

Neste capítulo apresento as práticas de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Unimontes, num olhar etnográfico que percorre o desenho da disciplina estágio supervisionado, seus trâmites pedagógicos e o desenvolvimento das aulas no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais, centrados nas minhas experiências enquanto tutora a distância, no período de 2010 a 2011, e professora formadora no curso presencial regular num mesmo desfecho, com aproximações e expectativas, componentes do meu diário docente que perfaz a sequência desta investigação.

Mas antes de adentrar nesse campo de inquietações e questionamentos, nessas idas e vindas da minha docência, não posso deixar de mencionar, também, o meu encanto pela Educação a Distância (EAD). Esta surgiu das inquietações, reflexões e experiências vivenciadas na minha trajetória profissional, e que passou ser foco do meu interesse enquanto pesquisa na formação de professores.

Inicio narrando a maneira como o "EAD" passou a integrar no meu caminho. Ocorreu em 2006 quando apareceram os primeiros rumores nos corredores do Centro de Ciências Humanas – CCH da Unimontes. Muitos questionamentos surgiram naqueles momentos como: Será que seremos

capacitados? Teremos laboratórios suficientes? Esses cursos serão aprovados pelo MEC? A Universidade tem condições de manter cursos a distância se não temos infraestrutura adequada nem se quer para os nossos cursos presenciais?

Esses e outros questionamentos dos colegas de trabalho permearam por algum tempo nos corredores e reuniões departamentais do CCH, não que o ensino a distancia fosse uma novidade, pois o mesmo já existe a tempos até na própria Unimontes, mas a novidade era o ensino a distancia nos cursos de licenciaturas em Artes. Diante das inquietações e questionamentos dos colegas de trabalho, senti necessidade de conhecer um pouco mais essa modalidade de ensino a distância. Green (2009, p. 56) diz que o conhecimento amplia horizontes, permite que pessoas façam opções bem fundamentadas [...]. Aliada ao pensamento do autor, comecei a busca por informações nos sites das universidades que já contemplavam esse sistema de ensino. Foi um período de leitura e dedicação, pois, não é fácil percorrer o caminho que transporta a informação para o conhecimento.

Em 2007 participei de um curso de capacitação para tutores, planejado pelo GTArtes[21] oferecida pelo grupo Arteduca da Universidade de Brasília (IdA/UNB), esta formação visa, também, preparar esses futuros professores professores e tutores para o planejamento de suas atuações. Ao final deste curso a arquitetura dos módulos, a serem oferecidos com a participação de cada um deles, deverá estar devidamente planejada para início imediato dos trabalhos naquelas licenciaturas.

No início foi complicado, pois o meu domínio com as tecnologias era bastante limitado, tive que aprender alguns recursos que a internet nos favorece para conseguir entender as primeiras propostas do curso. Aos poucos fui conseguindo, com ajuda dos professores e tutores que ministravam o curso de capacitação e também dos técnicos do laboratório do CEAD[22]/Unimontes.

---

[21] Informações sobre o Grupo Arteduca ver WWW.arteduca.unb.br

[22]Criado através da lei Delegada n.180, de 20/01/2011, o Centro de Educação a Distância (CEAD), foi implantado para acolher os Cursos e Programas oferecidos pela Unimontes na modalidade a Distância.
A primeira experiência da Unimontes com a Educação a Distância foi com o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), realizado no período de 1997 a 2002. Informações disponíveis em, **http://www.cead.unimontes.br/,.**

Em seguida, participei de mais um curso de capacitação oferecido pelo CEAD/Unimontes, também para tutores. Assim que conclui os cursos comecei a trajetória etnográfica virtual e presencial ao mesmo tempo. Como tutora a distancia no curso de Licenciatura em Artes Visuais – Pró Licenciatura. E ao mesmo tempo professora no curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais ao qual eu já era docente.

O meu papel enquanto tutora a distancia foi mediar, ou seja, estabelecer uma ponte entre o professor formador que ministra a disciplina e os discentes. Foi um período de construção relevante, como tutora a distancia vivenciei outras experiências até então desconhecidas na minha prática.

Mas as minhas experiências não ficaram só como tutora, no segundo semestre de 2011, tive que deixar a tutoria do curso de Artes Visuais – Sistema Pró Licenciatura, para assumir as aulas de estágio do programa UAB – Curso de Artes Visuais ambos Unimontes. Foi uma experiência diferente, percebi enquanto professora formadora um distanciamento entre professor e aluno. A dialogicidade e a interatividade, estabelecida na relação tutor e aluno vai além da intervenção, ou seja, esta relação promove também a integração ao processo de aquisição de conhecimentos. Por outro lado tive a oportunidade de planejar as atividades propostas para o estágio supervisionado reconstruindo as vivências anteriores. E, a partir dessa reconstrução, pensar na construção que de acordo com Rios (1997, p.129), “para ser um professor, necessita, além de dominar os conhecimentos, ter uma determinada forma de atuação que permita que o conhecimento chegue a seus alunos”. Embora não me alongue neste assunto, percebo um universo entre o professor formador e cursista e entre tutor e cursista.

Como tutora e professora formadora no ensino a distancia acredito que, todo professor não apenas o professor formador deve questionar sua prática pedagógica sempre com o olhar atento as possibilidades de fazer a diferença, ou seja, produzir conhecimento, mesmo quando se depara com as angústias, dificuldades e questionamentos.

Dessas idas e vindas da minha trajetória docente, lanço o meu olhar para o ensino a distancia EAD/Unimontes, com o foco na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Artes Visuais, que é o centro das minhas atenções, inquietações e experiências. Contudo, paralelamente a este, vou alinhavando, remendando e costurando os pontos do ensino presencial que é base de toda construção e história da minha vida profissional.

Entretanto neste período, ambos os cursos apontavam ainda a mesma polêmica entre, a operacionalização e a prática desta na escola campo de estágio onde a práxis acontece. Como lidar com questões que na prática do sistema presencial já provocava estranhamentos? Percebi enquanto tutora a distância que nesse novo contexto as dificuldades multiplicaram, sobrepondo entendimentos tais como: Como será desenvolvido o estágio supervisionado a distância? Como será a mediação entre o ambiente virtual de aprendizagem e a escola campo de estágio? Como adaptar o estágio em artes visuais as novas tecnologias ofertadas no ensino a distância? Estas e outras perguntas foram as chaves de abertura para o estágio supervisionado no curso de artes visuais a distância. Este era o momento esperado. Até aqui o curso veio de mansinho emaranhando aqui, emaranhando ali, sobressaindo ou pedindo socorro às vezes por falta de algum um recurso, ou por este não funcionar, ou ainda, por falta de entendimento dos cursistas[23] e de alguns professores quanto ao sistema ou conteúdo, enfim, situações como estas estávamos vivenciando e enfrentando. Mas a disciplina de Estágio Supervisionado era o alvo de questionamentos lançados antes mesmo de começar o funcionamento do curso. As dúvidas, inseguranças e em alguns casos até a falta de credibilidade entre professores e gestores dos cursos presenciais da Universidade. Sabemos pois, que tudo que é novo incomoda e encanta ao mesmo tempo. Assim, embrenhados nessa teia de questionamentos, fomos mediando e conduzindo, o estagio supervisionado I e II, desenvolvido no quarto e no quinto período do curso.

[23] Neste texto elegi o nome “cursista” para os alunos do ensino a distância EAD e “acadêmicos estagiários” para os alunos do curso presencial, ambos do curso de artes visuais/Unimontes.

Assim seguimos com a discussão da concepção de estágio na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), uma síntese das leis e regulamentos que fundamentam a teórica do estágio, chegando as especificidades da nossa proposta, ao qual, por um lado debruçamos nossos olhares nas experiências adquiridas no curso presencial, por outro lado, entramos num terreno desconhecido no qual não tínhamos ainda experiências de estágio em artes visuais a distância, que sustentasse nossos entendimentos. Neste período eu senti como uma balança que precisava de equilíbrio, nenhum dos lados poderia pesar mais. De um lado da balança estariam as questões de dúvidas, medos, anseios, do outro lado as oportunidades de uma formação diferenciada com bases e princípios pedagógicos voltados para os desafios da atualidade em que vivemos.

4.1 A Disciplina Estágio Supervisionado: síntese dos princípios e fundamentos.

A disciplina estágio supervisionado é denominada como o eixo norteador de todas as disciplinas do curso na qual, assume um caráter instrumentalizador e performático da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Como disciplina nos cursos de Artes Visuais, presencial e a distância da Unimontes, esta compartilha o mesmo objetivo geral, de acordo com a resolução do Estágio Supervisionado, previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Artes Visuais, ou seja, compreender o estágio supervisionado e sua operacionalização como importante processo para a formação da identidade profissional docente. De acordo com Tardif (2002, p. 295), “aprender a profissão no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. Desta forma o estágio proporciona aos futuros discentes, refletir sobre sua própria prática e com isso desenvolver uma práxis pedagógica, entendida como um processo de reflexão na qual a prática deve ser construída e reconstruida, objetivando a transformação da realidade escolar.

Neste sentido, porém, os princípios e estratégias para otimização das ações no estágio supervisionado têm sido discutidos em diferentes contextos e cenários, na tentativa de pensar, não de maneira única, mas coletivamente, pois, quaisquer reflexões relacionadas a esta práxis, sejam da sala de aula presencial ou nos espaços virtuais, onde docentes e discentes discutem suas práticas, anseios, problemas, ou nas escolas onde o corpo docente e administrativo precisa lidar cotidianamente com a presença de discentes estagiários, ou ainda nas discussões e decisões que resultam em ideias, embora, na maioria das vezes, divergentes. Pimenta (2004), acrescenta que:

> O estágio, ao contrário do que se promulgava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizador da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é o contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA, 2004, p. 45).

A teoria, neste sentido, é fundamental. É ela que vislumbra ao discente em formação, novas possibilidades de análises para melhor compreender sua ação docente. Esta também abre espaço e da visibilidade a estrutura curricular dos cursos sustentados por discentes e docentes, principalmente no que se refere ao campo da pesquisa.

O estágio supervisionado como campo do saber, reflete a capacidade profissional e potencial do discente, e possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais do acadêmico, visando deste modo, a sua formação humanista. De acordo com o regulamento para normatização do estágio supervisionado, as leis que fundamentam o mesmo estão apresentadas no Art. 5, como:

> Art. 5. O presente regulamento[24] está em conformidade com a legislação vigente, obedecendo todos os requisitos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado obrigatório, de acordo

[24] Informações obtidas no Regulamento para Normatização do Estágio Supervisionado do Curso de Artes Visuais/Unimontes, 2011.

> com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, Lei Federal n° 11.788 que dispõe sobre o estágio de estudantes, pelo Parecer CNE/CO nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 001/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais Resolução 001/2009.

Citamos o artigo de número 5(cinco), porque ele trás um resumo das principais leis que fomenta o estágio supervisionado. Outros artigos também no total de 44(quarenta e quatro) compõem as etapas do estágio supervisionado, como: objetivos, operacionalizações, estrutura organizacional, apêndices e outros, além das orientações necessárias aos discentes.

4.2 O Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais – EAD/Unimontes, um olhar Tutorial.

Com o fito de argumentar sobre as implicações do estágio, discorremos um caminho de diálogos que refletem momentos de discussões sobre a operacionalização do estágio a distância, acreditando ser possível conhecer as dificuldades mais comuns, os desafios e as possibilidades da mediação entre os cursistas e tutores no ambiente virtual e presencial de aprendizagem.

A ação docente no exercício da tutoria exerce um papel importante na construção do ensino aprendizagem. Souza e Campelo (2007) falam que “todo processo de formação resulta de uma ação inter e multidisciplinar”, ou seja, da interação entre pessoas, ideias e instituições que envolvem o avanço do conhecimento científico de áreas diversas, a evolução das tecnologias, a multiplicidade de estudos, pesquisas e outros. O objetivo principal da tutoria é facilitar o desenvolvimento dos participantes, promovendo debates, garantindo a permanência de todos no curso e o sucesso da aprendizagem significativa e um desempenho favorável por parte de todos os envolvidos no processo.

Neste caso, o tutor deverá exercer um controle contínuo do curso, facilitando a comunicação entre todos, oferecendo uma realimentação pertinente e apropriada, mantendo, também, uma constante comunicação com a coordenação acadêmica do curso, à qual deverá apresentar informações

periódicas durante todo o processo, ou sempre que solicitado. Além disso é o tutor que orienta os cursistas nas diversas etapas do curso, tanto no ambiente virtual de aprendizagem como nos encontros presenciais. Filatro (2007, p. 67), interpreta o papel do tutor como “o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem de educação à distância”. Sendo assim, ele exerce a função de orientação acadêmica, durante todo o processo do curso, estimulando os cursistas ao novo sistema de ensino.

Entretanto, ao desempenhar a função de acompanhar a construção de conhecimento do cursistas no decorrer do curso, o tutor precisa estar atento a proposta pedagógica que fundamenta o programa no qual está inserido, pela de apresentação e ordenação do conteúdo adotado. Neste caso, o tutor deve estar familiarizado com a plataforma virtual.

Desta forma, descrevo o meu papel enquanto tutora a distância de “desbravadora”, pois conduzir o novo não é nada fácil. O trabalho da tutoria exige dedicação extrema pois o desempenho do curso depende da mediação e interação do tutor. É ele que responde por todo o desenvolvimento do curso, buscando meios e alternativas que facilite a compreensão do cursista perante as atividades propostas. A atuação e a mediação são peças imprescindíveis no processo que efetiva o aluno como sujeito construtor do seu próprio conhecimento. Enquanto tutora a distância, não só mediei como também tive a oportunidade de estudar outras disciplinas que compõe a grade curricular do curso. O trabalho do tutor é ao mesmo tempo um processo de ensinar e aprender. Um estudo constante de interação. Segundo Perrenoud (2000), “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender, concentrando-se na criação na gestão e na regulação das situações de aprendizagens”. O autor alerta para a necessidade do tutor participar desde o processo de construção do curso de maneira a torná-lo agente desencadeador e facilitador da aprendizagem do cursista. Uma tendência construtivista pedagógica que parte do pressuposto que o bom tutor precisa dominar do planejamento a avaliação, perpassando o acompanhamento de cursistas diversos, desde diferentes aptidões, estilos de aprendizagem, interesses e necessidades, faixa etária dos cursistas, dentre outros. Ressalto também que a minha experiência como tutora desse curso,

especialmente nessa disciplina de estágio supervisionado passou por dois momentos: o primeiro quando o professor estava “mais distante” e o segundo quando o professor formador estava “mais próximo”. O primeiro momento, com a ausência, no caso o professor formador os fóruns ficavam mais vazios neste caso a tutoria tinha que intensificar sua mediação com os cursistas. Estes buscavam a presença do professor ainda que virtualmente, as vezes até para esclarecer algo que nós tutores já havia muitas vezes solucionado. Mas qual aluno não gosta de aproximar do professor? Este é um fato que sempre irá prevalecer. O segundo momento tínhamos participação intensa, dai todo processo percorria positivamente entre cursistas, tutoria e coordenação do curso.

4.3 Iniciando as Propostas do Estágio Supervisionado EAD/Unimontes.

Antes de iniciar as propostas do estágio dialogamos com os cursistas no encontro presencial anterior ao início da disciplina, quando anunciamos que no próximo semestre iniciaria o estágio. O encontro presencial é destinado as atividades de atelier, oficina de trabalho em campo, bem como para as avaliações correspondente a 20 por cento da carga horária do curso. Nos encontros presenciais são realizadas atividades referentes ao módulo que está sendo encerrado, e, também apresenta o módulo que irá iniciar. Neste momento, uma chuva de perguntas caíram sobre nós, desde as mais simples como: como é esse tal estágio? Ou até as mais complexas: como será a avaliação do estágio? Precisamos fazer estágio, já somos professoras, para que então? Não tínhamos como e o que responder, estávamos no mesmo barco de incertezas diante do “novo”. E este com certeza estava lançado para aventurarmos. No decorrer do diálogo, fomos surpreendidas com a voz exaltada de uma das cursistas que cantava e falava ao mesmo tempo. Diante deste fato, pedimos a ela e as demais que relatassem sobre o assunto, porque este seria o primeiro passo para as práticas do estágio.

Sinalizamos então como ponto inicial, o relato da cursista que descreve o estágio performatizando com palavras chaves como: seus medos, anseios, expectativas e outros.

> (....) o momento que vivemos é mágico: “Viver intensamente” é a frase da vez. O acadêmico de licenciatura se esbarra no medo do amanhã. “O que será o amanhã, responda quem puder. Quem sabe é Deus o que irá me acontecer, o meu destino será como Deus quiser”. Assim canta Simone traduzindo bem o momento do estágio em nossas vidas. Chega a hora de enfrentar os saberes e os fazeres a que nos propomos dedicar e um turbilhão de dúvidas, incertezas, anseios e expectativas, nos tiram noites de sono. (Cursista da turma B, polo de Montes Claros, 2010, grifos meus).

Percebemos já nesta fala, que a cursista considera seus conhecimentos limitados diante aos saberes/fazeres e a tantas questões implicadas na disciplina. (Freire, 2000, p.54), complementa dizendo que “Sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas as vezes demoradas. Implica luta”. Assim, o momento é uma incessante busca, onde o conhecimento se volta para outras realidades. É o momento de construção em rede.

Iniciamos enfim, o Estágio Supervisionado em Artes Visuais EAD/Unimontes, no quarto período, segundo semestre de 2010, ilustrando este momento com as palavras iniciais da professora Leda Guimarães, uma das autoras do caderno didático do módulo XVII – Estágio Supervisionado I, que compôs todo o processo e desenvolvimento da disciplina. Nestas palavras a autora chama a atenção sobre os caminhos do estágio nesta nova modalidade de ensino, uma injeção de “ânimo”, para os nossos cursistas.

> *“Que bom que chegamos aqui... Caminhos trilhados, desbravados, construidos. Muitos fios tecidos, alinhavados e outros tantos que estamos alinhavando. Juntamos saberes que cada um já possuía a outros que foram sendo construídos no decorrer deste caminhar, pois acreditamos numa dimensão educacional onde cada um já traz na bagagem fazeres e conhecimentos. Muitos deles construídos desde muito longe, às vezes não sistematizados, mas os trazemos nas nossas marcas, matrizes, cicatrizes pedagógicas e da vida.*
>
> *Cada um no seu tempo – fomos e estamos construindo um sentido de grupo um pouco diferente dos encontros presenciais costumeiros, mas nem por isso menos dinâmico, prazeroso, denso e curioso. Aceitando, assim, os nossos “desajeitos” que, às vezes, manifestam-se na incompreensão e domínio dos novos códigos, no domínio da “máquina” e nos difíceis acessos e links que não conseguimos fazer. Mas acreditamos que reside ai, nessas lacunas, a aventura de aprender, a humildade de aceitar os nossos “desajeitos” momentâneos para avançarmos nos processos de aprendizagens na*

> *formação e na vida, de modo que, melhores e mais significativas construções possamos realizar. Acreditamos firmemente que esta modalidade de ensino Educação a Distância possibilita o exercício da autoformação, onde cada um encontra o seu tempo e seus lugares para essa construção de conhecimento que se vai dando de uma forma não tão linear como defendiam outras concepções de educação. Essas concepções não mais conseguem obter êxito no contexto da contemporaneidade.*
>
> *Nesta caminhada, chegamos aqui no momento em que o estágio curricular obrigatório tem início! Momento em que pensaremos na transposição didática dos conhecimentos construídos ao longo destes módulos e disciplinas para os conhecimentos que poderemos construir com os alunos de cada um de vocês que, onde estiverem, estarão inseridos nas suas realidades, nas suas culturas, nas suas cidades". Guimarães (2009)*

Com nossos jeitos e desajeitos, conforme diz a autora, seguimos com o planejamento da disciplina Estágio Supervisionado I que teve como embasamento o caderno didático do módulo XVII, o Projeto Político Pedagógico, além do Regulamento de Estágio Supervisionado do Departamento de Estágios e Práticas Escolares DEPE, citado antes e as propostas do curso de Artes Visuais presencial. Através desses a primeira disciplina de Estágio Supervisionado teve como objetivos:

- Proporcionar ao estagiário a vivência de situações reais (observação/participação/pesquisa/) nas quais ele possa, com base no conhecimento inserir-se no ambiente escolar.
- Observar e Investigar as características da escola.
- Analisar a proposta pedagógica desenvolvida em uma escola.
- Vivenciar as ações pedagógicas, relacionando-as com os princípios teóricos e metodológicos, discutidos na disciplina estágio supervisionado.
- Refletir sobre a prática e sistematizar a reflexão elaborando relatório das atividades desenvolvidas.

Figura15 Página inicial da disciplina Estágio I
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Tudo isto exposto na página principal da sala virtual de aprendizagem como mostra a imagem da sala virtual de estágio supervisionado. Vimos que, antes mesmo de iniciar a disciplina, esta já era foco de questionamentos entre os cursistas, não diferentes dos acadêmicos do curso presencial. A diferença era que no novo modelo a disciplina estava a disposição da rede virtual de ensino. Isto causava espanto e ao mesmo tempo esta abria novas formas de relacionar através das possibilidades tecnológicas.

A disciplina foi dividida em três momentos conforme o planejamento da professora que ministrou a mesma. A professora indicada para ministrar as aulas de estágio foi responsável pelo acompanhamento dos 6(seis) polos destinados para o funcionamento do curso. O trabalho da professora restringiu-se em lançar os conteúdos e acompanhar os fóruns de atividades no ambiente virtual de aprendizagem, AVA. No entanto, o direcionamento de todo o processo e acompanhamento da disciplina foi determinado aos tutores a distância e presenciais. Sendo assim os tutores a distância, atuaram nesta disciplina com mestres formadores, pois além de acompanhar, mediar e interagir, ficou sob sua responsabilidade avaliar as atividades dos fóruns, provas escritas e virtuais online, chats, encontros presenciais e outros que foram surgindo no decorrer do curso. Enquanto que, os tutores presenciais trabalharam dando suporte as ferramentas da plataforma moodlem e aos

recursos utilizados nos encontros presenciais, além de orientar os cursitas em plantões realizados no polo. Durante o processo das ações do estágio supervisionado I, e II, o trabalho da tutoria foi desenvolvido coletivamente discutido em reuniões semanais, juntamente com os professores formadores e a coordenadoria do polo. No polo de cidade de Montes Claros todos os tutores a distância e presenciais eram professores ou alunos egressos do curso de artes visuais da Unimontes, exceto uma tutora presencial que era professora da rede municipal de ensino. O quadro de professores foi composto em grande maioria por professores do curso presencial de artes visuais, contando também com professores de outros cursos da Unimontes e em algumas disciplinas por professores da rede estadual de ensino.

Mas voltamos a proposta da primeira atividade da disciplina, esta depois de vários questionamentos, a professora propôs aos cursistas a leitura de toda a unidade1(um), conforme relata no fórum de notícias, este destinado aos avisos sobre atividades, tarefas e ocorrências do curso,

> Prezado cursista, para realização desta atividade faz-se necessário a leitura de toda a unidade 01 (pag. 13a 19).
>
> Na unidade 1: Concepções e funções do estágio curricular obrigatório, na página 16, os autores Leda Guimarães e Ronaldo de Oliveira propõem a construção do memorial. Conforme as orientações dadas, produza um texto, ou seja, a cartografia da sua instância educativa contemplando todas as questões sugeridas nos itens 1 e 2.

Para o desenvolvimento das propostas criamos fóruns separados, cada um indicando as etapas da disciplina. Desta forma o cursista visualizava os fóruns que iam sendo criado com a sequência das atividades lançadas. Ao passo que era lançado uma atividade nova o fórum anterior era desativado, neste caso o cursista que não participava no tempo que determinávamos ficava sem a nota equivalente a exposição daquele debate ou outra atividade explorada. Uma forma de educar o cursista com relação ao tempo de acesso ao AVA e ao prazo destinado a cada atividade.

Para a realização desta atividade, além da leitura a professora lançou uma pergunta no fórum da unidade 1, para um começo de entendimento e familiarização com o processo da disciplina que os cursistas iriam percorrer. Assim começa com a pergunta: quais as suas reais expectativas em relação ao estágio supervisionado? Tivemos neste fórum uma participação intensa diferente das outras disciplinas que eu mediei anterior a esta. Percebi no decorrer deste fórum, convivendo com os relatos das cursistas o desejo de querer mudar sua realidade e a realidade da escola a respeito das aulas de artes. Em muitos relatos as cursistas falam das suas dficuldades enfrentadas dia a dia como professora leiga, ou seja, desabilitada, vivendo a complexibilidade de se graduarem em um curso a distância. Vejo que as mesmas estão motivadas a dar mais um passo rumo ao tão sonhado certificado de graduação em artes visuais como referem ao final da graduação. Como podemos ver nos relatos a seguir:

> [...] As minhas expectativas são várias. Nunca trabalhei com as séries finais e nem ensino médio, porém sempre trabalhei com artes em minhas aulas nas séries iniciais do ensino fundamental. Outro motivo é que aqui em minha cidade tem poucos professores formados nesta área, portanto ainda não sei como será realizado o meu estágio supervisionado e o meu deslocamento para outra cidade no momento não será muito viável. Com certeza, irei realizá-lo, pois sei que me ajudará muito na construção de minha identidade profissional e pessoal, na minha formação, também sei que poderei aprender com outras pessoas e ao mesmo tempo quero contribuir com o que estou aprendendo. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

> [...] Vai ser uma excelente oportunidade porque poderei colocar em prática o que é visto na faculdade. Espero também poder contar com a ajuda dos tutores colegas, pois vai ser uma nova etapa de novas descobertas. Enfim tudo é novo para mim. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

> [...] Minhas expectativas são diversas. Tenho experiência no ensino de arte, de forma diferenciada, pois se dá somente com a prática e a teoria não é direcionada como no ensino fundamental. A complementação da nossa formação acadêmica e do meu futuro como docente deve-se a um estágio bem feito, pois a prática começa aí.A relação com um profissional já experiente na área poderá, e com certeza irá me trazer além de conhecimento e prática a vivência real da docência em artes. O estágio supervisionado deve ser bem escolhido, desde o início, partindo do local onde vai ser desenvolvido. Para isso deve-se conhecer a escola, seu planejamento pedagógico, sentir a simpatia e a empatia com o profissional e a profissão que estamos escolhendo. Aliás, devemos sentir a arte não como profissão, mas como algo que nos completa, pois assim iremos desenvolvê-la melhor quando ela nos vier como profissão. Pelo que escuto falar no meio escolar, a docência "está" muito difícil, principalmente com relação às artes, devido vários fatores que desencadeiam problemas tanto no profissional quanto na prática, tais como, respeito do alunado para com o professor, salários, doenças desenvolvidas, etc. Mas, não podemos nos deixar levar por isso e fraquejar, temos que olhar o lado prozerosso do ensino de artes. Enfim, aprender é sempre bom e nunca é demais. Quando se é necessário

> então, o esforço é fundamental. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

Observamos no primeiro relato a preocupação já instalada na cursista quando a mesma fala sobre o receio em ministrar aulas para turmas maiores ou de grau acima do que ela esta acostumada, fala também da carência por falta de professores não habilitados, daí sentimos a angústia da mesma, pois o acesso a outra entidade fora da sua cidade se torna enviável devido aos afazeres profissionais e as atividades do curso. No segundo relato, a cursista vê no estágio a possibilidade de colocar em prática os conteúdos estudados da Universidade na tentativa de mudar o quadro das aulas de artes na escola básica. No terceiro relato a cursista fala sobre a sua experiência de trabalho em caráter apenas prático, gerando carência teórica para a mesma. Expõe também sobre outros fatores negativos que a escola e o ensino de artes vem enfrentando como: indisciplina dos alunos, desrespeito ao profissional de artes e o baixo salário dos professores não só de artes mas de um modo geral.

Assim, percebemos nestes relatos pontos comuns no que se refere as expectativas que os discentes almejam tanto na escola campo de estágio, como na Universidade. Sabemos, pois, que, o estágio supervisionado é um processo de reflexão e investigação que demanda uma mediação entre o professor, o aluno e escola. Guimarães (2012), aborda que, “é necessário que haja uma reflexão sobre os efeitos da sua presença nos espaços em que irão compartilhar, é preciso pensar nas formas de entradas na escola, e que uma escola uma escola não é igual a outra”. É o momento de aprender ensinando e ensinar aprendendo, numa constante estratégia de percepção de identidades. Seguindo, a professora propõe a outra atividade para a Unidade II:

> Caros cursistas! *O que a autora propôs com esse mapeamento e cartografia de nós mesmos é que não conformemos com aquilo que foi mapeado, mas sim que tenhamos clareza do revelado para podermos não repetir o que já foi feito.* De acordo com o memorial elaborado (cartografia escolar) apresente para seus colegas a questão que você achou mais complexa e desafiante. Justifique a sua escolha.

O objetivo desta atividade era instigar os cursistas pensarem sobre suas próprias narrativas do processo de ensino em artes, que percorreram durante o tempo de sua escolaridade ou das experiências de sala de aula enquanto docentes no espaço formal ou informal. Uma maneira de refletir sobre a sua própria construção ou desconstrução, e a partir daí, pensar como seria a reconstrução de tudo isso. Recortamos alguns dos relatos no fórum da atividade 2, onde os cursistam expressam a vontade de querer modificar o que de certa forma não deu certo.

> Relato 1 - Refletindo e analisando cada item da pg. 16/17, pode concluir que o meu gosto pelas artes vem das raízes, sempre trabalhei em projetos sociais com aulas práticas, como docente nunca mergulhei a fundo por falta de formação. Com o curso de licenciatura em Artes visuais a distância surgiu novas oportunidades. Hoje meu objetivo e investir na busca de conhecimentos. Experiências que vivenciei na minha escolaridade e não achei legal, pretendo fazer diferente no ensinar através de projetos pedagógicos culturais, pois na arte não se limita investimentos tanto no aprender como no ensinar, seu campo é vasto e rico. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

> Relato 2 - Cartografia de instâncias educativas de uma pessoa implica na memória do seu processo de formação escolar quanto na memória da sua prática profissional enquanto responsável pela formação de outras pessoas. Sendo assim mapeando a minha memória chego a conclusão sobre as questões, e a mais complexa e desafiante foi a questão: Rememorança da sua trajetória como docente na área de artes: onde ensinou, quando e como, o que fez, o que aprendeu, etc.
>
> No ano de 1999 fui convidada a atuar como professora de artes em uma escola particular para o ensino médio. Foi um verdadeiro desafio e bastante complexo, pois não tendo formação em nível superior me vi em uma sala de aula com alunos querendo me testar a todo momento. Fui atrás de recursos e descobri que eles não queriam teoria sobre artes mas sim fazer artes. Refleti e analisei sobre o conteúdo e planejei ações coerentes com a realidade escolar. E com esta experiência de pouco tempo aprendi a buscar propostas alternativas para a prática educativa de um professor sem uma formação acadêmica. Hoje tenho certeza que não seria mais um desafio e nem um complexo como professora de artes. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

> Relato 3 - Boa tarde professora e demais colegas, é um prazer retornar neste novo semestre com a presença de vocês! Bom sobre a reflexão e discussão do fórum, a pergunta que mais me instiga é a "Das situações vivenciadas na minha escolaridade, o que eu buscaria fazer diferente com meus alunos e por que?"
>
> Com certeza seria a forma de tratar os alunos como incapazes e prontos. Porque cada ser aprende no dia a dia e assim vai construindo sua aprendizagem. Sofri muito com isso no tempo de aluna, ouvi muitas vezes você nunca vai fazer isso, não consegue, não raciocina, olha aqui e copia do jeito que quero e tantas outras coisas absurdas que, claro vinham de um processo de ensino sem preparação e sem formação competente para o que deseja de fato ensinar. Mas se estou me aperfeiçoando num curso que me dá a base que preciso, que me faz refletir e ser o profissional competente e preparado, com certeza saberei ouvir, refletir, ajudar, mediar e propiciar a aprendizagem de forma significativa e não de forma passiva e desmotivadora. (Cursista da turma B – polo Montes Claros, Agosto, 2010)

Observamos nos Relatos 1 e 2 pontos comuns no que se refere as expectativas que as cursistas almejam tanto na escola campo de estágio, como na Universidade. Sabemos, pois, que, o estágio supervisionado é um processo de reflexão e investigação que demanda uma mediação entre o professor, o aluno e escola. É o momento de aprender ensinando e ensinar aprendendo, numa constante estratégia de percepção de identidades.

No Relato 3, percebemos que a vontade de “querer ser melhores”, descrito pela cursista, transcende a busca por estratégias e experiências na qualidade de ensino na qual elas compartilham. Querer ser e saber ser é muito mais que transpor modelos. Segundo Pimenta, (2004, p.35), “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”. A partir desse processo os discentes escolhem, separam, e adaptam estes modelos às suas experiências e saberes, partindo daí, para uma visão mais crítica dos saberes e do ensino que ora lhe será proposto. Passamos então para a Unidade III.

Prezados Cursistas!

> Atividade I Unidade III - *De forma bem detalhada, são apresentados os procedimentos e ferramentas que você poderá utilizar nesse estudo etnográfico do espaço onde será realizado o seu estágio.*
>
> Atividade II Unidade III - Aproveito a oportunidade para informar que deixei algumas orientações e esclarecimentos sobre a atividade avaliativa dessa unidade no TIRA DÚVIDAS. Não deixem para ultima hora! Mesmo que você não tenha iniciado o seu estágio de observação e participação, faz-se necessário a elaboração do pré projeto (pré plano) que poderá ser alterado e aperfeiçoado no decorrer do seu estágio.Conto com a presteza e eficiência de todos! Professora da disciplina de Estágio Supervisionado (2010),

Na Atividade I da Unidade III a professora propôs duas atividades, na primeira baseia-se no estudo etnográfico do contexto geral da escola: 1- localização da escola, 2- descrição do espaço físico da escola, 3- Leitura de documentos que regem a escola, 4- Descrição do cotidiano da escola, 5- Descrição do público que envolve a escola, etc.

A proposta desse estudo etnográfico era concientizar os cursistas quanto ao espaço que iriam ocupar a partir daquele momento. Um exercício de observação e interação nos diversos ambientes da escola. Guimarães (2012) complementa que,

> as estratégias de investigação etnográfica do contexto aliadas a construção de narrativas visuais tem proporcionado uma mudança do paradigma temporal para o paradigma espacial o que ajuda aos estudantes adentrarem na “terra estrangeira” (contexto escolar) com posturas menos hegemônicas ao mesmo tempo em que aguça a percepção para questões sócio econômicas e culturais e de localização geográfica. Guimarães (2012, p. 2206).

Logo no início da atividade percebemos que era muita coisa, uma vez que para cada item demandaria muito tempo para se obter resultado, principalmente no que diz respeito as entrevistas orais ou até mesmo diálogos,

fontes imagéticos e outros necessários para a etnografar. Sabemos, pois que a maioria das escolas possuem uma lista contendo informações sobre a infraestrutura e a quantidade de recursos disponíveis que a escola possui. Isto para evitar que o estagiário permaneça muito tempo fazendo perguntas as instâncias da determinada escola. O trabalho rotineiro das escolas dispõe as vezes de pouco tempo para os nossos estagiários impedindo-os ter uma boa interação. Todo o processo das atividades foram debatidos nos fóruns que criamos só para essas discussões, além do fórum Tira Dúvidas que disponibilizamos para dar suporte as informações coerentes as atividades e para esclarecer as dúvidas e questionamentos e reclamações dos cursistas.

Uma das propostas do processo etnográfico era gerar um relatório apontando possibilidades de melhorias no ensino das aulas de artes visuais na escola campo de estágio. Mas esse processo rendeu muitas reclamações por parte dos cursistas como: falta de entendimento, tempo para realizar as etapas do estágio, despreparo da escola para receber o cursista estagiário, como este relato que a cursista desesperadamente coloca,

> Sinceramente não sei se a explicação não foi clara ou eu que estou com problemas para compreender, mas essa atividade da unidade 3, é complexa e acredito que o tempo é insuficiente para resolução da mesma já que todos trabalhamos, no meu caso praticamente três turnos.Não tive tempo para analisar tudo que se pede em relação à escola já que algumas informações não são tão disponíveis assim. A escola que estou estagiando não deixa que o PPP ou Caracterização saia do Setor Pedagógico, portanto tenho que ter tempo para ler e escrever as observações.
>
> Acho cedo para este tipo de atividade já que iniciamos o estágio a poucos dias.Como não temos o professor presencial esta atividade tem que ser bem explicada porque cada um interpreta de uma forma tirando conclusões que talvez não sejam condizentes ao trabalho. Talvez seja até simples, mas infelizmente não senti segurança em desenvolvê-la, o medo de errar fala mais alto. Aguardo retorno. Desesperadamente. (Cursista da turma B, polo Montes Claros, 2010)

Refletimos muito sobre as questões colocadas neste relato e nos muitos outros com reclamações parecidas. Ao mesmo tempo os cursistas tinham que etnografar a escola, observar as aulas no ensino fundamental e ainda desenvolver uma infinidade de tarefas dispostas nos fóruns da disciplina de estágio no ambiente virtual de aprendizagem. Mas as nossas reflexões ficavam estacionadas no tempo. O fato de colocarmos as angústias dos cursistas que também eram nossas em debate nas reuniões semanais não resolvia a ponto de direcionar um entendimento mais eficaz a respeito do assunto, o que decidíamos era apenas um alargamento do prazo de entrega de algumas atividades, o que tumultuava com as atividades da próxima disciplina. Um caso preocupante que teríamos de achar meios e entremeios para que o estágio supervisionado pudesse acontecer mesmo com estas questões emaranhadas. Não podemos como mudar o que já foi proposto, mas podemos melhorar o que foi proposto.

Na Atividade II da Unidade III a professora propôs a escrita de um pré projeto ou um pré plano como um roteiro a ser seguido durante o período de observação, destinado a primeira etapa do estágio na escola campo. A partir desta atividade iniciou-se outro momento do estagio. E também um turbilhão de perguntas que continham dúvidas, incertezas, dificuldades e outras. Esta atividade estava “fora do lugar”, teria que ser a primeira, pois trata-se de um roteiro de atividades a serem cumpridas na escola, como visita, caracterização, ou seja, todo o processo etnográfico teria que ser postado no pré projeto e apresentado a escola na primeira visita. Mas aconteceu ao contrário, depois das atividades já encaminhadas foi proposto o roteiro. Um nó de desconfiança na cabeça dos cursistas. Mas como os erros também fazem parte da construção de conhecimentos, sugerimos aos cursistas um replanejamento unindo o relatório ao pré projeto, uma forma de condensar o que já tinha construído. Mas isso gerou uma teia de dificuldades e entendimentos. Os cursistas estavam ansiosos para começar o dito estágio, chegando a confundir o pré projeto com o projeto de regência, tamanha vontade de ser realmente “estagiários”. Como podemos ver nos relatos a seguir,

> [...] estou ansiosa, e quero ser de fato estagiária, pois sei que o estágio supervisionado em nossas vidas vem acrescentar experiências de vida. Cada um leva um pouco de si e carrega muitos daqueles com quem compartilhamos saberes. É uma troca constante, onde todos só tem a ganhar: escola, professores, alunos e estagiários. (Cursista da turma B, polo Montes Claros, 2010)

> [...] o trabalho com adolescentes exige atenção, segurança nas palavras, posturas, equilíbrio e percepção. A experiência do estágio supervisionado é um importante ensaio, dando-nos alicerce para sabermos lidar com situações distintas. Abrindo aos poucos nossos olhos para a realidade que nos aguarda. Fortalecendo-nos e dando sentido ao nosso processo acadêmico. (Cursista da turma B, polo Montes Claros, 2010)

A partir desse momento iniciamos um processo de reflexão sobre as práticas do estágio supervisionado. Esta etapa foi designada a um professor formador que ministra aulas assim como eu no ensino presencial do curso de Artes Visuais. Este acompanhou todo o processo do Estágio Supervisionado II nos 6(seis) polos da mesma forma e estrutura do Estágio I. Nesta primeira etapa os cursistas tiveram a oportunidade de reverem suas práticas pedagógicas enquanto discentes e docentes e ao mesmo tempo de re-construirem paradigmas conceituais, teóricos e práticos, conforme apresenta cão do professor na página inicial da disciplina.

Figura 16 Página inicial da disciplina Estágio Supervisionado II
Fonte: http//www.virtualmontes.br/login/índex.php

Em sequência o estágio supervisionado II, teve como proposta buscar um elo entre a escola básica e a cidade como espaço de possibilidades educativas: seus lugares, seus habitantes, seu oficio, sua cultura. O caderno do módulo de estágio II trás como ilustração poema abaixo de autoria do poeta Fernando Pessoa, editado por Alberto Caieiro, este demonstra em poucas palavras como será o percurso do cursista nessa nova fase do estágio.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhamos para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
Eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo

Alberto Caieiro

A experiência vivenciada nesta etapa do estágio foi fundamental para os cursistas iniciarem um dos pontos chaves proposto para o curso, “o caminho da pesquisa”. O professor propôs como atividade um passeio etnográfico pela cidade com o objetivo de ampliar a experiência do estágio para além dos muros da escola, mapeando, observando, caracterizando e registrando tudo que fosse possível (lugares, pessoas, profissões, ofícios, artesãos, casas de cultura, centros culturais, projetos sociais, ONGs, ceramistas, sapateiros, doceiras, bordadeiras, tapeceiros, barbeiros, verdureiras, feiras, açougueiros, lojas, comércios variados, construções, jardineiros, prédios, fachadas, praças, igrejas, festas, etc...), que possam proporcionar os mais variados conhecimentos e a cultura do local onde vive.

Regada de discussões nos fóruns e no encontro presencial, esta atividade direcionou um novo olhar para o estágio supervisionado. O exercício

do olhar e ver e não simplismente olhar, requer segundo os cursistas momentos de reflexão e construção. O simples fato de olhar não registra a essência pura e absoluta que necessitamos no nosso cotidiano. Nesse contexto, transcrevo uma das falas de uma das cursista no encontro presencial.

> Relato 1 - “Sai de casa andando bem devagar, comecei o meu exercício pelo portão da minha casa. Reparei que meu portão era verde envelhecido como se eu tivesse feito uma pátina nele, lindo! Nunca o tinha percebido naquela cor. Que estranho? Vivemos e não percebemos o que de fato esta a nossa volta. Fechei o portão e sai caminhando pelas ruas como andarilho sem nada o que fazer, olhando, olhando, fotografando tudo que despertava, fotografei até um pássaro que voava naquele instante. Andei, andei, mas não consegui entrar em nenhum lugar, naquele dia me bastava olhar e ver. Foi uma experiência que jamais vou esquecer. Meu pequeno lugarejo tem as mais belas paisagens diante dos meus olhos”. Cursista da turma B – polo Montes Claros.

Mas não ficou só por ai, abrimos um fórum específico só para os cursistas descreverem seus encantos culturais realizados através do olhar e ver, mapeando e narrando suas cidades. Este foi o fórum mais cobiçado, que eu mediei enquanto tutora, cada cursista postou o que há de mais belo e significando da sua cidade. Viajei com os cursistas em suas palavras...em seus passeios imaginários por todos esses lugares citados nesse espaço. Cada um falava com orgulho da sua cultura, sentiam-se parte de um lugar, de um povo, de uma cidade, um distrito, um povoado, uma comunidade... Foi uma participação intensa de exposição do rural ao urbano, sem preconceitos, ou seja, preocupação instalada em algumas falas de cursistas que diziam, “no lugar onde moro não tem nada professora”. Nesse momento eu respondia brincando, mas tem você e em volta de você tem mais alguma coisa. A partir dessas provocações elas sorriam e logo lembravam de alguém importante daquele lugar, ou de alguma tradição folclórica ou até mesmo objetos de estimação. Pois todo lugar, toda pessoa tem a sua história, basta olhar e ver, ouvir e apreciar. “Como é a sua cidade”? Esta pergunta foi o ponto gerador de história narradas no fórum de atividades.

Relato 2 - Gente, todos esses dias venho lendo sobre o que vocês escreveram de suas cidades ou localidades onde moram, onde escolheram viver e aprenderam a amar. Vejam só a viagem que fiz esta semana...

De Montes Claros fui à Pirapora, Buritizeiro, Unaí e Paracatu.

Voltando à Montes Claros pra fazer um lanchinho, pois já estava a um bom tempo em frente ao computador, segui agora viagem para outro rumo caminho à Mirabela, indo para Brasília de Minas, Campo Azul, São Francisco, Urucuia e Itacarambí.

Voltei novamente à Moc e daí fui à Macela. Resolvi então ir à Pai Pedro, dela para Mato Verde, Caetité e Lagoa Real.

Vi muita coisa bonita, interessante e uma cultura sem igual a cada lugar que passei então cheia de vontade de conhecimento, foram a Adão Colares e Botumirim.

Depois de resolver umas pendengas em Montes Claros, (sabe como é, dona de casa, mãe, avó enfim...) dei uma chegadinha à Rio Pardo, segui para São João do Paraíso e Vargem Grande. Ainda fui em Glaucilandia nesse dia. Não acham que passeei e aprendi muito de muitos lugares? Gente, e que maravilha, que costumes hábitos e natureza divina o Criador nos proporciona! E vou continuar viajando e voltando a esses lugares lindos. Parabéns a todos por tudo que nos deixaram aqui neste fórum, parabéns pela cidade de vocês e curtam a viagem como eu curti. Beijos a todos e a todas.

Relato 3 -"Montes Claros tem coisas que outras cidades não têm".

Que podemos dizer de boca cheia que a nossa Montes Claros tem a prova de que os sertanejos passaram por aqui, com o Chinelão no antigo Trevo do Redondo, que é um monumento criado pelas mãos e inspiração do nosso grande artista Konstantin Christoff. Hoje este símbolo importante, será recriada por alguns artistas plásticos.

Podemos chamar de cidade da arte e da cultura, e com suas inúmeras universidades, começando pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, que é uma instituição de grande mérito

> no cenário artístico mineiro e nacional, criado por Marina Lorenzo Fernandez.
>
> Os espaços culturais, contribuindo para a preservação e difusão da nossa cultura. O Centro de Educação e Cultura Dr. Hermes de Paula, a Casa do Artesão, o Mercado Municipal que é um lugar de grande tradição, o Centro de Tradições Mineiras Museu do Folclore, que expõe parte das manifestações religiosas através das Festas de Agosto, e outras obras de arte, o Departamento de Artes da Unimontes, com seus vários cursos na área artística, inclusive este nosso curso superior.
>
> Não podemos deixar de fora o verdadeiro símbolo de Montes Claros que é a igreja dos Morrinhos. E também os nossos artistas como: Carlos Muniz, Conceição Melo, Gema,e muitos e muitos outros grandes artistas, sem esquecer o nosso saudoso Godofredo Guedes.
>
> E dentro do nosso patrimônio cultural, temos os nossos casarões: Casarão dos Oliveiras, Casarão Hildebrando Mendes, Palácio Episcopal, o Sobrado numero 06, Casarão dos Maurícios, Casarão da Fafil, e muitos outros.

A interação dos cursistas nesta atividade foi intensa a ponto do sistema não querer comportar tantas informações. Como chamar a atenção dos cursistas nesse momento de tanta empolgação? Foi uma espécie de competição do tipo: sua cidade tem muitas riquezas naturais e culturais, mas a minha além de tudo isso tem... Desse modo, cada cursistas sentia a necessidade de postar mais imagens, textos e até cópias de documentos. Foi uma verdadeira febre esse fórum, chegou uma totalidade 100(cem) por cento de partipações e postagens. As cidades, os distritos e os lugarejos das zonas rurais ali retratadas ganharam vida e voz. Uma exposição visual.

Depois dessa exposição das cidades a próxima etapa foi mapear, narrar e registrar os espaços não formais dos lugares onde vivem os cursistas. Para esta atividade não abrimos fórum para a exposição de fotos, o professor propôs que todo processo da mesma fosse relatada através do portfólio e entregue no encontro presencial. As dúvidas foram questionadas no fórum tira dúvidas.

Um olhar questionador... Meu olhar de tutora nesse momento foi um olhar de pecado original. Uma riqueza escondida entre folhas e plásticos. Ao receber os portfólios no encontro presencial fiquei perplexa com tanta diversidade ali registradas em fotos, documentos, objetos expostos, uma riqueza sem fim que não tivemos tempo de apreciar. Foi realmente um pecado. Esta atividade merecia outra forma de apresentação. Mas novamente esbarramos no “tempo”. O mesmo destinado aos encontros presenciais não dava conta das atividades avaliativas como: aulas práticas, provas escritas e apresentações de trabalhos, além das infinitas dúvidas, questionamentos, reclamações que os cursistas traziam e queriam ser ouvidos.

4.4 Momento de vivenciar a Prática nos espaços não formais.

Seguindo as atividades do estágio II, depois de vivenciar os espaços formais e não formais, chegou o momento de colocar as mãos na massa. A atividade foi dividida em três momentos: planejamento, aplicação e avaliação. Foi proposto a realização de uma oficina em espaços diversos, antes porém, o professor chama a atenção dos cursistas no fórum de discussões, quanto a alguns itens como explica a seguir,

- A Proposta de ação didática: Oficina de Artes Visuais é INDIVIDUAL e NÃO PODE SER DESENVOLVIDA EM GRUPO;
- A oficina só será desenvolvida após o dia 15 de março, após apresentada à tutoria e aprovada no encontro presencial;
- O tema deve envolver conteúdos e conhecimentos da cultura local mapeada e das artes visuais;
- Propostas plagiadas da internet ou outras fontes, sem citações legais, serão reprovadas, bem como o aluno plagiador, pois PLÁGIO É CRIME FEDERAL.
- Lembrem-se que aula de arte não é relaxamento, nem passa tempo, nem momento de datas comemorativas...
- Lembrem-se da arte e cultura local mapeados, o tema da oficina deve partir destas.

Após o parecer dos tutores os cursistas iniciaram a aplicação das oficinas. Todo processo da oficina foi compartilhado nos fóruns de discussões e nas postagens via email e mensageira. A grande questão porém, foi o entendimento dos cursistas quanto ao planejamento. O que e como ensinar?

Novamente a chuva de perguntas e questionamentos tomaram conta dos espaços virtuais. A maioria dos cursistas não tinham a experiência de como ministrar oficinas e as confundiam com aulas regulares, ou o faz de contas apenas prático. No primeiro momento eles queriam modelos prontos, daí o nosso controle com relação as cópias geradas de plágio. Segundo Guimarães (2012, p. 192), “Todo esse investimento em processos etnográficos tem o propósito de formar professores investigadores que produzam conhecimento em Artes Visuais, e não apenas reproduzam um receituário de procedimentos metodológicos”. Desta forma, precisamos intensificar nossos esforços na formação processual, de forma que as dificuldades enfrentadas pelos nossos estagiários possa também trazer resultados desse processo vivenciado. Guimarães afirma ainda que, “precisamos combinar o conhecimento com a epistemologia da arte e da cultura com a investigação de como esse conhecimento se ressignifica na docência de arte e cultura para produzir um conhecimento crítico”. Neste caso, nada adianta enquanto profissionais formadores, recomendações e advertências sem antes investir no ensino aprendizagem em situações problemáticas. Sem isto as receitas, as cópias e as fórmulas serão sempre estimulativas e fáceis. Vejamos alguns momentos de perguntas e respostas postadas no fórum de discussões da atividade,

> Pergunta - Boa noite prof.
>
> Pretendo realizar o meu trabalho na Casa de Cultuta de Paracatu, pois vejo que este lugar é ideal para desenvolvimento do projeto, pois ali encontramos diversos tipos de arte (desenho, pintura, música). Acredito que vai ficar muito lindo. Tomara que dê certo.
> Resposta - Olá ..,você já definiu o local onde pretende desenvolver seu trabalho, precisa definir o que ensinar (tema), para quem, como, de que forma...
> Exponha aqui sua ideia... comece pelo tema ou o que ensinar???
> Bom trabalho!!!

> Pergunta - Olá, professor . Eu vou estagiar na Apae, com um grupo heterogêneo de portadores de deficiência idosos. Vou trabalhar uma oficina de técnicas de pinturas (especificamente pintura a dedo), que exigirá uma série de adaptações, pois na turma existem vários tipos de deficiências. O que você acha, estou no caminho certo?
>
> Resposta-
>
> Olá...,penso que sua proposta de tema pode melhorar. Pintura a dedo??? Qual a relação com a arte e cultura local??? Agregue conhecimentos à sua ideia. Como já dito, aula de arte não é momento de relaxamento e sim de conhecimento. Idosos teem muita vontade de conhecer coisas novas... uma boa oportunidade.
> Bom trabalho a tod@s!!!
>
> Pergunta – Olá ...,Pretendo desenvolver a oficina com alunos do 8° ano e como as festa juninas são tradição na cidade e o "Forróviana", evento da escola já caminha para sua 12º edição, pensei em trabalhar com eles as obras de Alfredo Volpi, principalmente as famosas Bandeirinhas e suas técnicas diferenciadas de pintura. Ainda ensiná-los a obter tintas com recursos naturais. Mesmo que não seja "época" é possível realizar tal oficina? Como introdução pensei em trabalhar com o texto de Elifas Andreato - "Bandeiras e Lágrimas". Conhece? O que achou da ideia? Resposta - Olá..., a ideia é boa, trabalhe com a cultura popular e as festas juninas... utilize obras de artistas como Volpi, Portinari e Guignard para tornar o ensino mais significativo. Agregue poesia, música e faça um planejamento interessante.O caminho é esse... vá em frente!!! Bom trabalho!!!!

Este fórum nos aponta em grande escala as dificuldades quanto ao planejamento da atividade, como vemos nesta pequena mostra de questionamentos. O distanciamento ao associar a proposta da atividade aos ensinamentos vivenciados anteriormente e a dissociação da teoria e prática, se faz presente. Damos as pistas mas nem sempre estas chegam ao entendimento, principalmente em públicos diversificados. A aprendizagem nos fóruns acontecem de forma “colaborativa e repetitiva”, entre colegas, tutores e professores. Momentos como estes me faz refletir os dois sistemas presencial e virtual, as mesmas dúvidas no entanto, modificadas pela mediação.

O resultado dessa atividade para além dos muros da escola foi apresentado no encontro presencial em forma de seminário interno, onde cada cursista explicou o processo de sua oficina, no entanto, fomos surpreendidos com o “tempo”, não planejamos o tempo de apresentação para cada exposição, desta forma percebemos que as últimas apresentações não tiveram as mesmas participações e interações entre tutores e cursistas. Isto nos levou a refletir, pois exigimos o planejamento das atividades e no entanto falhamos em organizar o resultado das propostas, tanto das oficinas como dos portfólios que foram apenas entregues para serem avaliados, sem se quer uma reflexão sobre o conteúdo ali exposto.

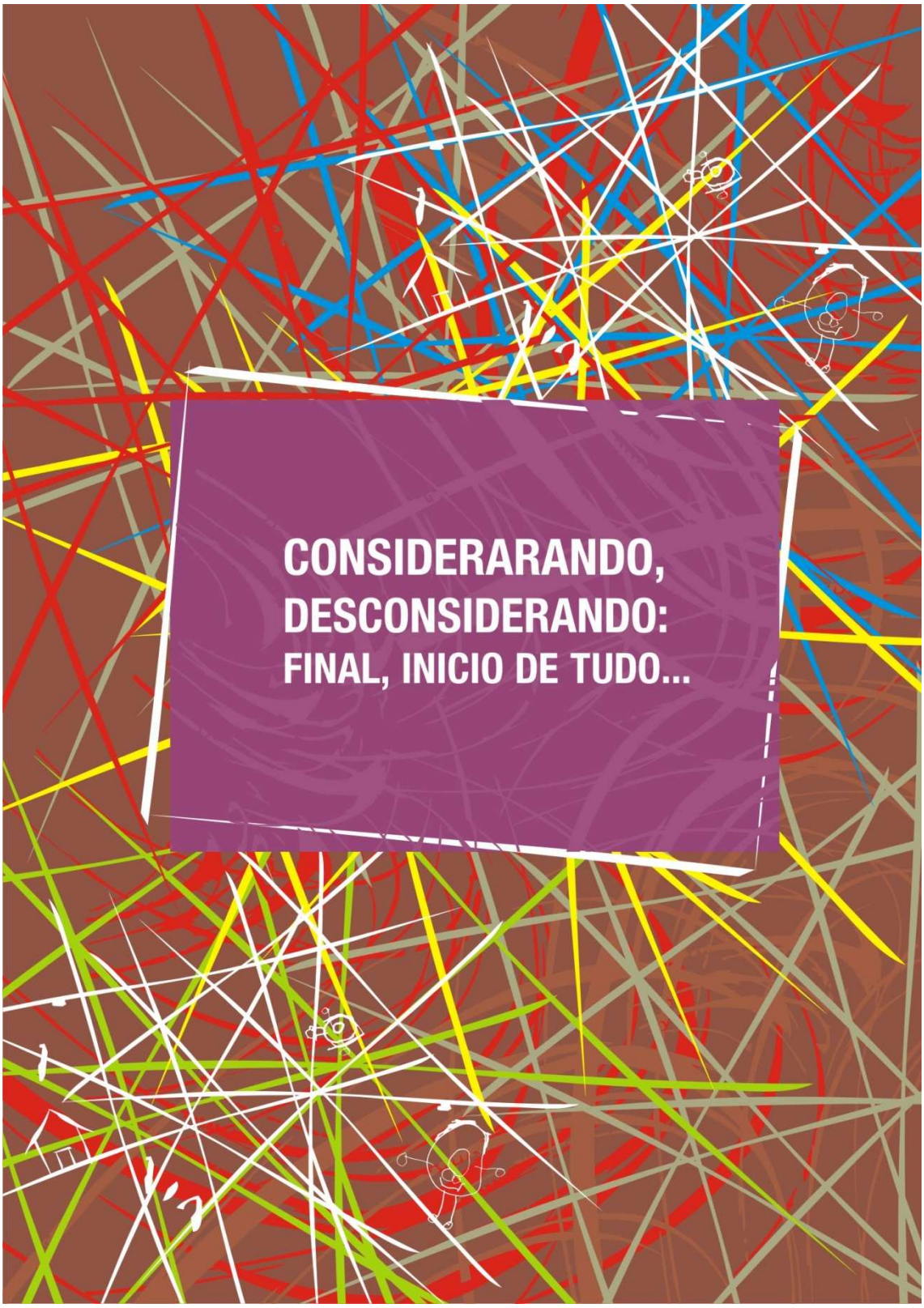
4.5 Dificuldades e/ou Fragilidades, mas também “Possibilidades”.

No desenrolar desta prática, aponto como dificuldades e/ou fragilidades ao pouco tempo destinado no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, para discutir os reais problemas vivenciados. O problema, nesse caso, diz respeito ao acompanhamento das atividades do Estágio Supervisionado nas escolas campo. Não era possível verificar se o estágio era feito conforme o cursista o apresentava, já que o plano do curso não previa recursos para as visitas dos tutores nos locais de sua realização. O Estágio Supervisionado era acompanhado on-line pelo professor e pelos tutores a distância e presenciais. Após as atividades nas escolas campo, os acadêmicos entregavam um portfólio, relatando e avaliando as práticas desenvolvidas. Dos espinhos entranhados nos caminhos percorridos pelos cursistas, nem todos foram revelados nos fóruns de discussões, muitos foram questionados através de mensagens via mensageira, telefone ou via email, enviados aos tutores. Os motivos foram vários, desde a dificuldade de acesso a plataforma virtual, timidez dos cursistas em expor seus relatos, falta de entendimento quanto a determinadas atividades expostas nos fóruns de atividades e outros mais. Outro fato preocupante que dificultavam bastante o processo de ensino e aprendizagem, era a previsão do plano de curso de que somente haveria a disponibilidade de um professor por módulo para todos os polos. Dessa forma, o professor tinha em sua sala de aula virtual um número muito grande de cursistas, o que dificultava a sua interação com eles. Nesse sentindo, também,

era muito difícil a presença do professor da disciplina no polo, já que os encontros presenciais aconteciam ao mesmo tempo em todas as localidades.

Problemas como estes e outros surgidos no decorrer da disciplina foram discutidos nas reuniões semanais entre tutores, coordenadores e professor formador. Mas nem sempre estes foram solucionados. As soluções direcionadas partiram de tentativas e de experimentos vivenciados no sistema de ensino presencial do curso de Artes Visuais.

O ensino a distância tem grandes possibilidades para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, entretanto, existem muitos desafios para que essa modalidade logre êxito, sobretudo no que diz respeito às metodologias e as concepções de avaliação. No que tange a organização pedagógica, muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem foi prejudicado devido às limitações orçamentárias, determinadas pelo projeto para o acompanhamento do Estágio Supervisionado. Comparando com o curso presencial, compreendo que os cursistas do ensino a distância tiveram possibilidade de trabalhar com mais enfoque nos aspectos teóricos do ensino de Artes Visuais e a aplicabilidade das novas mídias educacionais para o ensino. Por outro lado, a quantidade e qualidade de técnicas artísticas estudadas foram inferiores aos do curso presencial. Deste modo, acredito que os próximos cursos na área de formação de professores de Artes Visuais devem buscar alternativas para melhorar a qualidade da parte prática. Isso poderia ser feito aumentando as oportunidades de criação estética individual e em grupo durante o curso. Enfatizo a importância de projetos de curso mais flexíveis que se adaptem às condições de cada graduação e à realidade das regiões onde serão inseridos.


CONSIDERARANDO,
DESCONSIDERANDO:
FINAL, INICIO DE TUDO...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERANDO, DESCONSIDERANDO: FINAL, INÍCIO DE TUDO...

> “A construção do conhecimento se dá através da prática da pesquisa. Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho”. (LIMA; PIMENTA, 2004)

As ramas emaranhadas neste texto contribuíram para entrelaçar fios de narrativas tecidas que começam a se envolver e a formar um grande diálogo. Esse diálogo percorre os cruzamentos das tramas, performatizando o processo de construção da formação do professor de Artes Visuais.

As narrativas, oriundas das experiências da minha prática docente, possibilitou-me novos olhares e novos direcionamentos pedagógicos, diante das limitações ora despercebidas nesse processo de ensinar e aprender.

Mediar, intervir, dialogar, refletir sobre os processos de formação, neste século globalizado, requer habilidades legadas e predisposição para enfrentar territórios que começam a se desvelar mediante novas formas de ensino. Neste contexto, discutir o ensino exige também performances interdisciplinares e multidisciplinares de professores que recebem suas salas de aulas presenciais ou virtuais, sujeitos à diversidade das redes intercomunicacionais.

O ensino a distância vem popularizando-se nas diversas entidades de ensino do país, em caráter emergencial, diante da necessidade de uma formação que atenda à demanda de profissionais que, por motivos vários, se encontram distantes da formação. As atividades planejadas pelos professores formadores visam, além da aprendizagem e do domínio do conteúdo pelos cursistas, ao desenvolvimento, cada vez mais complexo, de competências cognitivas, bem como de habilidades e atitudes que contribuam para uma formação integral nos sistemas presenciais de ensino.

Em relação ao ensino de Artes Visuais em EaD, algumas questões historicamente construídas, de ordem prática ou teórica, têm despertado interesse de estudos para discutir, refletir, questionar e reinventar uma educação que às vezes era conteudista outras vezes, tecnicista. Entretanto, o ensino de Artes Visuais a distância configurou-se como um processo dinâmico, que propicia a aprendizagem em rede, mediada por ferramentas inseridas na plataforma virtual. Esses recursos possibilitam a interatividade e a construção coletiva de saberes, em caráter hegemônico, estabelecendo relações controladas pelos acessos e interações no ambiente virtual de aprendizagem.

Tutorando e/ou ministrando as disciplinas no Curso de Artes Visuais da Unimontes, em especial a disciplina Estágio Supervisionado, no ensino a distância e anteriormente no ensino presencial, deparei-me com um grande desafio quanto à relação entre teoria e prática, no entanto, esta envolve uma tomada de posição acerca da postura docente no espaço da sala de aula. Oliveira e Hernandez (2005), consideram o estágio como “campo de conhecimento e construção cujo centro é a pesquisa, negando a concepção de estágio como atividade prática instrumental”. Embora algumas instituições de ensino privilegiem determinados conhecimentos teóricos, é inegável que a teoria e a prática, assumindo sua própria autonomia, devem andar sempre juntas, uma completando a outra.

Ainda segundo Lima e Pimenta (2004, p. 44), “a compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio”. É importante que questões relacionadas a estágios sejam estudadas e esclarecidas dentro dos espaços presenciais e/ou virtual da Unimontes.

Refletindo sobre essas questões, em contato com a realidade ou dentro dos espaços de salas de aulas presencial e/ou virtuais, fui adquirindo habilidades práticas, de forma a oportunizar ao educando o conhecimento da realidade do seu campo de trabalho, mesmo esbarrando em situações problemáticas que possivelmente ocorrerão em sua profissão. O estágio supervisionado vive momentos processuais constantes, redefinindo sua finalidade no atual contexto socioeducativo na Unimontes.

Esta pesquisa possibilitou-me olhar com outros olhos. Refiz os caminhos das minhas práticas docentes e recordei experiências profissionais vivenciadas ao longo da trajetória, em busca de outras interpretações.

Nessa caminhada autoinvestigativa, fui delimitando os excessos, em busca de um foco para a pesquisa. E como a base desse estudo está centrado nas minhas experiências, as questões de identidade foram aflorando e se sustentando em função da seguinte questão: como as minhas experiências pessoais e docentes articulam com a formação docente em Artes Visuais na modalidade EAD/Unimontes?

Explorar outros territórios para a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica virtual ou online foi um processo de desafio e quase solitário, por ser uma ação metodológica distante das minhas práticas e experiências com a virtualidade. A experimentação etnográfica denotou inúmeras questões, tais como sobre o tempo e o espaço em relação à pesquisa. Por onde começar? Até que ponto posso explorar esse campo de ensino relativamente novo? Eu sou observadora e ao mesmo tempo participante desse sistema de ensino? Como percorrer esse caminho perto e longe ao mesmo tempo? Mas ao mesmo tempo que surgiam dúvidas e questionamentos, outros posicionamentos afloravam, com descobertas e curiosidades indispensáveis para aprofundar experiências nesse campo da educação.

A pesquisa no campo etnográfico exige equilíbrio e flexibilidade para conhecer esse universo, implica fazer análise do contexto social, seu processo contínuo de transformação, contradições, expressões e relações. É observar o extraordinário naquilo que parece ordinário, favorecendo a construção de novas ações, de novas práticas. Para isso é necessária uma observação mais apurada em relação a tudo que ocorre ao redor e que muitas vezes passa despercebido.

Analisando as ações do tutor e a importância do trabalho individual e coletivo nesse processo de ensino-aprendizagem, compreendo que o intercâmbio de ideias e a troca de experiências fundamentaram meus saberes numa grande sintonia, comungando os mesmos temas, propondo e

desenvolvendo ações de forma compartilhada que, sem dúvida, foi o diferencial deste trabalho.

O desenrolar desta pesquisa, paralelamente à minha experiência de tutora a distância, gerava perguntas: existe diferença entre ser tutor e ser professora? Qual é a minha importância no universo AVA? Como eu vim parar aqui, nesse sistema de informações múltiplas? Mediante as diversas atividades propostas e desenvolvidas, fui percebendo, dentro do meu próprio processo, ferramentas para observar e compreender questões que não se limitavam a mim, mas também aos outros tutores. Espelhávamos uns nos outros.

Entretanto, os caminhos percorridos dentro e fora de mim mesma foram dando conta da professora de artes e/ou arte-educadora e pessoa que represento nesse constante processo de recolher narrativas que contam histórias, fatos, fragmentos, ideias, como as ramas das trepadeiras que aparecem de várias formas, desenhando e apontando caminhos.

Considero este trabalho um ponto inicial para as possibilidades de entendimento desse tema, pois como diz Iavelberg (2003, p. 23) “a arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar”, neste caso, a atribuição de novos significados ao fazer profissional provoca o desejo de inovar as práticas educativas.

Atribuo minhas considerações ao “novo”, este requer planejamento de ações e estratégias para a disciplina de Estágio Supervisionado que possibilite maior envolvimento dos cursistas, com o ambiente virtual de aprendizagem, escolas campo e Universidade, diferente dos modelos tradicionais do sistema de ensino presencial.

Em linhas gerais, pautei meu trabalho no intercâmbio de ideias e troca de experiências, propondo e considerando novos encontros que alarguem possibilidades, ressignificando e experimentando novos recursos ou estratégias, sempre com a intenção de recomeçar, pois o recomeço é o início de tudo.

REFERÊNCIAS

_____. (Orgs.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formação de Professores: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. OLIVEIRA, Marilda de (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 289-300.

_____. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

_____. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. 3.ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. Acesso em: 15 de Jun de 2013

AMORIM, Antonio Carlos; PESSANHA, Eurize. (Orgs.). As potencialidades da centralidade da(s) Cultura(s) para as investigações no campo do currículo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicações.html>. Acesso em 23 de março de 2012. ISBN 98-85-7713-060-3.

ANDRÉ, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade,* n. 68 (número especial), Campinas-SP, CEDES, dezembro de 1999.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. SP: Perspectiva, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROSO, João (2004): Políticas educativas e organização escolar. Lisboa, Universidade Aberta.

BETTEGA, Maria Helena. A Educação continuada na Era digital. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

Brasil. [Lei Darci Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais / Artes – Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

CANEN, A. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de. Veredas: Formação Superior de Professores – Módulo 4. Belo Horizonte, 2003. p. 216-238. v. 1.

COHEN, Renato. A performance como linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COUTINHO, Rejane Galvão. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Editora Cortez, 2002.p.153-160.

CORREA, Rosa L.; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de história de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-686, set./dez. 2009.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p. 173-188. em Cultura Visual/FAV/UFG. – V. 4, n.1 e 2 – Goiânia - GO: UFG, FAV, 2006,

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. 2002, Ed. Loyola, São Paulo.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.) Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Felismina de Resende. Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições. 2.ed. ver. e ampl. - São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Suely (org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FILATRO, Andrea. Design institucional contextualizado – educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FLIK, Une. Uma Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman, 2002.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta; ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 35-48.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné: registro de uma experiência em processo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Fernando Herraiz. Uma aproximação à pesquisa narrativa autoetnográfica: algumas questões para continuar aprendendo. In: Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação. (Orgs) Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2013.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues, Entre linhas, Formas e Cores, São Paulo, Papirus, 2010.

GOODSON Ivor. Historiando o eu: a política – vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação. (Orgs.) Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2013.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Anny. Etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUIMARÃES, Leda e OLIVEIRA, Ronaldo. Estágio Supervisionado 1. In: Licenciatura em Artes Visuais: módulo 5/Universidade de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: Editora da UFG,FUNAME, CIAR, 2009.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Novos e velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EAD. Disponível em www.anpap.org.br/2010/pdf/ceav/leda_maria_de_barros Acesso em: 20/05/2014

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Operações Sinergéticas na educação a distância de artes. Disponível em: *www.arte.unb.br/6art/textos/leda.pdf* Acesso em: 20/05/2014.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: A Formação do Professor E O Ensino Das Artes Visuais. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores / Rosa Iavelberg – Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as“histórias de vida” a serviço de projetos. Educação e Pesquisa. v.25 n.2São Paulo jul./dez.1999.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAVILLE, C; DIONE, I. A construção do saber: manual de metodologia em Ciências Humanas. Porto Alegre; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação do professor e a educação continuada, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Manual do Pró Licenciatura, Brasília, UNB, 2008

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 5ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Raimundo; DE OLIVEIRA Marilda, Org. Arte, Educação e Cultura. Editora UFSM – Santa Maria.2007

MARTINS, Raimundo; Educação e Poder: deslocamentos da Cultura Visual. In: A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. (Orgs) OLIVEIRA Marilda Oliveira e Hernandez Fernando, Editora UFSM – Santa Maria – 2005.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: Questões éticas, estéticas e metodológicas. In: Culturas das Imagens: desafios para a arte e para educação. (Orgs.) Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação. (Orgs.) Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2013.

MELIN, Regina. Performance nas artes visuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. (p. 07-65)

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. Educ. Soc. , dez. 1999, vol.20, no.68.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático pedagógica: o caso da UFPI, 2005. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal do Ceará.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento*:* pesquisa qualitativa em saúde*.* 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da Educação da Cultura Visual nos Deslocamentos das Imagens e das Interpretações. In: Educação da Cultura Visual:Conceitos e Contextos. (Orgs.) MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Santa Maria: Ed.Da USFM, 2011.

NOGUEIRA, Monique Andries. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: Ed.UFG,2008.
NÓVOA, Antônio (Coord.) Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.)Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Claudia S. Avaliação da aprendizagem na educação on-line: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. Recife: Edufpe, 2010.

OLIVEIRA, Elza Guimarães. Educação a Distância na transição paradigmática. Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. O estagio na formação de professores: unidade teoria e pratica?. 9. ed. São Paulo, Cortez , 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2004.

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

RESOLUÇÃO Nº 54 – CEPEX/2011. Regulamento para normatização do estágio supervisionado do curso de artes visuais. Montes Claros/MG: Unimontes, 2011.

RICHTER, Ivone Mendes. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. 43-56.

RODRIGUES, Auro de Jesus. Metodologia Científica. São Paulo: Avicamp, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A filosofia de Deleuze e o currículo. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias docurrículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

TEIXEIRA COELHO NETO, José. Dicionário crítico de política cultural. 2. ed. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 1999.

TOURINHO, Irene. “Currículo para além das grades: de porões a terraços, praçase jardins” In: VIS – Revista do programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, V.8,n.1, Jan./Jun. 2009, p. 49-59.

TOURINHO, Irene. Cultura, currículo e avaliação. In: Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais; Centro

Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) – Goiânia: FUNAPE, CIAR / UFG, 2009.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratado da metodologia da pesqusa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica: discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Projeto Político Pedagógico (PPP) Curso de Licenciatura Artes Visuais Pró Licenciatura. 2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Relatório de Gestão de dezembro de 2011 à dezembro de 2012. Montes Claros, 2012.

VILELLA. M. Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA – CEAC, 2. 2009, Santa Maria. Anais... Santa Maria: 2009.

Sobre as Capas

Quando recebi os títulos dessa dissertação, me veio a mente a necessidade de utilizar a linha, elemento básico e ao mesmo tempo presente na criação humana. Encontramos a linha nas nossas mãos, delineando mapas e fronteiras, ao projetar uma casa, um carro ou um foguete. Em seu conceito mais simples, traçar uma linha é ligar um ponto a outro, quando nascemos traçamos um percurso, seja ele em linha reta ou um emaranhado. Durante o percurso cruzamos com outras linhas, outras vidas, outros espaços, outras fontes de conhecimento, tudo colabora para nossa construção enquanto individuo.

Palavras do meu ex-aluno do curso de Artes Visuais (Desing Leonardo Silva, Agosto, 2014)

MINTER UFG/UNIMONTES
UFG
Unimontes