

INCENTIVO A
DOCÊNCIA EM ARTES
vivências
em formação





INCENTIVO A DOCÊNCIA EM ARTES vivências em formação



Universidade Federal do Pará

Reitor:

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor:

Gilmar Pereira da Silva

Acessoria de Educação à Distância

Coordenadora Adjunta UAB:

Prof^a. Dr^a. Cristina Lúcia Vaz

Diretora da Editora da Acessoria de Educação à Distância

Prof^a. Dr^a. Cristina Lúcia Vaz

Membros do Conselho Editorial

Presidente:

Prof. Dr. José Miguel Martins Meloso

Diretora:

Prof^a. Dr^a. Cristina Lúcia Vaz

Membros do Conselho:

Prof^a. Dr^a. Ana Lygia Almeida Cunha

Prof. Dr. Dionne Cavalcante Monteiro

Prof^a. Dr^a. Maria Ataíde Malcher

Diretora Geral do ICA:

Adriana Valente Monteiro

Diretor Adjunto do ICA:

Joel Cardoso da Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES)

Vice-Coordenadora:

Ana Flávia Mendes Sapucaí

Prof^a. Dr^a. Bene Martins

Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes:

Prof. Dr. Auréio Deo Freitas

ORGANIZAÇÃO
Neder Roberto Charone

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E PROJETO GRÁFICO
Pedro Henrique Sousa Duarte

CAPA
Ailzon Gonçalves

REVISÃO TEXTUAL
Neder Roberto Charone
Pedro Henrique Sousa Duarte

FICHA CATALOGRÁFICA
Larissa Lima da Silva – CRB-2/1585

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA

I36i

Incentivo à docência em artes [recurso eletrônico] : vivências em formação / Néder Roberto Charone (Org.). – Belém : Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2019.
90 p. : il. color.

Inclui bibliografias

Acesso: <http://ppgartes.prosp.ufpa.br/index.php/br/>

ISBN (E-book) 978-85-63189-61-5

1.Arte e educação - Pará. 2. Formação de Professores - Arte. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Charone, Néder Roberto (org.). II. Título.

CDD 23. ed. 700.45578115

SUMÁRIO

PREFÁCIO.

Profa. Dra. Marilena Loureiro

1 ARTE NA ESCOLA: A INTERRELAÇÃO ENTRE A CULTURA MARAJO-ARA E GREGA POR MEIO DE PROJETO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Jeyse Santos Cordeiro.
Ailson Gonçalves Rodrigues.

2 A IDENTIDADE E O AFETO ENTRE LINHAS E CORES DO EU E DO OUTRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA POÉTICA NO ENSINO INFANTIL FUNDAMENTAL.

Ana Caroline Farias Barbosa.
Mônica de Nazaré da Costa Pereira.

3 DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA- PIBID À ELABORAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES SOBRE OS ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO VISUAL.

Marcelly Gomes Feliz
Edi Carlos Costa Santos

4 A CRÍTICA SOCIAL DOS CONTEÚDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS - UFPA.

Edson Ricardo dos Santos da Silva
Prof.– Carlos Ronaldo de Moraes Rêgo (Orientador)

5 HQ PARIETAL

Cristovam Lobato de Castro.
Rafael Brito Gonzaga.

6 QUANTO CUSTA UM PIBID?

Néder Roberto Charone.
Joel Cardoso.

7 POÉTICAS DE MARIMBONDO - CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ARTE.

Artur Leandro.

8 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS, LUDICIDADE, MUDANÇAS CULTURAIS URBANAS E REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Amanda Cristine Modesto
Regina Diane de Lima Coelho.

9 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ARTE-EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DA REDE PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: MEIO-AMBIENTE, CULTURA E ARTE.

Carla Aline Andrade Gomes.
Lucas Gabriel Ferreira Belo de Souza.

10 ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães.

PREFÁCIO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/UFPA é uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da CAPES e das Universidades Brasileiras, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos PIBID promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes das licenciaturas e de professores da escola básica.

A valorização da formação inicial realizada nos cursos de licenciatura é um princípio que marca as ações, programas e projetos prioritários desenvolvidos na Universidade Federal do Pará. E, neste cenário, de afirmação da importância da formação de nossos alunos para o exercício da docência na Educação Básica, o PIBID/UFPA, se constitui num importante instrumento de materialização desse princípio de gestão.

A busca pela definição e efetivação de uma política de conhecimento capaz de enfrentar os desa-

afios da contemporaneidade tem sido um grande desafio para a formação universitária em termos globais e em especial para a formação efetivada nos cursos de licenciatura.

O PIBID/UFPA se orienta pela busca de consolidar uma cultura acadêmica propositiva e em consonância com os objetivos globais do programa:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Ao longo desses anos de PIBID na UFPA, já podem ser evidenciados alguns avanços, como:

- Melhor compreensão da importância dos cursos de licenciatura e valorização de seus alunos e professores, o que auxilia na ruptura com antigas compreensões que impunham a esses cursos a imagem negativa de cursos de 2ª categoria em função de suas preocupações com o ensino;

- Aproximação entre o Ensino Superior, seus alunos, professores e estruturas e as escolas de Educação Básica, demonstrando assim, a abertura de um diálogo enriquecedor tanto para a universidade quanto para as escolas, estas valorizadas pela construção desse diálogo com o ensino superior, sem a tradicional verticalização dessas relações;

- Emergência de novo modelo de gestão partilhada e articulada do trabalho pedagógico, visto que as atividades desenvolvidas nas escolas e nas universidades são pensadas, planejadas, executadas e avaliadas com o conjunto de pessoas envolvidas neste processo: profes-

sores coordenadores de área, professores supervisores e alunos bolsistas.

- Melhorias no processo de formação dos alunos em virtude de sua maior inserção nas escolas de educação básica, o locus privilegiado de sua futura atuação profissional, o que implica na construção de rebatimentos da prática vivenciada na iniciação à docência para as disciplinas curriculares em andamento, tratando-se de um processo de articulação entre teoria e prática pelas vivências dos conteúdos curriculares no espaço escolar e não somente na sua instituição formadora.

- Geração de metodologias inovadoras no tratamento de conteúdos curriculares para melhor adequação ao processo de construção de conhecimentos com base na análise e problematização da realidade escolar vivenciada;

- Maior reflexão acerca das relações entre os aspectos metodológicos e suas orientações teóricas, vistos como processos necessariamente associados na formação do docente da Educação Básica;

- Incentivo à construção de respostas aos problemas escolares por meio de iniciativas e trabalhos que articulam atividades e metodologias aos contextos de onde emergem os prob-

lemas;

- Construção da identidade do ensino a partir do foco específico nos processos inerentes a essa dimensão acadêmica, cuja experiência o PIBID ressignifica por meio da atenção específica aos processos formativos na escola e na universidade.

A presente publicação integra esses esforços de construção de práticas pedagógicas inovadoras e integradas as demandas oriundas da Educação Básica para a formação de nossos licenciandos. Neste livro são apresentadas as trajetórias e experiências do Subprojeto PIBID de Artes Visuais, para a demonstração das inovações metodológicas no Ensino de Artes na escola a partir de um diálogo profícuo entre Escola e Universidade. São trajetórias marcadas pelo desejo de fazer o melhor e de se desafiar a construir uma educação de efetiva qualidade que refaz práticas e reflexões teóricas em busca da valorização do ensino da arte em perspectiva histórico-crítica. A todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Marilena Loureiro

ARTE NA ESCOLA: A INTERRELAÇÃO ENTRE A CULTURA MARAJOARA E GREGA POR MEIO DE PROJETO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

RETORNO MENU

Jeyse Santos Cordeiro.
Ailzon Gonçalves Rodrigues.

RESUMO

Este artigo reflete a apresentação a análise da aplicação e dos resultados das ações um projeto originado a partir das vivências dos Bolsistas, do Curso de Artes Visuais, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com a E.E.E.F.M. Mário Barbosa, da rede estadual de ensino, do Município de Belém/PA. As atividades foram desenvolvidas com a turma do 8º Ano/9 do ensino fundamental, por meio de um estudo sobre a arte grega e marajoara, com o intuito de proporcionar e estimular a criatividade, e a percepção por parte dos alunos sobre a importância da valorização artística e cultural dos povos e a interrelação em suas características, todas as atividades visaram auxiliar no processo de ensino-aprendizado dos alunos, permitindo que estes consigam ter um olhar mais atento e valorativo sobre as construções artísticas desses povos. O percurso metodológico é pautado na pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Como suporte teórico-metodológico, esta pesquisa é baseada em autores como Cruz (2010), Silva (2012), Schaan (2003) e dentre outros. Como resultados, percebeu-se que o estudo sobre as construções artísticas dos diferentes povos é importante para ampliação dos conhecimentos dos alunos e o fomento e estímulo a criatividade dos alunos é primordial nas aulas de arte, pois nesse momento os alunos se sentem livres. As vivências proporcionadas pela aplicação do projeto no Ensino Fundamental promoveram aos graduandos de Artes Visuais, além de experiências na atuação pedagógica, a reflexão da importância do trabalho do professor em motivar e estabelecer boas relações com os educandos de forma a contribuir com a boa convivência no ambiente escolar, assim como as dificuldades encontradas pelo educador em seu dia-a-dia profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Arte Marajoara; Arte Grega; Cultura.

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo das experiências de um projeto elaborado e desenvolvido por uma dupla de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, do Curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, da rede pública de ensino no município de Belém do Pará, Brasil. As ações elaboradas neste Projeto visavam ampliar os conhecimentos sobre a Cultura Grega e Marajoara, de forma a propiciar com que os educandos fossem capazes de identificar quais são as, principais, características presentes em obras gregas e marajoaras, suas semelhanças, os signifi-

cados das simbologias, assim como entender a interculturalidade presente na formação desses povos. Tais objetivos baseiam-se pelo que afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/ Artes), que estabelece que por meio do convívio com o universo das artes, os alunos possam conhecer "O fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas e a obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade)". (BRASIL, p. 36, 1998).

Partindo desta premissa e entendendo que a disciplina de artes é uma área que permite a ampliação dos conhecimentos culturais, o fomento a criatividade, a imaginação, a liberdade de expressão, de forma a favorecer as competências cognitivas, afetivas e sociais para o pleno desenvolvimento dos alunos. Logo, no intuito de subsidiar nossos estudos e atividades buscou-se autores que versam sobre a temática, tais como: SCHAAN(2003), SILVA (2012), CRUZ (2010), que auxiliaram no enriquecimento desse estudo.

2. PROJETO NA ESCOLA: ARTE MARAJOARA E ARTE GREGA

O contexto cultural é, imprescindível, para a construção do conhecimento sobre os diversos povos, costumes, suas crenças e em se tratando das produções artísticas para se compreender os traços, as simbologias, as técnicas e seus significados. Nesta perspectiva, também se observa a relação estabelecida entre marcos de um povo assim como seus diferenciais, de outras sociedades que os antecederam ou sucederam. O estudo e análise cultural permite a sociedade atual identificar os traços que ainda se encontram na atualidade e os que já se perderam com o avanço do tempo e das tecnologias, mas também permite admirar e conhecer os encantos e mistérios das sociedades que nos antecederam. Assim como afirma SILVA:

É possível dizer que não se vive do passado, se vive do presente e do futuro. Porém, para se compreender as transformações pelas quais a cultura de um povo tem passado no decorrer dos tempos, se faz necessário conhecer como era antes no início de sua construção. Há de se estabelecer parâmetros para se poder definir em que aspectos a cultura foi transformada e em que grau.(SILVA, 2012).

Neste sentido, trabalhar na escola com os alunos sobre os povos formadores da sociedade e seus costumes, crenças e criações artísticas é funda-

mental para a formação cultural do indivíduo. Uma vez que lhe permite ter um olhar mais sensível à criação humana, pois ao ter contato sobre a arte de outras culturas, os educandos conseguem compreender os valores que ainda se encontram enraizados nos seus modos de pensar e agir, valorizando o que lhe é próprio, do mesmo modo que a favorecer a diversidade da imaginação humana. (CRUZ, 2010).

Logo, estudar e conhecer sobre a arte marajoara é fundamental, pois temos sua presença muito forte em nosso cotidiano na cidade de Belém, deste modo é importante que os alunos tenham conhecimento maior dessas obras, para poder compreender seus traços, características e significações, no intuito de aprimorar seu olhar sobre a beleza e os encantos da diversidade artística e despertar a criatividade. Porém, objetivando fomentar ainda mais a criatividade e ampliar os conhecimentos dos alunos do 8º ano/9, buscamos além de apresentar sobre a arte marajoara, relaciona-la com a arte grega, de modo a permitir com que esses jovens pudessem identificar as similaridades e particularidades entre as criações artísticas desses diferentes povos.

Contudo, destacamos as dificuldades em en-

contrar referencial bibliográfico sobre a temática em questão, o que dificultou bastante durante as pesquisas. Entretanto, mesmo com as dificuldades, desenvolvemos um projeto que buscou apresentar sobre as características da arte grega e da marajoara e suas particularidades e semelhanças. Este projeto foi planejado, para ser desenvolvido em quatro aulas, nas quais buscou-se apresentar um breve histórico sobre as culturas e suas criações artísticas, sobre a diferença entre mitos e lendas, traços que estão muito presentes nas culturas estudadas, sobre as técnicas de desenho e pintura, e por fim ocorreu a produção dos alunos, baseados em tudo o que eles haviam apreendido, durante o período de aplicação do projeto.

A aplicação do projeto iniciou-se com a primeira aula na qual foi apresentado um breve histórico sobre a cultura grega, momento no qual buscou-se destacar sobre a cerâmica e as técnicas de pintura utilizadas pela civilização grega, para isto ocorreu à apresentação por meio de imagens de alguns vasos, que ilustravam as figuras que eram retratadas na cerâmica grega. Logo, após a apresentação do histórico e das imagens foi proposto aos educandos que estes desenhassem quadros

em folhas de papel A4 que retratassem o seu cotidiano, no intuito de observar a compreensão por parte dos estudantes sobre a temática trabalhada durante a aula e a criatividade de cada um. Uma vez que na cerâmica grega um desenho muito comum era a de figuras humanas, retratadas em seu cotidiano, principalmente em lutas e jogos. “[...] à pintura grega pode-se dizer é um dos primeiros registros da arte grega, frequentemente encontradas em vasos de cerâmica [...] Mais tarde, após o amadurecimento da técnica apareceram figuras humanas em meio aos elementos abstratos” (OLEQUES, 2012).

Na aula seguinte foi falada sobre arte marajoara, onde procurou-se mostrar os grafismos feitos nas cerâmicas e seus significados. Posteriormente, foi citado a diferença entre mitos e lendas, destacando que mito é uma característica da cultura grega e lendas compõem a cultura marajoara, depois de explicado o conteúdo histórico foi passada uma atividade onde cada aluno teve que desenhar vasos em papel A4 e nesses vasos cada um teve que criar os seus grafismos. Neste momento foi possível perceber mais uma vez a criatividade dos alunos, assim como na construção dos desenhos sobre a aula grega. Conforme exposto nas figuras 1 e 2:

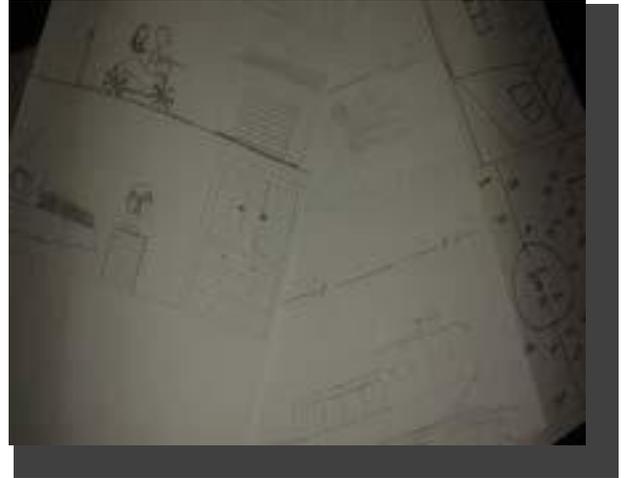


Figura 01. Confecção dos desenhos (quadros)
Acervo pessoal.



Figura 02. Confecção dos desenhos (vasos)
Acervo Pessoal.

Posteriormente, após as duas primeiras aulas nas quais foram explanadas a parte teórica e apresentação das características tanto da arte grega, quanto da marajoara, as duas últimas aulas foram voltadas para a confecção dos vasos de cerâmica pelos alunos, onde cada um deveria relacionar tanto os grafismos marajoaras como o cotidiano muito trabalhado na arte grega. Para esta ativi-

dade foram distribuídos materiais como: pincéis, vasos e lápis para poderem fazer os desenhos na cerâmica e a tinta nanquim nas cores preta, branca e vermelha. É importante ressaltar que as cores branca, preta e vermelha eram muito utilizadas tanto na arte grega quanto na marajoara. “A técnica mais comum de decoração era a pintura vermelha e preta sobre a superfície branca engobada”. (MEGGERS, 1985, p.154).

Na última aula da aplicação do projeto, terminada a pintura nos vasos, cada aluno teria que descrever em até cinco linhas o porquê de cada desenho feito em seu vaso, e depois de escrito, um por um, se direcionava a frente da sala para expor seus textos e vasos, conforme as figuras 3 e 4. Durante essa atividade observamos que os alunos demonstraram satisfação com o resultado de seus trabalhos, revelaram o prazer em aprender mais sobre essas duas culturas, e por ter despertado a sua criatividade, em uma atividade diferente do que comumente realizavam em sala de aula, ponto que nos fez perceber a importância do professor ser criativo em sala para conseguir envolver e despertar o interesse do aluno.



Figura 03. Confeção dos vasos. Acervo Pessoal.



Figura 04. Vasos produzidos pelos alunos.

Acervo Pessoal.

Como finalização e análise do projeto os autores fizeram a avaliação tanto das aulas como da produção dos alunos, pois Saravego (2012, p. 2) entende que o processo de avaliação é como uma ferramenta, onde o “[...] professor consegue direcionar o processo ensino-aprendizagem de forma a alcançar os objetivos propostos”. Sendo assim foi possível perceber os pontos positivos do projeto, e identificar que os objetivos propo-

tos foram alcançados, uma vez que conseguimos envolver os alunos na realização das atividades, estimular a criatividade e o reconhecimento dos diversos talentos, o que foi de extrema relevância para o sucesso desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as experiências que o programa proporciona são fundamentais para a formação dos graduandos, pois além de possibilitar uma visão da realidade profissional, e da experiência prática, também permite com que os discentes percebam onde a teoria se aplica a prática e a reflexão sobre que tipo de profissionais que pretendem tornar-se. Propiciando além de tudo o protagonismo, permitindo que após o contato com a realidade e também por meio de trocas de conhecimento com os profissionais já atuantes pudessem propor projetos, que visassem contribuir com o trabalho dos profissionais da escola, assim como aprimorar seus próprios conhecimentos.

É importante dizer também que trabalhar sobre essas culturas nos proporcionou um conhecimento que iremos levar para toda a vida acadêmica e profissional, esse projeto também foi muito importante para o conhecimento desses alunos, pois tiveram a oportunidade de aprender mais e também usaram a prática em sala, uma vez que

não a tinham como algo recorrente em sala de aula, e que contribuiu significativamente com o processo de formação e construção de conhecimentos de cada um.

Evidencia-se, que o projeto alcançou o objetivo que era ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a história da arte dos povos grego e marajó-ara, assim como sobre a interrelação entre a cultura dessas sociedades, atrelando teoria e prática mecanismo que permite aos alunos a interação, o trabalho em grupo, a construção de saberes, a reflexão sobre a realidade e ainda aguça a imaginação e a criatividade, facilitando assim o processo educativo, permitindo o despertar de uma maior atenção e envolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, dinâmica e prazerosa tanto para os profissionais quanto para os educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

CRUZ, Glésia Pereira Santos da. A importância da Arte no ensino. Dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-arte-no-ensino/55910/#ixzz4VH5VUYXK>> Acesso em: 09/01/2017.

MEGGERS, Betty. América pré-histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OLEQUES, Liane Carvalho. Arte Grega. Março, 2012. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/arte-grega/>> Acesso em:09/01/2017.

SARAVEGO, Érica Aparecida. A avaliação como uma poderosa aliada do processo ensino-aprendizagem para séries iniciais do ensino fundamental. E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2238-8605, Ano 1, numero 1, agosto de 2012. Disponível em: <e-faceq.blogspot.com.br> Acesso em: 09/01/2017.

SILVA, Susie Barreto da. A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo. Março, 2012. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>> Acesso em:08/01/2017.

SCHAAN, Denise Pahl. A ceramista, seu pote e sua tanga: identidade e papéis sociais em um Cacicado Marajoara. Revista Arqueologia, Ed.16, p. 31-45, 2003.

NOTAS.

(1)Alunos da Licenciatura em Artes Visuais da faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte/UFPa. e Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência –Artes Visuais período 2015/2017.

A IDENTIDADE E O AFETO ENTRE LINHAS E CORES DO EU E DO OUTRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA POÉTICA NO ENSINO INFANTIL FUNDAMENTAL.

RETORNO MENU

Ana Caroline Farias Barbosa.
Mônica de Nazaré da Costa Pereira.

RESUMO

O presente artigo tece um breve relato sobre a experiência realizada com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, da Escola de Regime e Convênio Bento XV, localizada no bairro Guamá-Belém-Pará, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, subprojeto Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará. O projeto de atividade desenvolvido teve como tema principal o afeto e o reconhecimento da identidade, através de pinturas de autorretratos e retratos, assim como também debates, dinâmicas, contação de histórias, que abordassem o tema e melhor explicitasse o conteúdo às crianças. Teve como objetivo utilizar-se da arte, expressão e poética, para ampliar os conhecimentos, tanto técnicos, quanto cultural, filosófico e simbólico das crianças, valendo-se de uma linguagem simples e didática para a compreensão de todos.

PALAVRAS-CHAVES: Afeto; Expressão; Pintura.

ENCONTRANDO O INÍCIO DO NOVELO

É de compreensão da maioria, que as mídias, num todo, têm explorado significativamente as questões de gênero, identidade, cultura e sociedade, no entanto, muitas vezes abordadas de forma fria e outras muitas vezes violenta, principalmente na internet, como os casos tão absurdos de preconceito contra raças e ao gênero. Dentro deste turbilhão estão as crianças que muitas vezes por ingenuidade acabam reproduzindo discursos machistas, homofóbicos e outras contra sua própria raça, não se reconhecendo como negros, brancos e/ou indígenas.

Pensando nesse enfiés, a atividade proposta por nós, estudantes e bolsistas do Programa Insti-

tucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará (UFPA), orientadas pelo Prof. MSc. Neder Charone, foi o de abordar a questão do afeto, da expressão e sensibilidade com crianças entre 9 a 14 anos, por meio das artes plásticas, especificamente, pinturas de autorretrato e retratos, entre outros aspectos melhor explanados no decorrer do artigo.

Para Almeida (1999) tratar sobre esse tema da afetividade é tão importante quanto tratar sobre a inteligência quando se fala de desenvolvimento do indivíduo. A autora também afirma que o afeto “não é um sentimento, nem paixão, muito menos

emoção. É um termo mais amplo que inclui estes três últimos, que por sua vez são distintos entre si” (ALMEIDA, 1999, p. 52.).

Então como abordar esse tema, aparentemente, tão simples, mas ao mesmo tempo complexo, com crianças que moram em um dos maiores bairros periféricos de Belém e vivem constantemente em situações críticas, principalmente de violência?

Foi pensado, para tanto, um projeto de atividade, o qual teve como título “Entre-linhas: eu, nós e eles”, e como tema “Identidade e afeto entre linhas e cores do eu e do outro”, tendo como objetivo principal utilizar-se da poesia da linha e seu movimento, até sua representação em objetos figurativos, para debater de forma natural as questões sobre amor, respeito, confiança, amizade e família, assim como também, contribuir nas questões práticas e técnicas já abordadas pelo professor regente da escola, como linhas e seus tipos, cores primárias e secundárias e pintura.

A atividade durou 10 h/a, divididos em cinco aulas que ocorreram uma vez por semana, com a turma do 4º ano, composta por aproximadamente por 26 alunos, dentre eles dois alunos especiais, da Escola em Regime de Convênio Bento XV, localizada na Avenida Jose Bonifácio, 1020, bairro

Guamá. Tendo como professor responsável pela turma, o educador Rodrigo Barros, o qual nos orientou e auxiliou durante todo o processo dentro da escola.

LINHAS DO TEMPO: A POÉTICA DO EU E DO OUTRO

Segundo Ferraz e Fusari (1999), é possível adentrar mais a fundo o mundo expressivo de uma criança a partir do momento em que conseguimos compreender um pouco da sua visão e conhecimento artístico, como, por exemplo, no momento em que ela se propõe a criar, isso porque, ao acompanhar o expressar dela, podemos observar na sua obra as sensações, os sentimentos e suas vivências, sendo portanto uma obra composta de elementos tanto cognitivos, quanto afetivos.

Partindo dessa compreensão, iniciamos as atividades do projeto trabalhando o conteúdo “linhas e tipos de linhas”, a qual teria um exercício livre para observarmos melhor a expressão e fazer artístico das crianças. A princípio abordamos e apresentamos a eles imagens de algumas obras de artistas que trabalham com o tema das linhas, como, por exemplo, Edity Derdyk e Miró. Em seguida distribuimos alguns materiais: linhas coloridas para costura e bordado de tamanhos e espessuras diferentes, papel sulfite A4, papéis

coloridos cortados em tiras, cola e tesoura. Seria uma atividade para explorar as possibilidades das linhas no papel sem o uso de lápis e borracha, o que deixou os alunos um pouco agitados e surpresos, entretanto, todos realizaram a atividade proposta.



Figura I – aluno realizando atividade com linhas
Fonte: acervo pessoal de Ana Caroline Barbosa

As próximas 6h/a seguintes, divididas em três encontros, foram para construir os objetos que seriam o motivo de toda a reflexão da oficina: uma colcha de tecido composta por todas as pinturas realizadas pelas crianças durante a atividade. Seriam as horas reservadas para a produção dos autorretratos e retratos, confeccionados em tecido tamanho aproximado de 20x30cm cada.

Apresentamos alguns autorretratos como o de Picasso, de Van Gogh, Frida Kahlo, Tarcila do Amaral e da cartunista Laerte. Os alunos ficaram admirados por ver que um autorretrato pode ser feito

de varias formas diferentes, processos e técnicas diferentes e não necessariamente ser uma cópia fiel. Distribuimos tintas guache, pincéis, tinta de tecido, juntamente com o retalho de tecido branco para que elaborassem seus retratos e solicitamos que eles ficassem a vontade para exprimir seus traços e objetos pessoais que mais gostassem para compor a obra.

Observamos até o momento que o “afeto é forma e conteúdo ligados ao gesto, aos sentimentos e à criação de significações de um indivíduo” (MATURANA apud MEIRA, 2003, p. 24), isso porque em muitas obras os alunos se permitiram representar objetos com significados pessoais a eles, como brinquedos e elementos da natureza, além disso, as cores e linhas eram peculiares a cada um. As crianças mais tímidas não utilizavam muitos contornos, quanto as crianças mais extrovertidas usavam muitas cores e contornos acentuados.



Figura II – Autorretratos.

Fonte: acervo pessoal de Ana Caroline Barbosa

Os alunos especiais também nos impressionaram quanto as suas desenvolvuras, mesmo que necessitassem de uma maior presença das bolsistas para auxiliar, principalmente a aluna com deficiência neurológica, ela se apresentou quase sempre independente ao realizar a atividade, escutou e proposta e se manteve focada na tarefa durante toda a aula e apesar de sua dificuldade sensório motora apresentou um resultado incrível em seu retrato.



Figura III – aluna especial realizando seu autorretrato

Fonte: acervo pessoal de Ana Caroline Barbosa



Figura IV – aluno especial criando seu autorretrato

Fonte: acervo pessoal de Ana Caroline Barbosa.

Outra observação importante, ainda sobre os autorretratos, foi o fato de alguns alunos negros se representarem com tom de pele mais claro, o que nos deixou intrigadas. A partir desse momento falamos um pouco sobre identidade, sobre cada ser humano ser único, com suas características físicas e intelectuais, onde cada um possui um tom de pele diferente, cabelo diferente, etc., sempre ressaltando que apesar das diferenças devemos respeitar uns aos outros.

Próximo passo da atividade foi o de desenvolver a representação de alguém querido, alguém a quem amassem verdadeiramente. A maioria dos alunos representaram suas mães, com isso podemos observar o elo afetivo forte que há entre mães e filhos, um elo muito mais presente do que com os seus pais. Já outros representaram seus irmãos, em sua maioria mais velhos e primos, sendo representados com admiração por eles.

O projeto finalizou com uma breve contação de história do livro de Davide Cali e Serge Bloch, nomeado como “Fico à espera...”. A obra trata de forma criativa a linearidade da vida, na qual tudo se inicia por meio de uma linha vermelha que está ligada a todo o projeto de vida do personagem principal. A linha vermelha percorre todo o livro, remetendo-se a lenda chinesa Akai Ito, a qual fala que todos aqueles que se amam nasceram conectados por um fio vermelho imperceptível, fazendo que em determinado momento da vida essas pessoas se encontrem.

Após a leitura as crianças foram orientadas a fazer um círculo e um novelo vermelho de lã foi apresentado a eles. A dinâmica seria que quem estivesse com o novelo na mão, deveria arremessá-lo cuidadosamente a outro colega e dizer uma qualidade dele, no fim, um imenso trançado foi criado no centro do círculo e todos estavam visivelmente interligados, um ao outro, por meio do novelo, em um clima muito agradável de amizade.

Fi(o)M

A conclusão se deu com a entrega da colcha de tecido, a qual foi criada a partir de todos os autorretratos e retratos pintados por eles, firmando

mais ainda os laços entre todos. Foi um momento de grande emoção aos alunos que ficaram admirados com a obra final realizada graças à cooperação e esforço de todos.



Figura V – alunos com a colcha de retalhos.

Fonte: acervo pessoal de Mônica Pereira.

A culminância desse projeto deveria ter ocorrido durante a Feira da Cultura das crianças, dia o qual, todos os demais trabalhos de outros bolsistas PIBIDIANOS com outras turmas da escola estariam também expostos. E de fato ocorreu. No entanto, não consideraremos esse dia como tal, pois o local onde a colcha de retalhos foi exposta nos passou a sensação que ela fazia apenas parte da decoração, envolta de outras atividades sem correlação, quanto as demais atividades que trabalharam com reciclagem, desenhos, etc., ganharam um aspecto de apresentação mais séria. Talvez, o que tenha causado isso seja o fato que

nossa atividade teve como base principal o diálogo e a poesia, “como se o fato de pensar e de falar poeticamente fosse uma prática não séria em termos de ciência” (Meira, 2003, p. 25.).

Consideraremos sim como culminância do projeto os dois últimos tempos de oficina, o momento e que por meio da dinâmica com o novelo velho puderam expor o carinho que sentem por seus colegas, reconhecendo e indicando qualidades no outro, mesmo de forma tímida.

Consideraremos também como ponto máximo o olhar das crianças ao ver a colcha de retalhos dos seus retratos, todos unidos, formando uma manta acolhedora de sentidos e emoções boas. Quando todos sentaram ao redor da colcha e buscaram a si, sorriam e elogiavam o trabalho do colega com menos medo de demonstrar carinho, comentavam sobre o quanto era importante pra eles a disciplina de arte na escola e que sentiriam falta dessa experiência.

A maior justificativa para a tentativa desse tipo de abordagem é a de reconhecer que para melhorarmos o mundo em que vivemos devemos começar com os pequenos, mostrando para eles bons caminhos e o respeito pelo próximo e por eles mesmos.

Meira afirma,

Amizade, amor, ética, estética dão sustentação à criação de moralidades que realmente acontecem e não fiquem apenas no plano do discurso, da retórica, do possível, da esperança. O mundo compartilhado é um mundo de afecções que possam ser trabalhadas para um efetivo exercício qualitativo de interesses de mutualidades, o que é diferente de relações de intimidade e parentesco.
(op.cit. 2003, p. 26.)

Constatamos, também, inúmeros fatores sobre a atividade proposta, desde ao tema propriamente dito, que seria afeto e identidade, quanto a questões de metodologia do professor regente, relação aluno e professor, artes para crianças com necessidades especiais, a contação de história por meio de leitura de imagens, entre outros. Todos esses aspectos foram, de alguma forma, vivenciadas nessa experiência, e precisam ser melhor abordados em futuros artigos mais específicos sobre cada um, para ampliar a discussão e referencial teórico desses temas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEIRA, Marly. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA- PIBID À ELABORAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES SOBRE OS ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO VISUAL.

RETORNO MENU

Marcelly Gomes Feliz
Edi Carlos Costa Santos

RESUMO

Pretende-se aqui apresentar as experiências pedagógicas de discentes no PIBID de Artes Visuais, em 2013, utilizando como tema os elementos básicos da comunicação visual. Os resultados apresentam como se processou a elaboração e sistematização do caderno de atividades, trabalho este originário desse lugar de experiência educacional.

PALAVRAS-CHAVES: Experiências. Didática. Ensino.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, cujo objetivo fundamental do programa é Iniciar o discente de Artes Visuais para elaborar propostas de atividades didáticas diferenciadas que possam ser inseridas em diferentes níveis Fundamental e Médio, envolvendo o ensinar/aprender Artes Visuais.

Esta comunicação se configura como um estudo de caso com alunos do 8º ano do fundamental da Escola Frei Daniel em Belém, e tem como objetivo geral abordar o entendimento dos códigos implícitos na obra de Arte, para a interpretação da

significação dos elementos da linguagem visual em sua sintaxe, contidos de modo que a fruição da realidade simbólica e icônica seja mais completa e aprazível aos olhos dos alunos.

Além disso, estas experiências trazem uma reflexão extremamente válida na construção dos futuros professores de Artes Visuais, em processo de formação, deparando-se com a realidade das escolas públicas, aprendendo a construir um conhecimento com base na cultura do aluno, possibilitando a abordagem de assuntos inovadores que façam parte desse novo modo de olhar das Artes Visuais, não como uma disciplina prática de expressão de emoções, mas como área de

conhecimento que possui um campo específico e enriquecedor que está relacionado não só aos aspectos artísticos e estéticos de conhecimento, mas os aspectos culturais estão presentes em toda e qualquer sociedade.

Dessa forma, durante o desenvolvimento das atividades, foi percebida a necessidade de produzir um caderno de atividade como recurso pedagógico. A cada aula o professor enfrenta novos desafios e tenta superar as dificuldades de inserção de atividades práticas e a falta desses materiais didáticos para as aulas de Artes. Os desafios durante a sistematização das ações realizadas pelos bolsistas do PIBID de Artes Visuais provocou a elaboração do referido material para auxiliar o professor.

O intuito do caderno não será de formular “receitas prontas”, mas fornecer subsídios de auxílio à construção de atividades criativas que aproximem o estudante dos conteúdos artísticos de maneira crítica diferenciada, com recursos de ludicidade, ampliando o campo de percepção dos alunos para os códigos impregnados no seu contexto cultural e social.

E ainda, esta experiência reflete sobre os desafios na formação dos professores diretamente do seu

território de atuação, atendendo uma necessidade fundamental, investimento na formação do educador ao que o discente tem possibilidade de vivenciar de fato a realidade do ensino e aprendizagem da escola pública em consonância com o estágio supervisionado obrigatório, aprofundando assim as práticas e reflexões a cerca da docência.

PROCESSOS METODOLÓGICOS.

Antes de se chegar à formulação do caderno de atividades, cabe relatar a trajetória traçada referente à sistematização de algumas atividades teórico-práticas desenvolvidas, conforme os ensinamentos de Dondis A. Donis (97) e os referentes aos códigos da linguagem visual e a sua adequação ao conteúdo aplicado na referida série. Durante a ação educativa, foram apresentados aos estudantes da escola os conceitos referentes aos códigos da comunicação e da linguagem visual seguidos da aplicação desses conhecimentos. Nesse contexto, a proposta teve enfoque para com o sistema de símbolos que fundamentam a linguagem visual, compreendido e absorvido pela sociedade de modo geral. Ao serem manipulados pelos alunos, estes elementos se fazem

reconhecidos e recebem significados conforme as convenções, inseridas dentro meio social, ou seja, grupos diferentes que os empregam segundo suas referências visuais.

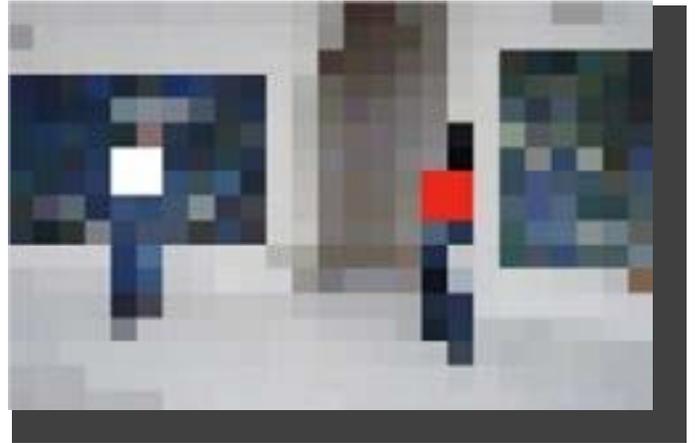
Por meio da Sintaxe da Linguagem visual, os discentes da escola Fundamental e Médio, perceberam as diferentes formas de representação da imagem podendo ser categorizadas como representacional, simbólica, abstrata Dondis, (97), apresentando exemplos, estimulando uma reflexão sobre o mundo a sua volta, trazendo para sala de aula um “novo olhar”, enfatizando o conhecimento reflexivo, estético e crítico, relacionando com tempo histórico dos estudantes.

A dinâmica em sala de aula consistia em um jogo lógico de identificação dos elementos constitutivos, como por exemplo, aqueles presentes nos trabalhos da artista Roberta Dabdab, constituídos de pixels - pequenos pontos que estimulam a percepção visual de maneira que estimulem a identificação dos elementos visuais existentes na criação artística.

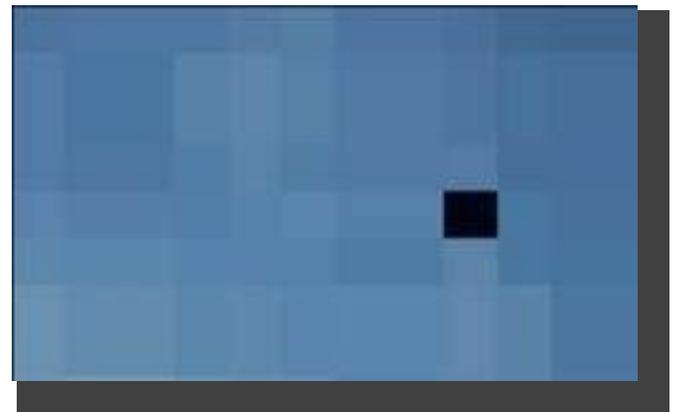
Após as etapas de identificação, os estudantes realizaram sua própria leitura individual partindo da percepção sobre os elementos vistos nas imagens.

Para a construção plástica, os estudantes pud-

eram manipular os elementos constituintes da anatomia visual como suporte da criação: representacional, abstrato ou simbólico conforme Dondis (97) para construção de sua proposta plástica.



Mulher fotógrafa homem em frente às gigantescas ninféias de Monet no Museu de LOrangerie. Artista Roberta-Dabdab, 2012.



Revoada dos pássaros pretos, Artista Roberta Dabdab. 2012.

Na atividade criativa dos alunos enfatizou-se a presença e identificação dos elementos visuais na produção plástica, e de maneira representacional, abstratos ou simbólicos, demonstrando que os elementos foram assimilados de for-

ma coerente, e com essa motivação obtivemos como resultados, várias interpretações realizadas.



Releituras realizadas partindo dos trabalhos de Roberta Dabdab - Revoada dos pássaros pretos, Mulher fotógrafa homem em frente às gigantescas ninféias de Monet no Museu de Lorangerie, fotos do acervo do projeto, ano 2012.

A partir das interpretações dos estudantes, notamos que a atividade não atingiu as expectativas esperadas, e isso foi um dos pontos perceptíveis durante a avaliação realizada após o fim da atividade, por isso foi criada a estratégia da confecção do caderno de questões práticas utilizando os

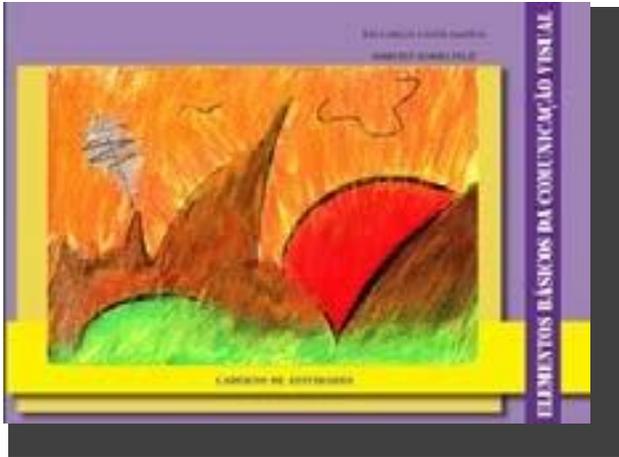
mesmos conteúdos trabalhados, sugerindo que o suporte para a aplicação das atividades pode ser qualquer espaço dentro ou fora da sala de aula.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de acontecimentos de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região como o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informação na sua área **artística**. (FUSARI, 2001. p. 73)

Optamos por abordagens que parte do cotidiano visual do aluno, mais que não se distanciam em nenhum momento do conteúdo que abrange as Artes Visuais e sem deixar de lado a pesquisa na área da arte educação, então:

É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto as referentes a cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, como as áreas da linguagem artística desenvolvida pelo professor. (FUSARI, 2001, p. 73).

CADERNO DE ATIVIDADES SOBRE ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO VISUAL



Esboço da capa do caderno de atividades, ainda em fase de finalização, 2013.

A percepção do rendimento da atividade proposta referente ao conteúdo abordado gerou reflexões pertinentes que estimularam sistematizar o conhecimento por meio do caderno de atividades referente aos códigos da linguagem visual, esta é sugerida como uma ferramenta didática básica para os estudantes do Ensino Fundamental. Entendemos que:

[...] a ênfase nos conteúdos realiza-se através de uma prática dinâmica, em que esses conteúdos são definidos e assimilados a partir das demandas específicas do grupo de alunos. Cabe ao professor trabalhar no sentido de ampliar estas demandas, de modo a tornar viável e eficaz tal dinâmica, onde conhecimentos significativos serão transmitidos e assimilados. (COUTINHO, 1994: 56)

O material pedagógico propõe atividades instigantes que aguçam a percepção visual do aluno, de maneira que o professor oriente e saiba conduzi-lo para o conhecimento proposto, em seu conteúdo, com isso, “a flexibilidade metodológica do professor que lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático face a situações pedagógicas concretas específicas da sala de aula.” Libâneo, (90. p.143) Apud Coutinho (94). O caderno de atividades possui 15 páginas, contendo 10 atividades enfatizando a percepção e utilização dos elementos visuais estudados, seguindo uma sequência lógica, apresentando o ponto, a linha, direção, movimento, forma, cor, textura, dimensão e escala, conforme teórico da Linguagem Visual Donis A. Dondis. Iniciada a atividade o conteúdo vai surgindo ao longo da prática, pois aí entra os conhecimentos do professor referente ao conteúdo trabalhado, informamos que as ações propostas funcionam apenas como um dispositivo para o professor de Artes Visuais estar a vontade para aplicar os seus conhecimentos referente aquele determinado assunto, percebendo o desempenho e perceptividade do seu aluno, observando a maneira que ele interage e se envolve com a dinâmica proposta. Tendo como base as, atividades centradas sobre

os códigos da linguagem visual, sua inserção no contexto das experiências dos alunos, dos conteúdos ministrados em sala de aula e articulados com a história da arte e o instrumental técnico, as oficinas ministradas por meio do PIBID, possibilitaram ampliar o repertório artístico/estético dos envolvidos no processo. Gerando ações de interação, tornando os conteúdos mais instigantes e provocativos dentro do espaço escolar, estimulando a investigação, refletindo, interpretando e entendendo os códigos visuais inseridos no contexto cultural de cada participante.

A CRÍTICA SOCIAL DOS CONTEÚDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS - UFPA.

RETORNO MENU

Edson Ricardo dos Santos da Silva

Prof.– Carlos Ronaldo de Moraes Rêgo

RESUMO

A formação do licenciado em artes é essencial para o um ensino de arte de qualidade operante na contemporaneidade. Este artigo, gerado da escritura do trabalho de conclusão de curso resume a percepção desta problemática de formação na Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará, bem como nas experiências vividas durante participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID da Pró-Reitoria de Graduação, com objetivo de formar docentes atuantes e militantes no ensino de qualidade. Descreve a oficina “Impressão como Processo” executado em novembro e dezembro de 2012, na Escola Estadual Frei Daniel, bairro do Guamá, também propõe outra postura de atuação docente na graduação na tentativa de construir um pensamento/educação coletiva/contextualizada da arte.

PALAVRAS-CHAVES: Formação em arte, Prática de Ensino, Ensino de arte, Educação.

ABSTRACT

The formation of a graduate in the arts is essential to the teaching art in contemporary operant quality. This article, generated Scripture completion of course work summarizes the perception of this issue of training at the School of Visual Arts at the Federal University of Pará, such as the experiences during participation in the Institutional Program of Initiation Scholarship teaching the Dean of Graduate, with the aim of forming active teachers and activists in teaching quality. Describe the workshop “Print as Process” executed in December 2012, in Frei Daniel State School, at Guamá neighborhood, also proposes another approach to undergraduate teaching practice trying to build a thought / collective / contextualized art education.

KEY-WORDS: Training in Art, Teaching Practice, Teaching Art, Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata as experiências vividas durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade Federal do Pará e visa à formação de futuros docentes em áreas específicas da educação para atuarem futuramente de preferencia no ensino público do país. Momento em que tive a oportunidade de uma experimentação metodológica para o Ensino de Artes Visuais e descreve as percepções e ideias vivenciadas como um espaço privilegiado teórico e prático para discussão da atuação contemporânea do professor de arte, buscando mecanismos dialógicos entre professor, licenciando e educando para uma atuação de qualidade formativa em Artes Visuais. Os relatos seguintes também refletem sobre a

formação do licenciado em artes visuais, propondo sugestões de abordagens e atuação de maneira interdisciplinar, modelo já pensado para educação básica que pode ser experimentado na graduação.

As experiências narradas foram realizadas durante a oficina realizada em Dezembro de 2012 na E. E. F. Frei Daniel localizado no bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém do Pará, local circunscrito em meio à feira do bairro, habituado com o trânsito de carros, pessoas e economias informais como forma de subsistência e resistência social, acostumada com a pouca assistência do poder público, lugar onde o conhecimento em arte torna-se inoperante por não parecer presente no contexto do bairro e irrelevante, por vezes análogo à inexistência da ação do estado no local.

A oficina “Impressão como Processo” buscou nas tendências pedagógicas crítico-social dos conteúdos a metodologia para contextualizar, dialogar, conectar históricos da arte e leitura de imagens com fatos da realidade sociocultural presentes na vida escolar dos alunos e seu entorno tendo também como mecanismo de conexão, para essas discussões, a gravura, pesquisando formas de como essa técnica pode ser realizada em sala de aula utilizando materiais alternativos, acreditando

ser esse o método que mais aproxima e contextualiza o pensamento conjunto e coletivo em arte para um ensino significativo.

Aplicar/experimentar diferentes abordagens para o ensino e contextualizações para maior compreensão dos alunos, entendendo-se o método como estratégia de multiplicidades, buscando em todos os conteúdos históricos da arte, processo ou técnica uma equivalência ou paralelo trazendo-os para mais próximo da realidade social educacional.

DISCUTINDO RELAÇÃO METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE.

A formação de um licenciado em Artes Visuais passa por diversos momentos e necessidades em diversas abordagens onde se sobrepõem tanto a educação em geral quanto as especificidades do ensino/aprendizagem em artes visuais .

Nas discussões em sala de aula no âmbito da Universidade Federal do Pará são debatidas as atuações metodológicas do professor que melhor se adequam ou que parecem estar mais próximas ao contemporâneo com as recentes propostas pedagógicas, buscando um equilíbrio das abordagens atuais com as já experimentadas para o ensino da arte em décadas anteriores. O exemplo da escola nova, (FERRAZ e FUZARI, 1993) que op-

era com grande influencia até os dias atuais onde o aprender fazendo torna-se método principal do conhecimento em arte sendo pouco considerado o conhecimento acumulado pela humanidade.

Outra ação, a livre expressão é apontada como base, raiz unívoca de produção de pensamento artístico a partir da produção livre do aluno, apresentando pouca ou nenhuma reflexão com conteúdos e produtos artísticos acumulados da história humana deixando o professor de maneira irresponsável, não crítico, alheio a produção do aluno. Os alunos tornam-se centro das ações propostas dessa pedagogia influenciadas diretamente por estudos psicológicos e filosóficos da época.

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fortalece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são mais que materiais de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades (...) devemos partir das crianças e nos dirigirmos por ela.

(DEWEY, 1978, p. 46)

Outro exemplo de tendência pedagógica atuante no ensino da arte é o tecnicismo, tendência em que o foco é o fazer preocupado na formação

prática do aluno afim de que este seja formado e qualificado a um futuro mercado de trabalho. O professor é a figura que detém o conhecimento a ser adquirido pelo aluno, este que está em um lugar para aprender os conteúdos trazidos por ele. Os dois exemplos expostos colocam o ensino de arte de forma oposta, um operando com a falsa liberdade do educando, livre pra produzir todo tipo de produto e outro em que a produção técnica torna o único pensamento em arte, apenas ferramenta prática de livre expressão.

Tais abordagens tornaram-se em parte obsoletas por não contemplarem um ensino de arte significativo e total, e que a partir dos anos 1950 começam a surgir pensamentos a fim de responder necessidades de reformulação do ensino da arte, propostas como a abordagem triangular, que ganham força no Brasil, em bases teóricas que surgem a partir de reformulações e adaptações de pensamentos desenvolvidos a principio no Canadá nos anos de 1950 e nos Estados Unidos 1960 com o DEBAE, Disciplined-Based-Art Education, que tinha por conquista a simultaneidade de diversas formas de pensar um mesmo ato de conhecimento, o ensino de arte incluindo produção de arte, história da arte, critica e estética.

A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual (...). A história da arte ajuda a criança a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de artes são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento do seu contexto. “A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto”

(BARBOSA, 1991, p. 37).

Ler, Fazer e contextualizar as artes visuais é colocada para o licenciando em Artes Visuais como norteadores de futuras atuações em sala, e que deve ser incorporado em sua metodologia de ensino propondo pensamentos em consonância a essa teoria aplicada ao ensino da arte. Porém o curso tem suas disciplinas essencialmente teóricas e outras exclusivamente práticas, sendo que não há diálogo entre elas, tornando assim as disciplinas práticas um ambiente exclusivamente técnico, se contrapondo e contradizendo leituras e abordagens anteriormente discutidas sobre a atuação do licenciando em sala de aula. Esta postura acaba tornando as disciplinas um lugar em que o fazer técnico torna-se o principal método avaliativo como explica (FERRAZ e FUZARI, 1993), para a educação básica e que coloco aqui como proposição para discutir a atuação docente na graduação.

Um bom passo para essa discussão seria que to-

das as disciplinas técnicas e teóricas propusessem métodos de aplicabilidade de seus conteúdos em sala de aula do ensino básico, organizando discussões e situações comuns encontradas na educação desse nível não deixando apenas para as disciplinas específicas de educação as reflexões e críticas sobre planejamentos e execuções de planos de aula/ensino.

Tais possibilidades apresentariam ao licenciando uma visão expandido-crítica dos problemas educacionais do ensino da arte na contemporaneidade, pois sua formação na graduação estaria em consonância com a realidade pós-universidade e pós-moderna, não sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência a única oportunidade de discutir a formação docente em Artes ou certificação de profissional bem formado.

CRIANDO ABERTURAS: A CRÍTICA SOCIAL DOS CONTEÚDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno.

(LIBÂNEO, 1985, p. 32).

Ou seja, o diálogo dos conteúdos da escola com a vivência cultural do aluno é a maneira abordada nessa linha de pensamento, o papel do professor é de mediador em trânsito, unindo os seus conhecimentos aos conteúdos sociais do educando, é correlaciona-los em práticas históricas e especificidades, criando aberturas entre os conteúdos novos propostos pelo professor e a carga cultural do aluno, tornando este, um participante ativo na construção do conhecimento.

A crítica social dos conteúdos abre espaços e caminhos no ensino de arte. Caminho não rígido, mas “tecido esponjoso” em que os conteúdos trazidos pelo professor se confundem com a existência do aluno, dando a este a percepção da necessidade das reflexões artísticas da história da arte e presentes no seu cotidiano, permitindo a este educando, a compreensão totalizante da realidade em que esta inserido, percebendo que os conteúdos apresentados são significativos e presentes na vivência dele, e para uma atuação eficaz e múltipla do conhecimento em arte.

Método colaborativo, coletivo onde o conhecimento, faz parte do múltiplo da educação, parte presente, integrante e integrador de saberes, ser professor N-1 (DELEUZE, 1995) “é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre

subtraído dele” mantendo-se a identidade e relacionando-se com a multiplicidade educacional, é ser (Docente x Discente x Aluno x Contexto – 1). Coloco N-1 para tentar exemplificar como seria o corpo ensino de contato, educação das relações. assim

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

(LIBÂNEO, 1985, p. 31)

Construir multiplicidades para compreender a complexidade da necessidade de um Ensino de Arte de qualidade presente é ater-se a inseparabilidade da educação/vida na educação que constrói conteúdos significativos, atrativos e ativos. O conhecimento não chega e nem sai, mas está em trânsito no contexto atual e acumulado historicamente pela vivência múltipla de alunos e professores em que conhecimentos isolados perdem a relevância por não inserirem a contribuição

dialética e dialógica necessária à complexidade das relações humanas

Perceber a crítica social dos conteúdos próximo a ecossófia de GUATTARI, (1989, p. 8) “o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana” aqui na dimensão da “ecoeducação”, um local a ser conquistado ou proposto com frequência para discentes e docentes, a fim de construir uma educação em arte viva.

PIBID ARTES VISUAIS: AÇÕES DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

A partir da obrigatoriedade da arte como componente curricular obrigatório na educação básica. A relação interdisciplinar de construção de conhecimento esta presente nos documentos oficiais que regulamentam e justificam a relevância das Artes Visuais na Educação básica, trecho citado também no projeto original do PIBID Artes Visuais.

A estrutura do projeto nos fez perceber também um descompasso entre seus objetivos, e metodologias de aplicação surgida nos encontros iniciais de preparação em relação à divisão das oficinas. Observou-se ainda a dicotomia teoria/prática, mantendo oficinas distantes das teóricas, onde os objetivos da prática se resumem em colocar o educando na experiência de execuções materiais eminentemente práticos para domínio e criação

de imagem.

A forma como as oficinas foram separadas reafirmam a desconexão dos conteúdos aplicados na formação com os exigidos na atuação em sala. Porém, durante execução do projeto criou-se aberturas para discussões dos métodos de atuação dos bolsistas nas oficinas.

Por isso pensou-se em reações dialogais para um ensino significativo em artes visuais. Vários conteúdos, já vistos anteriormente na grade regular do curso, foram revistos, no entanto, agora com objetivos diferentes. Re-olhar de outra perspectiva. essa foi à intencionalidade dos primeiros encontros. Aprender a aprender.

Porém, a realidade encontrada na Escola E. F. Frei Daniel mostra a disparidade do sistema público de ensino, local onde os mecanismos de assistências do Estado não atendem de maneira total as necessidades da escola tornando-a carente em diferentes aspectos e pensar em propor a significação dos conteúdos em Artes Visuais torna-se desafio, estando sujeito à inoperância e ineficácia.

Contexto violento, alunado hostil a qualquer conteúdo apresentado que não lhes parecessem importantes foi a realidade encontrada pelos bolsistas que escolheram atuar na escola do Guamá,

porem a inauguração do ateliê da escola aconteceu poucos meses antes da atuação dos bolsistas do PIBID, espaço que tornou possível as práticas propostas pelo programa

CONTEXTUALIZANDO A GRAVURA NA ESCOLA FREI DANIEL

A gravura é uma técnica onde a imagem é produzida sobre uma superfície, que pode ser de diferentes materiais e posteriormente impressa sobre um suporte.

Impressão como processo de massificação da imagem foi inicialmente o título proposto para a oficina que seria realizada na Escola e contida no eixo dos processos e técnicas. A oficina, no documento oficial, parecia não contemplar anseios e pensamentos discutidos anteriormente, demonstrando não estar em consonância a um conteúdo crítico social.

A gravura também parecia estar bem distante da realidade local, pois como trabalhar um processo em que se exigem equipamentos específicos e materiais de difícil aquisição e aplicação nas escolas? Escolas cujo material didático é por vezes adquirido com muito esforço dos pais dos alunos. Mesmo o projeto PIBID recebendo recursos financeiros para otimizar tais processos, ainda sim era inviável a aquisição do material tradicional para

execução da gravura. Inquietações que resultaram nas experiências descritas a seguir, através de novas contextualizações e medidas foram responsáveis para uma abordagem e técnica diferenciada ao público específico da escola.

MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA PRODUÇÃO EM SALA

Em pesquisa bibliográfica sobre processos aplicados em sala de aula encontram-se várias alternativas para o ensino de gravura que não necessariamente seja exigido a aquisição de ferramentas específicas. São processos alternativos tais como Colo gravura, carimbos de batata ou cenoura, estêncil, Frottage, monotipia e gravura em isopor.

Gravura em isopor (isogravura) é uma possibilidade de aplicação da gravura com a simples troca do material utilizado para matriz. Conseguem-se um resultado relevante para o ensino de gravura.

A diferença essencial da técnica é a substituição da matriz em madeira para uma superfície em isopor e das goivas pelos lápis e canetas, pois a não utilização de materiais cortantes permite acesso ao procedimento nas idades e séries mínimas da escola e todo o processo pode ser compreendido em sua totalidade na prática: gravação, entintagem, impressão, assinatura e edição.

A gravação é feita com caneta ou Lápis pres-

sionando-os contra a superfície do isopor dando a ele diferenças de relevo. A imagem produzida segue o mesmo princípio da xilogravura em que se parte de uma matriz preta adicionando luz com a retirada de matéria, as partes em alto-relevo serão impressas no papel.

MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA PRODUÇÃO EM SALA

A problemática dos materiais para utilização em sala de aula foi superado pelos procedimentos acima mencionados. Porém, a abordagem e contextualização de um conteúdo que à primeira vista parece obsoleto e antiquado, ainda mantém a gravura distante da vida desses alunos não interagindo diretamente com eles.

(...) agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissolavelmente ligados à realidade social. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é mediador da relação pedagógica (...). É pela presença do professor que torna possível uma “ruptura” entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais.
CENAFOR, 1983, p. 30.

Esse agir dentro da escola descrito por CENAFOR nos faz atentar para a complexidade nas condições entre a vida do aluno, de periferia, de

poucos recursos, de não assistência, de não credibilidade e tornar o conhecimento em artes algo pertinente a sua formação criando vínculos entre as outras disciplinas na tentativa de responder a necessidade da arte como possibilidade de aprendizagem em detrimento a outras disciplinas que parecem estar, para os alunos, mais próximas dos mesmos e tão distantes do pensamento artístico desnecessário.

Foram apresentados os trabalhos em gravuras em metal da série desastres da guerra do artista Espanhol Francisco Goya onde foi colocado o contexto vivido pelo artista, sobre a invasão de tropas napoleônicas na Espanha e que retrataram cenas de violência explícita e barbáries comportamentais das relações humanas.



Figura 1 Gravura em Metal “Que se tem de fazer mais”, Francisco Goya, 1812-1815.

Fonte: abstracaocoletiva.com.br [3]

de grande circulação.

Apesar da força das imagens a reação dos alunos era de comum relação com elas, de proximidades com as cenas exibidas, das músicas nos bares de madrugada, da esquina violenta, do acúmulo de curiosos, nos feixes de luzes vermelho e azul. Diálogos sobre violência: quem já tinha vivido essas experiências e proximidades? Entre várias mãos levantadas, as gravuras eram parte do bairro, percebido pelo discurso dos alunos frenéticos em conversas fortes e atravessadas. Palavra se cruzando, informações como “lá no canto apareceu um assim mesmo uma vez”, “esse foi sal”, entre risos e brincadeiras, não por anestesia dos fatos mas por realidade presente, por aproximação real com as cenas retratadas por Goya.

A violência humana perpassa as imagens produzidas como tema transversal e se conecta ao hoje com acontecimentos violentos contemporâneos vividos nos bairros periféricos.

A escola Frei Daniel como várias escolas das periferias de Belém vivem atormentadas pela violência na Escola e seu entorno, fatos comuns que tornaram as imagens próximos à realidade do bairro. Em seguida foram apresentados recortes de jornais do caderno policial de um jornal local



Figura 2 Recorte de Jornal Fonte: <http://digital.diariodopara.com.br> [4]

Os reconhecimentos dos trabalhos surgiram da mesma naturalidade com que os alunos estão acostumados com as cenas apresentadas, comentários como “é teu pai ali”, “esse tava devendo”, “la na rua ontem” mostraram a postura dos educandos perante a violência vivida no bairro, postura de estar agora na História da Arte, mesmo que a arte não lhes parecesse parte deles ou que a arte não retratasse violência, apenas mundos, figuras, esculturas perfeitas, diferentes da realidade sócio cultural ali presente.

Foi proposto que os alunos pensassem sobre as imagens e mesmo que a violência os tocasse em primeiro momento e suas realidades estivessem presentes nos trabalhos e a realidade não estivesse sido suprida como (FREIRE, 1996) afir-

ma que “Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” pediu-se que pensassem sobre que imagens eles queriam reproduzir no sentido de multiplicar, como queriam ser vistos. O que iria ser difusora, qual imagem seria democrática a partir dali?

Desse agenciamento, o deslocamento da simples técnica, os alunos experimentaram a gravura em isopor tendo a carga histórica e referências de trabalhos que tiveram relevância e fizeram pensar e mudar a própria realidade violenta.



Figura 3 Fonte do próprio autor.

A oficina proporcionou mesmo que de forma rápida a reflexão das subjetividades presentes na arte e vividas no bairro, o que fez da gravura um mecanismo técnico de fuga, que estaria próximo ao decalque, que por conta da abordagem tornou-se mapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O ensino aprendizagem em artes visuais ainda carece de exercícios de pensamentos complexos por todos os discentes e docentes para alcançar de maneira mais próxima a totalidade nas relações aluno/professor. Esta relação é imprescindível na construção de novos paradigmas do ensino da arte. Estas escrituras partiram da experiência como discente na graduação, Bolsista do Programa de Formação Docente PIBID e como futuro licenciando em artes, onde podemos abrir um parêntese às novas possibilidades de aplicação técnico-teórica aplicáveis em diferentes níveis de ensino. Mesmo que o texto pareça por vezes perdido ou romântico propondo um método que pareça ser impossível de ser alcançado ou que a cordialidade aluno e professor sempre existiriam nesse tipo de abordagem, não é esse o caso, o propósito nem mesmo o fim deste texto. Pelo contrário, a crítica social dos conteúdos percebe a complexidade contemporânea geraria a dialética necessária para a construção do conhecimento pertinente em Artes Visuais em sala de aula, local aberto a construções coletivas que colocariam as Artes Visuais em outra dimensão para além da repetição de programas fechados onde ou o conteúdo é o modelo a ser seguido ou a livre expressão ex-

ercem a falsa liberdade do educando.

.Não podemos permanecer estáticos junto à produção contemporânea de conhecimento, mantermos unilaterais e isolados na própria faculdade. A postura atual pouco favorece a produção de debates sobre a atuação futura em sala de aula, por vezes são colocadas as problemáticas históricas do ensino da arte em que em muitos dos casos não condiz mais com a realidade, não por incapacidade de análise, mas talvez por distanciamentos entre disciplinas.

A formação do profissional educador em arte na faculdade de artes visuais deve compor um futuro docente capaz de se inter-relacionar com o outro, não estabelecendo pensamentos isolados, separados, professores prosaicos e sim professores poéticos (MORIN, 2005) [5] atuantes em construções reinventadas a cada contato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (Org). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

CENAFOR, Fundação centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional—Reinventando a Prática dos Orientadores Educacionais e Servidores Escolares. São Paulo, Cenafor, 1983.

DAWSON, JOHN Guia Completa de Grabado e Impresion técnicas y materiales, H. Blume Ediciones.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro. 1995.

DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

DOU, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 3, p. 40. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/396054/pg-40-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-12-2007>>. Acesso em 08 Out. 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa e FUSARI, Maria Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. Educar na era planetária O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NOTAS

[1] Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará e Graduando em Bacharelado em Artes Visuais pela mesma Instituição.

[2] Docente das disciplinas referentes a gravura na Universidade Federal do Pará. Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso, do qual origina este artigo.

[3] Acesso em: 8 out 2013.

[4] Disponível em: <<http://digital.diariodopara.com.br/painel/PDF/13042013/policial/pol07-tumb-1078.jpg>> acesso em: 18 out 2013.

[5] Conferência do ciclo Universo do Conhecimento gravada na sede da UNESCO em Paris, 2005. Disponível em: < <http://www.universodoconhecimento.com.br/content/view/61/>> acesso em: 4 nov. 2013.

RETORNO MENU

Cristovam Lobato de Castro.
Rafael Brito Gonzaga.

RESUMO

O que torna o ensino e a aprendizagem na sala de aula eficazes para o desenvolvimento do indivíduo para a sociedade? De que formas os educadores pensam e programam seus conteúdos para um melhor aproveitamento do aluno? Ou, o mais crucial em nossa opinião: Será que o aluno se sente envolvido com os conteúdos e propostas abordadas em sala de aula? O presente artigo tem como objetivo incitar e desenvolver tais questões a partir de uma oficina de criação de histórias em quadrinhos com têmpera como técnica de pintura, que ocorreu com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental durante o período de 18 de agosto à 20 de outubro do ano de 2015, no Colégio Municipal de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, do bairro da Terra Firme. Onde pudemos levantar tais questões, além de indagar-nos e refletir sobre os meios e ferramentas de se adquirir tais respostas.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de arte, metodologia de ensino, Pintura Parietal e Histórias em

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

“Será mesmo meu coração mais vasto que o mundo? O que se pode constatar, em última instância, é que o mundo está dentro do homem, e dele resulta. Isso não significa absolutamente que ele seja uma criação fantástica, ou que é uma realidade que desaparece quando o homem lhe dá as costas, mas sim que o mundo existe para o homem na medida do conhecimento que o homem tem dele e da ação que exerce sobre O que é este mundo com o qual o homem entra em contato? [...] E existe um outro aspecto que é, sem dúvida, o mais significativo, que é o que chamamos de cultura - Mundo transformado pelo homem.”

(RIOS, 1995. Pg. 31)

Existem inúmeras formas de se contar uma história, seja oralmente, seja através da escrita, de forma visual, dentre outras. Da mesma forma,

existem inúmeros temas, títulos e gêneros que possam ser atribuídos as mesmas, e que variam conforme o gosto daquele(s) responsável(eis) por sua criação. Entretanto, mesmo as mais diversas histórias possuem elementos em comum, e dentre esses, destaco que: todas contam uma narrativa, vinda de algo ou alguém; contam algo que determinada pessoa achou importante contar, e da mesma forma, determinadas pessoas acharam importante ouvir.

A oficina HQ Parietal, foi idealizada a partir da necessidade de abordar mais de um conteúdo e mesclá-los para um melhor aproveitamento

de ambos. Utilizar-se de pinturas parietais como base do conteúdo de histórias em quadrinhos nos forneceu um melhor aproveitamento, principalmente se relacionado recepção e interesse da turma para com os temas abordados. Visamos, desde o início, trazer o tema a contemporaneidade, e primordialmente contextualizar ao cotidiano do aluno. Nossa intenção principal era torná-los os principais expoentes em todo o processo de criação que o trabalho envolvia.

Como o espaço proposto nos possibilitava o número de cinco aulas, uma por semana e cada qual contando com dois horários, pensamos em como desenvolver ambos os temas e propor uma atividade que viesse a explorá-los de forma satisfatória e compreensível aos alunos. Desta forma, concordamos que prática e teoria deveriam andar de mãos dadas, e todos os recursos disponíveis serem utilizados para viabilizar uma melhor forma do aluno conversar com os temas. Assim, pensamos em ministrar as duas aulas iniciais abordando os conteúdos de forma contextualizada, e permitir que os demais dias de oficina fossem utilizados para a prática da atividade. Após a idealização e planejamento da oficina, tivemos todo um preparo para a aula inicial, que constou com um apanhado histórico acerca da pintura parietal,

visando a contextualização do tema até a contemporaneidade. Foi utilizada uma apresentação em Power Point, para o melhor aproveitamento da mesma; Obviamente, aulas com um cunho mais teórico tendem a ser menos interessantes aos alunos, então buscamos utilizar de imagens mais atrativas, além de estabelecer uma postura mais dinâmica e aberta ao aluno em sala. Queríamos deixar evidente a mensagem de que eles suas opiniões eram importantes, e que todos poderiam contribuir de forma significativa no decorrer da aula. Os alunos foram apresentados as formas como a pintura parietal se deu ao longo da história da arte, e indagados acerca de sua visão e concepção como obra artística, e por último vinculamos a forma como os mesmos concebiam a pichação e o grafite.

Nossas perguntas propostas giraram entorno do que eles conheciam sobre o tema? como eles encararam a pintura parietal no decorrer da história em suas distintas representações? Qual era a funcionalidade que estas obras poderiam ter em suas opiniões? Etc. Foi muito interessante ver a reação dos alunos ao mostrar que a pintura parietal se estendia muito além do universo da pré-escrita. Que era uma forma de arte que vinha e ainda vem acompanhando o ser humano ao longo do tem-

po.

Mas cremos que o ápice da aula foi quando levantamos o questionamento sobre o grafite e a pichação como formas de arte, e consequentemente, como formas de arte parietal - o também chamado muralismo. Perguntar se grafite é arte, foi simples e resultou em respostas previsíveis da parte dos alunos, todos concordavam que era sim uma forma de arte. Contudo, tudo mudou quando perguntamos se a pichação poderia ser considerada como uma forma de arte. A partir desse momento, os alunos que antes se mostravam tão espontâneos e certos em suas afirmativas, mostraram-se pensativos, e foi visível a reflexão que esta pergunta ocasionou a eles. A maior parte da sala se mostrou receosa em responder, inclusive a própria professora coordenadora. Poucos responderam, e em sua grande maioria, mostraram negativos a essa forma de expressão. Após isso, a turma seguiu uma espécie de efeito cascata, para eles, a pichação não poderia ser vista como uma forma de arte. Levantar esse questionamento nos fez perceber que, mesmo em alunos que possuem um contato maior com ambientes onde se é mais comum a pichação, ainda se tem uma aversão e incompreensão de como o mesmo pode ser sim utilizado, não somente como uma forma de ex-

pressão, mas como uma forma de arte a partir do conceito e temática propostos em sua produção - tendo em mente a repercussão que o tema teve nas bienais 28ª e 29ª .

Esse tipo de situação, nos mostra o quão etno e eurocêntrico ainda pode ser o ensino de artes nas escolas. Um ensino que exalta uma realidade e cultura diferentes da nossa, e repudia a possibilidade de outros meios serem aceitos e trabalhados como arte.

Os alunos mostraram-se atentos a discussão da questão, e bem receptivos a sua explicação. Nos mostrando que haviam compreendido o conteúdo da aula, e acima de tudo, que estavam abertos a discussões e diálogos para futuros questionamentos.

“Jamais deve o professor começar a apresentação de um tema sem levantar perguntas desafiadoras, cujo desenvolvimento da aula responderá. A realidade que nos cerca é sempre muito rica em desafios e o papel de todo grande professor é resgatá-los, buscando-os sempre nos temas que deve trabalhar.”

(Arte e Didática. 2010. Pg. 29)

No final, após as devidas discussões, foi visível a empolgação dos alunos, não somente pelo decorrer da aula, mas também por mencionarmos a sua ligação com a aula seguinte, que lhes era de mais atenção: Histórias em Quadrinhos.

A IMAGEM EM FOCO

Vincular as pinturas parietais a arte do quadrinho, não foi uma tarefa árdua. Como mencionado anteriormente, histórias são narrativas, e isso serviu de elemento essencial, além da visualidade, para interligar os temas. A aula na semana seguinte também contou com um breve apanhado histórico sobre o assunto no Power Point, visto que sua abordagem por completo seria demasiado demorado. Percorremos acerca da origem das HQ's, assim como o processo de criação, arte finalização, etc. Vinculando os processos que correspondem as diversas linguagens artísticas. Por fim, fez a conexão com o assunto da aula anterior para que assim pudesse dar início a oficina de fato: como imagens podiam contar histórias, mesmo sem o uso da linguagem escrita. Tivemos como ponto, o ato de contar histórias somente com imagens, e nos utilizamos de alguns HQ's clássicos e atuais, mas, principalmente, de charges e imagens da internet para mostrar aos alunos que "imagens podem valer mais que mil palavras". A abordagem deu extremamente certo com os alunos,

Os alunos aos poucos foram se tornando mais receptivos, e demonstrando grande interesse conforme o ministrar da aula. Principalmente quando deixamos em aberto a criação de histórias em

quadrinhos, e ao sugerirmos que os mesmos abordassem temas e problemáticas de seus cotidianos, assim como suas vivências como atividade final da oficina.

Permitir uma maior liberdade ao aluno no trabalho foi algo que refletimos bastante durante o planejamento da oficina. Sabe-se que essa é uma opção que pode acarretar em problemas, como, a forma vaga com que o trabalho pode percorrer, a indecisão do próprio aluno levando-o a um grande tempo gasto com "o que eu vou fazer?", dentre outros. Lembrando que tínhamos pouco tempo, pensamos em como abordar essa forma sem prejudicar não somente os alunos, como nosso trabalho. Desta forma, creio que o que mais ajudou a tornar esse meio mais eficaz, foi mostrar o viés que eles poderiam percorrer quando apresentamos charges e tirinhas mais atuais. Tentamos instigar os alunos a refletirem e fazerem críticas ao ambiente em que viviam, ou ao que mais lhes incomodava em âmbitos maiores. Eles se mostraram bem empolgados, mesmo estando em equipes, e sentiram-se confortáveis para desenvolver e nos mostrar alguns projetos individuais com as temáticas. Foi impressionante a forma como eles abraçaram a atividade. Chegamos na sala de aula buscando por histórias, e eles certamente tinham

inúmeras, só precisavam de um espaço ou oportunidade para contar.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Tínhamos como atividade trabalhar com a criação de histórias curtas, em apenas uma folha de papel A3 de maior gramatura, pois a mesma deveria ser preparada e trabalhada para a utilização da técnica da têmpera - muito comum em afrescos e painéis de madeira. A utilização do papel tinha, não somente a função de base do trabalho, mas também a sua forma remetia as páginas das revistas e HQ's apresentados; assim como, o seu tamanho remetia a algo maior, uma "parede" mais acessível ao aluno, já que o mesmo deveria ser trabalhado para receber a tinta. Queríamos que os alunos se envolvessem com todo o preparo do papel, assim como a confecção da tinta que utilizariam, desenvolvendo desta forma a interação com os materiais, e lhes fornecendo algo de diferente do habitual.

O início da produção decorreu na aula seguinte. A partir deste ponto se teve início ao trabalho que os alunos produziram para o final da oficina. A aula constou na divisão das equipes para a confecção das HQ's na forma proposta. Sendo em um primeiro momento, a orientação dos bolsistas quanto as técnicas e culminando no preparo/produção

do papel com a base para receber a têmpera e na orientação da criação do Storyboard. Contudo, por ainda não ter em mãos o material para a base, restringimos esta aula somente a criação dos esboços (o Storyboard), onde os alunos se mostraram mais apreensivos sobre o que criar. Muitos visaram temas ecológicos, e outros tentaram partir para um âmbito mais cômico;

A aula seguinte teve um atraso com relação à disponibilização do espaço para produção. Perdemos um longo tempo esperando que abrissem o local onde haviam sido guardados os materiais e os trabalhos.

Aliás, esse foi outro fator que dificultou a execução da oficina nas aulas que sucederam: o desaparecimento de alguns materiais devido a falta de segurança na escola, ocasionado por arrombamentos no espaço designado para as atividades de arte. Diante disto, tivemos que repor alguns destes para dar prosseguimento à oficina. Além de, por ocorrerem de forma constante, sempre nos deparávamos com o espaço bagunçado e sujo, o que nos forçava a gastar alguns minutos arrumando o local. Frente a isso, optamos por guardar os materiais na sala da diretora, assim como continuar ministrando a oficina no laboratório de ciências, pois o mesmo fornecia um melhor espaço para

atividades que envolviam o uso de tintas, além de mais segurança para os trabalhos. Outros pontos no proporcionaram um maior atraso, como: falta de água na escola, atrasos constantes para abrir o local designado à oficina - como mencionado acima -; o que nos levou a estender por mais duas aulas a nossa oficina, para que pudéssemos enfim auxiliar os alunos a finalizarem seus trabalhos. Devido estes acontecimentos, também fomos inibidos de executar a técnica artesanal da têmpera, pois não conseguíamos tempo para executar a técnica em conjunto com os alunos.

Fora todo esse impedimento que tivemos de passar, e para nossa sorte, os alunos se mostraram bem dispostos a executar as tarefas. Pareciam saber se organizar bem aos pormenores ocorridos, nos trazendo sempre seus trabalhos e conversando sobre eles, pedindo por conselhos e opiniões acerca do que os mesmo poderiam fazer. Em cada etapa se mostraram interessados. Foram poucos os casos em que tivemos de auxiliar e incentivar algum grupo.

Os relatos não foram exatamente o que esperávamos, mas nos surpreenderam. Como dito anteriormente, muitos grupos abordaram temas mais cômicos, mas a grande maioria decidiu falar sobre o meio ambiente. Foram histórias com dif-

erentes personagens e diferentes traços que tinham como abordagem o quanto o indivíduo é responsável e pode fazer para mudar os impactos. Lembrando que os temas foram de escolha total dos grupos, sem qualquer interferência de nossa parte. Queríamos ver o que lhes incomodava, o que era importante, o que, na visão deles, merecia ser contado em uma história. Dentre muitos trabalhos houveram aqueles que mostraram bem mais do que esperávamos, ressaltando o relato de um aluno que inicialmente tinha o interesse de retratar o cheiro de entorpecentes que exalava no fundo de sua casa, devido o consumo dos usuários vizinhos, mas optou por outro viés devido a proposta final da oficina e influência dos colegas de grupo. A turma se mostrou entusiasmada na finalização da oficina, e mesmo propondo um trabalho final em equipes, muitos se sentiram à vontade para desenvolver histórias individuais. Como resultado, pudemos perceber que os próprios alunos da turma ficavam mais entusiasmados com nossa presença.



Foto 1 - Processo de Criação dos alunos

Após o término da oficina, depois de um período de três semanas, a professora coordenadora nos convidou para ajudarmos na montagem e exposição dos trabalhos produzidos pelas turmas do programa, em seus dias específicos de oficina. Então nos dispusemos durante a manhã do dia 17 de novembro para auxiliar na montagem.

A IMAGEM EM FOCO

Gostaria de começar esse texto falando dos problemas do ensino/aprendizagem da Arte nas escolas, ressaltando a dificuldade que advém muitas vezes a partir do local e ambiente onde o ensino deveria se propagar de forma frutiva e acolhedora a todos os alunos: a escola. Contudo, mais que um texto carregado das velhas, e extremamente, conhecidas problemáticas que acompanham os educadores ao longo dessas décadas, este artigo,

visa ressaltar o que se pode conseguir da participação do aluno em sala, e de como seu trabalho pode também afetar aquele que leciona as aulas. A verdade é que temos problematizado tanto e pouco feito, em nossa opinião, para de fato melhorar o ensino de artes nas escolas. Acima de tudo, priorizado metodologias e estudos, esquecendo o foco principal: o aluno e sua visão de mundo.

“Não é fácil acreditar em ‘consensos’ para a Educação mundial. Cada país apresenta problemas específicos e singularidades que não se transferem a outros, e por essas razões nem sempre o que possui sentido e valor para alguns pode a outros se transferirem.”

(IBID. Pg. 60)

No decorrer da oficina, nosso olhar esteve atento a forma como os alunos buscavam lidar com o trabalho proposto, interagir uns com os outros em suas equipes, e distribuir as tarefas de forma igualitária. Desde o início incentivamos os alunos a trabalhar em conjunto em todas as etapas do processo, desde a criação do enredo, storyboard, até a finalização. Contudo, não foram poucas as vezes em que percebemos que algumas equipes delegavam a finalização e pintura a um determinado componente da equipe. E quando indagados, recebemos tímidas respostas como: “não sei desenhar/pintar”, “ele/ela sabe desenhar”, e

“de todos nós, ele o que desenha melhor”. Tais respostas nos demonstraram a forma frágil com a qual o ensino de artes ainda vem sendo tratado nas escolas, visto que, esses alunos se retiravam quase que inteiramente do trabalho, deixando-o sob a responsabilidade do “artista” da equipe. Poucos eram os casos em que os integrantes ficavam ao lado observando e, principalmente, discutindo com aquele(a) que estava desenhando/pintando sobre os elementos do quadrinho.

Percebemos que o ensino de artes ainda passa por ambientes de ensino que não valorizam seu potencial libertador do indivíduo. E que ainda exportamos muito de fora sem de fato perceber a riqueza cultural que podemos possuir mesmo pelos muros e paredes de nossa cidade. Pouco se foca e analisa do ambiente do próprio aluno, e menos ainda, sobre o quão grande possa ser a sua bagagem cultural. Seu traço, linha, sua forma de usar as cores.... Sua história e sua visão de mundo são esquecidas e deixadas de lado, pois o mesmo muitas das vezes não é ensinado e incentivado a apreciá-la.

Quando se pensa em trabalhos de arte, automaticamente ainda existe a divisão entre “aqueles que sabem ou não fazer”. Uma visão errônea que ainda afasta e divide preciosas contribuições que

podem ser fornecidas dentro de um trabalho ou pesquisa na disciplina. Arte ainda é vista como um “dom divino” o qual poucos recebem e tem o direito de exercer, e que àqueles que são “desprovidos” lhes resta somente aceitar sem questionar seus conceitos. Esquecendo-se plenamente que isto não se aplica a arte contemporânea.

Existe a necessidade de lembrar constantemente os fundamentos que constroem as práticas de ensino e aprendizagem em Artes visuais, principalmente no decorrer do ensino fundamental, para o aluno crescer tendo plena consciência e desenvolvimento de sua percepção e crítica não somente às artes, mas também ao mundo que o cerca. Precisamos desenvolver cidadãos mais críticos, mais observadores, que possam propor métodos e ideias para mudar a realidade. Precisamos criar mais seres humanos ao invés de máquinas. Mas, primordialmente, precisamos lembrar do quanto o aluno tem a oferecer. De como sua visão e construção de mundo são importantes, e que podem e devem ser utilizadas no processo de aprendizagem. Cada aluno é um universo que carrega consigo inúmeras vivências e experiências, pessoais e coletivas ao mesmo tempo; cabe ao educador não somente elaborar diversos métodos e meios de passar o conteúdo, mas tam-

bém ouvir e perceber a realidade que o aluno vive, para que então, partido desse ponto, possa elaborar um caminho em que ambos aprendam a transformar suas realidades.

“Não se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como

sentimos.

[...] Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o individuo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.”
(Barbosas, 2012, Pg. 18-19)



Foto 2, 3 e 4 - Processo de Exposição das HQ's, e algumas das produções dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BELL, Julian. Uma nova história da Arte. Editora Wmf Martins Fontes, 2008.

Eisner, Will. Quadrinhos e arte sequencial. WMF MARTINS FONTES, 2010.

DAMASCENO, Eduardo e GARROCHO, Luís. Bidu – Caminhos. Panini Comics, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. Cortez. 2012.

Coleção Bem Ensinar. Arte e Didática. Editora Vozes. 2010

QUANTO CUSTA UM PIBID?

¹Neder Roberto Charone
FAV/UFPa

Joel Cardoso²
(Co-Orientador Acadêmico – ICA-PPGArtes)

Resumo:

O trabalho reflete sobre o ensino de Artes Visuais no universo da graduação em licenciatura da Faculdade de Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais /UFPa.e as práticas no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência – PIBID. Discorre, ainda, sobre as mudanças operacionais e referências provocadas pela adequação do programa ao universo da escola pública, levando-se em conta a relação entre teoria e prática na formação do docente.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Formação docente. Metodologia de ensino

Historia e contexto

O Ensino de Arte em sua história recebe interferências que o impulsionam para um contexto educativo e social, numa permanente tentativa de ajustá-lo às demais etapas do ensino de outras disciplinas do contexto escolar, como instrumento de manutenção ou transformação da sociedade. Nessa galáxia estão os professores, alunos e as unidades educacionais – tanto aquelas de formação quanto as de instrução, unidas pelo que conhecemos por ensino. Quanto às Artes, na sociedade, elas ainda aparecem como adereço cultural, e, em outros momentos, como artefato e, muito como técnica possível empregadas como didática para apoio de outras atividades e áreas de saberes. Apenas nos museus e galerias as artes visuais se apresenta com personalidade e alma própria.

Este artigo reflete sobre esse amplo universo, bem como sobre pressupostos que embasam algumas das ações anteriores e atuais dos docentes que atuam na formação para o licenciado em artes visuais e do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência em Artes Visuais, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais, Instituto de Ciências da Arte da UFPa.

¹ Professor efetivo do curso de Artes Visuais, vinculado ao Instituto de Ciências da Arte (ICA-UFPa); Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia e, agora, doutorando em Artes – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa História, Crítica e Educação em Artes.

² Professor Associado IV da UFPa, vinculado à FAV-CA e ao PPGArtes (Mestrado e Doutorado em Artes). Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica. Atualmente, Diretor Adjunto ao Instituto e Ciências da Arte.

A formação de professores tem, ao longo da trajetória humana, um fantástico acervo e um não menos fantástico enredo, cujas ações espontâneas ou premeditadas têm por objetivo ensinar algo a alguém; desde o contador de histórias com a didática da oralidade, perpassando pelos xamãs que relatam as fábulas da criação do seu mundo contemplados no cotidiano grupal, até as propostas de Comênio e da livre vontade de aprender da Escola inglesa de Summerhill, que se relacionam aos métodos técnicos do saber fazer da sociedade tecnológica para o bem ensinar. Convém que tenhamos em mente a proposição freiriana, segundo a qual o sujeito pode ser o agente de seu ensino. Para cada um deles, a Arte recebe uma significação em comum acordo com a sociedade que a produz e consome, ou, em outros termos, a Arte enquanto produção ou expressão de um fazer no âmbito da compreensão da arte como produto intelectual de que fala Eco (2013).

Estas relações entre Educação e Arte parecem ser quase “normais” – enquanto a educação trabalha na direção do desenvolvimento das gerações, com o objetivo do progresso social a Arte os revela no que de mais humano há no ser,

assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções (Ostrower, 2010, p. 56).

A produção artística, quer para o êxtase, quer enquanto produção de um artefato ou como método de aprendizagem, nas últimas décadas se expandiu na direção da cultura de massa, da publicidade e tecnologia e, como não poderia deixar de ser, reconheceu seu parentesco com o *design*, com a moda, decoração e o artesanato. O sistema de ensino acadêmico das artes plásticas e visuais enquanto paradigmas da técnica representacional do século passado, caminhou em direção do paradigma moderno e relacional, trazendo o espectador para junto da obra e, na atualidade, para o universo tecnológico e virtual do contemporâneo, onde mudanças essas que não pressupõem o esquecimento destes sistemas do passado enquanto processos de ensino de artes.

Desde sua instalação nos idos dos anos de 1976, a graduação em licenciatura em Educação Artística com habilitação em artes plásticas na UFPa tem respondido aos apelos educacionais, políticos e artísticos dominantes nesse período, que tinham como objetivo primordial a obrigatoriedade da formação e que em sua trajetória formou e fundamentou a criação de outros cursos na região através da formação de

professores de artes plásticas que conduziram o ensino e a formação de artistas na perspectiva de transformar uma realidade , apesar de todo o sistema educacional brasileiro operar num sentido de redenção da sociedade, no aspecto que fala Luckesi (2010).

As práticas da professoralidade³ dessa etapa contornavam apenas o que era posto no espectro curricular oficial – uma prática de ensino com tempo bastante reduzido (licenciaturas curta e plena, ambas com 150 horas), que assumiu outra configuração, quando da obrigatoriedade das 400hs a partir dos idos de 1996, quando houve a regulamentação oficial através da LDB, conduzindo o ensino de Arte para a vivência e a reflexão do como e por que ensinar arte e sua função educativa.

O Núcleo urbano e a sociedade de Belém, ao implantar equipamentos como salões e museus, solicita novas vertentes de caráter formativo do professor de artes visuais e propondo as escolas que assumissem a Arte enquanto conhecimento, alicerçado por lutas de caráter político e didático-pedagógica . As práticas relativas ao ensino da arte, metodologicamente, se distanciaram das práticas tradicionais em direção do fenômeno da arte em seu aspecto polissêmico – expressão e linguagem dentre eles apoiado no dizer de Langer de que “a arte é a criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano” (2010, p. 82).

Não havia uma proposta nas práticas do ensino de arte visuais para além dos muros da Universidade, a não ser as decorrentes de oficinas ministradas em instituições de ensino não-formal, assumidas no plano particular, ficando a prática no âmbito da experimentação pessoal, de tal maneira que a escola do aluno converter-se-ia também em material primordial para formação de sua identidade como professor, isto é, transformar-se-ia, então, em uma continuidade das práticas percebidas e exercidas no pequeno espaço da graduação. A presença tímida dessa prática oficial limitava as reflexões sobre o processo didático pedagógico da prática de ensino das artes visuais, evidenciando um grande conflito: saber Arte, saber ser professor de Arte.

A relação entre teoria e prática no processo formativo do professor em artes visuais, no caso das práticas oferecidas pelo projeto Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência - PIBID não podem ser olhadas isoladamente, mas à luz do contexto em que está posto, ou seja o sistema da escola e a política de formação, o

³ Entenda-se, aqui, por professoralidade, aquele sentido proposto por Marcos Villela Pereira, em *Estética da Professoralidade*, que discorre sobre a construção do perfil profissional do professor e a construção de uma identidade através da trajetória de cada sujeito e da diferença que o sujeito produz em si considerando a professoralidade um estado em desequilíbrio permanente (2013, p. 18 e 35).

que provoca questionamentos e indagações sobre sua validade quanto ao modo de atuar, ou uma maneira de alterar as formas de relação que podem se estabelecer em sala de aula entre professor, conteúdos, e aluno. Quanto custa isso? O lucro é a mudança da didática tradicional, deixando o “belo” e o “decorativo”, indo na direção da expressão pessoal respeitando o aluno e o tempo cronológico do professor em formação.

Sobre os Fundamentos

Muito temos ouvido nos discursos de políticos, de dirigentes de escolas, de ministros, de autoridades policiais e mesmo de diretores de ONGs que a escola deve ser a (trans)formadora da juventude, o futuro do país, a redentora das mazelas da sociedade. Em paralelo, as universidades pressionadas para uma melhor qualificação formativa desses futuros profissionais, abrem espaço para esse tipo de descoberta, ao apresentar projetos de extensão cuja finalidade é a de fundamentar a formação do profissional para atuar em sua região. Com esta proposição, a linha que as mantinha distante - a formação superior e a realidade da ;escola publica - se curva fazendo com que os pontos se confundam - inicio e fim.

O Programa PIBID faculta oferecer oportunidades de prática à docência aos alunos da licenciatura em artes visuais, por meio de uma ação de ensino e aprendizagem realista e contextualizada nas escolas e que descortina o universo da realidade da rede pública. A consciência desse ensino vai de encontro ao que disse a primeira versão da Lei de Diretrizes cuja finalidade era romper o pensamento de alguns diretores de escolas, de que as artes continuam sendo uma área expressiva, apenas para alegrar a escola, sem contornos e objetivos definidos.

O significado da Arte na educação evidencia a importância que ela ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo⁴.

Por outro lado, a importância da prática pedagógica através do PIBID, em artes visuais hoje, aponta para uma direção contrária à de repetição dos conteúdos e técnicas do ensino tradicional, que parece ter um “caráter negativo”, pois a realidade

⁴ A sociologia da arte que a vê como produto antropológico.

já se transfigurou e, mais que isso, essa repetição contribui para a cristalização de uma determinada prática impedindo a processualidade do ensino. Em novas experiências promovidas pelo projeto, o futuro professor exercita ensaios sobre a realidade, embarcando com o aluno nessa aventura de invenção do novo (Pereira, 2013).

Não podemos fechar os olhos para a concepção/conceito de Arte tida por diretores, coordenadores pedagógicos e - por que não? - também professores de arte, que a função e amplitude da Arte seriam ainda o de representar e fazer bem para ser admirada e logo esquecida. No entanto, em seu processo de feitura, envolveu um universo emocional, material, e reflexivo do aluno numa proposição metodológica do professor, atento ao esquema processo (ensino) – produto (a produção do aluno enquanto expressão de si).

Nas unidades conveniadas, nas fraldas urbanas do Campus, com um quadro social de abandono, a presença de ações educativas sob a atuação dos bolsistas, renovaram o contexto do ensino de arte, com o objetivo de alavancar o IBED diante de um marasmo metodológico e distanciamento conceitual do que se faz em arte hoje, tanto no que toca às ações de ensino e aprendizagem quanto em relação às manifestações nos salões e galerias locais. Essa constatação ficou evidente nas visitas sondagens pelos bolsistas, com a finalidade de redirecionar a fundamentação didático - filosófica para conceitos contemporâneos para arte, educação em arte e ensino de arte e as possíveis tecnologias empregadas como suporte para a criação em sala e possivelmente fora dela.

A presença do método tradicional nas escolas, ainda se faz presente para justificar através de um produto visível a existência do ensino de arte em detrimento ao sentido do momento criador, inventivo e autônomo do aluno ao por em prática suas ideias e leitura de mundo.

Esta metodologia nos obrigou a rever também as atitudes, posturas extratificadas e seus fundamentos na graduação, de modo a diminuir o choque epistemológico entre o conhecimento construído em sala de aula e um possível uso no universo do ensino público de artes, cuja dinâmica está apresenta num distanciamento do universo conceitual das artes e seu ensino no momento contemporâneo, bem como de seus meios, suportes e maneiras de se expressar.

A Relação Metodológica: produto / processo

Na Faculdade de Artes Visuais- ICA, o Programa PIBID chegou em 2012, calcado em

uma proposta ampla para as artes visuais enquanto conhecimento de bases científicas assentes na teoria da forma e da percepção, solicitando saberes dessas teorias dominantes no sec. XX tanto do acadêmico de artes quanto, também, um certo contato com as artes pelo aluno da rede pública. Aqui, defrontamo-nos com o primeiro choque paradigmático: a arte tida como “o belo”, o fazer bem representativo, com o convencional do ensino da arte acadêmica e a arte enquanto ideia, enquanto leitura de mundo e um certo grau de “analfabetismo” visual.

A realidade das escolas tidas como *locus* para essa prática estava distante de um ensino coerente tanto em sua proposta de ensino de arte, ainda centrada no professor e em teorias distante dos referenciais dos alunos como os discentes bolsistas inseguros em sua proposição didática. Criou-se um fórum interno de discussão buscando normas e processos associando o conteúdo aplicado pela professora regente a uma prática e um conceito de arte que fosse compreensível aos alunos da escola pública.

No desenho curricular da licenciatura em Artes Visuais, a prática de ensino se presentifica nas disciplinas de estágio supervisionado e nas livres iniciativas de cada um na busca de outras possibilidades de ação educativa para o exercício da professoralidade – esta, aqui, tida como o processo de construção do corpo e da alma daquele que ensina. Além da discussão interna, pela ausência de uma proposta política para além dos muros, tínhamos apenas a proposição política que levava em conta o projeto pedagógico, enquanto objetivos de formação e possibilidades de participação no programa de incentivo à docência. Houve abertura para ver uma paisagem pouco conhecida de nossa realidade e apenas ouvida em encontros, congressos e relatos de experiências: surge um ponto de fuga – a possibilidade de sair para as teorias afirmativas e tentar uma metodologia para o ensino das artes visuais de saberes e sabores com temas e cores locais sem deixar de lado, a produção nas artes construído pelo homem em sua caminhada.

O primeiro retorno para o Projeto Político e Pedagógico foi a revisão conteudística das disciplinas de caráter pedagógico e as ações no Estágio Supervisionado provocado por seus objetivos e referenciais metodológicos.

Após o choque ambiental, conteudístico e metodológico do universo escolar da rede pública, o grupo atuante refletiu com bases na realidade vivenciada, encontrando na teoria Freiriana um porto seguro para as finalidades do ser professor de Arte unindo o conteúdo inicial que foi realinhado para a realidade do espaço escolar e ao conteúdo aplicado pelo professor titular da disciplina. Aqui, buscaram-se bases políticas da

figura do professor artista com bases em Amaral (2000) quando pergunta: arte pra quê? e apontando fundamentos sobre a preocupação social da arte brasileira.

As mudanças teóricas do projeto e seu cotidiano tomaram outras bases diante da visão descortinada pelos bolsistas, quando foram solicitados a pensar, refletir e atuar para possível mudança da realidade escolar do ensino da arte com autonomia e profissionalismo professoral. O incômodo entre a obrigatoriedade do estágio, de certa forma rígido do desenho curricular e a liberdade de pensamento e ação, aflorou com muitas questões que em sua maioria foram dirimidas no cotidiano. Por método de atuação, baseamos na triangulação oferecida por Pareyson no saber, conhecer e fazer. (1993)

Após a identificação da unidade receptora, uma unidade escolar do Bairro do Guamá, seguido da visita ao local, diálogos com a direção e supervisão escolar sobre o projeto a ser desenvolvido na escola, a preocupação foi reforçar a ação do professor regente de arte. A metodologia que julgamos adequada foi desenvolver “oficinas”⁵ cujos conteúdos seriam desenvolvidos a partir do planejamento desenvolvido para as aulas de Arte e com origem na disciplina História geral, que insere a Arte como modo de provocar no aluno uma conexão do saberes e fazeres artísticos com a história geral da humanidade.

Com bases na teoria crítica e social dos conteúdos, buscamos identificar “apelos” visuais que caracterizassem meios e expressões artísticas vivenciadas pelos alunos da escola pública. Com base, ainda, no programa desenvolvido pelo professor de arte, estruturaram-se intervenções com outras metodologias e didática. A abordagem conteudística desconcertou os alunos das séries, como as intervenções metodológicas tinham que se desenvolver na carga horária destinada às aulas de arte. A dinâmica era ter como âncora o interesse dos alunos e, só então, aplicar o assunto de interesse. Houve uma dispersão por parte deles e desespero por parte dos alunos bolsistas pois seus referenciais para atuação foi com base no que se praticava na graduação e o universo que se descortinava era oposto. O interesse no fazer contextualizado deslocou as aulas para os museus da cidade, como reforço de uma identidade e mostrando aos alunos uma outra paisagem que, até então, era desconhecida deles, por uma questão social e financeira.

Nos quatro anos de formação do licenciado em artes visuais, a disciplina Metodologia

⁵ o termo oficina geralmente é compreendido como um exercício de técnicas aliadas a práticas desenvolvidas. Isso caracteriza um ensino tradicional. O coletivo, aqui, optou por usar a expressão “ação educativa em artes visuais”.

de Ensino de Artes Visuais contempla fundamentos teóricos do ensino básico, porém os estágios aconteciam nas escolas de Ensino Médio e buscamos um *locus* para essa prática. Defrontamo-nos, aí, com um novo desafio: qual metodologia e conteúdos são possíveis para aplicação no universo de alunos com idade entre 5 a 12 anos e ligados ao mundo da TV e do grafite, universos tão sedutores para esta faixa etária? Custou para que chegássemos a uma didática com base no lúdico e na compreensão da personalidade do sujeito, que expressasse qualidade expressiva no seu contemporâneo (conforme propõe Hall, 2014).

O desafio se configurou como um novo universo da práxis pedagógica envolvendo o conteúdo, a metodologia e os objetivos para um aluno, cujo sentido de disciplina ainda se encontra longe, trocado que é por um impulso instintivo centrado na alegria de ir para a escola, de ter coleguinhas e trocar figurinhas. Porém, as bases do fazer, do conhecer e do exprimir se concretizaram nas criações propostas pelo conteúdo desenvolvido com bases na identidade cultural, revivendo as lendas, mitos, costumes e valores regionais. A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas, também, de integração em que há a junção da singularidade individual e a unidade social.

O programa PIBID propõe a formulação de propostas para um trabalho com as artes visuais na escola, exigindo que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos e, por outro lado, implicam na seleção de linhas metodológicas e configuradas através da práxis.

Considero que, articulação entre a educação estética e o fazer artístico contextualizado é a base metodológica e a preocupação com o cotidiano dos alunos não deve restringir os novos saberes artísticos. Tanto o processo de produção como o de recepção deve ser levado em conta, e desta forma, podemos entender a inserção da obra de arte em um determinado meio social no qual o aluno esteja inserido. Por isso, deixamos de identificá-las não por oficinas, mas por ações educativas em artes visuais, em busca de uma atividade formadora mais dialética, com raízes na teoria Freiriana.

Precisamos considerar a educação escolar e o meio social, uma vez que agem através de ações recíprocas e permanentes um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas, as aulas de arte são pensadas de forma idealística, uma forma capaz de mudar algumas práticas sociais através da leitura de mundo. Ao mesmo tempo, o aluno-bolsista precisa saber o alcance de sua ação profissional. Mas o que é esse conhecimento? O que é ser professor de artes visuais? Ousamos responder,

afirmando que é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade. Encontrar uma maneira de organizar o trabalho de ensino de artes que contribua para mostrar esse rumo será um desafio. Ao mesmo tempo, é preciso desmistificar a ideia de que é impossível ensinar artes visuais distante da concepção clássica de que arte tem que ser “o belo”.

Percebemos a prática pedagógica do PIBID em artes visuais como uma maneira de desenvolver a formação e gestão da educação na cultura globalizada, como determinação que se apresenta entre uma formação paralela e continuada o que levaria, evidentemente, a uma educação permanente. Dizemos isso por entender que todas estas ações estão ligadas por objetivarem ao profissionalismo e à cultura geral.

REFERÊNCIAS:

ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da Pós Modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2010.

LANGER, Susanne. **Ensaio Filosóficos**. São Paulo: Cultrix, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 1994. .

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralidade**. Santa Maria: UFSM, 2013.

Poéticas de Marimbondo – caminhos para a formação de professores de arte.

⁶Arthur Leandro.

⁶ Professor Mestre, Artista visual e coordenador do Projeto PIBID Artes Visuais, 2016/2018

Há a capa de advertência, com caráter social, como a que se inscreve: 'da adversidade vivemos', e da revolta: 'incorporo a revolta'. Mas esta, 'estou possuído', é a chave das outras – esta define um estado de espírito característico como se houvesse eu incorporado com ela a consciência de mim mesmo como ser, ser que se expressa, ser social, ético, político. Seria a mais radical e fundamental nesse sentido, uma nova proposição da reformulação de conceitos estabelecidos: é a consciência, com ela, da relatividade dos conceitos quanto à criação, os que regem teorias e 'vivências', etc. Mostra que há 'uma vivência' de cada vez, uma formulação a cada nova criação, colocando tudo o mais em plano relativo a ela mesma. Não é a consciência do corpo, mas de si mesmo: é estar provido por si mesmo, pelos pensamentos correntes de cá para lá e de lá para cá. Seria a qualidade de ser ('estar aí é ser'). Hélio Oiticicca, 1967.

O que eu quero salientar é a necessidade de in-corporação que Hélio Oiticicca alerta quando escreve sobre os Parangolé-Capa, e leia o verbo com o significado que vem da linguagem do populacho, quero que você, leitor, entenda que estou me referindo a 'verbalização' do adjetivo 'saliente' mesmo, aquele fartamente utilizado por seus avós para lhe qualificar quando queriam se referir a você como mal-educado, atrevido ou assanhado.

O PIBID-Artes Visuais na UFPA oferece vinte bolsas a discentes que tenham cursado o quinto semestre do curso, com o objetivo de consolidar a formação dos licenciados em Artes Visuais para reconhecerem, interpretar, estabelecerem e interagirem com metodologias do ensino de Artes Visuais, considerando os diferentes contextos sociais da Escola Pública. As ações e estratégias para a inserção do discente de Artes visuais no Programa de iniciação a docência na Escola tem suas bases no Projeto Político Pedagógico da Graduação em Artes visuais. Mas como atuar com o ensino de artes no programa oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de licenciatura? Para começar, temos de atentar também que a diretriz proposta pelo programa é de que estes “se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”, proporcionando aos estudantes a vivência cotidiana no ensino da arte através da articulação do ensino superior – tripé ensino, pesquisa e extensão - com as escolas da rede pública de ensino.

A ensino de artes só se tornou obrigatório com a Lei 9.394/96, a LDB de 1996, e os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de artes afirma que esse campo de

conhecimento possibilita um fazer artístico que dialoga com a necessidade de humanizar o homem histórico, que se contextualiza na arte brasileira, nas universais, que por sua vez, revela o ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos. Mas a LDB também foi alterada pela Lei 10.639/03, e posteriormente pela Lei 11. 645/08, obrigando o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e, mais, destacando algumas disciplinas onde esses conteúdos teriam prioridade – uma delas é ARTES. A alteração na LDB busca constextualizar o ensino de artes para que seja, também, um vetor em que a população negra e indígena possa se reconhecer nas escolas e o ensino proporcione “reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”.

Assim como a identidade de matriz africana e a identidade de matrizes oriundas de mais de 230 etnias indígenas diferentes, ainda temos a responsabilidade de preparar futuros professores de escolas públicas capazes de proporcionar o interesse em temas ambientais e de valorização ao respeito pelos direitos humanos e a convivência com as diferenças. Nesse sentido, a ação pedagógica mexe em estruturas de poder fundadas em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros e a população LGBT.

Da adversidade vivemos, mas estamos incorporados. O atrevimento a que nos propomos é preparar professores para atuarem na escola pública com o ensino de arte com identidade negra, identidades indígenas, respeito à diversidade de sexual, respeito às questões de gênero, e que possam resultar num processo de desenvolvimento humano que tenha valoração para quem a produziu e ressonância social. Queremos a arte como ferramenta de construção de subjetividades, visualidades e, também, de relações que possam contribuir para a construção de um mundo melhor. E, afirmamos, nosso papel de professor é provocar poéticas de marimbondo, ou promover reflexões sobre a história dos vários povos que compõem a nossa sociedade, e sobre as relações sociais, para que no futuro essas ações se mostrem em revoada de visualidades artísticas. Tem um provérbio bantu que desaconselha a cutucar ninho de marimbondo, nós somos os marimbondos.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS, LUDICIDADE, MUDANÇAS CULTURAIS URBANAS E REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Amanda Cristine Modesto (UFPA, Pará, Brasil)
Regina Diane de Lima Coelho (UFPA, Pará, Brasil)

RESUMO

Este artigo aborda reflexões que partiram de ações voltadas para ensino nas Artes Visuais, considerando mudanças históricas e no contexto da sociedade brasileira. A pesquisa derivou de incômodos nas ações educativas estimuladas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, da Universidade Federal do Pará/UFPA. Revela problematizações existentes nos modelos de educação tradicional e propõe perspectivas na direção da ludo-educação enquanto metodologia, observando as condições do ensino público paraense.

Palavras-chave: Artes Visuais; Metodologia; Ludo-educação.

REFLECTIONS ABOUT VISUAL ARTS EDUCATION, LUDICITY, URBAN CULTURAL CHANGE AND REPERCUSSIONS IN EDUCATION

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

This article discusses reflections who departed of actions for education in the visual arts, considering historical changes and the context of Brazilian society. The research derived from nuisance in educational activities stimulated by Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching / PIBID, the Federal University of Pará / UFPA. It reveals existing problems found in traditional education models and offers perspectives towards ludo-education as methodology, observing the conditions of Para public education.

Key words: Visual Art; Methofology; Ludo-education.

1 Introdução

Um período histórico significativo deixa heranças para a cultura, e esse legado pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo do modelo de sociedade que sucedeu a anterior. Entende-se o processo educativo como elemento que compreende as demandas do contexto no qual está inserido. O sistema

educacional também sofre influências das mudanças sociais e políticas de sua época.

O atual ensino de Artes Visuais recebe ainda influências de acentuados períodos de mudanças políticas, filosóficas e no ensino do país. Nota-se, a princípio, que persistem comportamentos que foram estabelecidos num relevante período político nacional, a ditadura militar. Esse regime estabeleceu uma ordem de procedimento nas escolas brasileiras, por meio da metodologia tradicional, que prioriza a transmissão de conteúdo, isenta de reflexões, críticas ou debates sobre os assuntos.

Por essa perspectiva, a educação não tem uma finalidade crítica, politizada e reflexiva, sua função termina no caráter profissionalizante. O interesse da época era redimir as mazelas sociais e capacitar pessoas para o mercado econômico.

[...] Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos e políticos que se projetam também sobre ela. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2013, p. 62).

Atualmente, considerando os sistemas de avaliação que são aplicados nas escolas, notamos a presença dessa mesma lógica de encaminhamento de ensino. No período militar, a forma de conter, ou seja, censurar a reflexão através da chamada Educação Artística, foi estabelecendo uma metodologia eminentemente técnica.

[...] Em 1971 para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento [...] (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, 1998. p.26).

Os impactos dessa ação súbita de reconhecimento da área, pelo menos como ação educativa, abarcou entre as décadas de 70 e 80, uma configuração de ensino polivalente, no qual o professor deveria abordar “Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas (...)”. (PCN, 1998. p.27).

A carência de uma identificação e planejamento para a atuação desses profissionais, a fragilidade da formação acadêmica, além da sobrecarga de conteúdo prejudicava o aprendizado, e a pressão do contexto político não viabilizava grandes mobilizações para os moldes da educação tradicional. Somente a partir dos anos 80, a disciplina começou a definir contornos na direção de uma metodologia de ensino.

[...] Acompanhando o processo de democratização vivido no país, na década de 80 aumentam as participações dos professores em

associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisas e cursos de pós-graduação, o que faz surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas. (Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. 1988. p.28).

O sistema educativo brasileiro passa de um contexto social e político de pseudo-liberdade, para uma nação que tenta mobilizar parâmetros para uma educação de qualidade, a fim de superar a opressão sustentada pelo ensino, no sentido da não liberdade de expressão do aluno.

A Filosofia de Herbert Read, bem como a de John Dewey introduzida no país, entusiasma diversos intelectuais para o movimento Educação Através da Arte, de maneira que o ensino de Artes Visuais seja utilizado como método, e desta forma, reconhecido como área de conhecimento. Segundo Ferraz e Fussari, é um processo que beneficia o educando em comparação ao modelo de ensino anterior, e foi essencial para a Lei 5.692/71, sancionada em 1971: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto – Lei nº. 369, de 12 de Setembro de 1969. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971). No entanto, os procedimentos resultam numa educação técnica e incompleta, guiada para outros objetivos de ensino, que não os de conhecimentos próprios das Artes.

Nos anos 90, surge o movimento Arte-Educação, é por meados dessa década que a ludicidade começou a fazer parte da didática de ensino, mas que ainda não recebia denominação metodológica. Posturas mais democráticas e politizadas passam a evidenciar o comprometimento pessoal do professor com a educação. Para Paulo Freire, é a postura do educador-progressista, dotado de ética universal, curiosidade permanente e responsabilidade social.

Todas essas oscilações no ideário do cenário histórico nacional, provocaram a coexistência de profissionais diversos atuando na mesma área, sendo estes, produtos procedentes de diferentes formações acadêmicas. Contudo, mesmo com os congressos, encontros nacionais e associações, os efeitos de propagação de uma conscientização no ensino são lentos, e vem reverberando com o encargo de vencer o estereótipo de aula de Artes Visuais, ainda chamado de Educação Artística ou Artes Plásticas, que foi criado pelos métodos anteriores. “No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” (BARBOSA, Ana Mae, 2012, p.14).

2 Processos teóricos e práticos do ensino de artes visuais

Nesse sentido, somente os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, numa política de conscientização dos seus futuros docentes, compõem o núcleo capaz de provocar o comprometimento com a qualidade da formação. O espaço reservado para que o estudante acadêmico se depare com a realidade da prática de ensino, são as disciplinas pedagógicas, em especial, a de estágio supervisionado.

Parafraseando Lampert e Oliveira (2010, vol. 8), o diálogo com o professor formador pode alertar sobre as dificuldades, mas quem deve perceber e questionar, é o próprio graduando. O papel dos docentes das licenciaturas é somente “[...] buscar que ele entenda que sua atividade na escola tem por finalidade buscar mudanças, colher dados para denunciar as falhas e insuficiências da educação. O

estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola [...]” Ou seja, a docência das licenciaturas detêm o papel de estimular e orientar os graduandos, para que iniciem, independentemente, suas pesquisas e ações educativas.

Os obstáculos prevaletentes das licenciaturas, têm sido justamente a falta dessa provocação, a carência de coletividade entre as disciplinas pedagógicas e a desarticulação entre realidades sociais e acadêmica, cujas associações dialógicas constantes são necessárias para vencer o isolamento das Instituições de Ensino Superior/IES.

Nelson Junior citando Hernández (2013, p. 27), toma a preocupação com a formação docente como uma “urgência social”. Para isso, o PIBID surge a fim de fomentar um desenvolvimento qualitativo que, “[...] vislumbra uma formação inicial alicerçada em um ensino, ao mesmo tempo investigativo e reflexivo, que constrói, desconstrói e reconstrói a prática escolar cotidianamente [...]”.

As experimentações oferecidas pelo PIBID em contraponto às disciplinas pedagógicas obrigatórias, possibilitaram o contato com a escola pública e a realidade social do seu entorno, diferente do estágio que é disciplina curricular, obrigatória, com carga horária e normas de ensino.

A Licenciatura em Artes Visuais, da UFPA, sustenta o modelo de observação e acompanhamento dos professores, como método de aprendizado nos estágios supervisionados, e oferecem um comodismo ao graduando. Da mesma maneira que as ações pedagógicas se concentram em locais/escolas conveniadas e com estrutura para atender aos estágios da graduação.

A presença do PIBID na graduação provoca o diferencial de formação do acadêmico, de maneira que o processo de ensino acontece com o investimento em metodologias inovadoras, buscando espaços em redes públicas de ensino, com IDEB baixo. Esse procedimento já tira o bolsista acadêmico da sua zona de conforto, levando-o a pesquisar novos métodos, novos autores, refletir sobre o ensino docente, identificar problematizações e pensar soluções.

No PIBID, existe a flexibilidade com a crítica ao desacordo entre a realidade acadêmica e a realidade social, que são inconvenientes que impedem a formação qualificada. As metodologias diferenciadas, a preocupação com a didática de ensino e a coerência da pesquisa com o planejamento, permitem buscar meios de ensino que dialoguem criticamente com o contexto social das escolas públicas.

Para a Licenciatura de Artes Visuais da UFPA, a implantação do PIBID provocou o estudo de uma temática em especial, que antes não havia sido trabalhada pelas disciplinas obrigatórias da formação, a ludicidade. Lançada essa nova possibilidade de pesquisa, compreendida enquanto metodologia de ensino, ou seja, facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvemos pesquisas e ações nessa direção, que resultaram nas reflexões que elucidamos até então.

Em nossas experiências, observamos a eficácia dessa metodologia na proposta “Arte e Brincadeira”, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Bento XV”, com alunos de faixa etária entre 10 a 13 anos, cursando o 5º ano, na qual a aula foi colocada como um jogo. Nomeamos essa aula de Desenho de uma linha só, o objetivo era promover o desapego ao uso da borracha e a segurança gestual do traço no desenho. No trecho a seguir, retirado do relatório final das atividades educativas do PIBID, explicamos as regras do jogo/aula: “...A atividade seguinte necessitava de certo raciocínio matemático para ser resolvida, todas as figuras começavam num ponto, formavam imagens simétricas e retornavam

para o mesmo ponto, as regras eram: desenhar sem tirar o lápis do papel, não passar duas vezes pela mesma linha e não usar borracha.”

Tal atividade foi encarada como um desafio, principalmente pelos meninos, pois quando concluída a tarefa no papel, convocamos os alunos para mostrar a solução no quadro branco, sem o auxílio do apagador, e eles foram os primeiros a se voluntariar para tentar resolver o desafio.

Essa atividade despertou a segurança no traço de nossos alunos e em seguida, partimos para o desenho com a temática “Qual sua brincadeira preferida?”, para identificar o gestual e conhecer, a partir do desenho, o contexto deles, o cotidiano, seu universo infantil. Identificamos a frequência de jogos eletrônicos nas produções e a carência de um ambiente propício para a brincadeira mais livre, que no diálogo deles, essa impossibilidade se fazia presente na própria escola, que só permitia jogos com bola em atividades de educação física.

No segundo ciclo, demos continuidade à proposta, com a mudança de conteúdo. Desta vez, ao invés da linha, trabalhamos o tema “Cor, volume e percepção”, com a mesma turma. Dividimos o assunto em dois momentos, o primeiro se deu na aula teórica e o segundo na aula prática.

Na primeira aula, demos as noções de cor e abordamos a percepção apresentando conceitos físicos e fenômenos naturais, como o arco-íris, e de como esse processo acontece a partir da refração, explicando as relações entre a luz, a cor e a capacidade do olho humano em captar esses processos. Todos esses conhecimentos foram apresentados como curiosidades, e assim, despertaram o interesse dos alunos, reforçando como a metodologia e a didática lúdicas podem gerar aprendizado.

Na segunda aula, desenvolvemos a tinta artesanal, com materiais simples e acessíveis (maisena, água e corante). O objetivo dessa aula era utilizar um espaço diferente da sala de aula para experimentar as misturas de cores, começando das primárias, seguindo para as secundárias e então as terciárias. Porém nossas expectativas foram frustradas por fatores externos: espaço, a postura pedagógica dos funcionários da escola e a repressão ao perfil da atividade.

Testamos utilizar um espaço diferente da sala de aula, e levamos os alunos para produzir nas mesas do refeitório, aproveitando que as demais classes estavam em aula. Nossa intenção era analisar o comportamento de nossos estudantes num espaço diferente.

Fomos repreendidos por uma professora que dava aula ao lado do refeitório, o barulho atrapalhava sua aula; e pelas funcionárias da limpeza, pois a atividade ameaçava sujar o espaço. Ou seja, a escola já estava adaptada à rotina, mas apesar de todas as dificuldades, a aula foi produtiva, os alunos prepararam seus cadernos de artista e fizeram várias experimentações com as tintas, aproveitando a textura e as alterações de cor provocadas pelo material. Servimos como mediadores da política da escola e do que para os alunos, foi uma atividade diferente das aulas tradicionalmente aplicadas para a disciplina.

A partir dessas experiências refletimos pesadamente sobre o ensino de Artes Visuais no diálogo com a prática, observamos as estruturas que rondam esse processo de aprendizagem e como a ludicidade se insere nesse meio. Os embates que vivenciamos com a escola, revelaram-se aspectos de uma estrutura de ensino enquadrada nos padrões pedagógicos predeterminados para o funcionamento do ensino. Essas orientações são necessárias para que as atividades da escola funcionem adequadamente, mas a criança também necessita do seu espaço de criação, isento de normas tão rígidas. Na última atividade que mencionamos, o que

aos olhos dos adultos era o rompimento da rotina, para as crianças, pelo contrário, era ludicidade, experimentação, descobrimento, criação.

A sociedade atual tenta racionalizar os seus costumes, suas estruturas de pensamento, protocolar suas ações, independente de sentimentos, emoções e reflexões que são fundamentalmente humanas.

O indivíduo moderno localizado no meio de uma sociedade capitalizada e global, encontra-se perdido num turbilhão complexo de exigências, que inicia no círculo familiar, avança para o ambiente escolar e se intensifica na sua inserção no mercado de trabalho. A escola, os processos avaliativos, as metodologias e conteúdos funcionam conforme a estrutura que se consolidou na última década. Devemos compreender que quando uma sociedade se transforma, os seus valores culturais se modificam e conseqüentemente têm repercussões, principalmente na educação, que funciona como um ato político intencional para a sociedade.

3 Lúdico, escola e sociedade

Nos deparamos com uma sociedade que sistematiza comportamentos para uma postura massificada e racional, implicando no descrédito das emoções, ou seja, toda ação que tenha um fim em si mesma, é considerada desnecessária, inútil. É sob essa ideologia que encontramos várias transformações na sociedade.

N eixo temático do PIBID da UFPA, direcionou seus estudos e abordagens para este assunto enquanto proposta metodológica. Em nossas pesquisas, compreendemos que a Ludicidade também sofreu modificações que acompanharam o ser humano. O lúdico, para os humanos, remete ao brincar, não devemos confundi-los, pois o campo lúdico é mais amplo que a brincadeira, que trata-se de uma ação. Parafraseando as palavras de Simão de Miranda, ditas numa entrevista para o Canal E, o lúdico é um campo macro, no qual se inserem o jogo, o brinquedo e a brincadeira, com base nas teorias de Piaget.

Entende-se o brincar como uma atividade lúdica exclusiva do universo infantil, que com o crescimento deva ser superado. No entanto, essa perspectiva é fruto da mudança cultural, pois a brincadeira já foi ação praticada por adultos.

[...] Brincar foi uma prática bastante presente entre os adultos até a Revolução Industrial, ocasião em que as pessoas, controladas, confinadas e com um tempo cada vez menor para descansar, viram-se obrigadas a abandonar essa prática cultural, que perdeu seu status e passou a ser vista como perda de tempo. Não por acaso, na mesma época, a infância foi tomada como fase preparatória e as crianças foram definitivamente segregadas das ocupações dos adultos. (CERQUEIRA, Renato S. Artigo da Revista “Carta Fundamental” – A Brincadeira é Livre!, 2010).

Quando consideramos o estilo de vida adulta desde os avanços da revolução industrial, notamos transformações econômicas, culturais e simbólicas que demandavam mais tempo e esforço de homens e mulheres, e para esse padrão de vida, as crianças necessitavam estar preparadas. A infância só pôde se preservar parcialmente das influências que reorganizavam a cultura. Com a capitalização dos

brinquedos, o desejo da criança acompanha a estratégia capitalista e com o estímulo dos pais, a brincadeira torna-se treinamento para a vida adulta.

Esse foi o ponto de rompimento da relação entre os pais e as crianças, e também o marco da desvalorização da ludicidade para os adultos. Diversos fatores alteraram paulatinamente a rotina familiar, de maneira que o adulto se modificou ao ter que lidar com o estresse urbano, as frustrações pessoais, as políticas sociais burocratizadas, entre outros. Em virtude desses aspectos sociais, as famílias passaram a transmitir responsabilidades para as escolas, por ser o lugar mais coerente para promover a educação e mais adequado para preparar a criança para a fase adulta, ou seja, a brincadeira não é mais o único mecanismo preparatório.

Na última década, a tendência a aceitação dos jogos, videogames, no lugar do brinquedo se intensificou, para as crianças e até para os adultos, por conveniência, pois a substituição da brincadeira por recursos eletrônicos evita que a criança saia de casa, e se depare com situações violentas nas ruas, além de possibilitar aos pais maior tranquilidade para trabalhar.

Nesse quadro social, observamos em nossas experiências que existem necessidades de mudança além do econômico, pois o quadro atual da educação, precisa de transformações no ensino. As escolas e as famílias não devem encarar a infância como fase preparatória para a profissionalização. A educação, assim como a brincadeira, possui um viés de satisfação pessoal. Devemos compreender que cada ação do cotidiano é um ato educativo, e que todos estão sempre aprendendo, adultos e crianças, de forma que a ação de educar e aprender é mais satisfatória quando podemos percebê-las em momentos simples.

Ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação[...]. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2013, p. 7).

4 Considerações finais

Repensando todo esse conceito de educação, suas relações com o lúdico e a família, encontramos uma citação bastante esclarecida sobre isto:

[...] O nosso modelo de escola tradicional visa apenas a transmissão de conteúdos, por isso não engloba o lúdico em seus processos educativos. É comum ouvirmos de professores que não colocam em prática atividades lúdicas, que a razão é que durante suas formações não foi discutido e enfatizado a importância do lúdico na sala de aula. Muitos professores até falam da importância da ludicidade e discutem conceitos de ludicidade, mas não desenvolvem atividades lúdicas na sala de aula com os alunos. Alguns dizem que sabem da importância do lúdico no processo de aquisição de conhecimentos das crianças, porém, não oferecem tais atividades porque os pais questionam quando são apresentadas brincadeiras para crianças, dizendo que escola não é lugar para brincar e sim de estudar. (ABREU, Waldir Ferreira. O Lúdico como recurso didático na educação da criança. Pág. 100).

Previamente, é necessário que as pessoas estejam envolvidas com a educação, pois nenhum conhecimento se estrutura na ausência do interesse particular e de um compromisso moral. Segundo, é preciso compreender que o contexto cultural do indivíduo que está sendo educado, faz parte do processo de ensino e que o conhecimento se torna mais interessante quando dialoga com as histórias particulares de cada estudante.

A escola e as famílias devem ter o esclarecimento da importância da diversão para a vida da criança, da liberdade com responsabilidade. Deparamo-nos com crianças cujas escolhas eram sempre mediadas por adultos, que não sabiam se organizar para formar grupos e se agitavam com o pouco de liberdade que lhes oferecíamos para criar. Essa postura é característica de condições regidas pelo autoritarismo.

O que os professores brasileiros costumam tratar como “domínio de classe”, é autoritarismo, confundido com autoridade. Há uma distância extraordinária entre os conceitos dessas duas palavras, pois seus reflexos são distintos. Para fins de esclarecimento, a autoridade é fundamentada no respeito mútuo, enquanto o autoritarismo baseia-se no medo da punição, na política do controle, e é por posturas como essas que a brincadeira tem se extinguido do universo infantil.

A brincadeira, para a humanidade, é um patrimônio cultural, que como qualquer construção histórica, necessita ser restaurada, preservada, propagada enquanto memória, pelo seu valor simbólico e potencial cultural.

Há no lúdico um processo educativo que precisa ser reconhecido, e em especial, que não se esgota na infância, pois o lúdico nos acompanha por toda a vida, é parte da natureza humana, desde o nascimento até a morte. A proximidade entre o lúdico e a Arte no universo simbólico, gera uma mescla coerente e admirável para a didática do educador. Ambos estimulam criatividade, imaginação, senso de liberdade e curiosidade, por isso defendemos, sem receios, que a ludicidade é a alternativa mais eficaz para uma boa aula.

5 Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.
- JUNIOR, Nelson. **Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Organizado por Ana Luiza Ruschel Nunes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.
- Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte** – 7ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- CERQUEIRA, Renato S. **Artigo da Revista “Carta Fundamental” – A Brincadeira é Livre!**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 49º Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LAMPERT, Jociel. **Reflexões sobre a formação de professores em artes visuais**. Comunicação GT.
- LAMPERT, Jociel. OLIVEIRA, Marilda. **Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular**. Revista Nupeart. Vol 8. 2010.
- HERNÁNDEZ, F. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais**. In: HERNÁNDEZ, F. e OLIVEIRA, M. O. **A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- ABREU, Waldir Ferreira. **O Lúdico como recurso didático na educação da criança**. Lançado pela UFPA.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação?** – 5ª Ed. – Campinas: Papyrus, 1988.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação** – 10ª Ed. – Editora: Papyrus, 2008.
- FERRAZ, Maria F. FUSSARI, Maria H. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo – Editora: Cortez, 1995.
- FERRAZ, Maria F. FUSSARI, Maria H. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo – Editora: Cortez, 2006.
- DEMO, Pedro. **Pensando e fazendo educação: inovações e experiências educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

Amanda Cristine Modesto Barros

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, ingressante em 2012. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde 2013, no qual investiga os processos teóricos e práticos da docência em Artes Visuais. Atualmente está em pesquisa de TCC. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8188402E7>

Regina Diane de Lima Coelho

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, ingressante em 2012. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde 2014, no qual investiga os processos teóricos e práticos da docência em Artes Visuais. Atualmente está em pesquisa de TCC. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8491500U0>

Reflexões sobre o papel da arte-educação no cotidiano escolar da rede publica da Belém contemporânea : meio ambiente, cultura e arte.

Carla Aline Andrade Gomes Mat.nº2014045400

Lucas Gabriel Ferreira Belo de Souza Mat.nº201404540007

RESUMO

O presente artigo trata de um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido com um classe de jovens estudantes moradores de uma localidade de baixa renda da cidade de Belém/PA. O objetivo do presente trabalho foi a educação para construção da identidade desse jovem amazonida tomando entendimento do contexto social no qual estão inseridos bem como das diversas expressões formadoras do ideário de cultura que os permeia. Com isso, aliando-se aos eixos de estudo desenvolvidos pela escola frequentada por esses alunos ao longo do ano letivo de 2016, atentou-se para a parcela significativa que o ensino de arte ocupa no processo de desenvolvimento do caráter do jovem cidadão, bem como pode-se refletir também para a real condição desafiadora da educação brasileira hoje, e do papel do arte-educador nesse contexto.

Palavras-chave: Meio ambiente. Cultura. Arte-educação.

ABSTRACT

This article is about an experience report about the work developed with a class of young students living in a low income locality of the city of Belém / PA. The objective of the present work was the education for the construction of the identity of this young amazonida taking understanding of the social context in which they are inserted as well as of the diverse expressions forming the culture ideology that permeates them. Thus, combining the study areas developed by the school attended by these students throughout the academic year of 2016, we examined the significant part that the teaching of art occupies in the process of developing the young citizen's character, as well as One can also reflect the real challenging condition of Brazilian education today, and the role of art-educator in this context.

Keywords: Environment. Culture. Education. Art.

A ARTE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO DA BELÉM CONTEMPORÂNEA

Refletindo quanto ao real papel da arte educação no cotidiano escolar do jovem amazonida, o presente artigo foi construído a partir de uma ação desenvolvida durante o ciclo de pesquisas do projeto PIBID-Artes Visuais no ano de 2016 com alunos do 5º Ano do ensino fundamental de uma instituição de ensino localizada no bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém. Participaram do estudo trinta jovens com idades entre dez e doze anos. Foram realizados quatro encontros ao longo dos meses de Outubro e Novembro do ano de 2016 onde se levantaram dúvidas, esclarecimentos e questionamentos quanto á importância do fortalecimento da identidade do jovem, do papel fundamental desta para a construção de um bom cidadão crítico e atuante, bem como da compreensão da parcela significativa da arte nesse processo. Tomando como base os eixos que já vinham sendo abordados pela escola ao longo do ano, estabeleceu-se relação do trabalho desenvolvido com o que tange aos cuidados com o meio ambiente, tema central de discussão da escola naquele ano.

A REAL EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES, DILEMAS E QUESTIONAMENTOS.

Inicialmente, o que se esperar de uma escola da rede pública brasileira, sendo o vigente governo de extrema direita? Deterioração de patrimônio? salas com lotação máxima e até excedendo a capacidade? espaço físico que não comporta as necessidades das crianças e jovens como espaço adequado para o lazer e prática esportiva? professores exaustos consumidos por uma rotina maçante de horas de trabalho sem o aparato técnico adequado? O que esperar do fator humano formador da realidade a qual está inserida esta instituição de ensino? Comunidades de baixa renda às quais não dispõe de serviços de saneamento adequados, bem como auxílio no que tange o acesso à saúde, transporte e redundantemente, educação de qualidade? Quanto ao social resultante dessa realidade, pode-se esperar o que? O mais diverso? Como por exemplo a disseminação de todos os tipos de drogas, a constante sensação de insegurança e medo e por conseguinte, a natural adultização da criança e do jovem, o qual fruidor dessa realidade passa a encara-la de maneira natural e ideal? Bem, exatamente todos os fatores citados anteriormente são parte do cotidiano brasileiro, e assim não seria diferente na cidade de Belém.

Pela cidade são incontáveis as escolas sob tutela da ordem pública, bem como os problemas que elas acumulam. O bairro do Guamá, na cidade de Belém, abriga a escola objeto chave do processo de estudo a ser apresentado a seguir.

Ao chegar, a realidade não se diferencia daquela descrita anteriormente no que trata espaço físico e fator humano sobretudo ao se comparar a realidade dessa escola com aquela que é mantida pelo mesmo governo e que serve de auxílio no processo de formação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do estado, e portanto apresentando uma realidade díspar daquilo que se pode encontrar de fato ao deparar-se com o sistema educacional brasileiro aberto, contudo o que se vê é um choque de realidade amenizado pela aparente dedicação de professores e funcionários incansáveis em seu propósito buscando oferecer o melhor, dentro de suas limitações, aos alunos vítimas do embate rotineiro da luta de classes que se dá no Brasil. Murais coloridos e uma pequena sala de leitura com jóias da literatura nacional, são o frontão para um quintal de descasos do poder público para com o processo de formação das crianças e jovens. Para além dos mais diversos problemas já citados, a precocidade inerente à realidade desses jovens é o que mais choca, tudo é muito precoce. Desde o entendimento da própria condição a qual estão inseridos até campos de conhecimento que mesmo aqueles que possuem certa maturidade, tratam com maior atenção e cuidado, como a iniciação na vida sexual ou o consumo e tráfico de entorpecentes que tornou-se rotina na realidade Brasileira hoje, são abordados com a naturalidade de uma brincadeira.

A nossa apresentação à turma se discorre de modo rápido e sucinto, fazemos um breve aparato daquilo que será proposto ao longo do processo e por fim somos recebidos com entusiasmo e carinho pela classe. Passamos então à refletir, deixando a posição de expectadores, a qual nos é direcionada sobretudo durante o processo da aprendizagem formal, portanto ao longo dos estágios obrigatórios, e passando à condição de alicerces fundamentais no processo de formação do jovem, quanto ao seria mais eficaz no processo de formação do acadêmico, a realidade amenizada de uma infraestrutura de qualidade encontrada nos núcleos pedagógicos integrados às universidades federais, ou o choque propício do contato com a realidade da rede de escolas públicas abertas?

Entendendo que o processo de educar o jovem não pode ser tratado com descaso, e que portanto não se pode tornar uniforme o processo de formação de educadores, atenta-se para o fato de que cada vertente da profissão de educador detém particularidades, tendo na missão que às une, a de abrir novos caminhos, mudando a vida de crianças e adolescentes tornando-os pensadores críticos e atuantes, um horizonte, e que portanto ignorar essas particularidades inerentes cada campo de ensino é contribuir com a deficiência nesse processo de formação do acadêmico e do jovem em conseqüente.

As crianças já bem agitadas, resultado do frisson de nossa chegada nos indagam quanto ao que será ministrado bem como relembram trabalhos realizados anteriormente. Propõe-se então um primeiro exercício, criação de auto retratos, podendo com isso aplicar conhecimentos, teorias, leituras que acumulamos, na prática de fato e portanto dentro do ambiente escolar.

O fator autoconhecimento ainda é hoje um assunto delicado a ser compreendido ao longo da vida humana como afirma a psicologia, será nós realmente nos conhecemos? Dilemas estes que aparentam não ser um problema aos jovens da referida classe. A grande maioria, sobretudo masculina das crianças, aparenta muita segurança e propriedade em suas afirmativas bem como no desenho do retrato que já se segue. Nos utilizamos desta ferramenta expressiva em um primeiro momento buscando pontuar acertivamente o que propõe Louis Porcher em “Educação Artística luxo ou necessidade?” ao, se utilizando de Gloton pontuar que:

“ a exploração experimental traz á ação educativa elementos de uma considerável importância” (R.Gloton), não deixa de ser verdade que as condições para experiências devem ser criadas e os meios necessários devem ser reunidos pelo professor. A classe, a escola, o meio dentro do qual elas existem serão tanto mais ricos quanto mais os educadores souberem enriquece-los. Afinal, se a investigação experimental não passar de veleidade sem insistência, sem motivação pra levantar mais adiante uma experiência a fim de que ela possa eventualmente se tornar um novo meio de expressão, desperdiçará o seu potencial de enriquecimento.”

E que portanto objetiva-se extrair, sobretudo nesse momento inicial de conhecimento de ambas as partes, o que interessa e inquieta á cada um, o quão esses jovens estão permeados por sua realidade, e como esta lhes afeta direta ou indiretamente. Por outro lado este processo de ensino e pesquisa o qual foi proposto á escola, buscou também analisar o modo como esses jovens se reconhecem e por conseqüente se apresentam ao meio no qual vivem. Questões pontuais acertivas quanto á mistura de identidades, aceitação, respeito ao próximo e herança cultural foram levantadas e debatidas bem como o modo com o qual a intolerância e o preconceito atuam sobre esses jovens cidadãos com personalidades em construção.” (Porcher, 1982, p.108)

Tomando ainda o primeiro exercício de criação de autorretrato como pano de fundo, pode-se observar o quanto a arte ocupa um papel essencial na formação do caráter expressivo do jovem. Por vezes pode-se observar que aquilo que não é colocado durante as conversas ou momento de participação no coletivo se expressa por meio do desenho, bem como este possibilitou conhecer com maior abrangência o universo dos alunos dessa classe, revelando nos exercícios da grande maioria planos, sonhos e

preferências pessoais, como o time pelo o qual torcem por exemplo.



Aluno realizando Auto-retrato. Carla Gomes, 2016.

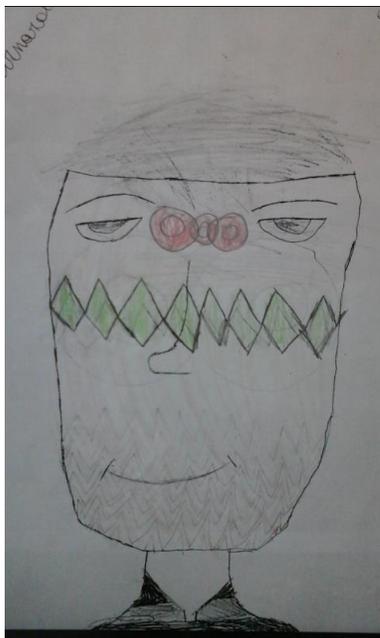
Tomando como questão central, o atual momento político/histórico e social o qual encontra-se o Brasil, compreendendo o papel fundamental do ensino de arte no desenvolvimento intelectual do cidadão como reitera Pareyson em seu “Reflexões sobre a arte” ao considerar “decisivos três momentos que podem dar-se simultaneamente: O fazer, o conhecer e o exprimir” (Pareyson Appud Rodrigues da Silva) tríplice instancia que criaria cidadãos mais críticos e atuantes, bem como a recorrente falha na aplicabilidade da lei 10.639/03 a qual torna inerente ao processo de ensino a abordagem da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país, optou-se por expandir a abordagem do processo para que se pudesse contemplar também as questões ligadas ao meio ambiente, eixo temático central abordado pela escola ao longo do ano letivo, bem como da identidade e herança que todo brasileiro recebe, sendo fruto de um país miscigenado de cultura imbricada de valores provenientes da contribuição do Negro para a formação do país como conhecemos. Assim, nos apropriamos da vertente de estudo da história realmente compromissada com o real e que, portanto coloca o negro em posição de protagonista de sua historia para que se pudesse discutir, sobretudo as questões ligadas á intolerância e o racismo no Brasil.

Nos utilizando de grandes figuras da história brasileira como a bailarina Mercedes Baptista, o ator Grande Otelo bem como daqueles que estrelam o cenário pop atual como a atriz Taís Araújo e o jogador de futebol Neymar Junior por exemplo, reiterando da importância da interação professor-aluno como nos fala Haydt ao esclarecer a posição de Georges Gusdorf em “Curso de Didática Geral” quando diz que :

“ a escola é um local de encontros existenciais da vida humana. Se por um lado a matéria e o conteúdo do ensino, tão racional e cognitivamente assimilados, podem ser esquecidos, por outro, o “clima” das aulas, os fatos alegres ou tristes que nelas se sucederam [...] os valores veiculados nesse convívio, de forma implícita ou explícita, consciente ou inconsciente, tudo isto tende a ser lembrado pelo aluno ao longo de sua vida tendendo á marcar sua personalidade profundamente.”

(Haydt, 2006, p.56)

Para, com isso poder mostrar do papel e contribuição do negro para desenvolvimento da sociedade nos mais diversos campos, da ciência á pratica esportiva, e indaga-los sobre o modo o qual o racismo e a intolerância se processam na sociedade brasileira. Nos utilizamos ainda da obra do artista inglês erradicado na Nigéria, Yinka Shonibare, para assim através de sua paleta, notavelmente influenciada pela cultura africana, pudesse ser criada a visualidade do trabalho final proposto, portanto a construção do objeto máscara entendendo, sua carga de representatividade dentro da cultura africana.



Desenho de máscara a partir do contato com as obras de Inka Shonibare. Carla Gomes,2016.

Deu-se bom prosseguimento ao trabalho esclarecendo aos alunos quanto á importância da carga representativa inseparável do que se entende pelo objeto mascara dentro das culturas de matriz afro, partindo do disfarce e transfiguração á característica magico/religiosa depositada nesse objeto. A esta pesquisa interessa a vertente que apresenta a mascara como artefato expressivo e afirmativo de uma identidade sendo esta portanto veiculo de interação do individuo com o meio. E assim fizeram os jovens, partiu-se do principio dos autorretratos já realizados anteriormente para criação das suas mascaras, buscando exercitar sobretudo o olhar sensível dessas crianças para consigo, bem como para com o a realidade que ás cerca. Com isso, buscou-se alcançar a percepção do sensível segundo aborda Giselia Martini em seu “Reflexões sobre o papel da arte educação no cotidiano dos adolescentes contemporâneos” ao reiterar que

“A sensibilidade em seu caráter mais amplo , ou percepção do sensível, envolve com aspectos mais profundos, de caráter educativo, determinam como uma pessoa se constrói diante da realidade que vivencia. A construção e formação do educando como ser humano serão pontos chave para as investigações que se pretendem envergar” e que portanto denota do valor do estímulo ao olhar sensível da criança para que assim possa melhor conviver com a realidade que vivencia, bem como das riquezas poética e científica contidas ao se analisar esse

processo.”(Martini, 2010)

VIVENCIA, VALORES E MISSÃO- O SER EDUCADOR.

A construção dos objetos se processou de maneira tranquila. O trabalho em dupla aparentou promover a boa interação da classe, bem como da revisita aos bons conceitos transmitidos pela escola, apesar de todos os percalços, pode-se perceber a transmissão á essas crianças, do cuidado e capricho nas atividades, o respeito ao próximo e as diferenças, sobretudo pelo fato de que cada um opera em um tempo diferente, o cuidado com o meio em que vivemos e sobretudo o modo com o qual podemos nos apropriar dos recursos provenientes desse meio para a construção de um processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo o desafio maior, é a instigação diária desses jovens para que continuem criando sem medo de prejulgamentos, tendo assim na reflexão e interpretação da realidade, as ferramentas base para construção do pensamento crítico e pessoal.

Necessitamos aprender a olhar; a ouvir e perceber melhor o mundo que nos cerca para assim então podermos criar e oferecer novos caminhos para a arte-educação, como reforça Martini ao dizer que:

“Existem caminhos a serem trilhados, existem possibilidades de praticar a arte-educação com conteúdo e sensibilidade, desde que estejamos dispostos a encontrar esses caminhos, desde que tenhamos espaço em nossas vidas para o comprometimento com a formação e a construção humana que a arte educação sugere e possibilita”(Martini,2010)

Portanto o desafio diário do educador, e aqui do arte educador, vai para muito além da superação das condições mínimas que nos são oferecidas para desenvolvimento de nosso trabalho, sobretudo na rede pública. A missão do arte educador não se tange somente ás questões que tratam do enfrentamento diário dos percalços dessa profissão que nos exige diariamente a postura e também convicção de nosso proposito para enfrentarmos o mais adverso. A missão do arte educador trata sobretudo da construção de seres humanos humanizados, assim o nosso desafio como profissionais perpassa por todas as dificuldades já citadas, mas trata antes de mais nada do cuidado com nosso próprio olhar sensível, para que então possamos transmitir o verdadeiro proposito da arte educação para nossos educandos.



Exposição dos trabalhos concluídos- Lucas Belo, 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

PORCHER, Louis. Educação Artística- luxo ou necessidade? São Paulo. Grupo Editorial Summus, 1982.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo, 8ªed. Ática, 2006.

FERRAZ, Maria heloisa C. de T. metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições. São Paulo, 2ªed. Cortez, 2009.

Reflexões sobre o papel da arte-educação no cotidiano escolar dos adolescentes contemporâneos- Gisele Martini, 2010.

A importância da cultura no processo de aprendizagem- Jididimas Rodrigues da Silva, 2010.

ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães⁷ - UFPA

RESUMO: Este estudo objetiva analisar o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais vivenciado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará tendo como referência as experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Analisa a atuação/formação dos discentes-bolsistas de Artes Visuais com base nas propostas de ação educativa realizadas em duas escolas públicas, com o propósito de contribuir para a discussão e debate sobre a temática. As experiências de sala de aula, as manifestações dos discentes-bolsistas e as contribuições dos autores que discutem o tema, são assuntos aqui abordados. Os resultados revelam que o processo ensino/aprendizagem desenvolvido no contexto do PIBID/Artes visuais em 2015, vem corroborando para uma atuação/formação docente mais comprometida com o ensino das Artes Visuais no âmbito da Educação Básica, provocando novos olhares sobre a relação teoria/prática.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino/aprendizagem. Formação docente.

⁷Doutoranda em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – Linha de Pesquisa Artes e Experiências Interartes na Educação, Mestre em Educação pela Universidade da Amazônia, Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPA), Professora da UFPA (Artes Visuais e Pedagogia), Membro da FAEB, Ex-Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará (AAEPA). <http://lattes.cnpq.br/0310909316607481>

Introdução

A busca por novos caminhos para o ensino/aprendizagem nos cursos de licenciatura comprometidos com a formação/atuação docente é uma ação desafiadora. E o incentivo por parte do governo federal com a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é, sem dúvida, “uma ação que vem possibilitando unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional” (PORTAL MEC/PIBID, 2016)

Conforme consta no Portal do MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. Dentre os objetivos do mesmo destacamos a relevância de:

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

No âmbito do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará as experiências de ensino/aprendizagem, historicamente, vêm possibilitando reflexões acerca das ações curriculares vivenciadas em várias frentes de atuação: estágios curriculares, projetos de extensão, projetos de iniciação científica e outros. Dentre as ações, o PIBID se insere nesse contexto reflexivo, em função da sua dimensão formativa no âmbito da licenciatura.

Este artigo contempla as experiências desenvolvidas em duas escolas públicas no ano de 2015, as contribuições dos autores que discutem a temática e as manifestações dos discentes-bolsistas do PIBID. Assim, apresentamos e analisamos alguns relatos dos discentes/bolsistas que foram responsáveis pelo desenvolvimento das quatro propostas de ação educativa em Artes Visuais na Educação Básica.

O contexto do PIBID/UFPA- Artes Visuais

No curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, as ações curriculares do PIBID envolvem estudantes regularmente matriculados, docentes do curso e professores da rede pública de ensino (estadual, federal e municipal) para discutir, elaborar e executar as propostas de ação educativa em Artes Visuais tendo como referência inicial o Planejamento de Ensino de Artes Visuais das escolas envolvidas.

O Programa referido foi iniciado no âmbito da Faculdade de Artes Visuais no ano de 2011 (fase de planejamento/elaboração de propostas pedagógicas)⁸ fomentado pelo Diretor da Faculdade, em atenção ao Edital na época. A partir de 2012 várias ações formativas foram desenvolvidas entre as escolas e Universidade Federal do Pará com o objetivo de implantar e implementar o PIBID/Artes Visuais. Nos anos de 2013 a 2016 muitas ações ocorreram/ocorrem conforme planejado pelo atual coordenador.⁹

No início de cada etapa na escola os discentes selecionados realizam, junto com o docente responsável pela Coordenação do PIBID/Artes Visuais, reuniões para conhecer a dinâmica pedagógica das escolas, o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino na área de Artes Visuais. Após essa etapa, são elaboradas propostas de intervenção pedagógica, em forma de oficinas, com conteúdos temáticos que tenham articulação com os Planos de Ensino de Artes Visuais das escolas envolvidas.

No processo de orientação e acompanhamento das ações educativas tanto nas escolas como na UFPA são sugeridas leituras de autores que discutem o processo ensino/aprendizagem, formação docente e outros temas pertinentes. Assim, nas discussões e debates nos seminários temáticos, organizados pela Coordenação do PIBID - Artes Visuais, há convites para que profissionais da área participem do processo de formação e haja uma participação mais efetiva dos envolvidos. Portanto, este é o contexto em que nos inserimos e a base para o texto em questão.

As propostas de intervenção sugeridas pelos discentes-bolsistas, com o aval dos professores das escolas, no ano de 2015, foram centradas nos seguintes temas: “Uma trilha na floresta Amazônica: abarcando a Arte e a Cultura por meio lúdico”, “Técnicas de Composição Artística, Simetria e assimetria, Composição figurativa e abstrata”, “Criação de elementos de composição”, “O traço no passo do estandarte” e “Stop Motion”. Tais propostas de oficinas e os registros reflexivos dos discentes/bolsistas apresentados à Coordenação do PIBID/Artes Visuais são o objeto de análise deste estudo.

Ensino/aprendizagem em Artes Visuais

O processo ensino/aprendizagem no campo das Artes Visuais problematizado à luz do pensamento dos autores que discutem a temática contribui para rever a atuação/formação docente nos âmbitos da Educação Básica e Ensino Superior. Portanto, com base nos estudos de Barbosa (1991, 1998, 2005, 2015), Giroux e McLaren (1995), Nóvoa (2001) e demais autores, abordaremos a temática.

Compreendemos que é no contato aproximado com as ações pedagógicas, por meio de questionamentos sistemáticos e críticos/reflexivos, que despertamos o interesse do licenciando

⁸ Inicialmente as propostas foram planejadas pelo professor Dr. Edison da Silva Farias, na época Diretor da Faculdade de Artes Visuais.

⁹ O professor M.Sc. Neder Charone é o atual coordenador do PIBID/Artes Visuais.

para o ensino e a pesquisa, no processo de planejamento, execução e avaliação de ações educativas em Arte nos espaços educativos e culturais (MAGALHÃES, 2006, 2010 e 2012).

Ao referir-se sobre os processos de ensinar/aprender Arte, Barbosa (1998) afirma que a Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para identificação cultural e para o desenvolvimento individual, enfatizando que:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2005, p. 99)

Portanto, no processo de formação docente é primordial trabalhar conteúdos curriculares básicos que tenham ressonância com a vida dos estudantes. Assim, aproximá-los das formas de como são construídos os saberes, possibilitando apropriações e descobertas de novas formas de ensinar/aprender, é um caminho mais instigante.

Nesta perspectiva é que refletimos sobre a dimensão formativa do PIBID/Artes Visuais e consideramos ser pertinente a busca de novas formas de ensinar/aprender dos discentes-bolsistas como um dos elementos essenciais à construção de práticas educativas comprometidas com a formação/atuação crítica/reflexiva.

Importante salientar que a realidade multicultural brasileira necessita de ações curriculares planejadas e organizadas para que a prática educativa aconteça de forma articulada com os diferentes contextos regionais. Portanto, precisamos manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural. A Educação multiculturalista segundo Ana Mae Barbosa (1998), permite ao aluno lidar com a diferença de modo positivo na arte e na vida.

Nossa compreensão sobre a atuação/formação crítica/reflexiva do docente na Educação Básica, tem com referência os estudos de Giroux e McLaren (1995), notadamente quando enfatizam a necessidade de luta coletiva para fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo quando estimulam o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento de poder.

Para Ana Mae Barbosa (2015), poder na mão de poucos (e sempre os mesmos), reduz tanto a maioria como as minorias ao silêncio. Assim, consideramos essenciais as ações coletivas que permitem trocas de saberes de forma reflexiva.

Antônio Nóvoa, em entrevista concedida ao “Salto para o Futuro” (2001) responde duas questões que vão ao encontro destas considerações: “O que é ser professor pesquisador e reflexivo? Essas capacidades são inerentes à profissão do docente?”. O autor afirma que:

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores.

[...] Eu diria que elas não são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas que elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão. E, portanto, tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (NOVOA, 2001, p.3)

Nesse contexto, torna-se oportuno refletir e ter o cuidado necessário sobre as intervenções pedagógicas em forma de projeto ou oficina, desenvolvidas no contexto da educação formal e, baseadas nas experiências, cujos planejamentos, coletivos, têm como base os conteúdos temáticos com questões emergentes.

Para os autores dos PCN-Arte¹⁰, os projetos são muito adequados para se abordar formas artísticas que não estão eleitas no currículo do ciclo, possibilitando ampliar as ações curriculares, “[...] em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, ideias e pesquisas que os alunos tenham interesse”. Porém, advertem que: “Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas do semestre (BRASIL, 1998, p.102).

Oportuno salientar que, embora seja uma ação relevante e de interesse dos envolvidos, o trabalho por projeto no sentido que aponta os PCN-Arte merece ser considerando para que se evite o prolongamento extensivo das ações curriculares ocasionando desinteresse dos estudantes com abordagens superficiais e descontínuas.

De acordo com Hernandez (2000, p.179):

Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo)

Essa posição implica refletirmos que a relação ensino/aprendizagem seja concebida como uma ação educativa que envolve conhecimentos significativos para a compreensão das realidades dos envolvidos no processo. Porém, o autor nos esclarece que a ordenação ou sequencialização dos conteúdos não se articula como um sistema experimentado, em que o professor deva prever todas as decisões antes de realizar a tarefa de ensinar.

Fernando Hernandez enfatiza a necessidade de um planejamento prévio, “roteiros de ação”, que, depois vão sendo modificados de uma maneira dialética na interação sala de aula. No final do desenvolvimento da sequência-processo de ensino/aprendizagem, há uma revisão crítica dos assuntos abordados, com ênfase para os pontos de interesses detectados e que permitam aos estudantes estabelecerem relações com seus conhecimentos básicos e realizarem

¹⁰ PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC em 1997, como instrumento de apoio às práticas educativas.

transferências que lhes possibilitem continuar aprendendo.

Por isso, as ações educativas propostas para o contexto da escola na área de Arte, em forma de projeto temático, necessitam de um olhar criterioso sobre o sentido do projeto e seus desdobramentos, assim como é necessário refletir também, o sentido da oficina no contexto escolar. Para Corrêa, (apud PREVE e PONT, 2004) a oficina é uma oportunidade para as pessoas dialogarem em sala de aula. Desse modo, a oficina põe-se como um trabalho de formação de educadores, de pessoas capazes de criar situações de diálogo com as pessoas interessadas pelo que está sendo proposto. O emprego dessas estratégias visa antes à quebra de hierarquias tanto entre os saberes quanto entre as pessoas, o que levaria a situações de educação não autoritárias.

As reflexões dos autores acima problematizam as formas de ensinar/aprender, no contexto da escola, e permitem a busca de sentido para cada proposta de intervenção pedagógica, seja em forma de projeto ou em forma de oficina, sendo imprescindível considerar os elementos básicos que compõem o planejamento de ensino.

No processo ensino/aprendizagem em Artes Visuais na escola é oportuno estar atento para as reflexões dos autores citados e considerar que ainda estão presentes ações espontaneístas¹¹ próprias das propostas de intervenção em forma de oficina e de projetos temáticos no campo artístico no contexto da Educação Básica, sendo necessário ampliar o debate para uma prática educativa eficaz.

Manifestações dos discentes-bolsistas

Ao considerar as quatro propostas de intervenção pedagógica por meio de oficinas elaboradas e desenvolvidas pelos estudantes/bolsistas¹² do PIBID/Artes Visuais da UFPA no ano de 2015, compreendemos a dimensão formativa das experiências de ensinar/aprender Artes Visuais com ênfase aos procedimentos metodológicos, assim manifestados:

[...] A aula foi transmitida e desenvolvida dentro do universo de conhecimento proposto pela professora da escola. Contudo, as aulas foram trabalhadas segundo orientação em ritmo de oficinas da qual pudéssemos reforçar o conteúdo teórico da qual ela mesma seria responsável e doravante nós alunos-PIBID seríamos responsáveis pela fixação deste conteúdo através da prática. (DISCENTES/BOLSISTAS CW, 2015)

Observamos que incluir a atividade lúdica como criação de um tabuleiro com os conteúdos de artes não foi fácil, nem em seu momento de criação [...], nem no seu desenvolvimento e finalização. Entretanto, observar o quanto os assuntos foram assimilados pelos alunos foi recompensador, fazendo-nos acreditar e insistir nessa possibilidade. (DISCENTES/BOLSISTAS A e M, 2015)

O plano de aula montado pelo professor responsável apresentava conteúdos de cunho cultural regional.

¹¹ A visão espontaneísta da arte tem como base as orientações da Pedagogia Nova que caracterizou as ações educativas no campo da Arte centradas apenas no fazer.

¹² Para preservar as identidades dos discentes-bolsistas os mesmos serão identificados com as letras iniciais de seus nomes em cada proposta de oficina analisada.

Tomamos como base as lendas regionais que já haviam sido trabalhadas com os alunos, assim, desenvolvemos um plano de oficina intitulado de Oficina de “Stop Motion”, onde trabalhamos a técnica de animação [...] Foi pedido, então, que os alunos escolhessem cinco lendas, já conhecidas por eles em sala de aula, que seriam sorteadas para cada grupo. Foram estas: Iara, Cobra Grande, Curupira, Matinta Pereira e Boto. (DISCENTES/BOLSISTAS G e I, 2015)

Foram diversas as resultantes visuais desse trabalho de construção, como criação imagética de algumas das personagens dos contos locais, estudo da forma referente aos lábaros, cinco estandartes, realizados em equipe, respectivos a algumas lendas que ajudam a formar o imaginário amazônico, além de uma pequena exposição montada com o auxílio dos alunos no pátio central da escola. (DISCENTES/BOLSISTAS FeL, 2015)

Os projetos sinalizam possibilidades pedagógicas no contexto da sala de aula numa perspectiva pedagógica crítica e ratificam as orientações didáticas de autores que discutem a necessidade de abordagens de conhecimentos com conteúdos significativos na escola. Assim, as escolhas das temáticas, centradas em sua maioria nas manifestações culturais, são aspectos relevantes e fundamentais no ensinar/aprender Artes Visuais, conforme observado por Ana Mae Barbosa ao referir-se sobre as formas de ensinar/aprender Arte enfatizando que: “o conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura .” (BARBOSA, 2015, p.21)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) é enfatizada a preocupação com a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos, assim manifestado:

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p.32)

Também nas Diretrizes enfatiza que a escola de Educação Básica é uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país que, juntas, formam a Nação.

Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. [...] A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. (BRASIL, 2013, p. 30-33)

Um dos pontos que nos chamou a atenção em relação às propostas de intervenção analisadas foi a ausência de fundamentação metodológica. Porém, percebemos que as ações de ler, o fazer e o contextualizar foram ações detalhadas nos procedimentos metodológicos de algumas propostas. Chamou-nos a atenção para o fato, pois em nenhum momento na escrita das

propostas houve menção a Abordagem Triangular¹³, uma vez que a mesma é referência para a maioria das propostas curriculares para área de Arte no contexto da Educação Básica e é de conhecimento dos discentes-bolsistas envolvidos.

Talvez o ocorrido se deve em função da necessidade de potencializar as formas de abordagens conceituais/metodológicas no conjunto das disciplinas do curso com ações integradas. Portanto, o fato sinaliza para a necessidade de mais atenção dos docentes envolvidos em prol de uma formação mais consistente no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Os discentes-bolsistas ao assumirem o exercício da docência no contexto das escolas em que o PIBID se insere, com o foco para as manifestações culturais, evidenciam em suas escritas a necessidade de sistematizar o planejamento como algo preponderante conforme observado nas propostas de oficinas dos discentes-bolsistas:

O planejamento das atividades em artes visuais é básico e fundamental, seja ele para qualquer execução que possa desejar alcançar [...] Durante o desenvolvimento do ensino/aprendizagem o professor se depara com os mais diversos contratempos advindos do meio e exigidos pela necessidade da realidade que busquemos soluções criativas para lecionar, para aprender e refletir sobre os anseios do sistema educacional (DISCENTES/BOLSISTAS C e W, 2015)

[...]a ausência de um planejamento específico do professor ocasiona, em sua maioria, a falta de interesse dos alunos, que por sua vez, sentem fatigados por sempre estarem sujeitos à atividades “sem graça” ou repetitivas, como os mesmos declararam (DISCENTES/BOLSISTAS G e I, 2015)

Ao se permitirem conhecer e debater as leituras sugeridas no processo de formação docente por meio das disciplinas que abordam a temática, os discentes-bolsistas do PIBID constroem conhecimentos e, as respectivas práticas educativas, vivenciadas nas escolas, revelam ações pedagógicas mais consistentes e abertas ao novo, conforme observado nas análises das propostas apresentadas acima.

Nesse contexto as contribuições reflexivas da discente concluinte Amanda Barros são fundamentais para o estudo em foco em função de pontos críticos apontados pela mesma no contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais e que merecem a atenção dos docentes, discentes e gestores pedagógicos. A discente abordou em seu trabalho de conclusão de curso um estudo centrado sobre “A formação inicial em Artes Visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do estágio supervisionado”, com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços e suas contribuições para a formação inicial docente. Nas

¹³ A Abordagem Triangular de Ensino da Arte foi sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980. “Para a autora, os componentes da triangulação ensino/aprendizagem em Arte necessários às condições estéticas e culturais em nosso país são: o fazer artístico, a contextualização histórica da Arte e a leitura da obra de Arte” (Magalhães, 2012).

descobertas da discente destacamos alguns pontos que consideramos relevantes, quais sejam:

[...] A relação cooperante entre estágio curricular e as ações educativas do PIBID demonstra como esses vínculos são possíveis e dão margem para que os discentes possam refletir sobre a realidade da formação inicial, seu papel enquanto agentes de transformação social e os efeitos de suas práticas.[...] ao iniciarmos nossa ação educativa, através do PIBID, a primeira parte da apresentação dos bolsistas consiste em desconstruir o estereótipo da aula de artes visuais, prezando o esclarecimento de nossa origem, função e objetivos na escola, medida básica para fundamentar nossas práticas.[...] As experiências do estágio supervisionado contribuíram nas reflexões sobre estas e outras ações do PIBID, no sentido de que o condicionante primário para uma boa aula é o planejamento, medida que requer comprometimento com a prática pedagógica e constante reavaliação dos métodos. A peculiaridade dos vínculos entre estas duas áreas favorecem o aspecto especial da formação, que é o compromisso de sempre rever as ações criticamente para aprimorar o ensino. (BARROS, 2016, p. 28, 39,41)

Nas reflexões da discente concluinte, é possível observarmos os olhares críticos em que a mesma construiu o estudo com base nas experiências do PIBID e as vivências nos estágios curriculares. Como um dos primeiros trabalhos de pesquisa, nesse tema, muitos pontos levantados e inquietações ocorridas na pesquisa, são caminhos férteis para a continuidade dos estudos e que merecem ser debatidos no contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

Considerações possíveis

As manifestações dos discentes-bolsistas deixaram evidente que os planos de ensino das aulas de Artes Visuais são elaborados pelos professores das escolas e que os projetos, propostos por meio do PIBID estão articulados com os mesmos. Portanto, consideramos um dado significativo no processo ensino/aprendizagem para que haja a integração dos conteúdos temáticos pensados inicialmente pelos professores das escolas e as propostas de oficinas sugeridas pelos discentes-bolsistas.

Contudo, observamos que as formas encontradas para desenvolver os conteúdos temáticos na sala de aula foram por meio de oficinas. Por um lado é extremamente significativo articular as oficinas sugeridas com os conteúdos ministrados em sala de aula em função da flexibilidade das abordagens e temas. Mas, por outro, é necessário delimitar o período e os conteúdos que serão sistematizados e aprofundados em cada ano de ensino em função das várias interpretações que poderão ocorrer sobre o sentido da ação/oficina no campo artístico e no contexto da educação formal.

Ao analisar os documentos que serviram de base para construção desse artigo observamos que as propostas de oficinas sugeridas não deixam evidente a compreensão dos

envolvidos sobre o sentido da ação/oficina no contexto da educação formal, caracterizando na escrita dos estudantes/estagiários uma ação inovadora, mas que necessita ser criticamente abordada.

Portanto, para que possamos desenvolver os conteúdos temáticos em cada proposta de oficina sugerida, é necessário ratificar no planejamento de ensino das escolas o aprofundamento dos conteúdos sugeridos para os níveis de ensino a cada semestre e ou ano, No contexto da educação formal é importante esclarecer que a sistematização do conhecimento Arte é necessária para que não haja equívocos de interpretação com ações espontaneístas no ensinar/aprender. Por isso, o sentido e a importância das oficinas como possibilidade de diálogos entre o docente/discente//coordenador do PIBID poderá ser melhor qualificada e ressignificada.

Ao refletirmos as orientações de Corrêa, citado por (PREVE e PONT, 2004) compreendemos que a oficina além de oportunizar as pessoas dialogarem em sala de aula existe a flexibilidade necessária para inovar as práticas educativas conforme observado nos depoimentos apresentados. O que poderá ser um diferencial nas ações do PIBID se bem articulado com os sujeitos envolvidos no processo.

Contudo, não podemos deixar de considerar que os interesses dos discentes-bolsistas em participar das ações do PIBID/Artes Visuais são estimulados em função de existir uma maior flexibilidade nas ações pedagógicas no campo de atuação, por serem caracterizadas pelas oficinas. Assim, compreendemos que as ações analisadas nesse estudo que são desenvolvidas por meio do PIBID/Artes Visuais, possibilitam, também, o exercício da docência nos mesmos moldes que o estágio curricular propõe. Porém, é necessário esclarecer com mais contundência, que tanto nas ações do PIBID como nas ações dos estágios supervisionados, os objetivos são os mesmos, mas os caminhos metodológicos poderão ser diferenciados.

As análises dos projetos educativos dos discentes/bolsistas nos permitiram reflexões consideráveis. Desta forma nos colocamos à disposição para que possamos ressignificar as propostas de intervenção em forma de oficinas considerando as orientações dos autores que chamam a atenção para ações educativas em Artes Visuais no contexto da educação formal e suas implicações na formação artística/estética dos estudantes da Educação Básica.

Ainda, por meio deste estudo, outro ponto que merece reflexão e ser destacado e refletido é que nos estágios curriculares os alunos desenvolvem as ações educativas em um semestre, com carga horária total de 102h/a em duas turmas e com ações contínuas. Nas propostas do PIBID em forma de oficinas, as ações foram desenvolvidas no período de um mês, com 8h/a. Por isso é necessário esclarecer aos envolvidos que há diferenças na condução pedagógica e nas orientações didáticas de cada ação.

Portanto, os resultados deste estudo deixam evidente que o processo ensino/aprendizagem desenvolvido no contexto do PIBID/Artes Visuais em 2015, vem corroborando para uma atuação/formação docente mais comprometida com o ensino das Artes

Visuais no âmbito da Educação Básica, o qual provoca novos olhares e reflexões com vistas a “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”(BRASIL, 2010).

Enfim, as considerações, neste estudo, se propuseram a contribuir, de forma reflexiva/propositiva, para com que as questões levantadas e problematizadas, e, ainda, pouco discutidas nas reuniões pedagógicas do Curso de Artes Visuais sejam debatidas, assim como pretendem servir de referências para debates e estudos futuros, pois as ações do PIBID/Artes Visuais, em construção nas escolas públicas, possibilitam descobertas consideráveis sobre o processo ensino/aprendizagem na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24/06/10. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

Acesso em 21/08/16.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012, Brasília: MEC, 2012 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**: São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In:

MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultural visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p.179-194.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Recursos didáticos e educação étnico-racial. In: COELHO, Wilma de Nazaré B.; MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. (Org.) **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 43-51.

_____. **Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais**: reflexões sobre a formação docente. **Anais 23º CONFAEB**. Porto de Galinhas-PE, 2013. CD-ROM.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. TVE Brasil, Um salto para o futuro, 2001.

Entrevista em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 21/08/16

PREVE Ana Maria Hoepers; PONT, Karina Rousseng Dal. **Aprendendo Muito Mais do que Ensinando: Possibilidades de um Trabalho de Extensão em Educação e Meio Ambiente** Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Meio/Meio29.pdf> Acesso em 05/08/16