

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GORETTI MORO GOMES

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO TECIDA NA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA
PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE ARTES VISUAIS EAD**

**VITÓRIA
2015**

MARIA GORETTI MORO GOMES

**A PRODUÇÃO DE SENTIDO TECIDA NA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA
PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE ARTES VISUAIS EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens: Verbal e Visual.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Moema Lucia Martins Rebouças.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G633p Gomes, Maria Goretti Moro, 1962-
A produção de sentido tecida na história de vida de uma
professora egressa do curso de artes visuais EAD / Maria Goretti
Moro Gomes. – 2015.
235 f. : il.

Orientador: Moema Lúcia Martins Rebouças.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Artes visuais. 2. Ensino à distância. 3. Professoras de arte
– Narrativas pessoais. 4. Professores – Formação. 5. Semiótica.
I. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA GORETTI MORO GOMES

A PRODUÇÃO DE SENTIDO TECIDA NA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE ARTES VISUAIS EAD

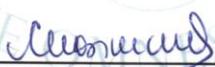
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de junho de 2015.

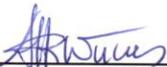
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Agradeço:

A minha querida orientadora, *Prof.^a Dr.^a Moema Martins Rebouças*, por ter proporcionado meu encontro com a semiótica, especificamente a semiótica francesa, permitindo, com isso, o desenvolvimento de competências que tornou possível a realização desta pesquisa, mediante a utilização do inteligível e do sensível nas análises teóricas e ainda na leitura do mundo. Obrigada por seu carinho e paciência!

À equipe de Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, *Rogério Drago, Carlos Eduardo Ferraço, Gerda Margit Schutz Foerste, Cesar Pereira Cola, Moema Martins Rebouças, Cleonara Maria Schwartz e Janete Magalhães Carvalho* pelas aulas desafiadoras e momentos de aprendizagem que ampliaram minha visão de mundo e de educação. Em especial, agradeço, mais uma vez, às professoras doutoras *Moema Martins Rebouças* e *Cleonara Maria Schwartz* e, ainda, à professora doutora *Regina Helena Silva Simões*, pela valiosa contribuição que deram à minha qualificação, direcionando a construção desta pesquisa.

À *Prof.^a. Dr.^a. Ana Luiza Ruschel Nunes*, que prontamente aceitou participar deste momento tão importante. Muito obrigada!

À professora *Lucileni Frassi Fornaciari*, por me receber com carinho, disponibilizando seu tempo e acervo pessoal para construção desta dissertação.

Ao meu marido, *Guilherme Henrique Gomes*, pela compreensão e paciência nas ausências para dedicação ao estudo. Pelo companheirismo em todos os momentos, especialmente nas viagens de Aracruz à Vitória para os encontros de estudo no PPGE/UFES. Pelo amor e cumplicidade que me dão segurança para seguir em frente.

Às minhas colegas do mestrado, *Ivana e Elizete*, pela amizade e companheirismo em todos os momentos compartilhados. Vocês são exemplos dos bons encontros que aconteceram na minha vida. Vencemos!

À Professora *Maria Marta Modenesi Corti*, pelo apoio e colaboração na realização do mestrado. Sua amizade e dedicação contribuíram para concretização deste desafio.

Aos meus queridos pais, *Pedro Donato Moro e Hildette Pedrini Moro*, pelo exemplo de vida e amor incondicional presentes no meu jeito de ser.

Aos meus adorados filhos, *Enrico Diogo Moro Gomes e Natássia Manuela Moro Gomes*, por existirem, enchendo de luz a minha vida. Ainda pelo incentivo aos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos, *José Luiz Pedrini Moro, Adelina Lúcia Pedrini Moro Pedroni e Sílvia Pedrini Moro*, por compartilhar os momentos de alegria e dificuldades da vida familiar, tornando a “caminhada” mais simples e agradável.

Às Professoras *Monica Cristina Medici da Costa e Adriana Recla* pelo incentivo e orientações iniciais que contribuíram para minha aprovação no mestrado em Educação do PPGE, Linha de pesquisa Educação e Linguagens.

À professora *Rosiane dos Santos Paiva Recla*, pela paciência, carinho e profissionalismo na revisão das minhas produções textuais desde o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo para o mestrado em Educação do PPGE, assim como o projeto apresentado na qualificação e, agora, concluindo esta etapa, a dissertação.

[...] em vez de submeter-se a esquemas interpretativos preestabelecidos de fora ou professoralmente propostos ou impostos (já que é tão frequentemente em nome da ciência ou de seus sucedâneos que hoje se normalizam os modos de vida), pode-se tentar adotar, do interior, a perspectiva de um sujeito que está vivendo sua própria história e que, ignorando por milagre os modelos instituídos em circulação no seu entorno, ou conseguindo liberar-se deles, procuraria bravamente descobrir por si mesmo um sentido - uma significação e uma orientação - para seu próprio percurso de vida, visto a partir de um dos pontos pelos quais transita.

(LANDOWSKI, 2014, p. 69).

RESUMO

Esta pesquisa investiga uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais, modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz – ES, fazendo um recorte temporal de sua trajetória de vida antes, no início e ao final do referido curso para então realizar o entrelaçamento destas análises e reconstituir os modos de ser desta professora buscando responder a seguinte questão: Como é constituída a docência de uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD? Para isso, realizamos a análise de um *corpus* composto por narrativas da professora oriundas de entrevista, e-mail, textos produzidos para a pesquisa; conteúdos de seu blog e facebook, além de fotografias e materiais pedagógicos desenvolvidos em sua docência. Objetivando reconstruir essa trajetória, utiliza-se como fundamentação a metodologia história de vida e os teóricos Nóvoa (2007, 2009), Goodson (2007), Moita (2007), Fontoura (2007) e Weiss (2013). As análises dos documentos e narrativas foram feitas utilizando os pressupostos teóricos e metodológicos da semiótica francesa e as contribuições de Landowski (2002, 2014). Para fundamentar as análises no que se refere às concepções referentes à metodologia do ensino de Artes Visuais, nos apoiamos em Fusari e Ferraz (1993), Iavelberg (2014), Pillar (2011) e Rebouças (2015). Os resultados da pesquisa apontam que por meio da metodologia história de vida é possível compreender as relações entre as experiências de vida que constituem os modos de ser dessa professora na busca seu objeto de valor, uma docência que a singulariza. Apontam ainda para a importância da valorização de profissionais mais experientes na formação dos demais. O curso de artes visuais na modalidade EAD atuou como mais um componente de uma formação que se constituiu no diálogo edificado no cotidiano de sua docência nas escolas e com o registro das práticas, o que possibilitou tanto a reflexão sobre o trabalho realizado como a constituição de seu papel como formadora de professores.

Palavras-chaves: História de vida; Artes Visuais; semiótica; educação a distância; formação de professores.

ABSTRACT

This research paper investigates an egress teacher from the Graduation Program at Visual Arts, EAD modality, offered by UFES at Open university of Brazil (UAB), Aracruz – ES, performing a chronological analysis of this teacher's life trajectory before, in the beginning and at the end of the aforementioned program, so as to cross reference these analyses and reconstitute her ways of being, in order to answer the following question: How is the teaching style of an egress teacher of Graduation Program at Visual Arts - Degree at EAD mode? We have performed an analysis of a corpus composed of the teacher's narratives, culled from interviews, emails, and texts produced for this research project; of content from her blog and Facebook, as well as of photographs and teaching material elaborated during the course of her professorship. To reconstruct this trajectory, we have relied, for substantiation, on life history methodology and on the work of scholars Nóvoa (2007, 2009), Goodson (2007), Moita (2007), Fontoura (2007) and Weiss (2013). Analyses of documents and narratives were performed by using the theoretical and methodological premises of French semiotics and Landowski's (2002, 2014) contributions. In order to support such analyses in terms of the concepts that concern visual arts teaching methods, we have relied on Fusari and Ferraz (1993), Iavelberg (2014), Pillar (2011) and Rebouças (2015). Research results indicate that by using the life history approach, it is possible to understand relationships that link the life experiences that make up this teacher's way of being as she pursues her dearest object, i.e., a teaching method that is uniquely hers. Results also highlight the importance of valuing more experienced professionals in the context of teaching programs. The visual arts course, as taught through the distance learning program, acted as yet another component of a personal formative experience that was gradually constructed through conversations held on a daily basis in classroom contexts within schools, and through practices, which were recorded. This has made it possible, on the one hand, to perform this reflection on the work that was completed, and on the other, for the role of the latter in the edification of teachers to be defined.

Key words: Life history, Visual Arts, semiotic, distance learning, teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAC - Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária

CEDERJ - Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COMFOR – Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DED - Diretoria de Educação a Distância

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituições de Ensino Superior

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIED - Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério da Educação

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

Neaad - Núcleo de Educação Aberta e a Distância

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONG – Organização não Governamental

PAR – Plano de ações articuladas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PPP - Projetos Políticos e Pedagógicos

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEaD - Secretaria Geral de Educação a Distância

SEED - Secretaria de Educação a Distância

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TAC - Termo de Ajustamento de Conduta

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal de Pernambuco

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade federal de São Paulo

UniRede - Associação de Universidades em Rede

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Brasão de Aracruz	63
Imagem 2 – Bandeira de Aracruz	63
Imagem 3 – Fotografia da atividade presencial: seminário curso Licenciatura em Artes Visuais	75
Imagem 4 – Fotografia da fachada do Polo UAB Aracruz.....	77
Imagem 5 – Fotografia do Laboratório de Artes.....	79
Imagem 6 – Fotografia da atividade prática realizada durante o curso: laboratório pedagógico.....	82
Imagem 7 – Fotografia da atividade prática realizada durante o curso: espaço urbano	82
Imagem 8 – Plataforma Moodle – Curso de Artes Visuais — Licenciatura na modalidade a distância.....	84
Imagem 9 – Limites Administrativos - João Neiva	89
Imagem 10 – Percurso entre Acioli e João Neiva	90
Imagem 11 – Fotografia do registro de entrada de imigrante no Arquivo Público Estadual, dados sobre o imigrante Frassi Francesco, avô de Lucileni, que veio da Itália ainda criança	91
Imagem 12 – Fotografia dos pais de Lucileni	92

Imagem 13 – Fotografias das telas pintadas por Lucileni e Festa de São Benedito em Acioli	95
Imagem 14 – Fotografias dos artesanatos feitos por Lucileni	96
Imagem 15 - Desenho feito por Lucileni entre 1975 e 1978	97
Imagem 16 – Fotografia de Lucileni no Grupo Escolar Guilherme Baptista em Acioli, quando cursava as séries iniciais do Ensino Fundamental	98
Imagem 17 – Fotografia de Lucileni participando de oficina pelo Programa Escola que Vale em Baixo Guandu	101
Imagem 18 – Percurso entre Acioli x Aracruz	103
Imagem 19 – Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: capa do caderno	109
Imagem 20 – Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: segunda página do caderno	111
Imagem 21 – Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: terceira página do caderno: Vida de Alfredo Volpi	111
Imagem 22 – Cópias das obras do artista Alfredo Volpi	114
Imagem 23 – Projeto de Artes – Alfredo Volpi: cópias	115
Imagem 24 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras – estereótipos	117
Imagem 25 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras – criações das crianças	118

Imagem 26 – Fotografia do Casarão em Demétrio Ribeiro	120
Imagem 27 – Fotografia da Casa em Terra Fria	120
Imagem 28 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras – criações das crianças	121
Imagem 29 – Fotografia Projeto de Artes – Cópia obra de Alfredo Volpi e releitura da aluna Sarah	121
Imagem 30 – Fotografia do Guia Cultural de João Neiva: Capa	124
Imagem 31 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva – Quarta e sexta páginas: dedicatória e índice	125
Imagem 32 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva: Atividades desenvolvidas pelos alunos da 3º série: Pontos Turísticos e 2ª séries: Brinquedos e Brincadeiras	126
Imagem 33 – Fotografia do Guia Cultural de João Neiva: Técnica de desenho com lápis de cor, recorte e colagem	128
Imagem 34 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva: Técnica de desenho, recorte e colagem em cartolina e tecido e figuras impressas	129
Imagem 35 – Recorte e colagem produzida por aluno do 3º ano do ensino fundamental	132
Imagem 36 - Reprodução da “colcha de retalhos” produzida por aluno do 3º ano do ensino fundamental	133
Imagem 37 – Fotografias da Produção da releitura da composição recorte e colagem por aluno do 3º ano do ensino fundamental	136

Imagem 38 – Fotografia da Pasta catálogo com documentos referentes à formação dos professores de artes do município de João Neiva- ES	141
Imagem 39 – Fotografia do certificado da formação (frente).....	145
Imagem 40 – Fotografia do certificado da formação (verso)	146
Imagem 41 – Fotografias da exposição dos trabalhos das professoras realizados com seus alunos.....	151
Imagem 42 – Fotografia do Grupo A: Desenhando floresta em tecido com pincel atômico preto	155
Imagem 43 – Fotografia do Grupo A: Desenho de floresta em tecido com pincel atômico preto	155
Imagem 44 – Fotografia do Grupo B: Desenhando floresta em tecido com tinta guache colorida	156
Imagem 45 – Fotografia do Grupo B: Desenho de floresta em tecido com tinta guache colorida	156
Imagem 46 – Fotografia - Desenho dos animais pelas professoras	157
Imagem 47 – Fotografia das produções finalizadas	158
Imagem 48 – Fotografia da visita ao Museu do Espírito Santo (MAES)	160
Imagem 49 – Fotografia da visita a Catedral Metropolitana (escadaria)	160
Imagem 50 – Visita a Associação das paneleiras de Goiabeiras.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Curso de Artes Visuais/UFES – Licenciatura na Modalidade na Semipresencial: Quantitativo de alunos 84

Tabela 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Artes Visuais) – João Neiva – 2012 142

Tabela 3 – Conteúdos da Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Artes Visuais) – João Neiva – 2012 146

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

AS REDES TECIDAS ATÉ MEU ENCONTRO COM AS ARTES E A EAD 19

1. CONTRIBUIÇÕES NA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA 28

2. REFERENCIAL TEÓRICO 35

3. O PERCURSO METODOLÓGICO 44

3.1. A HISTÓRIA DE VIDA – ESCOLHA METODOLÓGICA 46

3.2. A SEMIÓTICA COMO METODOLOGIA ANALÍTICA DOS DOCUMENTOS E
DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA 49

4. OS DADOS DA PESQUISA 52

4.1. A ENTREVISTA 54

4.2. OS DOCUMENTOS 58

5. O CONTEXTO DA PESQUISA NARRADO POR DOIS SIMBOLOS DE
ARACRUZ 62

5.1. O POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UAB E CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES JOSÉ MODENESE – ARACRUZ – ES 73

5.2. O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS — LICENCIATURA NA
MODALIDADE EAD OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO – UFES 79

6. ENTRELACE DA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL 87

6.1. PERCURSO DE VIDA 88

6.1.1. A família, a comunidade e a paixão pela arte	88
6.2. PROCESSO DE FORMAÇÃO	97
6.2.1. As redes tecidas entre formação e a docência em artes.....	97
6.2.2. A docência antes do curso	107
6.2.2.1. Projeto de Artes – Alfredo Volpi	107
6.2.2.2. Guia Cultural – João Neiva – ES	123
6.2.3- A docência no início do curso	130
6.2.4- A docência ao final do curso.....	139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INTERAÇÕES ENTRE O ESPAÇO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE VIDA	164
8. REFERÊNCIAS	172
9. APÊNDICES	181
10. ANEXOS	188

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: AS REDES TECIDAS ATÉ MEU ENCONTRO COM AS ARTES E A EAD

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria

(Renato Russo – Monte Castelo)

Fruto de interações e experiências vividas num determinado tempo e espaço histórico, as questões que serão desenvolvidas nesta pesquisa foram construídas nas relações que se estabeleceram entre os indivíduos e as conexões que ocorreram ao tecer suas redes de conhecimento. Essas conexões estão, conforme Morin (2003), relacionadas à ideia da complexidade e da multidimensionalidade da condição humana, evidenciando sua identidade complexa e, ao mesmo tempo, comum aos outros seres, e, ainda em concordância com as ideias de que conhecer e viver são processos interligados e vitais. Só conhecemos porque somos seres vivos, e viver implica conhecer (Maturana,1998). Nessa perspectiva, destacamos que nos constituímos no encontro que nosso corpo material estabelece nas relações com o outro, onde os processos biológicos e processos de conhecimento estão intimamente ligados por intermédio da cultura, como afirma Morin:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2003, p. 40).

Nesse viés de pensamento, começo minha história por acreditar que, por influência de minha mãe (já que, na infância, presenciava sua rotina de pedalar uma bicicleta e bem mais tarde dirigir um carro, saindo todos os dias para lecionar numa escola rural de Aracruz), optei muito cedo pela carreira do magistério. Cursei a escola normal ou Magistério (Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau), como a maioria das moças de minha época e, com 16 anos, começava a lecionar no grupo escolar da cidade e a substituir alguns professores em licença.

No ano seguinte, obtive aprovação no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, aqui por influência de um professor que, posteriormente, tornou-se meu esposo e pai de meus dois filhos. Somente consegui compreender esse fato no ato de narrar e no diálogo com Goodson (2007, p. 72), já que como pessoa ou professor com o qual me identifiquei e estabeleci um relacionamento acabou se constituindo num “modelo funcional”, influenciando na decisão de escolha na graduação. A aprovação no vestibular constitui-se como um fato marcante, resultado de muito esforço e dedicação, pois no final da década de 70, na minha cidade, era muito difícil uma pessoa sair do interior para estudar na capital (Vitória) e fazer um curso superior, principalmente tendo como formação em nível de 2º grau apenas a Habilitação para o Magistério.

Enquanto a formação superior se desenvolvia, outras experiências eram vivenciadas, ao proporcionar encontros e desencontros que teciam as redes que iam me constituindo, para ocupar “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte do outro” (Bakhtin, 2010, p. 96), nos campos profissional, pessoal, afetivo e de formação. Assim, estreitavam-se cada vez mais meus laços com o magistério, ao atuar agora como professora de Ciências para o 1º grau (Ensino Fundamental) e de Biologia, Química e Programas de Saúde para o 2º grau (Ensino Médio). Quando a graduação foi concluída, em 1986, já me encontrava casada, mãe de duas lindas e saudáveis crianças e, nesse período, havia lecionado as disciplinas citadas, em momentos diferenciados, em escolas de 1º e 2º graus dos sistemas Estadual, Municipal e Particular de Ensino.

No período de 1993 a 2000, realizei especializações em planejamento e administração escolar, que possibilitaram uma mudança de rumo no campo profissional, já que dessa data em diante minha atuação passou a ser prioritariamente na área da gestão educacional.

Desse modo, em 1993, um desafio foi colocado em meu caminho: assumir a direção de uma escola municipal de ensino fundamental que funcionava em três turnos e já se encontrava há algum tempo sem diretor. Foram sete anos de aprendizagens, encontros, angústias, alegrias e conquistas importantes em meu crescimento enquanto sujeito, no contexto pessoal e profissional, diante das marcas que essa experiência deixou na construção de minha identidade/alteridade¹.

Essa escola, situada em Aracruz, atende crianças de vários bairros que, em sua maioria, são oriundas de classe social menos favorecida. Nesse sentido, sua realidade educacional não era diferente de muitas escolas públicas brasileiras: apresentava muitos casos de evasão, repetência e “indisciplina”². O início desse trabalho foi marcado por muitas dificuldades e conflitos no que se refere ao estabelecimento de uma rotina de trabalho administrativo e pedagógico que proporcionasse a participação ativa da comunidade, alunos e professores. O ambiente era carregado de intrigas profissionais³, precariedade do espaço físico e de materiais didáticos.

¹ Identidade/alteridade aqui entendida enquanto várias apresentações de si, não como uma única identidade. Constituímo-nos no decorrer do tempo, do contexto histórico, social e cultural e na relação de interação e dependência com o outro. Assim, o "eu" só pode existir através de um contato com o "outro".

² Tínhamos com certa frequência alunos que eram colocados para fora da sala de aula, evasão e baixo rendimento, entre outras questões que ocorriam na rotina da sala de aula denominadas “indisciplina”. Coloco entre aspas, porque entendia como gestora da escola que eram situações em que as crianças e jovens manifestavam sua insatisfação com o que encontravam no seu meio social e escolar.

³ A escola não teve diretor no período que antecedeu a minha nomeação. Os papéis dos diversos atores que ali conviviam se confundiam, questões diárias precisavam ser resolvidas na Secretaria de Educação e ao definir funções e rotinas senti, no início dos trabalhos, que incomodava aos que ali se encontravam instalados, gerando um desconforto inicial. É importante ressaltar que aos poucos esse clima foi se desvanecendo e dando lugar a uma equipe unida e comprometida, a qual foi o motivo das conquistas realizadas no período em que permaneci na gestão desta escola.

Ao longo do tempo, criamos algumas ações que acabaram por colocar a escola em evidência na comunidade aracruzensense, por meio do resultado apresentado pelas crianças e jovens, assim como por práticas pedagógicas participativas e inovadoras e a satisfação e participação da comunidade. Todo esse envolvimento da comunidade escolar foi reconhecido, em 1998, quando a escola recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, em sua primeira edição, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Além disso, em 2001, recebemos o prêmio *Escuelas que hacen escuelas* promovido pelas Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que culminou com um Seminário *La escuela y la escolarización de los jóvenes* em Viña Del Mar –Chile realizado entre 20 e 23 de novembro de 2001 e a publicação da experiência realizada por essa escola num livro intitulado *Escuelas que hacen escuelas: Historias de dieciséis experiencias*, OEI 2002. O desafio que enfrentava ao iniciar esse trabalho exigiu envolvimento e dedicação que só é possível quando ocorre identificação e empatia com o trabalho que se realiza. Isso foi o que aconteceu num período onde houve muita aprendizagem, deixando saudades e grandes amizades.

Após essa experiência, retornei por um período, para a sala de aula em outra escola do ensino fundamental da rede municipal para lecionar a disciplina Ciências e atuar como mediadora no Laboratório de Informática Educativa (LIED). Para isso, participei da formação em serviço oferecida pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁴ no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)⁵ no município de

⁴ Criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da portaria nº 522 em 09/04/1997, inicialmente foi denominado Programa Nacional de Informática na Educação. Sua finalidade era a de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12/12/2007, através do decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso

Colatina-ES. Esse foi meu primeiro contato com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) voltadas para a educação. Assim, tornei-me professora “mediadora” (denominação utilizada para a função que desempenhava no LIED) e meu papel era o de envolver os professores da escola na elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares⁶, utilizando para seu desenvolvimento a tecnologia disponível enquanto proporcionava a inclusão digital desses alunos.

Concomitante com o trabalho descrito anteriormente, motivada pelas notícias e contatos realizados com a ONG Transparência Brasil, estava novamente envolvida com outra atividade: fundar, juntamente com um grupo aracruzenso de diversas áreas profissionais, a ONG Transparência Aracruz. Espaço totalmente desconhecido e delicado, no qual foi possível conhecer pessoas diferentes, realizar atividades voluntárias, envolver a comunidade e as escolas do Município. Assim, participei da organização e execução de várias atividades como: palestras feitas pelos presidentes da Transparência Brasil e Transparência Capixaba para comunidade aracruzenso; observação semanal das sessões da Câmara Municipal com publicação em um informativo de circulação no município; e, um ciclo de palestras em parceria com o Ministério Público Estadual no período eleitoral para estudantes das escolas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio com os temas processo eleitoral, crimes de compra de votos, importância de conhecer os candidatos entre outros.

Em 2005, fui convidada a integrar a Secretaria Municipal de Educação, onde exerci as funções de Secretária e de Subsecretária Municipal de Educação. Mais uma vez na gestão educacional, agora do município, tive a oportunidade de conhecer a

pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (FNDE, 2014).

⁵ O funcionamento do ProInfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software (FNDE, 2014).

⁶ O termo interdisciplinar foi empregado no sentido de trabalhar um determinado conteúdo curricular explorando as possibilidades de integrar as diversas áreas de ensino num projeto único elaborado com a participação dos diferentes especialistas interagindo entre si.

realidade da educação municipal como um todo, assumir novas rotinas de trabalho, participar de vários seminários e capacitações, interagir com um universo maior de pessoas e instituições e a desenvolver vários projetos educacionais no Município, relacionados principalmente à defasagem idade-série, alfabetização, formação de professores e inclusão. Foram seis anos intensos no que se refere à dedicação, coragem, dúvidas, tensões, conquistas, crescimento pessoal e profissional. Enquanto estive nessas funções em períodos específicos, tive a oportunidade de pôr em prática, com a colaboração de outros profissionais da educação, as experiências acumuladas nos anos de sala de aula e de gestão escolar.

Entre tantas demandas que surgiam, no final de 2005, ao ocupar a função de Subsecretária Municipal de Educação, fui designada para coordenar o desenvolvimento do projeto para atendimento à chamada da Secretaria de Educação a Distância (Seed)/Ministério da Educação (MEC), de acordo com o edital Seed/MEC nº 01, de 16 de dezembro de 2005, pleiteando a implantação de um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para o Município. Assim, envolvida com esse projeto desde seu nascimento e participando das etapas de implantação desde a estrutura física até às questões burocráticas, passei, após seleção realizada pela Seed/MEC, a exercer a função de coordenadora do “Polo de Apoio Presencial da UAB e Centro de Formação de Professores José Modenese”⁷, onde ainda atuo.

Ao coordenar o Polo da UAB desde 2006, participei de vários encontros de formação promovidos pela Seed/MEC, e mais recentemente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através da Diretoria de Educação a Distância (DED), bem como pelas Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras. Nos anos de 2008 e 2009, integrei a Comissão Nacional de Avaliadores Externos do Sistema UAB fazendo avaliação *in loco* dos Polos UAB nos municípios de Goianésia do Pará e Dom Eliseu no estado do Pará, dos municípios de Alto Paraíso do Goiás e Luziânia no estado de Goiás. Em 2011, conclui a Especialização em Formação de Mediadores em EAD pela Universidade Federal do Espírito Santo

⁷ O Coordenador de Polo é um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação de polo de apoio presencial (CAPES, 2014). Utilizaremos daqui em diante, a denominação Polo UAB Aracruz quando nos referirmos, neste trabalho, a esse Polo UAB.

(UFES) com a produção do trabalho de conclusão de curso intitulado: *Educação a distância ou sem distâncias?* Estas ações me permitiram mergulhar em diversos estudos referentes ao uso das tecnologias da informação e da comunicação em interface com os processos de ensino e aprendizagem que se fizeram presentes nas minhas leituras através de documentos oficiais referentes ao sistema UAB, da tese de livre docência de Tori (2003) *Tecnologias interativas na redução de distâncias em educação: Taxonomia da mídia e linguagem de modelagem* e, entre outros, dos livros de Levy (2008) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*, LÉVY (1999) *Cibercultura*, Maturana (1998) *Emoções e linguagem na educação e na política* e Freire (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Continuo, assim, no campo da gestão educacional, mas agora com um enfoque diferenciado, pois além de, entre outras, ter a atribuição de fazer a articulação entre os parceiros (CAPES, IES e Governo Municipal) e de “acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo de apoio presencial” (CAPES, 2014), realizo grande parte desse trabalho, utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TICs), além de contribuir junto ao tutor presencial nos procedimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento dos cursos.

Muitos cursos foram oferecidos nesse Polo UAB desde então e, entre eles, o Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Como coordenadora de Polo UAB, envolver-se com os cursos ofertados torna-se natural, uma vez que diariamente ocorre a interação com alunos, tutores e professores das instituições de ensino superior. No decorrer dos anos em que o curso de Artes Visuais se desenvolveu, tive acesso aos materiais impressos produzidos e/ou organizados pelos professores da Universidade Federal do Espírito Santo, os quais eram destinados aos alunos do referido curso e ao acervo da biblioteca do Polo. O acesso a esse material, aliado às atividades do cotidiano envolvendo o curso, possibilitou minha aproximação com os conteúdos de artes visuais para que posteriormente permitisse construir, junto com minha orientadora, professora Moema Martins Rebouças, a delimitação e abordagem da pesquisa que ora apresentamos. Assim, por empatia com o trabalho

desenvolvido na educação a distância (EAD) e, especificamente com as Artes, proporcionada pelas leituras, vínculos e interações que aconteceram no decorrer dos anos, deu-se minha aproximação com as Artes e a EAD, preenchendo uma das lacunas existente na rede de fios que tecem minha história de vida no que diz respeito ao ético, ao estético e às múltiplas oportunidades de aprendizagem a que somos estimulados construir e reconstruir ao longo de nossa existência quando estamos abertos a novos desafios.

Contextualizo assim esta pesquisa, apontando sua afinidade com as experiências vividas ao longo de uma carreira na educação, permitindo-me enveredar pelo tema proposto por acreditar que “[...] trilhamos um caminho que nos envolve como pertencentes ao que pesquisamos, pois experimentamos e vivenciamos o seu processo de produção e estabelecemos uma relação científica que nos permite falar “com” e não “sobre” o cotidiano e a educação” (GAMA, 2012, p.16). Desta forma, fazem parte também deste caminhar, os sujeitos que fazem parte desse processo investigativo, ou seja, os sujeitos/professores egressos do Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz. Assim, nesse contexto, apresento o problema e objetivo da pesquisa:

PROBLEMA

Como é constituída a docência de um(a) professor(a) egresso(a) do Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD?

OBJETIVO GERAL

Compreender como a história de vida de um(a) professor(a) é tecida antes, durante e após o Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Organizar e sistematizar as narrativas e documentos produzidos pelo(a) professor(a) - planos de aula, planejamentos, trabalhos propostos a alunos, fotografias - em sua vida profissional e acadêmica nos diferentes espaços e tempos de sua vida;
- b) Analisar os modos de dizer e de apresentação de si do(a) professor(a) e de sua vida profissional, utilizando o arcabouço metodológico da semiótica francesa;
- c) Analisar as práticas propostas pelo(a) professor(a), a partir dos documentos: planejamentos, fotografias, planos de aula e atividades desenvolvidas.
- d) Narrar a história de vida do(a) professor(a) de Artes, lembrando sua vida pessoal e profissional, a partir de narrativas e documentos produzidos no contexto de sua prática pedagógica.

1. CONTRIBUIÇÕES NA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar entre as várias dimensões da sua vida (MOITA, 2007, p. 117).

As ofertas de cursos na modalidade EAD no Brasil, oficializada, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 e 10 anos mais tarde se constituindo num projeto nacional, gratuito, com a expansão da oferta de cursos pelas Instituições de Ensino Superior, através do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 é recente quando comparada ao cenário mundial. Constitui-se num sistema que nasce com deficiências, vem realizando ajustes para sua sustentação nos âmbitos da CAPES, IES e Polos e mantém-se em plena expansão com novas ofertas e reofertas de cursos.

Dessa forma, os profissionais certificados pelos cursos oferecidos nos Polos UAB estão sendo inseridos no mercado de trabalho, ou seja, nas escolas, licenciados em sua maioria, nos últimos anos. Em se tratando da licenciatura em Artes Visuais, oferecida em Aracruz, Estado do Espírito Santo, que constitui nosso lócus de pesquisa, os egressos entram no mercado de trabalho no ano de 2013, uma vez que a colação de grau ocorreu em outubro de 2012 na UFES, para oito alunos⁸ que estavam aptos nessa data (05 alunos foram certificados posteriormente). Trata-se, portanto, de uma realidade recente no País, que ganha dimensão cada vez maior, importante para a democratização do ensino, pois oportuniza a entrada de pessoas que procuram formação inicial em nível superior e a formação continuada quando no exercício da função de professor.

⁸ De acordo com registros do Polo UAB Aracruz – caderno de registro do curso Licenciatura em Artes Visuais, 08 alunos colaram grau em 27 de outubro de 2012. Dessa data até outubro de 2013, outros 05 alunos colaram grau.

Assim, justifica-se o interesse desta pesquisa em investigar a contribuição do Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD ofertado pela UFES no Polo UAB Aracruz, a partir da história de vida e da análise semiótica das narrativas e produções de materiais pedagógicos de uma professora selecionada nesse universo, mediante critérios estabelecidos nas descrições metodológicas dessa pesquisa.

Nesse viés, procedemos ainda a um mapeamento das dissertações e teses produzidas a partir do ano de 2010, no Portal de Periódicos da Capes/MEC, no Banco de Teses e Dissertações e, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), especificamente no Banco de Teses e Dissertações do Programa Comunicação e Semiótica.

Assim, foi possível refinar e repensar as intenções iniciais desta pesquisadora por meio da leitura de diversos trabalhos publicados que se relacionam a vertentes diversas com a questão proposta. Foram utilizados para pesquisa no site da CAPES as seguintes expressões: “formação de professores em artes visuais”, “EAD de artes visuais”, “educação a distância”, “egressos de artes visuais”, “narrativas de professores egressos artes visuais”, “história de vida de professores de artes visuais”, “Nóvoa”, “sociosemiótica” e “história de vida de professor”.

Além da CAPES, foram realizadas análises das teses e dissertações produzidas no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP, pelo fato de ser um programa de pós-graduação de referência quando se trata de estudos que utilizam a semiótica como referencial metodológico para análise documental e pela afinidade que mantém com a linha de pesquisa a qual me incluo, já que:

O Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP tem como objeto de estudo os processos comunicativos que ocorrem através de mediações codificadas, tecnológicas ou não, estabelecendo dinâmicas culturais e interativas individuais, coletivas e massivas. Nesses processos, a comunicação encontra na semiótica, enquanto lógica da linguagem, um indispensável arcabouço teórico e metodológico de interpretação científica (PUC/ SP, 2014).

Nesse sentido, conforme LAVILLE e DIONNE (1999, p.112), o importante é ter uma pergunta, não a perder de vista, buscá-la como que com um *zoom* no espaço documental amplo e fechar a objetiva sobre ela para que a revisão de literatura possa contribuir no sentido de “[...] alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual”. Ainda para eles, a revisão de literatura:

É um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta a qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse, nem são igualmente bons, nem tampouco contribuem da mesma forma. Deve-se fazer considerações, interpretações e escolhas, explicar e justificar suas escolhas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.113).

Passemos, então, aos resultados encontrados referentes às pesquisas realizadas. Quando utilizamos para pesquisa o termo exato “Formação de professores em Artes Visuais”, foram encontrados 34 registros. Da análise dos trabalhos publicados, 05 dissertações de mestrado estabelecem a relação entre a formação de professores e suas práticas pedagógicas no exercício da docência em artes visuais. Entre eles, destaco a dissertação de mestrado defendida em 2011, UFPB/João Pessoa, intitulada “Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE”, de autoria da pesquisadora Flavia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.

As narrativas de quatro professores que lecionam Arte nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas municipais são utilizadas como *corpus* da investigação realizada para, entre outras questões, estabelecer um ponto de partida com o intuito de se pensar a formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais. Vasconcelos (2011, p. 127) enuncia que “no processo de se constituir professor de Artes Visuais, [...] a teoria revela a prática e a prática revela uma ou mais teorias”, o que vem ao encontro do objeto que pesquiso por estabelecer a importância do processo de formação inicial na qualidade da prática pedagógica dos professores que atuam com a disciplina no ensino fundamental. Segundo a autora:

[...] a ressignificação dos conhecimentos compreendidos e formalizados na formação inicial, perpassada também na formação continuada, são referências conceituais que atuam, tendo o professor consciência ou não deste processo, na prática pedagógica, indicando atitudes de determinadas abordagens, de ensino e procedimentos didáticos específicos (VASCONCELOS, 2011, p.23).

Outra afinidade encontrada foi com relação à utilização das narrativas dos professores de Artes para a compreensão do fazer diário do professor, as quais revelam as “concepções que explicitam práticas educativas e de práticas educativas que implícita ou explicitamente revelam concepções” (VASCONCELOS, 2011, p. 24) construídas na formação desse profissional. Nesse sentido, a pesquisadora defende sua opção metodológica por acreditar que:

[...] o uso de narrativas é um meio diferenciado de pesquisa em ensino de Artes Visuais que possibilita uma análise mais próxima do campo, com a interação e o diálogo entre pesquisador e investigados, construindo significativamente suas narrativas, culminando na narrativa final, que é escrita pelo investigador (VASCONCELOS, 2011, p.129).

Para Vasconcelos, era importante compreender a relação entre formação inicial e continuada, tendo como sujeitos de sua pesquisa quatro professores da disciplina de Arte no Ensino Fundamental, dos quais apenas um tinha formação em Artes Plásticas. Para nossa pesquisa, conhecendo a carência de professores nessa disciplina, torna-se importante conhecer a contribuição que a oferta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância vem oferecendo nesse quadro, que é também realidade local e nacional, conforme já apontamos nesse estudo.

Em nova busca, tentando encontrar publicações mais próximas do nosso objeto de pesquisa com o uso do termo “Educação a Distância”, dos 1050 registros encontrados, 357 eram da área de educação, sendo destes 03 registros em Artes Visuais. Desses registros, chama-nos a atenção apenas uma dissertação de mestrado intitulada “Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor”, de autoria de Ana Paula Kuhn (2012), já que:

[...] foi realizado em uma escola da rede pública de ensino no município de Sapezal-MT, com cinco professoras graduadas no Curso de Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Federal de Mato Grosso, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Nosso problema de pesquisa foi analisar se os aspectos teóricos e práticos do Curso de Pedagogia contribuíram para a construção de uma concepção de avaliação mediadora/emancipatória (KUHN, 2012).

Investigação que se aproxima do nosso objeto de pesquisa, no que se refere ao ensino na modalidade a distância e na relação da formação de professores e sua prática pedagógica. Porém, metodologicamente, trata-se de um estudo de caso que se restringe às concepções de avaliação praticadas pelas professoras observadas.

Com o termo “EAD de Artes Visuais”, uma das 05 pesquisas encontradas analisa vídeos tutoriais trabalhados nas disciplinas e tutoria do curso de Licenciatura em Artes Visuais para apreensão dos sentidos nos discursos ali presentes com base metodológica na semiótica discursiva⁹.

Ao buscar trabalhos relacionados ao tema da “sociosemiótica”, uma das 12 pesquisas encontradas¹⁰, investiga as interações entre alunos, tutores e professores no ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, utilizando os pressupostos da sociosemiótica do pesquisador Eric Landowski por possibilitar a apreensão dos sentidos presentes nos discursos e nas práticas educativas desse ambiente.

Os dois trabalhos citados fazem um percurso metodológico pela etnografia virtual para análise das ferramentas de interação entre alunos, tutores e professores no

⁹ GAMA, Luciana de Assis. **Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor**. 2012. 218p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

¹⁰ HAMASAKI, Soraya Mitsy Pereira. **Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância**. 2012. 144p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

ambiente virtual de aprendizagem: vídeos tutoriais e fóruns presentes nas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Núcleo de Educação a Distância da Ufes. Nos dois casos, as pesquisadoras utilizam como referencial analítico, os pressupostos da sociosemiótica, especialmente com base no pesquisador Eric Landowski. Pela proximidade com a pesquisa que pretendemos desenvolver, ou seja, referencial teórico e contexto pesquisado e, ainda, sob a orientação da mesma professora, as referidas dissertações estarão presentes no rol de nossas referências e sua contribuição estará sendo diluída ao longo desta pesquisa.

Destaco, também, a dissertação de mestrado “Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI”, defendida em 2011 por Maria de Jesus Assunção E. Silva. Essa pesquisa foi localizada entre os 174 registros encontrados, 96 registros dos quais enfocavam a área da educação, quando se optou pela busca da expressão “História de Vida de Professor”. A professora desenvolve sua investigação utilizando entre outras, as contribuições teóricas de Nóvoa, pela abordagem narrativa, “por tornar possível aos professores investigados a rememoração de suas histórias pessoal e profissional” (SILVA, 2011, p. 9). Seu foco de investigação é o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, ao relacionar sua prática pedagógica no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e à complexidade e implicações nos processos de formação inicial e continuada de professores, num “processo que implica na resignificação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor” (SILVA, 2011, p. 9).

Para as outras expressões descritas acima e pesquisadas no site da Capes/MEC, não foram encontrados trabalhos que merecessem destaque quando analisados sua relação com a pesquisa em desenvolvimento, o que se aplica também à pesquisa realizada no banco de dados da PUC/SP Programa de Comunicação e Semiótica, onde foram encontradas e analisadas 362 publicações.

Dentre todas as dissertações e teses analisadas, não encontramos nenhuma que reunisse todas as vertentes que propomos nessa pesquisa, ou seja, que tivesse

como seu objeto os sujeitos egressos de um curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, objetivando apreender, através da análise semiótica de suas narrativas e materiais pedagógicos, a contribuição do curso na docência deste aluno/professor, ao considerar sua prática pedagógica antes, durante e depois da graduação, como:

[...] dois espaços instituídos de formação, que exigem competências diferenciadas desses sujeitos; no primeiro há um *saber-fazer* que embora, a todo o momento, se modifique, pois é advindo da prática, se pauta num saber constituído ali, no cotidiano dessa prática, ou como alguns falam, “no chão da escola”, com os sobressaltos e surpresas advindos dali e de sua formação para estar ali.

Do outro lado, está o que chamamos em semiótica de objeto modal, ou seja, o lugar de investimento de valores que lhes possibilitará a conquista da “sala de Artes” que é o curso de Artes Visuais, este é independente do primeiro, mas depende das determinações do sujeito, em nosso caso o aluno/professor que na maioria dos casos já possui uma carga horária de até 50hs semanais na escola, mas que almeja uma mudança em sua atuação profissional. Esta mudança depende de um *querer* destes sujeitos, e de um *poder-fazer* que a instituição federal possibilitou (REBOUÇAS; MESQUITA, 2013, p. 340 - 341).

Diante do exposto, reitero o interesse e a importância desta pesquisa, no sentido de compreender quem é este sujeito – professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais — Modalidade a Distância, oferecido pela UFES, no Polo UAB Aracruz: como interage com os demais profissionais, com os alunos, com a escola e como vem construindo sua trajetória de ser professora de Artes na sala de aula antes, durante e após o referido curso.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com objetivo de melhor compreender a temática proposta nesta pesquisa, procurou-se apresentar as contribuições científicas relacionadas à docência e à formação do professor de Artes Visuais, assim como a apresentação de si enquanto sujeito que transita no campo profissional e pessoal e constrói sua identidade no encontro com outros tantos sujeitos que fazem parte de sua história. Para esse fim, será utilizada a concepção de identidade proposta por Nóvoa (2007) em diálogo com os pressupostos teóricos da sociosemiótica de Eric Landowski (2002).

Um breve relato do percurso histórico referente à implantação do ensino de artes no Brasil nos faz perceber sua relação com as dificuldades e problemas presentes ainda hoje nas escolas brasileiras relacionadas à formação de professores e suas práticas pedagógicas, bem como às condições de trabalho a que são submetidos.

Entretanto, mesmo que se tenham passados tantos anos, em pleno século XXI, tanto nas práticas de alfabetização como nas aulas de Arte na educação básica, a utilização do desenho estereotipado (em cartilhas, em folhas de papel copiadas e distribuídas nas salas, em carimbos), e a cópia dos mesmos pelos alunos proposta pelos professores, ainda se faz presente (OLIVEIRA, 2013, p. 38/39).

Esse percurso, segundo Oliveira (2013) inicia no Brasil colônia com a vinda de profissionais leigos e religiosos para atenderem às demandas nas construções de habitações e igrejas, de forma que as artes passam a ser praticadas e ensinadas informalmente nos canteiros de obras aos negros, índios, brancos e mulatos nos primeiros séculos de colonização. Com a vinda da família real para o Brasil, dá-se a implantação e oficialização do ensino regular de artes no Brasil, porém, nesse momento, o ensino de artes passa a ser direcionado às elites, sendo considerados artesãos aquelas pessoas das classes populares que as praticavam.

Atribui-se à chegada da Missão Francesa, no século XIX, precisamente em 1816, a implantação do ensino regular de artes (pintura, escultura, artes

decorativas, plásticas, arquitetura) e ofícios (a serviço da manufatura), objetivando melhorar a tradição colonial barroca nas produções artísticas e melhorar o aspecto urbano, na então sede do reinado, cidade do Rio de Janeiro [...].

[...] Assim, é criada por decreto a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*; entretanto, em 1820, esta escola passa por mudanças mais condizentes com o estilo europeu e é chamada primeiramente de *Academia Real de Desenho, Pintura e Arquitetura Civil* e depois de *Academia de Artes*.

As mudanças não cessam, até que em 1826, recebe o nome de *Academia Imperial de Belas-Artes*, no Rio de Janeiro e se constitui como a primeira instituição de ensino superior de artes do país. Centrava-se no ensino de desenho, pintura, arquitetura e escultura, e no período da república, essa instituição tem o nome alterado para *Escola Nacional de Belas Artes* (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Temos então, no início do Brasil República, segundo Oliveira (2013), a Escola Nacional de Belas Artes oferecendo ensino de artes nos moldes da pedagogia tradicional que era vigente no ensino nessa época, onde o desenho constituía disciplina obrigatória. Ocorre também nesse período, especificamente em 1890, a primeira reforma do ensino.

A primeira reforma de ensino ocorreu em 1890 e foi provocada pelo embate entre positivistas e liberais. Como consequência, o ensino de desenho passa a ser obrigatório em todos os níveis de ensino, com o intuito de preparar o aluno para o trabalho. Essa disciplina era considerada pelos liberais, como uma das mais importantes do currículo. O ensino da arte, nessa concepção liberal, foi dividida em *Belas Artes*, direcionada a elite e *Artes Mecânicas* ao povo em geral (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Em meados do século passado, por influência dos princípios da Escola Nova, surgem os movimentos das Escolinhas de Arte no Brasil, desenvolvendo o ensino de artes para as crianças em horários e espaços não escolares, geralmente sob a orientação de artistas e professores que tentavam romper com o ensino de artes tradicional baseado na repetição e transmissão de conhecimentos, incentivando a criação livre da criança, sem interferência do adulto, mas orientada por eles. Esse movimento torna-se importante na formação de professores, já que não existia até 1973 cursos de graduação voltados para o ensino de artes.

A Lei nº. 5.692/71 tornou obrigatória no currículo escolar a disciplina Educação Artística, entretanto, os primeiros cursos oferecidos pelas

universidades para formar professores foram criados em 1973. Portanto a primeira instituição de que se tem notícia no país, que se preocupou em ofertar cursos de formação de professores de arte, foi o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil.

O que existia, anteriormente a essa iniciativa, em muitos estados no Brasil, eram os cursos de Belas Artes-bacharelado, e as instituições possibilitavam uma complementação pedagógica nas Faculdades de Pedagogia, que tinham como docentes pedagogos, sem qualquer formação em Arte e no seu ensino (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

O percurso temporal que trilhamo-nos mostra que o ensino de artes no Brasil começa no período colonial informalmente nos canteiros de obras, é oficializado, ao ser ensinado numa Instituição de Ensino Superior, migra a partir da iniciativa de artistas, psicólogos, professores entre outros, para a educação não escolar por meio das Escolinhas de Arte, proporcionando inclusive a formação de professores para suprir a inexistência destes, para, enfim, voltar a ser ensinado em Instituições de Ensino Superior.

Conhecer os diferentes momentos históricos pelos quais passaram o ensino de artes nas escolas brasileiras torna-se fundamental para entender as práticas vigentes na docência do professor de artes já que “as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 28).

Os estudos de Lavelberg (2014), Fusari e Ferraz (1993), também fazem um percurso histórico contextualizando as influências socioculturais de cada época nas concepções que se fazem presentes em diretrizes específicas para ensino de artes nas escolas brasileiras dispostas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 5.692/71 e LDBEN 9.394/96, assim como nos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre os anos de 1996 a 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado pelo governo brasileiro em 2013. Esse percurso resume-se, segundo as autoras, em períodos situados historicamente, a saber:

- a) os comprometimentos do ensino artístico (desenho) visando a uma preparação para o trabalho (operários), originado no século XIX durante o Brasil Imperial e presente no século XX;
- b) os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade de aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação escolar em geral (escolas “tradicional” e “nova”) e também na educação em arte, ao longo do século XX;
- c) o caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte após a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras na década de 70 (Lei de Diretrizes e Bases 5692/71);
- d) retomada de movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), desde o início dos anos 80;
- e) a discussão e a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e redação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988;
- f) a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte; sistematizações de cursos ao nível de pós-graduação;
- g) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte;
- h) os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80 (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 28 e 29).

Dessa forma, após o ensino artístico ser instalado oficialmente entre nós, seguindo o modelo europeu, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro em 1816, onde o desenho se constituía como base do ensino, seguiram-se movimentos culturais ligados à arte e a educação no século XX que acompanharam e expandiram o ensino artístico por meio da educação formal e em outros espaços como museus, escolas de artes entre outros. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 27 a 30).

Nesse contexto, as artes são inseridas na LDBEN 5.692/71, porém de acordo com Lavelberg (2014), isto não ocorre a contento, pois com a denominação de Educação Artística, tem orientação tecnicista e é concebida como atividade educativa obrigatória e não como disciplina. Sua efetivação como disciplina obrigatória no currículo escolar só ocorreu com a publicação da LDBEN 9.394/96 e suas alterações, seguida da publicação de documentos oficiais¹¹ que possibilitaram

¹¹ A autora refere-se aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais (Brasília, MEC/SEF, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (1o e 2o Ciclos) (Brasília, MEC/SEF, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (3o e 4o Ciclos) (Brasília, MEC/SEF, 1998); e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasília, MEC/SEB/Diceb, 2013).

principalmente a orientação didática e teórica na organização do currículo em articulação com os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das escolas, à inclusão da música, a obrigatoriedade dessa disciplina nos três níveis da educação básica e sua contribuição no ensino da história do Brasil referente à cultura afro-brasileira e indígena.

Em suma, as concepções que marcaram o ensino de artes visuais nas escolas brasileiras, refletem as influências sociais, culturais, políticas, artísticas, estéticas, filosóficas, pedagógicas de cada época. Porém, ainda hoje, principalmente como resultado da escassez de professores com formação específica e de formação continuada para os professores regentes, pode-se identificar na atualidade práticas pedagógicas dos professores de artes que mesclam tendências pedagógicas de diferentes momentos históricos, os quais são apresentados por Iavelberg (2014):

O diálogo da criança com a arte adulta aconteceu na escola tradicional, que antecedeu a moderna. A arte adulta ligada a padrões clássicos era um motivo a ser copiado e um modelo a ser alcançado. Os conteúdos e procedimentos eram selecionados a partir da lógica adulta, o que desapareceu na escola renovada, dando espaço à lógica, à imaginação e à perspectiva da criança. Essa mudança paradigmática no ensino da arte, a seguir, nos anos 1980, em vários países, passou da arte como expressão (proposta renovada) para a arte como expressão e interação com a produção social e histórica da arte em sua diversidade (proposta contemporânea), incluindo saberes sobre o sistema da arte situado no tempo e no espaço, na variedade de formas de significação, produção, documentação, difusão e acesso (IAVELBERG, 2014, p. 55).

Destacamos, porém, que mesmo com os avanços na regulamentação do ensino de artes como disciplina nas escolas brasileiras de educação básica, ainda existe muito a fazer, principalmente no que se refere ao reconhecimento da importância desta disciplina na formação dos sujeitos e à formação dos professores de artes. De acordo com os dados oficiais analisados por Iavelberg (2014, p. 53), “verifica-se que 94,6% dos professores que lecionam arte no país não possuem formação em arte”. Aliado a isso ainda afirma que:

O professor de arte, [...] quando regente que ministra todos os componentes do currículo, volta-se mais para aqueles tidos como mais importantes, no que corroboram as avaliações da aprendizagem junto às redes do ensino público que incidem apenas sobre língua portuguesa e matemática, levando educadores e gestores a dar prioridade aos dois componentes curriculares. [...] o professor especialista, com formação em arte, que ministra aulas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, desloca-se de escola para escola ou entre diversas turmas de alunos e, porque trabalha em diferentes escolas, não consegue pertencer a um grupo de educadores de um espaço escolar, salvo raras exceções, prejudicando a possibilidade de troca e de formação continuada que poderia ter seu *locus* mais eficaz na própria escola (IAVELBERG, 2014, p. 54).

Dentro de uma proposta de formação de professores de artes voltada para a contemporaneidade, destacamos as pesquisas de Rebouças (2015) e Buoro e Rebouças (2014) ao defender o estudo da semiótica na formação de professores de artes visuais. Esta proposta encontra fundamento diante de um contexto onde as produções artísticas contemporâneas exigem do leitor não só o inteligível, mas também o sensível, pois “libertaram-se dos suportes e convocam não só os olhos para com elas interagir, mas todo o nosso corpo para senti-las, os nossos ouvidos para escutá-las, e, nesse ato sentirmos atração ou repulsão, ou outros sentimentos” (REBOUÇAS, 2015, p.49). Aliado a isso, o fato de que a imagem, presente nas escolas como componente curricular a partir dos anos 80, se torna cada vez mais disponível no cotidiano das crianças e adolescentes principalmente através dos meios digitais, exigindo da escola competências para sua leitura e produção de sentido. Assim, o conhecimento da semiótica pode conduzir o professor de artes a:

[...] apontar os caminhos da busca de sentido entre a produção artística e as reflexões sobre a vida, mostrando que [...] poderemos construir esse lugar escola, na dimensão das necessidades dos sujeitos contemporâneos que convivem com um mundo tecnológico e de autoconhecimento, muito mais significativo e prazeroso do que a realidade escolar hoje nos apresenta (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 309).

Por meio da semiótica plástica, abordagem teórica que considera a imagem como linguagem e a compreende como um texto visual, torna-se possível a leitura das imagens de forma a tornar o espaço/tempo de sala de aula mais significativo. Porém, prevalece nas práticas dos professores de artes, validado nos cursos de

graduação por meio da disciplina História da Arte, a leitura das produções artísticas pela biografia de seus autores ou pelos movimentos culturais nos quais elas se inserem. Buoro e Rebouças (2014), pautadas principalmente nas contribuições de Ana Claudia de Oliveira, reconhecem a importância do estudo da História da Arte na formação dos professores, porém propõe uma inversão na metodologia de leitura dos discursos artísticos presentes nas pinturas, esculturas, arquitetura dentre outras produções, partindo da própria obra e deixando que ela aponte sua visualidade, visibilidade, valores, estilo como as marcas de seu tempo, para em interação com o leitor produzir sentido. Esse sentido será sempre singular, pois dependerá das experiências e conhecimentos adquiridos por cada leitor, pois “a semiótica como prática de vida e a sua inclusão nos cursos de formação de professores possibilitariam que as narrativas de vida mesclassem com as do próprio ensino, e da exploração da arte” (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 320). Por se tratar de um campo de estudo recente já que:

Foi a partir da década de 1990, período que se estendeu pelas décadas subsequentes, que as publicações produzidas pela semiótica francesa no Brasil, liderada por Ana Claudia de Oliveira, puderam começar a interferir nessa realidade mostrando que a obra de arte se constitui como um texto visual, capaz de, por meio de uma leitura, construir seus sentidos num modelo que considera o artista produtor como um destinador do discurso, o enunciador desse discurso como figura da linguagem, e o leitor como enunciatário que num processo interativo está dentro e fora do texto, pois é ele quem captura a articulação dos efeitos de sentido manifestos, construindo os possíveis sentidos do texto lido (BUORO; REBOUÇAS, 2014, p. 311 e 312).

Torna-se, portanto, necessário repensar os cursos de formação dos professores de artes visuais com objetivo de desenvolver as competências necessárias para que na contemporaneidade, esse professor, possa por meio do inteligível e do sensível, conduzir seus alunos na produção de sentido ao fazer a leitura das produções artísticas, mas também do mundo que o cerca. Ressaltamos que essa proposta de educação em artes, que defendemos, está em perfeita consonância com a concepção de educação mais ampla, na qual esta pesquisa se fundamenta, ou seja, aquela construída por Paulo Freire ao enfatizar que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). Assim aponta para a autonomia dos

sujeitos na construção do conhecimento se pautando no modelo de educação edificada na relação dialógica entre os sujeitos e deles com o mundo.

Mas quem é o professor de artes visuais do qual falamos? De que forma se torna singular no grupo ao qual pertence? Ou nas palavras de Nóvoa (2007, p. 16) “como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” Essas questões nos instigam a buscar um caminho para entender as questões que estão no cerne desta pesquisa e as quais se busca, sem a pretensão de esgotá-las, num diálogo entre os estudos de Nóvoa (2007) e Landowski (2002).

Assim, a formação do professor, deve também ser repensada para além dos conteúdos curriculares, levando em conta os processos identitários pelos quais passam o professor. Conforme Nóvoa (2007), as pesquisas e ações no campo da profissão docente, resultado do paradigma racionalista vigente nas últimas décadas, no plano científico e institucional, privilegiou a dimensão técnica da ação pedagógica e intensificaram os sistemas de controle através de avaliações, esquecendo-se do professor como sujeito, o que contribuiu para o desprestígio de sua profissão e para uma crise de identidade traduzida pela separação do *eu* pessoal *eu* profissional.

Partindo dessa concepção, nos últimos anos as pesquisas em educação tem procurado ouvir o professor por entender que é impossível separar sua vida pessoal da profissional. Nesse sentido, o sujeito se constitui ao longo de sua existência num determinado contexto histórico, cultural e social nas relações com outros sujeitos. Suas ações enquanto professor carregam as marcas de sua formação profissional e daquilo em que se constitui também como sujeito no seu meio social. A existência do eu depende das relações na alteridade e no encontro com o outro. Mas de que forma isto acontece? Para Landowski (2002),

O que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual,

transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele (LANDOWSKI, 2002, p. 4).

Nóvoa (2007) dialoga com Landowski (2002) ao afirmar que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2007, p.16), porém, isto posto, Landowski (2002, p. 26) nos aponta que não basta. É necessário dar um sentido, ressignificar a constituição do eu nas relações com o Outro, para que não estejamos correndo o risco de comparar apenas identidades congeladas para sempre em sua radical diferença. Dessa forma, Landowski (2002), vai além em torno das discussões apresentadas sobre a alteridade e sua relação com os processos identitários, semiotizando-os para que possibilitem, de fato, ressignificar a singularidade, criar uma ruptura para construir um sentido que é próprio de cada ser ao colocar os problemas de uma autêntica busca de identidade. Nesse sentido, afirma que:

[...] ser a si mesmo não é apenas ser, ou afirmar-se “outro que não o Outro”. É, ao mesmo tempo, um pouco mais que isso. No mínimo, é também, simplesmente “existir” (mais que não ser), é ser “alguém” ou “algo” (mais que nada) ou, em todo caso, ter a sensação de sê-lo. É “viver” dando, se possível, um sentido ao que se faz com sua própria vida ou, senão, tentando entender o que a própria vida faz de nós. É tentar captar o mínimo de coerência que dá sentido e unidade ao devir que faz com que cada um seja, individual ou coletivamente o que é. [...] “Eu sou o que você não é, sem dúvida, mas não sou somente isso; sou também algo mais, que me é próprio – ou talvez nos seja comum” (LANDOWSKI, 2002, p. 26, 27).

A experiência de formação num curso de Artes visuais em EAD constitui-se, assim como os outros espaços/tempos da vida do sujeito, como “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2007, p.16). Dessa forma, pretende-se conduzir esta pesquisa, utilizando as lentes através das quais Nóvoa e Landowski, nos fizeram entender quem é o professor do qual falamos. Um professor que se sente e se diz professor no seu jeito singular de ser, que mescla seu eu pessoal ao eu profissional nas opções que faz ao ensinar e que se constitui na alteridade, porém é livre para dar seu próprio sentido a vida.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] nenhum método de investigação tem valor só por si. As técnicas e os instrumentos usados só terão utilidade e validade em função dos objetivos do investigador e do próprio objecto de investigação (FONTOURA, 2007, p. 195).

O contexto histórico e social do pesquisador influencia sua visão de mundo e as concepções que orientam sua pesquisa. Historicamente, o positivismo empregado para pesquisas nas ciências naturais se torna modelo, a partir do século IX, dominando as pesquisas também nas ciências sociais. Esse paradigma caracteriza-se principalmente pela sua objetividade, separação do sujeito em relação ao objeto, utilização de metodologias quantitativas e generalizações dos resultados apreendidos.

Porém, quando se trata de abordagens sociais, essa metodologia não é suficiente para a compreensão do problema pesquisado, uma vez que aquelas lidam com seres inanimados e estas com seres humanos complexos que tem emoções, valores, linguagem e estão inseridos em contextos históricos, culturais, sociais diversos tornando-os seres singulares. Desse modo, como críticas ao positivismo, surgem métodos de pesquisa de natureza qualitativa que levam em conta uma postura mais flexível do pesquisador indo ao encontro das especificidades que caracterizam as ciências sociais como explica Michel (2009):

A visão de que o conhecimento é rígido, objetivo e tangível exigirá do pesquisador o papel de observador leal aos métodos das ciências naturais; a visão do conhecimento como pessoal, subjetivo e único, no entanto impõe ao pesquisador um envolvimento com os sujeitos da pesquisa e uma rejeição às maneiras do cientista natural. Subscrever a primeira significa ser classificado como objetivista e, portanto, como positivista; subscrever a segunda é ser classificado como subjetivista ou antipositivista (MICHEL, 2009, p.43).

Assim, apoiando-se ainda em Michel (2009, p. 36) na afirmação de que “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual, temporal

entre o pesquisador e o objeto de estudo”, esta pesquisa se define por sua natureza qualitativa, considerando que pretende um envolvimento entre a pesquisadora e o sujeito da pesquisa, pois:

Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma de experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatos em ciências sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009, p.37)

Nessa perspectiva, ao considerar a importância do processo para além dos resultados e de “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 2007, p. 67), para o alcance dos objetivos propostos, optamos pela metodologia História de Vida. Para tal, como pesquisadora que tem sua história também entrelaçada num determinado espaço/tempo à da professora/aluna, com a isenção que a pesquisa científica exige, utilizaremos seu testemunho pessoal e os materiais pedagógicos produzidos ao longo de sua carreira para compreender e interpretar os dados no sentido de demonstrar se e como foi a contribuição desse curso na sua vida como professora de Artes Visuais. Assim, a postura assumida pela pesquisadora e pesquisada se dará de acordo com as reflexões adotadas por Weiss em sua pesquisa:

[...] muitas pesquisas falam sobre o professor e poucas falam do/com o professor, o que nos leva a uma reflexão sobre as pesquisas pelo viés do pesquisado, que, por sua vez, instiga um posicionamento do pesquisador/investigador. Acreditamos que o nosso papel é de mediador, auxiliando-o para que possa se lembrar dos acontecimentos vividos e, para tanto, utilizamos a fotografia, outros documentos e materiais. O nosso objetivo é que ele se coloque como investigador de sua própria prática docente e de seu percurso de docência juntamente com outro pesquisador em colaboração, [...] (WEISS, 2013, p.14).

Ao considerar a importância das técnicas de coletas de dados para “fidelidade, qualidade e completude da pesquisa” (MICHEL, 2009, p. 64), utilizaremos questionários, entrevistas gravadas, transcrição de entrevistas, documentos, fotos e

ilustrações guardadas e produzidas pela professora no decorrer de sua docência/formação. Esses documentos, aliados à narrativa da professora, serão analisados à luz do arcabouço metodológico oferecido pela semiótica francesa, principalmente a partir dos teóricos Greimas e Landowski. O nosso objetivo é o de apreender o sentido do que está posto nesses documentos, e o que deles nos faz saber a professora. Acreditamos que as narrativas estão carregadas de aprendizados, sentimentos e valores que traduzem a singularidade dessa professora em processo de formação continuada no contexto estudado.

Para isso, enviamos por e-mail um questionário para os 13 professores que concluíram o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, matriculada na UFES/Polo UAB Aracruz, sendo que destes, 9 retornaram os questionários preenchidos. Desse universo, após análise dos dados coletados, identificamos uma professora, Lucileni Frassi Fornaciari¹² que atendia aos requisitos dessa pesquisa, ou seja, estar na docência de Artes Visuais antes, durante e após a conclusão do curso.

3.1. A HISTÓRIA DE VIDA – ESCOLHA METODOLÓGICA

Ao narrar o caminhar dessa pesquisadora, contextualizando o desejo na realização da pesquisa e a aproximação com as artes e a EAD, compreendemos que o sujeito vai se constituindo por meio das oportunidades que surgem em sua vida e das escolhas feitas que vão lhes proporcionando diversas experiências, as quais são vividas ao longo de sua existência num amálgama que lhe confere uma forma de ser e agir próprios nos diversos contextos em que atua, ou seja, na sua vida familiar, social e profissional.

Partindo desse entendimento, optamos pela História de Vida como referencial metodológico no desenvolvimento dessa pesquisa nos apoiando nos estudos de Nóvoa (2007, 2009), Goodson (2007), Moita (2007), Fontoura (2007) e Weiss (2013)

¹² A professora se manifestou em nosso primeiro encontro autorizando a utilização de seu nome real na pesquisa.

para reconstruir o caminhar da professora de Artes Visuais egressa, no entrelaçar das suas experiências de vida, buscando apreender os significados e marcas que o curso em questão deixou na sua vida e, mais especificamente, na sua docência.

Para Nóvoa (2009), o professor está no centro das preocupações educativas neste início de século, tanto no que se refere à aprendizagem, quanto às questões da diversidade e do uso das tecnologias. Porém, destaca que, apesar de muitas pesquisas e estudos serem realizados no campo educacional pelas universidades e órgãos internacionais, estas não contemplam a participação do professor, resultando no que ele afirma ser “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (Nóvoa, 2009, p. 27). Ele defende que a formação do professor seja devolvida aos professores, de forma que o professor mais experiente seja reconhecido e exerça papel central na formação dos professores mais jovens, sendo assim construída no espaço escolar e dentro da profissão docente.

Posicionando o professor como sujeito de sua formação, Nóvoa destaca que ele deve dominar os conhecimentos técnicos na sua área de formação bem como a compreensão do espaço e da cultura escolar adquirida junto aos profissionais mais experientes como condição para proporcionar a aprendizagem aos alunos. Ressalta ainda, a importância de o professor estar aberto ao debate público como compromisso social, referindo-se a esse compromisso da seguinte forma:

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 31).

Ao afirmar que é impossível separar a dimensão pessoal e profissional do professor defende a autoformação por meio de narrativas das histórias de vida deste profissional. Assim diz:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

Ao desenvolver estudos relacionados à História de Vida de uma professora do campo, Weiss (2013) busca compreender a professora como objeto e sujeito da pesquisa, concepções e práticas pedagógicas a partir de sua trajetória de vida, buscando compreender o pessoal e o profissional. Dessa forma, assim como defende Goodson (2007), dá voz à professora para que narre suas experiências pessoais e profissionais, as quais segundo ela:

[...] se confundem, se misturam, pois o sujeito vive o ontem, que é o seu passado, a partir de uma presentificação desses momentos no presente, no aqui e no agora. Sua vida se desvela para si próprio a partir de suas narrativas, revividas e narradas para o pesquisador, estabelecendo a partir dela uma escuta que traz sua própria voz revendo e revivendo a sua constituição de sujeito e ainda construindo sua história de ser professor (WEISS, 2013, p.14).

Nesse sentido, Nóvoa (2007) faz uma discussão sobre a importância das abordagens (auto)biográficas e a História de Vida, além de uma tentativa de sistematização metodológica “na dupla perspectiva da investigação e da formação”, acreditando “que *por aqui*, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (Nóvoa, 2007, p. 24 e 25 - *grifo do autor*).

3.2. A SEMIÓTICA COMO METODOLOGIA ANALÍTICA DOS DOCUMENTOS E DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA

Ressaltamos que o interesse inicial pela temática foi reforçada e delineada quando conhecemos o trabalho de Adèle Chiené (2010), “A narrativa de formação e a

formação de formadores”, no qual ela explora a utilização das narrativas no contexto de um programa universitário de formação profissional de formadores de adultos ao nível do mestrado, visando a reapropriação da experiência de formação pelos formadores.

A opção pelo uso das narrativas do professor se deve ao fato de entendermos que no exercício de narrar, o professor é levado à reflexão de sua formação e prática pedagógica, organizando suas ideias para elaboração da escrita. Como consequência, ocorre a ressignificação dos conhecimentos construídos e experiências vividas que permitem melhor compreensão de suas experiências, reelaboração e criação de conceitos e ideias significativas para construção de sua vida pessoal e profissional, constituindo-se num processo de autoformação. Para corroborar nosso entendimento, citamos Chiené (2010):

[...] a prática de formação é reforçada pela prática da comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda a si próprio (CHIENÉ, 2010, p. 132).

De acordo com Barros (2005, p. 20), as “estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos”, constituindo uma forma de apresentação de si e dos significados que estes enunciados anunciam, partindo de sujeitos que constroem suas redes de conhecimentos e formas de ser, agir e fazer no contexto histórico, cultural e social que se inserem.

Considerando o texto narrativo como um todo de sentido, a semiótica procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2005, p.11). Dessa forma, para análise das narrativas e documentos pedagógicos produzido pela professora egressa, sujeito dessa pesquisa, optamos pelo uso da metodologia analítica oferecida pela semiótica francesa, especificamente nas

contribuições de Landowski (2002, 2014) e nas contribuições de Oliveira (2004) buscando apreender os sentidos que ali estão postos.

A semiótica oferece um aparato metodológico para análise, que será uma construção de leitura diferenciada dependendo do crivo de leitura de cada leitor. Não se preocupa com a intencionalidade do autor, mas com o enunciado e a enunciação, ou seja, a interação em ato do que se diz e para quem se diz e como se diz. Considera a relação intersubjetiva que se materializa com o que está posto no texto, o que lhe confere autonomia. Dessa forma, nossa escolha se apoia no fato de que “na relação interpretativa do texto, a intenção do autor pode ser revelada pela intenção do texto” (CHIENÉ, 2010, p. 133). Outro ponto que ressaltamos na escolha da semiótica para análise das narrativas se refere aos aspectos estruturais, pois:

[...] a análise estrutural permite decompor e classificar as operações de transformação de maneira sistemática e coerente. Como qualquer narrativa, a narrativa de formação apresenta-se como uma sucessão de estados. Portanto, na análise narrativa, trata-se de referenciar os desvios, as diferenças que aparecem como uma sucessão na narrativa, de referenciar igualmente a transformação principal realizada na narrativa pelo sujeito operador e o sentido que se articula na sequência manipulação-competência-desempenho-sansão. Além de explorarmos a narratividade do texto, procuramos o sentido da narrativa do ponto de vista da transformação dos papéis temáticos. Sendo embora autônomos, o percurso narrativo e o percurso discursivo encaixam-se um no outro (CHIENÉ, 2010, p. 134).

Nesse viés, ressaltamos que a análise das narrativas, “deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo” (BARROS, 2005, p. 12). Dessa forma interessa-nos as relações intersubjetivas presentes nos discursos enunciados desses sujeitos, aluna/professora/mãe/esposa, sincretizados num único sujeito que relata sua experiência contextualizada num determinado tempo e espaço no processo de construção de sua identidade/alteridade.

Os estudos de Oliveira (2004) estarão nos apoiando na análise semiótica das imagens representadas nas fotografias, cartazes e ilustrações produzidas pela professora que fazem parte dos materiais coletados pela pesquisa. Para a autora, por um texto verbal análogo ao texto visual, o semioticista vai apreendendo os

percursos que esse texto da tela lhe faz delinear que com “esse re-pintar possibilita ao semiótico o seu acesso à significação de uma pintura”. (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

Ressaltamos ainda que para esta análise, contaremos com as contribuições de Fusari e Ferraz (1993), Iavelberg (2014), Pillar (2011), Rebouças (2015), Buoro e Rebouças (2014) e Rebouças e Corassa (2009) para contextualizar e fundamentar as análises dos materiais pedagógicos da professora no que se refere às concepções referentes à metodologia do ensino de artes visuais.

Nesse sentido, estaremos apresentando e analisando os dados da pesquisa, os quais se constituem nas narrativas da professora Lucileni coletadas por meio de entrevista, e-mails e textos que produziu voluntariamente com a finalidade de contribuir com esta pesquisa, além dos materiais pedagógicos de seu acervo pessoal composto por planejamentos, fotografias, produções de alunos e professores de artes, produzidos ao longo de sua trajetória como professora de artes do ensino fundamental, formadora de professores de arte, artista e aluna do curso de Artes Visuais na modalidade EAD.

4. OS DADOS DA PESQUISA

[...] É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 2007, p.55).

Servindo-se da história de vida como via de acesso à exploração da problemática em questão (MOITA, 2007, p. 116), elegemos a entrevista, as imagens e os documentos pedagógicos construídos na trajetória de vida da professora como *corpus* analítico desta pesquisa. Partindo do princípio que “A recolha de uma história de vida e a sua análise, o tratamento dos dados e o discurso sintético posteriores são essencialmente o resultado do encontro de duas pessoas” (FONTOURA, 2007, p. 193), a professora com sua experiência e conhecimento e a pesquisadora envolvida nesse processo, tornam-se possível a partir deles, utilizando o rigor metodológico que a pesquisa científica exige e o respeito ao sujeito que fala e expõem suas produções, identificar “as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano” (MOITA, 2007, p. 116 e 117).

Foi-nos apresentado, pela professora, um arquivo pessoal riquíssimo onde se pode encontrar o registro de várias épocas de sua carreira profissional e de sua vida pessoal, organizados com esmero, de forma detalhada e em excelente estado de conservação. Esse acervo contém materiais diversos, produzidos pela mulher/professora em espaços e tempos específicos ao longo de sua vida que singularizam um modo de fazer e ser aluna/professora/formadora de artes visuais, artista e mulher.

Os dados de análise constituem-se assim em importante material no sentido de evidenciar os modos de presença do Curso de Artes Visuais na vida da professora e, por conseguinte na sua prática pedagógica. Para isso, apoiamo-nos também em

Landowski (2002), para quem, o ato de narrar, manusear, revirar documentos produzidos em épocas passadas possibilita o reconhecimento da própria identidade enquanto figura distinta e singular, pois esse ato possibilita uma reflexão na qual acabamos por nos recordar de quem fomos, ou de quem não somos mais – outro, mas que ao mesmo tempo nos permite reconhecer nossa própria identidade.

[...] Assim, enquanto eu me deixo flutuar, como que passivamente, à tona do fluxo temporal (e a supor que nenhuma aspereza rompa sua aparente continuidade), então não me vejo de forma alguma, tornar-me aquilo em que estou me tornando, e o próprio sentido do presente, de certo modo, me escapa: demasiado imediata, minha adesão ao escoamento do tempo tem como efeito torná-lo imperceptível para mim enquanto ele “passa”. [...] Mas, se acontece por acaso algum acidente capaz de me despertar desta forma de enfeitiçamento, por exemplo, se cai sob meus olhos algum testemunho do que “eu fui” – fotos, cartas, trabalhos antigos, pouco importa -, a defasagem das imagens, imediatamente, restaura toda espessura do tempo que se passou sub-repticiamente entre esses dois *agora* de repente justapostos: o do sujeito que sou presentemente e aquele do sujeito – “eu” também – que deixou naqueles velhos papeis o vestígio de um “outro” em quem, contudo, por bem ou por mal, com estorvo, embaraço ou com nostalgia, eu me reconheço ainda mais ou menos (LANDOWSKI, 2002, p. 104 e 105).

Para contribuir na compreensão do pessoal e do profissional como dimensões inseparáveis e procurando estabelecer um diálogo com a ideia apresentada, ressaltamos que nossa análise pauta-se na concepção de identidade construída de forma dinâmica entre as diversas dimensões da vida, “que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116).

Nessa linha de pensamento, apoiamos-nos ainda em Nóvoa (2007, 2009) por entender que é impossível separar o que ensinamos do que somos e vice versa. Desta forma, numa mesma escola, mesmo que muitos professores lecionem a mesma disciplina, tenham a mesma formação e as mesmas condições de trabalho, certamente são reconhecidos pela sua singularidade que lhe proporcionará o seu modo de ser e agir no cotidiano da sala de aula.

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009, p. 39).

Partindo desse entendimento, descreveremos nosso corpus justificando sua escolha:

4.1. A ENTREVISTA

A entrevista, para uma pesquisa que tem nas narrativas e na história de vida sua escolha metodológica, constitui-se num instrumento fundamental, que possibilita conhecer o sujeito por meio de sua fala, seus gestos, sua entonação de voz, seu olhar, as pausas que faz para recordar dos fatos, que ocorrem quando o sujeito ao contar sua vida passa “das recordações às palavras e das palavras às recordações num vai e vem de sentimentos” (FONTOURA, 2007, p. 193).

Para que a entrevista possa contribuir na coleta de dados é fundamental que o sujeito, aquele que fala de si expondo os fatos de sua vida tenha conhecimento do que será pesquisado e dos objetivos da pesquisa, para então querer participar, sentindo-se à vontade para tal. Dessa forma, o primeiro contato com Lucileni foi em abril de 2014, quando enviamos por e-mail, um questionário para todos egressos da Licenciatura em Artes Visuais do Polo UAB de Aracruz, apresentando a pesquisa e solicitando a participação de todos em respondê-lo.

Tínhamos como objetivo identificar entre os egressos, aquele que tivesse exercido a docência em artes visuais antes, durante e após o curso e que tivesse registros dessas etapas. Da análise dos dados, verificamos que a professora Lucileni era a

única entre os demais que preenchia todos os requisitos estabelecidos para a pesquisa. Diante da constatação tínhamos um desafio: o aceite da professora para participar da pesquisa. Dias depois informamos à professora o resultado da pesquisa e, após uma exposição mais detalhada da pesquisa e de como seria sua participação, aceitou que sua história de vida fosse utilizada para, a partir dos dados coletados, buscarmos apreender a presença ou a não presença do Curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade EAD, na sua vida pessoal e profissional.

Concordando com Weiss (2013, p. 67), entendemos que a entrevista “apresenta-se como parte constituinte de uma análise de dados e sobre a percepção do objetivo da pesquisa, de quem é o sujeito”. Com essa concepção, depois de novos diálogos, em outubro, marcamos nosso encontro, deixando a professora à vontade para decidir sobre a data e local. Como mora em Acioli, distrito de João Neiva, e trabalha no turno matutino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão de Monjardim, na sede do município, optou por nos receber numa sala de aula dessa escola no turno vespertino.

Para garantir fidelidade ao registro das informações, com a permissão da professora, utilizamos uma câmera fotográfica para filmar toda a conversa. Nessa atividade, contamos com a colaboração de uma amiga, a pedagoga do Polo UAB Aracruz, que esteve presente nos auxiliando na filmagem.

Ao chegarmos, fomos recebidas pela professora Lucilene e pela diretora da escola. Na sala de professores, deparamo-nos com um quadro de Lucilene pintado a óleo, sobre a qual conversamos alguns minutos. Em seguida, encaminhamo-nos à sala de aula onde permanecemos em torno de duas horas. Inicialmente realizamos a entrevista e, em seguida, Lucilene nos apresentou vários materiais pedagógicos produzidos ao longo de sua carreira. À medida que nos apresentava, recordava dos momentos em que haviam sido elaborados e nos ia contando sua trajetória e contextualizando suas produções. Apesar de abrir as questões para que a professora falasse livremente sobre sua trajetória profissional, pessoal e de formação, à medida que a entrevista foi finalizando mantivemos um diálogo

enquanto analisávamos os materiais que ia apresentando de forma que todo encontro foi gravado.

Tivemos como resultado uma hora e quinze minutos de gravação, as quais foram transcritas em trinta e duas páginas. Esta etapa, exaustiva, exige muita atenção para que o verbal seja registrado sem perder seu sentido. Sentido este que é dado além daquilo que se diz. É preciso levar em conta também as entonações, pausas, gestos e expressões corporais para sermos capazes de captar o sentido do que é dito. Dessa forma, torna-se necessário ouvir a gravação repetidas vezes e assisti-la por inteiro (som e imagem) para transcrevê-la, sendo fiel ao que foi dito.

Uma vez transcrita, a entrevista constitui-se num corpus privilegiado, de forma que como afirma Weiss (2013, p. 67), “as informações, impressões, conhecimentos que esse sujeito fala no decorrer da entrevista se apresentam como possibilidades que o pesquisador deverá ter a habilidade de analisar depois, com um olhar único, pois é a partir daí que o sujeito se revela único”.

Após a entrevista, nosso contato não encerrou. Como moramos em cidades diferentes, porém próximas, contamos com a colaboração de uma professora que leciona na escola em que Lucilene trabalha em João Neiva e numa escola de Aracruz para envio de materiais que foram encaminhados dias depois. Dúvidas e questionamentos complementares aos assuntos tratados na entrevista foram sendo discutidos por e-mail, assim como envio de fotografias.

4.2. OS DOCUMENTOS

No dia em que realizamos a entrevista, Lucilene nos apresentou e cedeu alguns materiais pedagógicos, além do entendimento de que outros seriam necessários para que nosso objetivo pudesse ser alcançado. Ficou claro que precisaríamos de documentos que marcassem épocas distintas num recorte temporal que testemunhasse sua trajetória profissional, atravessando o curso do início ao fim.

Dessa forma, a professora já nos deixou, nesse dia, uma pasta contendo todos os planejamentos da formação de professores do ano de 2012, da qual era a formadora de 12 professoras das escolas de educação infantil e ensino fundamental do município de João Neiva. Nessa pasta além dos planejamentos elaborados para 10 encontros realizados de março a dezembro, constam atividades realizadas pelas professoras nas oficinas de formação, fotografias que registram o momento de produção e trabalhos concluídos pelas professoras, panfletos de visita realizada, as planilhas de finalização dos cursos com as respectivas cargas horárias cumpridas por cada uma delas durante o ano e um exemplar de certificado de conclusão da formação. Nessa data ainda trouxemos um conjunto de sete planejamentos de conteúdos variados destinados a crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, além da produção de uma criança do 3º ano, a “colcha de retalhos” resultado do desenvolvimento do planejamento referente ao assunto linhas e texturas, desenvolvido no ano de 2009. Esses planejamentos, conforme nos informou a professora, já existiam rascunhados a lápis e foram editados, todos com a mesma organização posteriormente: “2005, isso tudo aqui [...] Nós tínhamos isso tudo aqui rascunhado no lápis. [...] Em 2011 e 2012, nós começamos a estruturar desta forma” (fala da professora Lucilene, out. 2014)¹³. Posteriormente, foi-nos enviado fotografias com os alunos produzindo a atividade “colcha de retalhos”.

Dias depois, enviou-nos por uma professora que trabalha na sua escola atual e em Aracruz, outros materiais pedagógicos, todos produzidos em período anterior a sua entrada no curso de artes visuais. Esses materiais vieram separados em blocos com bilhetes explicativos presos por cliques. Constitui-se num acervo riquíssimo, composto

¹³ No desenvolvimento desta pesquisa, estaremos denominando as citações da professora Lucilene da seguinte forma: *fala da professora “Lucilene, out 2014”* - quando nos referirmos a citações referentes à entrevista que nos concedeu; *“Lucilene, informado por e-mail em [...] 2015”* - quando se tratar de informação recebida por e-mail, todas após a entrevista; *“narrativa da professora Lucilene, nov. 2014”* - quando se tratar de textos/bilhetes escritos e entregues para esta pesquisa, como também a frase *“trechos retirados de material pedagógico cedido para a pesquisa”*, quando nos reportarmos ao material produzido em sua trajetória profissional. Além disso, utilizaremos “FORNACIARI, 2014a”, para materiais citados do blog da pesquisada e “FORNACIARI, 2014b” para materiais obtidos em sua rede social (Facebook).

por textos verbais e imagéticos produzidos entre os anos de 1975 a 2005 que passamos a descrever:

- Pintura que Lucileni produziu quando fazia o ensino fundamental;
- Caderno de planejamento contendo colagens de documentos oficiais sobre o ensino de artes para o Município de João Neiva, manuscritos com os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas por bimestre e séries referentes aos anos de 2005 a 2008, além de algumas colagens de textos e atividades sobre artes. Nas páginas finais, quatro páginas, há um planejamento manuscrito datado de 2011;
- Dois catálogos datados de 2004 e 2005 respectivamente, neles a professora, em 2004, apresenta produções de seus alunos da 2ª série, onde lecionava todas as disciplinas e desenvolveu um trabalho sobre a biografia e obras de Alfredo Volpi. Em 2005, produz o segundo catálogo contendo a sequência do planejamento (identificação de turmas e escolas, objetivos, justificativas, descrição de atividades e avaliação), produções e fotografias dos alunos de 1ª e 2ª séries de três escolas do município de João Neiva, referente às pinturas do artista italiano Alfredo Volpi;
- Guia Cultural de João Neiva, catálogo produzido em dois bimestres pelos alunos de 1ª a 4ª série de uma escola de João Neiva. Para sua confecção, os alunos desenvolveram atividades artísticas utilizando técnicas de desenho, pintura, recorte e colagem. Há colagens com identificação das turmas e etapas de realização do trabalho que indicam ser este material a culminância do que podemos chamar de um projeto pedagógico de valorização da cultura local;
- Três blocos de planejamentos e atividades com produções de alunos. No primeiro, datado do ano de 2000, folhas soltas contendo anotações e planejamentos para turmas de 5ª a 8ª séries. No segundo, datado de 2004, produções de alunos de 8ª série, realizadas a partir de fragmentos de obras

de arte. No terceiro, sem data, produções de alunos de 5ª a 8ª séries, a partir de obras de arte. Nos dois últimos blocos, as atividades são desenvolvidas a partir de obras de artes e a professora deixa também os materiais que utilizou para trabalhar com os alunos.

Ainda fazem parte deste corpus, as narrativas escritas espontaneamente pela professora que nos foi entregue no dia da entrevista, os bilhetes que vieram junto aos materiais pedagógicos que enviou posteriormente, o texto verbal e imagético que compõem o blog “Uma Vida Cheia de Arte”, elaborado em março de 2009 como atividade realizada no curso de Artes Visuais e as mensagens, enviadas por e-mail ao longo da produção deste trabalho.

A escolha dos documentos selecionados para análise justifica-se por se constituírem em práticas diferenciadas realizadas em turmas de ensino fundamental na disciplina de Artes e ao final do curso com professores de artes, pois nessa fase já não exercia a função de professora em sala de aula com crianças, mas de formadora de professores de artes em João Neiva. Dessa forma, para compor o capítulo seis, análise dos documentos pedagógicos, selecionamos:

1. No período anterior ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, capítulo 6.2.2: O Projeto de Artes – Alfredo Volpi desenvolvido numa turma de 2ª série da EMEF “Barão de Monjardim” no ano de 2004, ou seja, quatro anos antes do início do seu curso de Licenciatura em Artes Visuais e o Guia Cultural do Município de João Neiva desenvolvido na mesma escola, no ano de 2007, um ano antes de iniciar o referido curso, porém esta atividade foi desenvolvida em seis turmas das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano). A seleção destas atividades se deu por considerarmos práticas diferenciadas, pois enquanto a primeira é desenvolvida a partir de obras de arte, fundamentada na proposta triangular, sem, contudo, utilizar a releitura como cópia, na segunda destacamos a relação com o resgate e a valorização da cultura local e do patrimônio histórico cultural, reiterado em suas narrativas e atividades pedagógicas, além da atividade ser desenvolvida com todas as turmas em que trabalhava, levando em conta os graus de dificuldades em

respeito às etapas de desenvolvimento das crianças. Nas duas atividades analisadas ocorre a exploração da percepção visual do aluno, habilitando-o em competências de composição e de exploração da forma plástica expressiva.

2. No período em que realizava o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, capítulo 6.2.3:

Para essa etapa, elegemos o Planejamento de Arte Texturas e Linhas e duas produções confeccionadas por um estudante do 3º ano do ensino fundamental, resultado das duas últimas atividades da sequência de atividades, *recorte e colagem* e *reprodução da “colcha de retalhos”*. Essa escolha ocorreu pelo fato da professora fazer a relação desta atividade com o curso de Licenciatura em Artes Visuais, além de explorar com as crianças elementos da natureza e a ênfase na percepção tátil e visual, ou seja, trabalhar com os elementos da linguagem plástica como forma de expressão e criação artística.

3. Após o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, capítulo 6.2.4:

O material pedagógico utilizado e produzido para e na formação de professores de artes do Município de João Neiva no ano de 2012 será analisado nessa etapa por compreendermos a importância dessa atividade em sua vida profissional uma vez que este foi o material que nos disponibilizou, apesar de ainda atuar na sala de aula (nos informou que não tinha em seus arquivos materiais produzidos pelos alunos nesta época). Para apreender seu modo de ser professora formadora nesse período, estaremos analisando este material como um todo e em seguida daremos foco nos documentos referentes à formação do dia 25 de maio de 2012, pelo fato de disponibilizar fotografias dos momentos de produção e do resultado final da atividade realizada pelas professoras e de desenvolver uma oficina de pintura, atividade que se assemelha às analisadas nos dois capítulos anteriores (antes e durante o curso), além do material referente à formação do dia 19/10/2012, mês em que conclui sua licenciatura (27 de outubro de 2012), por se tratar de uma visita com as professoras a monumentos históricos e

museus, na cidade de Vitória – ES, atividade em que reitera a preocupação com o resgate histórico e cultural presente em todas as etapas de sua vida profissional e pessoal.

Uma vez feita a descrição do corpus analítico, com objetivo de compreender o contexto em que se deu a graduação em Artes Visuais da professora Lucileni, passamos à apresentação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua implantação no município de Aracruz com a oferta do curso de Artes Visuais na modalidade a distância. Apresentaremos também o município de Aracruz por meio da análise semiótica de seus símbolos, brasão e bandeira.

5. O CONTEXTO DA PESQUISA NARRADO POR DOIS SIMBOLOS DE ARACRUZ

[...] a semiótica se apresenta como uma disciplina com perspectivas empíricas e descritivas. [...] dotou-se de uma metalinguagem e de modelos que lhes permitem descrever, não as coisas mesmas, mas a maneira como lhes atribuímos sentido projetando sobre elas um olhar que organiza suas relações. [...] deixando de lado a questão do ser das coisas, restringimo-nos a analisar, comparar, interpretar os dispositivos simbólicos através dos quais a realidade chega a significar para os sujeitos (LANDOWSKI, 2014, p.11).

Aracruz, município do Estado do Espírito Santo, minha cidade natal, onde passei toda infância e adolescência, saindo para estudar em 1980 e retornando anos depois. Cidade onde meus filhos também cresceram e onde meu pai, filho de imigrantes italianos e minha mãe de imigrantes italianos, portugueses e alemães já miscigenados com índios e afrodescendentes, estabeleceram-se em 1959 (a sede do município, recém-transferida – 9 anos – experimentava sua fase inicial de progresso) e, aqui vivemos até hoje. Esse é o contexto de minha pesquisa, pois na imensa rede que está sendo tecida na constituição da história desse lugar, num determinado espaço e tempo, minha história de vida aqui se entrelaça juntamente com a história de vida da professora que é sujeito e objeto dessa pesquisa.

Elegi o Brasão e a Bandeira do Município de Aracruz (imagens 01 e 02), instituídos pela Lei Nº 95/1975 de 05 de junho de 1975 (alterada pela Lei Nº 2.045/1997 de 04 de novembro de 1997) para com eles conhecer e apreender a narrativa visual que esses símbolos constroem de Aracruz:



Imagem 1 – Brasão de Aracruz.
 Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, acesso em: 21 jan. 2014.



Imagem 2 – Bandeira de Aracruz.
 Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, acesso em: 21 jan. 2014.

Início pelo Brasão: nele podemos observar duas chaminés em segundo plano, periféricas, de tijolos vermelhos e expelindo fumaça, deixando evidente que estão em plena atividade. Na base das chaminés, estão representadas onze toras de madeiras na cor ocre e marrom que estão dispostas de forma a ocuparem um espaço frontal maior, inclinadas de forma que se fecham ao fundo, onde desaparecem atrás de uma forma quase quadrangular que se localiza sobre as toras e ao centro. Essa forma divide-se em duas partes por uma linha ondulada que demarca na parte de baixo uma representação de mar, e na de cima um fundo branco, tendo ao centro a figura de uma cruz vermelha com uma fita azul entrelaçada, onde nela pode-se ler a seguinte frase: “Esse Agnus Dei”.

Na parte de baixo, ocupando um quarto da base inferior, temos a representação do mar, num tom azul escuro com as superfícies onduladas em forma de cristas e riscos brancos que figurativizam as ondas, tais como são representadas em desenhos esquemáticos em várias produções gráficas. Essas ondas presentes em toda a extensão dessa forma e, em volta do peixe, produzem um sentido de movimento. Nessa parte, vê-se o desenho de um peixe, num tom de azul muito claro, quase branco, mesma cor do fundo do quadrado. Ele destaca-se tanto pela sua posição central como frontal o que permite ao leitor desse brasão vê-lo por inteiro, como se nadando nessas águas de intenso azul.

Acima desse quadrado se destaca em semicírculos três torres frontais e duas nas pontas, compondo num círculo uma coroa, de forma que é vista apenas parte dessas duas torres, supondo mais três que formam a parte da coroa não vista, num total de oito torres. Essas torres são contornadas por linha em preto, fundo no tom azul claro, como a do quadrado, tendo na base uma figura em forma de trapézio vermelho e nas pontas mais estreitas uma borda de três pontas em preto negritado. Além disso, são unidas por linhas claras em preto como se formasse uma massa compacta. Na base do brasão, em primeiro plano, há uma faixa que se apresenta mais larga ao centro, onde está escrito em letras maiúsculas, na cor branca a palavra Aracruz e nas laterais a mesma faixa vermelha, porém mais estreita e mais ao fundo como se tivessem uma dobra. Ao lado direito dessa faixa, está escrito em letras minúsculas de cor branca: 3 de abril. No lado esquerdo, encontramos também em letras minúsculas na cor branca: 1848.

A bandeira tem o brasão ao centro dentro de um retângulo branco do qual saem das extremidades uma faixa vermelha com uma margem mais estreita branca em cada lado, as quais se dirigem às quatro extremidades da bandeira. Os espaços desenhados por essas faixas são preenchidos acima, abaixo e nas laterais pela cor azul marinho.

A Lei Nº 95/1975, de 05 de junho de 1975 (alterada pela Lei Nº 2.045/1997 de 04 de novembro de 1997), que institui esses símbolos para o município, descreve o Brasão e a Bandeira, indicando o significado de cada detalhe que é representado. Porém, pretendo nesta análise, com a contribuição da semiótica greimasiana, partir do que está posto nesses símbolos, ou seja, da imitação que o enunciador cria em referência ao mundo natural para que, reconhecida como um todo de sentido a partir do crivo de leitura desta pesquisadora, possa ressignificar e re-contar a história do município citada nas referências que dispomos, pois para Greimas:

É este crivo de leitura que nos torna significante o mundo ao nos permitir identificar as figuras como objetos, ao nos permitir classificá-las, relacioná-las umas às outras, interpretar os movimentos como processos que se podem atribuir ou não a sujeitos, etc.: sendo de natureza semântica – e não visual, auditiva ou olfativa, por exemplo – ela serve de “código” de reconhecimento que torna o mundo inteligível e manuseável. Compreende-

se então que é a projeção desse crivo de leitura – uma espécie de “significado” – do mundo – sobre uma tela pintada que permite reconhecer o espetáculo que, segundo se pensa ela representa (GREIMAS, 2004, p.79).

Ao observamos o Brasão, chama-nos a atenção a reiteração de imagens que se relacionam com a economia local; chaminés soltando fumaça, toras de madeiras serradas e o peixe. Além dessa reiteração, cores fortes (vermelho, azul e preto) destacam as chaminés, a representação do mar, a cruz com a fita entrelaçada e a faixa na base do brasão onde estão escritos o nome da cidade e a data de 3 de abril e 1848 em oposição a cores mais claras (marrom, ocre, azul claro e branco). Essas cores compõem as toras de madeira, o peixe e a representação da coroa com suas torres, a qual tem alguns pontos destacados em cores mais fortes na sua base e extremidade, atraindo o olhar do enunciatário de forma que o enunciador parece querer dar mais visibilidade a estas figuras do que as de cores mais opacas.

Em relação à topologia, numa forma que poderia estar contida num círculo, há a predominância de linhas retas que organizam a constituição do Brasão no plano vertical. As torres em linha reta, na vertical, representadas com utilização de cores fortes (vermelho e o contorno dos tijolos em preto), em segundo plano e periféricas, remetem à ideia de sustentação, esteios, dependência e são as figuras que tem maior visibilidade, permitindo ao enunciatário compreender a importância da indústria para a sustentabilidade desse município. Antes dessa análise, como vivi essa fase da história, compreendia as torres representando também as serrarias, pois uma delas, na chegada do município tinha uma imponente chaminé que se parecia com as torres do brasão. Porém, considerando a data da lei que institui os símbolos, 1975, e o destaque que é dado a essa representação no brasão, mesmo que a inspiração tenha sido a torre citada, fica evidente sua relação com “a chegada da Aracruz Florestal, em 1967, [que] com seu apetite voraz por terras, [...] [comprava] qualquer propriedade [...] para plantar eucaliptos [...] [e,] em 1970, [...] já possuía 9.886 hectares e mais de oito milhões de mudas plantadas” (COUTINHO, 2006, p. 530), que constituiriam a matéria prima para a fábrica Aracruz Celulose, hoje Fíbria. Essa empresa é “líder global na produção de celulose branqueada de eucalipto, [...] maior e mais avançada fábrica de celulose do mundo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014), inaugurada em 1978 no distrito de Barra do

Riacho, onde outras indústrias em função desta se instalaram.

As chaminés se destacam em relação às toras de madeira cortadas, num tom mais claro e no terceiro plano, porém, fica claro a importância do ciclo econômico anterior, extração de madeira e a instalação de serrarias, que impulsionaram o crescimento do município, movimentando o comércio e empregos nas décadas de 50 e 60:

A indústria aracruzensense era dependente da extração e beneficiamento da madeira e da produção de alimentos. Em 1950, havia 14 torrefadoras de café, 11 serrarias, cinco fábricas de móveis e uma fábrica de tamancos. Além dessas, podia ainda ser encontrado um bom número de quitungos de mandioca que chegaram a produzir 743 toneladas de farinha de mandioca, beneficiadoras de milho que produziam 81 toneladas de fubá e alambiques com produção de 103.000 litros de aguardente.

Dentre as 61 indústrias locais em 1960, as serrarias haviam triplicado seu número, tornando-se, assim, líder no setor industrial, com 63% das firmas (ENCICLOPÉDIA, 1958, apud COUTINHO, 2006, p. 536/537).

Nota-se que as serrarias eram consideradas tão importantes que, apesar da produção de alimentos serem citadas por Coutinho como uma importante atividade econômica naquela época, apenas a extração da madeira é representada no Brasão. Não há nenhuma alusão à produção de alimentos, a não ser a pesca.

Com referência aos formantes eidéticos e topológicos, a representação do mar é destacada pela sua posição central em azul escuro com riscas brancas. O mar constitui um ponto estratégico para o desenvolvimento do município e região, que passa pela pesca, mas principalmente pelas atividades econômicas de grande vulto como a instalação do terminal portuário privativo – PORTOCEL – e, mais recentemente, a instalação de um estaleiro de grande porte, JURONG, em fase de construção. Nos últimos anos, a municipalidade vem se preocupando em desenvolver o turismo, explorando a região litorânea que é agraciada com excelentes praias, hotéis e restaurantes, onde se pode apreciar o pescado local na tradicional moqueca capixaba, um dos pratos principais da região.

A imponência das chaminés só se contrapõe à horizontalidade da faixa vermelha na base do brasão, em primeiro plano. Nela está inscrito a data de emancipação

política do município, 03 de abril de 1848. Pela posição e destaque em que se encontra e pela cor vermelha intensa, direciona o olhar do enunciatório para um fato muito importante, um marco que possibilitou todo o desenvolvimento, tradição e história aí representados.

Esse fato histórico tem suas origens registradas nos vestígios arqueológicos como “sambaquis, amontoados de conchas de ostras e outros mariscos, encontrados principalmente ao longo dos rios Piraquê-açu, Riacho e Comboios” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014), deixados pelos povos que habitavam essa região cerca de 3.200 anos A.C.

Segundo Coutinho (2006), “começando em tempos ainda desconhecidos pelos arqueólogos e indo até a chegada dos portugueses em 1556, a pré-história de Aracruz é caracterizada pela ocupação do território pelos nativos Goitacaz, Tupinikim e Botocudo” (COUTINHO, 2006, p. 104). A chegada dos portugueses dizimou o povo nativo que ao resistir à invasão eram massacrados, escravizados, catequizados ou adquiriam doenças mortais, até então desconhecidas, trazidas pelos invasores. Ainda de acordo com Coutinho (2006): “Os índios do Espírito Santo, [...], foram progressivamente dizimados, restando apenas os Tupinikim que, por serem índios costeiros, sofreram o maior impacto da penetração lusitana” e que “desalojados de vários habitats no território espírito-santense, os Tupinikim acabaram encurralados no município de Aracruz em terras alienadas pela coroa portuguesa, desde a expulsão dos jesuítas após meados do século XVIII” (COUTINHO, 2006, p. 104 e 105).

Com o passar do tempo, os Tupinikim passaram a conviver com os agricultores que aos poucos iam se instalando na região e se estabelecendo, passando as terras aos seus filhos ou a outros por venda legitimada pelo Estado com registros em Cartório de Registro de Imóveis. Com a chegada do grupo Aracruz Celulose na década de 60 e 70, a maioria dos proprietários vendeu as suas terras à respectiva empresa.

Apesar de terem tido sua etnicidade reconhecida pelo índio Itatuitim Ruas, da nação Juruna, como remanescentes dos Tupinikim, 1975, quando ele trabalhava na FUNAI e quando já se discutia que as terras compradas pela Aracruz Celulose seriam terras indígenas, a crença anterior, no Brasil, era a de que os Tupinikim estavam extintos, argumento que justificava a contínua expansão de fazendeiros sobre suas terras, reduzindo ainda mais seu tamanho. Os Tupinikim chegaram a ser declarados extintos por antropóloga da FUNAI, 1983 (COUTINHO, 2006, p.105-106)

Na década de 80, começa um movimento de revitalização cultural e étnica envolvendo os Tupinikim e Guarani, sendo que estes (Guaranis) aqui chegaram na década de 70 vindos do Sul (COUTINHO, 2006, p.103-107). Esse movimento foi responsável pelo resgate da conscientização étnica e organização política dos índios. Posteriormente, as comunidades indígenas iniciam a “luta pela terra”, a qual gera disputa entre as tribos e a empresa dividindo a opinião da população aracruzense.

Atualmente, situação desconfortável, instala-se entre os indígenas e pequenos agricultores locais¹⁴. Donos de irrisórias áreas de terras inseridas na grande área demarcada pertencente à referida multinacional, suas terras também foram desapropriadas¹⁵, sem nenhuma atenção ou diálogo por parte do governo federal, conforme assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), em 03 de dezembro de 2007, entre as Comunidades Indígenas, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a empresa Aracruz Celulose S.A.

Nesse termo, as partes entram em acordo quanto “a intenção de comporem-se com respeito à indenização das benfeitorias da ocupação de boa-fé, bem como com relação ao desfecho do processo demarcatório das terras indígenas Tupiniquim e

¹⁴ A propriedade e os respectivos proprietários são os seguintes: (1) Propriedade Rio Sauê – Alpheu Manoel da Rocha, Rubens Manoel da Rocha, Jair Manoel da Rocha, Valdeci Manoel da Rocha, Jandira Manoel da Rocha – propriedade adquirida no século XIX, tendo sido escriturada primeiramente no ano de 1928 e registrada no Cartório do 1º Ofício da Comarca de Aracruz/ES; (2) Fazenda Córrego do Morcego – Orlanda Modenesi Pignaton e filhos – adquirida por forma de partilha em 25/03/1985 no inventário do espólio de Pedro Pignaton; (3) Sítio Florestal – Pedro Donato Moro – adquirida em julho/1986 da empresa Pedro Moro & Irmãos, que adquiriu em novembro de 1973 e abril de 1975; (4) Fazenda Rio Morobá – João Luiz Sperandio, Nélio Eller, Luiz Carlos Cecatto, Dório Bisi Sobrinho – adquirida em 11/10/1990, por Escritura Pública de Compra e Venda. Registro feito em 1978 no Cartório do 1º Ofício da Comarca de Aracruz/ES (BRASIL, 2012, p.2-3).

¹⁵ Em 28/08/2007, foi publicada a Portaria MJ nº 1.463, de 7/08/2007, com base em estudos antropológicos feitos pela FUNAI, que declarou a posse permanente dos índios Tupiniquim e Guarani Mbya sobre terras situadas no município de Aracruz/ES. E em 08/11/2010, foi publicado o Decreto Presidencial homologando a demarcação administrativa de tais terras (BRASIL, 2012, p. 1).

Guarani no Município de Aracruz – ES”. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL – PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO EST. DO ESPÍRITO SANTO, 2007), ocasião em que mais uma vez, os pequenos agricultores, foram totalmente ignorados pelos órgãos governamentais, conforme destaque no documento de decisão referente ao mandato de segurança impetrado pelo Sindicato Rural de Aracruz em favor dos proprietários rurais:

[...] a quase totalidade das terras consideradas indígenas em Aracruz eram de propriedade da então Aracruz Celulose S.A., hoje Fibria S.A., que assinou Termo de Ajuste de Conduta com a FUNAI, todavia, ficaram de fora desse acordo alguns produtores que somente recentemente, em 29/08/2012, foram notificados para receber a indenização proveniente das benfeitorias de boa-fé no imóvel rural e promover a sua desocupação em favor da comunidade indígena Tupiniquim e Guarani, no prazo de 30 dias, sob pena de sua retirada coercitiva (BRASIL, 2012, p.1-2).

Diante da situação que se instalou, hoje a Fibria S.A. (antiga Aracruz Celulose S.A.) desocupou a terra demarcada em favor dos indígenas. Já os proprietários rurais, com ações judiciais em tramitação, continuam trabalhando nas terras desapropriadas, sendo alvos de saques, incêndios, redução de suas produções, entre outros constrangimentos oriundos da precariedade em que se encontram em virtude da desmotivação para investimentos em longo prazo. Os índios Guarani, vindos do Sul, e os remanescentes dos Tupinikim vivem no Município de Aracruz em 9 aldeias, 04 Guarani e 05 Tupinikim, sendo o único município do Estado com índios aldeados.

Dessa forma, as chaminés soltando fumaça remetem à atividade ininterrupta da indústria, a qual precisa ser contínua, reforçando a dependência econômica do município a este setor da economia. Todavia, remete também à questão ambiental e às consequências sofridas em virtude do progresso que ainda hoje tem seus reflexos econômicos, sociais e ambientais. Podemos considerar que essas consequências estão relacionadas a um processo de desenvolvimento compartimentado, que não leva em conta o global, segundo o qual:

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos (MORIN, 2003, p. 18).

Assim, Aracruz, enquanto município confunde-se com Aracruz empresa, tendo esta mudado sua paisagem (com grandes extensões de plantio de eucaliptos e um imponente parque industrial), sua rotina e, assumido uma identidade que passou a englobar e suprimir a identidade do povo que deu origem a essa cidade.

Nesse viés, onde o passado e o presente se entrelaçam, a história pode a partir da análise semiótica, do que está posto no símbolo do município, suscitar fatos, continuidades e descontinuidades que vão se delineando ao longo dos anos, pois:

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. Frequentemente a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça (MORIN, 2000, p. 86-87).

Da origem, com seus primeiros habitantes, chegamos aos dias atuais. Mas como surgiu o município de Aracruz? O brasão que analisamos nos reporta a essa origem, pois de acordo com a Lei Nº 95/1975 de 05 de junho de 1975, “foi o primeiro estilo de escudo introduzido em Portugal por influência francesa, herdado pela heráldica brasileira como evocativo da raça colonizadora e principal formadora da nossa nacionalidade” (ARACRUZ, 1975). A coroa localizada na parte superior e central, cobrindo o coração do brasão, evidencia o domínio dos invasores portugueses, o período imperial do Brasil, a passagem do imperador por essas terras. Nota-se que as torres escapam deste alinhamento central situam-se externamente à figura da coroa, numa outra época da história.

Assim, a origem do município acontece com a fundação da Aldeia Nova, onde hoje é Santa Cruz, no ano de 1556, que após algum tempo passa a chamar-se Aldeia Velha e, em 1848 Santa Cruz:

No período colonial (1500-1810), quando a região era habitada pelos índios Goitacaz, extintos no século XVII, portugueses e índios temiminós, de Niterói, derrotados por uma aliança entre invasores franceses e tamoios do Rio de Janeiro, são transferidos pelo Governador-Geral Duarte da Costa para o Espírito Santo, sendo alojados na margem direita-sul da foz do rio Piraquê-açú, hoje vila de Santa Cruz, onde fundaram um pequeno aldeamento em 1556, chefiados pelo cacique temiminó Maracajaguaçu e pelo padre jesuíta Brás Lourenço, auxiliado por dois noviços, Diogo Jácome e Fabiano Lucena (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014).

A data que aparece no Brasão, seguida de prosperidade que se desenrola em várias épocas, decorre do seguinte fato histórico:

[...] em 16 de dezembro de 1837, a Lei Provincial nº 5 eleva Aldeia Velha à condição de Distrito e Vila do Município de Reis Magos, com sede onde hoje é Nova Almeida. Em 1840, é criada a primeira escola oficial para meninos. A emancipação política do Distrito ocorreu em 03 de abril 1848, tornando-se o Município de Santa Cruz. Viajantes franceses e alemães visitaram o novo município e relataram suas memórias das viagens (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014).

Salientamos que, nesse período histórico, está a origem da importância que é dada, no Brasão, à representação bem ao centro da “... cruz de cristo de goles (vermelho), enlaçada de blau (azul), com a frase latina “Esse Agnus Dei”¹⁶ (Eis o Cordeiro de Deus), [...] símbolo de São João Batista, padroeiro da cidade” (Lei Nº 95/1975), que conta o domínio da religião católica no município a qual, segundo Coutinho (2006, p.504), em 1950, representava 96,50% da população, resultado da colonização por jesuítas, responsáveis pelo núcleo que originou o município e a imigração de portugueses e italianos que se seguiu.

Na sequência da história, atraído pelo progresso, o comerciante e proprietário da Fazenda das Palmas, localizada hoje próximo ao centro urbano de Aracruz, imigrante italiano Pietro Tabacchi, com permissão do imperador D Pedro II, em 1873, trouxe 70 famílias do Tirol (Itália) para trabalhar em suas terras. A chegada dos afrodescendentes no município está relacionada ao trabalho escravo, sem registro detalhados, conforme afirma Coutinho (2006): “Se para o Espírito Santo torna-se

¹⁶ Segundo Cruz, 97, p.33, a frase latina, esta com a grafia da primeira palavra incorreta. Ao invés de Esse, o correto seria Ecce, conforme o Evangelho de São João, capítulo 1, versículo 29.

difícil descobrir a chegada e a origem dos escravos africanos, mais difícil ainda é saber de sua chegada ao território do atual município de Aracruz” (COUTINHO, 2006, p.143). Coutinho menciona, ainda, que o botânico francês Auguste de Saint-Hilaire registra a presença dos negros trabalhando na fabricação de farinha ao passar por Aldeia Velha em 1818.

Portugueses, italianos, africanos e indígenas são as principais etnias que compõem a população desse município. Segundo Coutinho (2006):

No início dos anos 1940, a configuração cultural, econômica e política do Município estava definida como duas linhas principais de vilarejos, povoados e vilas. Uma formada por populações de origem luso-brasileira, no litoral, e outra, com predominância de populações ítalo-brasileiras que, pouco a pouco, foram se mesclando com os habitantes luso-brasileiros que também chegavam (brancos, caboclos e afro-descendentes), formando a linha de povoados ítalo-brasileiros no interior (COUTINHO, 2006, p.329).

O Gruppo di Ballo “Nova Trento”, formado por descendentes italianos do Distrito de Guaraná, a Banda de Congo São Benedito do Rosário, de Vila do Riacho, “criada por volta de 1850 teve seu primeiro uniforme doado por D. Pedro II, em visita ao Espírito Santo, em 1860”, o Grupo de Dança Circular Toré, o Grupo de dança Guerreiros Guaranis, o Coral Guarani, e o Grupo de Guerreiros Tupinikim das aldeias indígenas do município mantêm a tradição e as raízes do povo aracruzens (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014).

Finalmente, por ato legal, mas definitivamente pela iniciativa de um personagem dessa história, um fato pitoresco faz com que a sede do município deixe de ser a localidade de Santa Cruz e se instala definitivamente em Sauaçu, hoje, Aracruz:

Em 1943, pelo Decreto-lei Estadual nº 15.177, a cidade, o distrito e o município de Santa Cruz, passaram a chamar-se Aracruz, que significa “pedra do altar da cruz”. Cinco anos depois, em 1948, a Resolução nº 1, da Câmara Municipal decidiu a transferência da sede do município para o povoado de Sauaçu, mas, devido à resistência dos moradores de Santa Cruz, a transferência ocorreu de fato em 1950, tendo o Prefeito Luís Theodoro Musso surpreendido a todos de madrugada, comandando em bando de cavaleiros armados, os quais carregaram os documentos municipais, episódio conhecido como “o roubo da Sede” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ, 2014).

Eis que hoje, Aracruz, situado no litoral norte capixaba, a 83 km da capital do estado, Vitória, de acordo com IBGE (2014), ocupa uma área de 1.423.874 Km², tem população de 81.832 habitantes (2010), produto interno bruto (PIB) per capita a preços correntes de R\$ 41.018,50 (2011) e índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,752 (2010).

5.1. O POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UAB E CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES JOSÉ MODENESE – ARACRUZ – ES

Do ponto de vista educacional o conceito de “distância” é mais amplo e complexo, uma vez que é possível que o aprendiz se sinta próximo ao professor mesmo que dele se encontre afastado geograficamente (via videoconferência por exemplo) ou que considere o professor distante mesmo que com ele esteja compartilhando o mesmo teto (uma aula expositiva para um grande número de alunos por exemplo) (TORI, 2003, p. 14).

No Brasil, a EAD foi oficializada, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 —, e de acordo com Mundim (2006, p. 121), esse fato se constitui como a “primeira vez, na história da legislação ordinária, [que, no Brasil] o tema da EAD se converte em algo formal”. Projetos como a UniRede, que congrega as universidades públicas brasileiras, o Consórcio Cederj do Estado do Rio de Janeiro e o da Universidade Federal do Espírito Santo que cria o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Ne@ad) com a implementação do curso de pedagogia na modalidade semipresencial) são exemplos significativos no âmbito das instituições públicas brasileiras voltadas para a formação inicial e continuada de professores, após a promulgação da LDB no ano de 1996.

No ano de 2004, a Secretaria de Educação a Distância (Seed)¹⁷, do Ministério da Educação (MEC) lança, o Programa de Pró-Licenciatura e o Projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme Campos (2007). Esse projeto, elaborado pelo Governo Federal no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação¹⁸, tornou-se presente em todos os estados brasileiros. O Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 e atualmente operacionalizado pela DED/Capes, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de educação superior no País priorizando a articulação da política nacional de formação de professores da educação básica. Esse sistema proporciona a democratização do ensino público e gratuito oferecido pelas Instituições de Ensino Superior, quando possibilita grande parcela da população excluída do processo de formação que retornem às escolas.

Desse modo, atende ao público em geral, mas prioriza o atendimento aos professores que atuam na educação básica em sua formação inicial e continuada (graduação, pós-graduação *lato sensu* e aperfeiçoamento) em todo o território nacional, por meio da articulação entre a União, os estados e os municípios, onde são criados os Polos de Apoio Presencial.

A oferta dos cursos, nesse modelo de sistema, é operacionalizada por uma equipe de profissionais nas Instituições de Ensino Superior parceiras que desempenham funções diversas necessárias à oferta e desenvolvimento dos cursos em articulação com a coordenação de Polo e tutoria presencial que atuam nos polos municipais. Para ministrar os cursos são utilizados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

¹⁷ Criada oficialmente pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC) desenvolveu diversas ações para a EAD (Proinfo, TVEscola e UAB). Extinta, seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, e, posteriormente, pelo Decreto 7.690, de 2 de março de 2012. Com a promulgação do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), em 24/04/2007, criou-se a Nova Capes (Lei Nº 11502 de 11/07/2007). Baseada na Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009, a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi transferida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através da Diretoria de Educação a Distância (DED) (BRASIL 2014).

¹⁸ O Fórum das Estatais pela Educação foi criado em 2004, com o objetivo de propiciar espaço de diálogo e interlocução entre Ministério da Educação, Governo Federal, Estatais Brasileiras e toda a sociedade brasileira, para análise e debate de questões estratégicas ligadas ao desenvolvimento sustentável do País, com especial destaque para a busca de solução para os problemas ligados à educação (SEED, 2006).

Criado com o objetivo de dar suporte aos alunos, o Polo de Apoio Presencial, configura-se como local onde ocorrem os encontros presenciais dos alunos nos momentos de tutorias, avaliações presenciais e *on-line*, *web conferências*, atividades de práticas laboratoriais e sua referência como ponto de articulação para resolver questões de natureza acadêmico-administrativa. São os espaços físicos mantidos pelos estados ou municípios para a operacionalização das atividades pedagógicas e administrativas relacionadas aos cursos oferecidos pelas universidades. Para a oferta de cursos, os Polos de Apoio Presencial precisam de uma estrutura física e recursos humanos mínimos (ANEXO 1), conforme disponibilizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD). (UFSCar/SEaD, 2014).



Imagem 3 – Fotografia atividade presencial: seminário curso Licenciatura em Artes Visuais.
Fonte: Arquivos do Polo UAB.

A educação a distância oferecida pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, diferente do que indica sua denominação, desenvolve seus cursos, principalmente

os de graduação, na modalidade semipresencial e o ingresso dos alunos ocorrem através de processos de seleção, entre os quais vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Devido às exigências da legislação brasileira do ensino superior, aqui, no Brasil, o sistema da UAB se diferencia do modelo de uma Universidade Aberta, pois existem requisitos e exames de ingresso (vestibular) para os cursos em nível de graduação, e processo seletivo para a maioria dos cursos de pós-graduação. Além disso, as instituições de ensino superior (cursos de graduação) no Brasil utilizam a metodologia semipresencial (HAMASAKI, 2012, p.26/27).

O sistema UAB conta com um grande número de tutores presenciais e a distância para sua operacionalização. Isto se torna uma dificuldade a ser superada no desenvolvimento dos cursos, pois estes profissionais, a maioria professores das escolas públicas ou alunos cursos de pós-graduação da própria instituição em que atua, são escassos e trabalham na maioria das vezes atraídos pelo desejo de crescimento profissional no que se refere ao seu ingresso no mestrado ou à formação continuada em serviço, já que sem vínculo empregatício recebem inicialmente financiado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, atualmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma bolsa mensal de pequeno valor pelos serviços prestados.

No momento, são muitas as discussões envolvendo a situação da tutoria, e a razão do crescimento dessas discussões é o fato de que, com a criação da UAB, em 2006, é que se ampliou o número de oferta de cursos na modalidade EAD e, em consequência, expandiu-se o número de tutores. Diante de tal expansão, foi criada a *Associação Nacional dos Tutores de Educação a Distância (Anated)*, cujo objetivo é lutar pelos direitos desses mediadores ou instrutores, que fazem o trabalho de orientação acadêmica em todos os cursos, em parceria com a UAB, sem vínculo empregatício e, portanto, sem direitos trabalhistas (SIMÕES, 2013, p. 68/69).

Ao apresentar a proposta para atendimento ao estabelecido pelo Edital Seed/MEC nº 01, de 16 de dezembro de 2005, para a chamada pública de seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema

Universidade Aberta do Brasil (UAB), Aracruz foi inserido no Sistema UAB e, em dezembro de 2007 o “Polo de Apoio Presencial da UAB e Centro de Formação de Professores José Modenese”, foi inaugurado com a oferta da primeira turma de graduação: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas oferecido pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - IFES.



Imagem 4 – Fotografia da Fachada do Polo UAB Aracruz.
Fonte: Arquivos do Polo UAB.

Em novembro de 2008, a Universidade Federal do Espírito Santo ofereceu quatro cursos de graduação — Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física e Bacharelado em Ciências Contábeis —, um curso de aperfeiçoamento em Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina e dois de especialização: Gestão de Agronegócios e Logística.

O espaço físico do Polo UAB Aracruz, além de oportunizar a possibilidade de formação inicial e continuada aos jovens e professores do Município e regiões vizinhas, também é utilizado para formações continuada de professores da rede municipal e funcionários públicos municipais, constituindo-se ainda um espaço para

reuniões das secretarias municipais com seus funcionários e comunidade¹⁹. Assim, incentiva e contribui para o desenvolvimento do Município, por intermédio dos cursos de formação para aqueles que não poderiam se deslocar para estudar, evitando a saída de pessoas para outros centros urbanos. Além disso, propicia, ainda, por meio de atividades realizadas pelos alunos dos cursos e projetos junto às Universidades, a aproximação da comunidade local para momentos de discussões e abordagens de temas relevantes, mediante o compartilhamento dos saberes construídos no espaço acadêmico com a comunidade local e, por isso, contribuindo para a melhoria dos serviços prestados à população.

Desde sua inauguração, o Polo UAB Aracruz conta com uma intensa demanda de oferta e procura de cursos. Da análise dos dados, é possível compreender a importância desse Polo para o município e região, quando totalizamos os dados de seus seis anos e três meses de funcionamento²⁰, verificamos 9 ofertas de graduação dos 6 cursos oferecidos pela UFES e IFES com uma matrícula inicial de 303 alunos, dos quais 103 ainda estão em curso e 37 certificados; 07 cursos de aperfeiçoamento, todos oferecidos pela UFES, que entre os alunos ativos (27) e certificados (119) somam 146 alunos; e, 17 ofertas de especialização em 16 cursos oferecidos pela UFES, IFES, UFF e UNIFESP, totalizando 393 alunos entre os certificados (175) e os que ainda estão em curso (218). O que nos dá o número geral de 33 ofertas dos 29 cursos oferecidos com 331 alunos certificados e 348 em curso na data do levantamento realizado²¹.

¹⁹ Para exemplificar a utilização do espaço físico do Polo UAB pelas secretarias municipais e em especial pela secretaria municipal de educação na formação de professores, consta do ANEXO 2 relatório de outras atividades desenvolvidas no polo em abril de 2014 coletado nos arquivos do Polo UAB Aracruz em maio de 2014.

²⁰ Levantamento realizado em março de 2014. A primeira oferta de curso no Polo ocorreu com a turma de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas/IFES em 03/12/2007.

²¹ Os dados referentes ao número de alunos ativos são baseados nos registros estatísticos do Polo UAB Aracruz com data em março de 2014 (ANEXO 3), onde são contabilizados apenas alunos que estão frequentando o Polo na data do levantamento. Estes dados são utilizados pelo Polo UAB para acompanhamento das turmas e não levam em conta alunos matriculados e ainda não jubilados que por vezes ainda retornam ao curso dependendo das medidas legais adotadas pelas IES, portanto diferem dos dados oficiais que terão um número maior de alunos.

Mantido pela municipalidade, o Polo UAB Aracruz, foi construído e equipado especificamente para esse fim, atendendo aos critérios estabelecidos pelo governo federal, na época Seed/MEC e IES, para a oferta dos cursos. Logo, esse polo foi equipado com laboratórios pedagógicos de física, química e artes; laboratórios de informática e demais dependências que constam no manual da CAPES para construção de Polo UAB no País.



Imagem 5 – Fotografia do Laboratório de Artes.
Fonte: Arquivos do Polo UAB.

Nesse contexto, com base nos registros realizados pelo Polo UAB (caderno de registro dos cursos - ANEXO 4), e fichas de cadastro de funcionários e tutores (ANEXO 5), em torno de 50 tutores presenciais acompanharam os cursos desenvolvidos de dezembro de 2007 a março de 2014, enquanto no mesmo período, uma média 10 funcionários, efetivos e contratados, vinculados a Prefeitura Municipal são responsáveis pelas atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas neste espaço/tempo.

5.2. O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS — LICENCIATURA NA MODALIDADE EAD OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES

E ai quando surgiu a história: vai ter Artes Visuais pela UFES a distancia, falei assim: Não, agora e minha vez [...]. Eu sentia assim uma necessidade da parte mais teórica (Fala da professora Lucileni, out 2014).

O Curso de Graduação em Artes Visuais — Modalidade a Distância — oferecido pela UFES “tem como meta a formação dos professores de Artes Visuais que trabalham hoje no sistema público de ensino fundamental e médio, sem qualificação exigida por lei para a sua atuação” (UFES/CEPE, 2007, p. 3). Suas concepções e estrutura estão definidas no Projeto Pedagógico e Resolução nº 09/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes que autorizou e aprovou sua implementação em 2008. Seu currículo composto por 44 disciplinas distribuídas em sete períodos é oferecido em módulos no Curso de Artes Visuais/UAB/UFES, modalidade EAD semipresencial, e é organizado:

[...] a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, da Proposta de Diretrizes Curriculares para o Ensino das Artes, do documento Pró-licenciaturas e dos Referenciais de Qualidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, compondo-se de 07 (sete) núcleos de disciplinas, 01 (um) de Estágio, e ¼ (um quarto) específico para o trabalho de Graduação, que juntos compõem os Conteúdos Curriculares – totalizando 3.020 (três mil e vinte) horas/aula (UFES/CEPE, 2007, p. 7).

Destacamos, na proposta do curso, sua estrutura elaborada em torno de três eixos: Formação Geral e Pedagógica, Formação Específica de Artes Visuais e Prática de Ensino. Tais eixos integrados ao longo do curso estão orientados no sentido de permitir aos alunos novos conhecimentos sempre articulados a outras áreas do conhecimento, o que permite a reflexão sobre os saberes e fazeres - teoria e prática - do seu cotidiano no *chão da escola*. Com essa concepção, o curso pretende “estar criando condições para assegurar aos professores-alunos a compreensão plena de sua identidade como professor” (Ibid., p. 7).

O primeiro Eixo, denominado de Formação Geral e Pedagógica, trata dos subsídios teóricos e metodológicos associados às questões pertinentes dos diversos campos conceituais e históricos das artes visuais e correntes pedagógicas. Além de instrumentar os alunos nos procedimentos em EAD. Este eixo visa despertá-los para atitudes reflexivas e de investigação, estimulando-os para a necessidade da associação dos estudos realizados com suas práticas profissionais.

O segundo Eixo – Formação Específica - congrega os fundamentos e as linguagens visuais apresentadas em suas especificidades e características. Pretende-se que os alunos, sempre assessorados pelo acompanhamento acadêmico através dos diversos recursos metodológicos propostos no curso, entrem em contato com as características próprias de cada linguagem visual, aprimorando as suas próprias conexões com os demais conhecimentos adquiridos.

A Prática de Ensino em Arte compreende as Práticas de Ensino, os Estágios e o Trabalho de Graduação que, enquanto componentes do terceiro eixo norteador, são entendidos não apenas como exigências necessárias para a titulação como licenciado, mas como o resultado teórico/prático do desenvolvimento processual, vivenciado por cada aluno no decorrer do curso. Compreendidos como integrantes de uma totalidade, esses conteúdos garantem um contato contínuo do educando com as questões do ensino da arte desde o primeiro ano do curso (UFES/CEPE, 2007, p. 9).

Ressaltamos que em cada módulo há oferta de disciplinas relacionadas a cada um dos três eixos norteadores visando à integração dos conteúdos no que se refere à instrumentação teórica, desenvolvimento de metodologias e técnicas e reflexão dos conteúdos desenvolvidos.

Para seu funcionamento, esse curso conta com a estrutura do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Neaad) da UFES e com os polos de Apoio Presencial localizados nos municípios onde o curso é oferecido. Ressalto, a partir do acompanhamento que realizei como coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Aracruz e como integrante do colegiado deste curso, outros aspectos como sua organização; clareza na definição de critérios para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas realizadas nos encontros presenciais; a permanência de uma única coordenadora no curso, a Professora Maria Gorete Dadalto Gonçalves, permitindo a continuidade tanto das ações planejadas, quanto às avaliações e adequações necessárias, visto que foi possível a manutenção das concepções que geraram o projeto inicial do curso oferecido em vinte e dois polos municipais no Estado do Espírito Santo.

Para sua oferta, os polos devem dispor de laboratórios pedagógicos e de informática, que, por sua vez, devem possibilitar a articulação da teoria e prática das aulas que são produzidas, disponibilizadas e avaliadas pela Universidade. No Polo,

ocorrem momentos presenciais de estudos, atividades práticas, seminários, provas, intervenções no espaço público, acompanhados pelo tutor presencial.



Imagem 6 – Fotografia da atividade prática realizada durante o curso:
laboratório pedagógico.

Fonte: Arquivos do Polo UAB.



Imagem 7 – Fotografia da atividade prática realizada durante o curso:
espaço urbano.

Fonte: Arquivos do Polo UAB.

Para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, a UFES utiliza a Plataforma *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) para ambientação e interação dos alunos com os materiais didáticos e os demais sujeitos envolvidos no percurso do curso — tutores, professores, coordenador de curso, coordenador de Polo e outros que se tornarem necessários.

O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre (SABBATINI, 2007). De fácil utilização, permite a gestão dos cursos, disponibilização de materiais didáticos como textos e vídeos e a utilização de ferramentas que permitem a comunicação síncrona e assíncrona²². Com a utilização desses recursos integrados às atividades presenciais teóricas e práticas, são construídas as redes de conhecimento a partir das interações e autonomia que os alunos vão desenvolvendo mediados por esse ambiente e com a orientação presencial de seus tutores. Nesse contexto, o curso de graduação em Artes Visuais — Modalidade à Distância – utiliza diversas ferramentas disponíveis na Plataforma *Moodle*, permitindo “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LEVY, 1999, p. 158).

²²Ferramentas de comunicação síncronas referem-se àquelas onde os participantes se comunicam em tempo real *como chat, webconferência, messenger* e outras. Assíncronas são as ferramentas que permitem as comunicações em tempos diferentes, ou seja, não há simultaneidade na participação dos envolvidos, como fóruns de discussões e *e-mail*.



Imagem 8 – Plataforma Moodle – Curso de Artes Visuais — Licenciatura na modalidade a distância.
Fonte: NE@AD/UFES, 2013.

No Polo UAB Aracruz, este curso está finalizando sua primeira oferta com a seguinte movimentação de alunos: 31 alunos matriculados em 2008, dos quais dois solicitaram transferência para outros polos; 16 não concluíram (destes cinco procuraram o polo e assinaram o termo de desistência) e 13 colaram grau entre outubro de 2012 a outubro de 2013, como pode ser visualizado na tabela 1²³:

Tabela 1 – Curso de Artes Visuais/Ufes – Licenciatura na Modalidade na Semipresencial

Quantitativo de alunos

Matrícula em novembro de 2008	Transf. Expedida	Desistentes *	Desligados do curso*	Concluíram curso
31	02	05	11	13

* Denominamos desistentes os alunos que oficializaram sua saída através de requerimento e desligados aqueles que por abandonarem o curso sem oficializar através de documentação e ou por não cumprirem os requisitos legais necessários para sua conclusão foram desligados pela IES.
Fonte: Arquivos do Polo UAB de Aracruz, janeiro de 2014.

²³ Dados transcritos dos arquivos do Polo UAB Aracruz, jan. 2014.

Por entrelaçar diversas áreas do conhecimento humano, a arte e suas diversas manifestações podem ser trabalhadas nas escolas de forma lúdica e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo mediante o acesso e leitura de suas obras, contextualização e desenvolvimento de atividades práticas adequadas a cada nível de ensino. Dessa forma, como parte do currículo escolar e se trabalhada por professores comprometidos e com formação específica, o ensino da arte propicia o desenvolvimento da sensibilidade estética e humana, a capacidade de crítica, autocrítica, criatividade e observação, fundamentais para a formação do Homem.

No município de Aracruz, de acordo com informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, através do setor de formação continuada/Artes Visuais²⁴ e da minha experiência profissional nesse município, as escolas do sistema municipal de ensino apresentam um déficit histórico de professores licenciados em Artes Visuais²⁵. No ano de 2012, em função da inclusão da disciplina de Artes nas turmas de educação infantil (recebendo a denominação de Múltiplas Linguagens) e de duas aulas semanais nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), esse déficit se torna ainda maior.

Como a secretaria está implementando essa ação, não obtivemos dados precisos sobre o quantitativo de professores com formação específica em Artes Visuais. Contudo, segundo a fonte citada e pesquisa realizada nesse polo, no 1º encontro de alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais – EAD UFES – e professores da rede municipal de Aracruz: refletindo a arte na prática – Nov. 2012 (ANEXO 6), na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os professores que estão atuando com essa disciplina são os que já estavam nesses níveis e não possuem,

²⁴ Informação fornecida em agosto de 2012, pela professora Simone Mantovaneli, responsável pela formação continuada dos professores de Artes Visuais da rede municipal de ensino da Secretaria Municipal Educação.

²⁵ Segundo dados fornecidos via e-mail pela coordenação do curso, em abril de 2014, 371 alunos haviam concluído o Curso de Graduação em Artes Visuais nos 22 Polos UAB do Espírito Santo.

em sua maioria, formação em Artes Visuais. Já nas séries finais do ensino fundamental, o quantitativo de professores com formação específica que atuam na disciplina está em torno de 10%, sendo esta ministrada, em grande parte, por professores de outras áreas que complementam a carga horária. Essa situação não é exclusiva de Aracruz, pois segundo Gonçalves (2010) “... grande parte dos professores de Arte em atuação, principalmente no interior do estado, não possui formação acadêmica necessária para o pleno desenvolvimento de atividades vitais para a formação sensível, social e cultural de nosso alunado” (GONÇALVES, 2010, p. 65).

A decisão do Município de participar do Sistema UAB e a oferta do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) na modalidade EAD pela UFES está possibilitando a formação dos professores de Artes para atender às escolas públicas do município e região, democratizando o acesso desses profissionais, que não teriam oportunidade de realizar essa formação em outros contextos. Por outro lado, a oferta do curso no município de Aracruz não garante que o percurso dos alunos matriculados tenha ocorrido de forma satisfatória, de que estejam ministrando a disciplina em salas de aula, bem como o de propiciar a formação condizente para o exercício de suas atividades como professor de Artes nas escolas públicas. Onde estão atuando esses professores egressos? Que sentidos foram produzidos na sua docência a partir da formação em Artes Visuais?

6. ENTRELACE DA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.(NOVOA, 2009, p. 38).

A sequência que propomos na apresentação e análise dos dados seguem um raciocínio que pretende evidenciar a contribuição do Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz, na docência da professora Lucileni, quer seja na sala de aula, como professora de artes das crianças do ensino fundamental, quer seja como formadora de professores de artes no município de João Neiva.

Com essa finalidade, articulamos os vários espaços/tempos da vida dessa professora entendendo que o “aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática [...] como se o professor fosse sua própria prática” (GOODSON, 2007, p. 68).

Neste viés, Moita (2007, p.114) e Fontoura (2007, p.183) destacam duas espécies de temporalidades que constituem/atravessam a construção do ser: a pluralidade sincrônica, que são as redes de elementos coerentes e interdependentes coexistentes - trocas internas e externas, e a pluralidade diacrônica, que são os diferentes momentos vividos pelo ser – diferentes fases do devir humano. Assim, justificamos a escolha do modelo de análise dos dados que estaremos elegendo por entender que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2007, p.114).

Ressaltamos que nessa análise, além de considerar a interação entre a movimentação temporal e a relação entre formação, docência e prática de vida e na vida “até a obtenção de um quadro único integrativo” (FONTOURA, 2007, P.183) que represente a complexidade entre essas temporalidades, estaremos

considerando os textos visuais e verbais como um todo de sentido fundamentando-se nas teorias da sociosemiótica, na qual os limites dos textos são ultrapassados ao considerá-los em seu macrotexto englobante. Busca-se desta forma apreender os sentidos que estes fragmentos poderão, a partir do que neles está posto e do nosso crivo de leitura, evidenciar como uma pequena fração do que, nas palavras de Nóvoa constitui a “pessoa-professora” e a “professora-pessoa” Lucileni.

Dessa forma, optamos por utilizar a organização adotada por MOITA (2007, p.118) para análise das narrativas produzidas espontaneamente pela professora e as relatadas nos e-mails e em entrevista, em diálogo com os planejamentos, fotografias, pinturas, produções de alunos e de outros professores em formação sob sua coordenação e com os referenciais teóricos já apontados para compor a sua história de vida fundamentada nos modos de dizer e de apresentação de si e de sua vida profissional ao entender que “o desafio da abordagem biográfica é fazer surgir uma ordem da experiência existencial”. (MOITA, 2007, p.118). Assim, procederemos nossa análise a partir dos seguintes eixos:

- 1) percurso de vida;
- 2) processo de formação;
- 3) interações entre o espaço profissional e os espaços de vida.

6.1. PERCURSO DE VIDA

[...] Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação [...] (MOITA, 2007, p. 115, grifos da autora).

6.1.1. A família, a comunidade e a paixão pela arte

João Neiva é um município do Estado do Espírito Santo situado ao norte do Estado, com área de 281 km², tendo como limites: ao norte o município de Colatina; ao sul Ibirapu; a leste Linhares e Aracruz; a oeste São Roque do Canaã e Santa Teresa.

Localiza-se a uma distância de 75 km da Capital do Estado, Vitória, e a 23,2 km de Aracruz.

A história de João Neiva inicia-se com os povoados de Acioli e Demétrio Ribeiro fundados pelos imigrantes italianos que ali chegaram em 1887 e 1891 respectivamente. Hoje Acioli é distrito de João Neiva situando-se a 24 Km da sede, gastando-se um tempo aproximado de 26 minutos para deslocar-se da sede ao distrito e vice versa por meio da BR 259 (Prefeitura Municipal de João Neiva; Google Mapas, 2015).

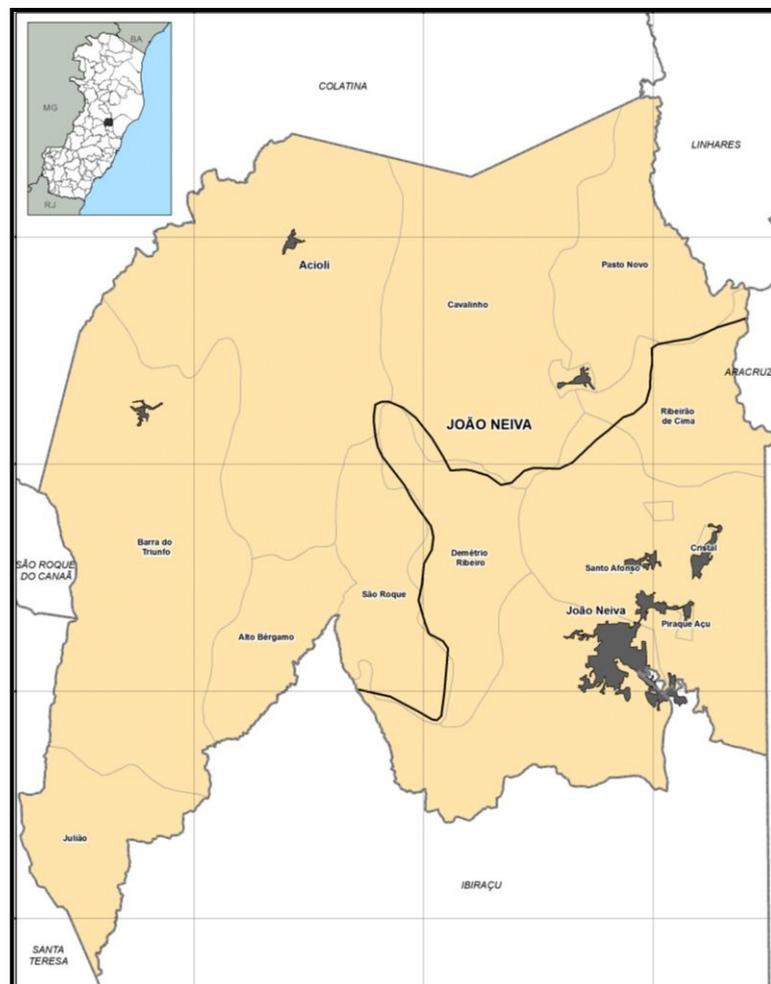


Imagem 9 – Limites Administrativos - João Neiva.
Fonte: IJSN, 2015.

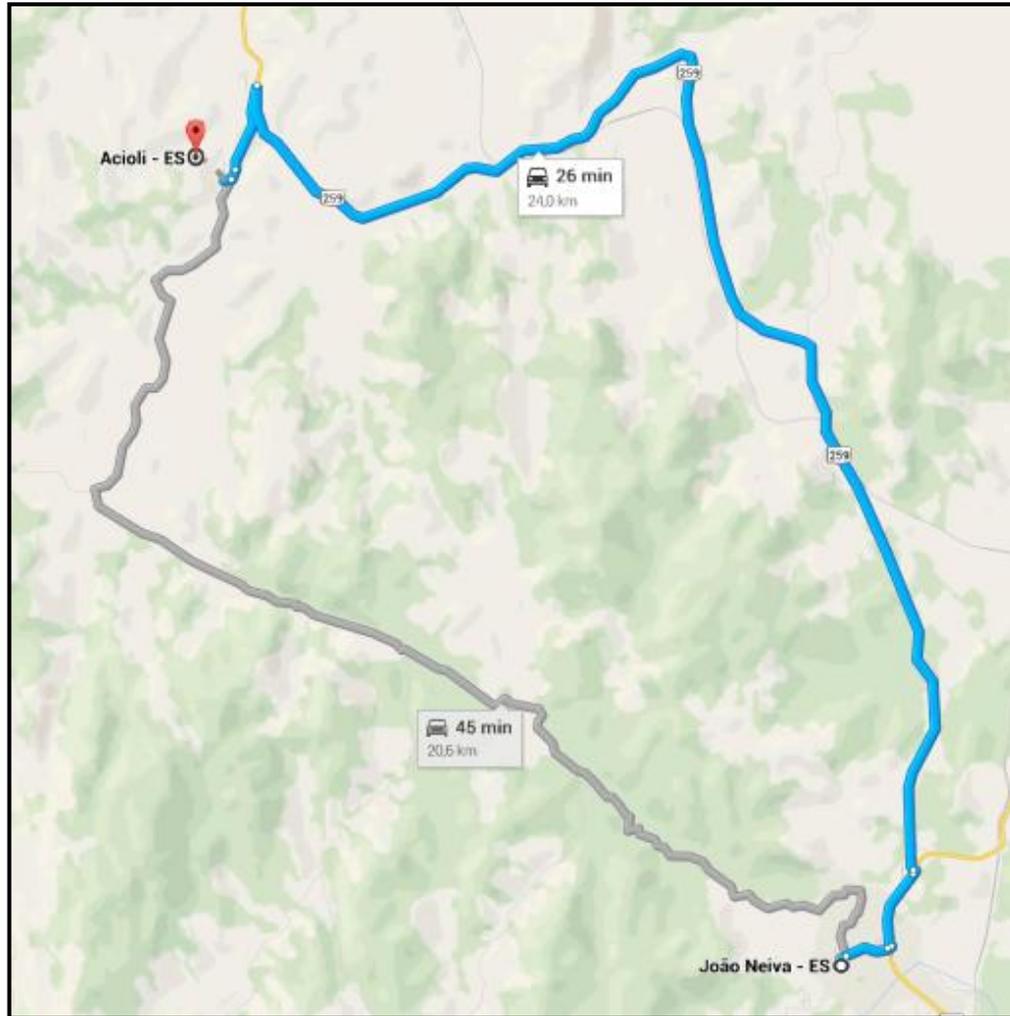


Imagem 10 – Percurso entre Acioli e João Neiva.
Fonte: Google Mapas, 2015.

Nesse cenário inicia nossa história. Lucileni nasceu em Acioli, em 18 de novembro de 1963 onde viveu sua infância e adolescência, iniciou seus estudos e os primeiros anos de docência, casou-se e reside até hoje na Rua Professor Agripino Gonçalves, da qual conta ter saído apenas por dois anos. Seus pais, descendentes de italianos, sobrenome Maneia e Frassi, tiveram nove filhos, cinco mulheres e quatro homens. Uma das filhas do casal, Lucileni, teve a infância e a adolescência tranquila rodeada pelos familiares e amigos. A infância foi marcada pelas brincadeiras populares e a adolescência pelas atividades culturais e sociais. Nas lembranças de sua adolescência, destaca o carnaval, famoso na região, entre outras atividades que participava, quando era permitido pelos pais:

Minha adolescência foi sem nenhuma aventura, na minha comunidade nunca teve muita diversão e nem tudo meus pais me deixavam participar. Era um tempo onde saíamos de casa e sentávamos na pracinha para conversar; ir aos cultos dominicais; só tínhamos uma quadra de esporte aonde íamos aos domingos jogar vôlei e a tarde ao campo de futebol. Nas datas das grandes festas participava de todas e quando era o período de carnaval a alegria aumentava, pois neste período aconteciam bailes com muitos foliões que chegavam de várias partes do estado (Lucileni, informado por e-mail em jan. 2015).



Imagem 11 – Fotografia do registro de entrada de imigrante no Arquivo Público Estadual com dados sobre o imigrante Frassi Francesco, avô de Lucileni, que veio da Itália ainda criança.

Fonte: FORNACIARI, 2014a.



Imagem 12 – Fotografia dos pais de Lucileni.
Fonte: FORNACIARI, 2014a.

Em Acioli pode, no decorrer do tempo, construir sua própria família ao casar-se e tornar-se mãe de duas crianças, hoje jovens, uma moça que estuda psicologia na UFES e um rapaz que tem 15 anos e cursa o ensino médio. Deste lugar sempre fala com muito carinho retratando-o em suas telas de pintura a óleo.

Quando nasci recebi o nome de Lucileni Frassi e quando adulta, incluí outro sobrenome “Fornaciari”, pois conheci uma pessoa muito especial (Jorge Fornaciari). Dessa união nasceram duas criaturas maravilhosas, meus filhos (Bianca e Renan) (FORNACIARI, 2014a).

Tem uma história com as artes que vai além da sala de aula. Quando pedi que falasse sobre esta história, ela sorriu e disse: “Tocaram em mim agora! [...] eu não me vejo sem arte” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Assim as artes estão

presentes no seu cotidiano quer seja no ambiente de trabalho, quer seja na sua vida familiar e social. Ela não consegue fazer a distinção entre esses espaços quando o assunto é arte porque afirma ser uma paixão, um gostar da arte “enquanto professora, enquanto pessoal... Eu vivo disso...” (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Então para mim eu aposento e fico só trabalhando com arte. E, se fizerem uma proposta para mim de repente... (risos). [...] Você aposenta, mas nós vamos contratar para fazer oficina com as crianças. Você topa? Ai eu venho. Oficina de percurso. Essa é a minha paixão. É ter meu cantinho lá com todos os materiais possíveis e pegar um monte de criança... Não, aqui oh... Vocês podem... É descobrir talentos... Um vai mexer com argila; outro quer carvão, vai carvão; outro quer tinta, vai tinta; outro quer... Por que eu vivi umas oficinas dessas, então eu acho que o caminho para criança seria isso (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Entre seus trabalhos artísticos estão as telas pintadas a óleo e os artesanatos diversificados que produz utilizando técnicas variadas, mas sempre marcados pelo seu estilo de pintar. Diz que gosta de tudo muito certinho: “Eu me vejo assim. Para mim tem que estar perfeito. Eu olho, eu admiro” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Contou-nos, que essa paixão nasceu na sua época de adolescência quando cursava o ensino fundamental por meio de uma professora de Ciências.

[...] eu falo sempre de uma ex-professora minha. Que ela foi culpada disso tudo, porque mesmo dando aula de ciências ela começou a ensinar misturar cores. Na hora de pintar misturar as cores. Então eu falo que isso foi... Como se fosse (gesto de friccionar os dedos), por aí... Isso foi de quinta a oitava série. O ano eu não lembro, mas foi nesse período. E daí eu sempre desenhava. Tudo que mandava eu desenhar eu não tirava risco, eu desenhava a mão livre, eu pintava e aquilo foi me cativando... Foi... Eu lembro assim nitidamente deste período (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Goodson (2007) aponta em suas pesquisas que “Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno” (GOODSON, 2007, p. 72). Dessa forma, a referência para Lucileni é a

sua professora de ciências no que se refere à sua paixão pelas artes, o que para ela se confunde e ultrapassa a docência.

Gosta de pintar o que é real e entre suas telas aparecem com frequência a temática da natureza, paisagens e casarões de sua cidade, flores e animais, entre outros. Por não se ligar muito a datas, não lembra ao certo quando começou a pintar telas, mas acredita que entre 5 a 6 anos atrás quando no seu aniversário quis se dar um presente. A comparação que faz em relação às primeiras telas que pintou e as atuais é a de que cada vez mais vai aprimorando, sendo mais detalhista no sentido da perfeição. Percebe-se que a perfeição é uma constante em sua vida.

Eu me vejo muito assim dentro daquele período... Ah fugiu o nome... Da pintura certinha... Que tudo era assim muito perfeito, muito... Que eu falo direto... Realismo! [...] Eu adoro fazer. Paisagem... Alguém me dá uma foto. [...] eu gosto daquela pintura muito certinha, ela tem que estar perfeita para que eu e os outros achemos que esta perfeita (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Envolvida com a região onde vive, procura resgatar a cultura local participando das atividades culturais e religiosas e pintando paisagens da região. Na imagem 13 temos exemplos que retratam este resgate histórico e cultural. A primeira fotografia que compõe a imagem 13 retrata um casarão localizado entre Acioli e Barra do Triunfo. Esse casarão foi pintado por Lucileni, quando encomendado por uma pessoa da família proprietária que lá morou quando criança. Ela ressalta que a paisagem atual não é a retratada, ela fez um resgate da paisagem daquela época. Outros trabalhos retratam sua cidade e seu envolvimento religioso, como as telas que aparecem também na imagem 13, nas fotografias que se seguem à primeira, retratando uma festa de São Benedito nas ruas de Acioli. Aqui, mais uma vez sua cidade aparece ao fundo de uma das telas pintadas criando uma nova paisagem para a pintura original, já que “Ao pintar a bandeira de São Benedito, pintei em uma tela a paisagem que aparece no santinho de São Benedito e na outra, a minha igreja (Igreja Católica Sagrada Família de Acioli)” (Lucileni, informado por e-mail em jan. 2015).



Imagem 13 – Fotografias de telas pintadas por Lucileni e Festa de São Benedito em Acioli.
Fonte: FORNACIARI, 2014b.

Os artesanatos também fazem parte de seus trabalhos (imagem 14), além dos materiais didáticos produzidos por ela e seus alunos, os quais, analisaremos a seguir. Todos, feitos com muito capricho e “perfeição”, além de serem arquivados e conservados com muito cuidado, como se uma parte de si, testemunhas da história e da identidade que constrói com e neste lugar. Sobre a espacialização Landowski (2002, p. 70) nos ajuda a compreender que por meio desses elementos os sujeitos se presentificam - uma forma própria, sensível, singular de presença no mundo. Para ele:

Espaço-tempo “fictício” do mito ou da obra literária, - espaço tempo “vivido” na espessura do cotidiano: que diferença então existe entre os dois senão uma tênue discrepância de níveis? Ambos procedem do mesmo fazer exploratório que, figurado no enunciado, ou diretamente assumido diante do real, deixa na superfície das coisas suas marcas, embora devam permanecer invisíveis para outrem: alguns pontos de referência que dão sentido ao que, a princípio, é apenas da ordem da substância perceptível, que transforma o ambiente geográfico e referencial num meio vivo e articulado, sensível e significante (LANDOWSKI, 2002, p. 70).

Assim, por meio de seus arquivos numerosos e impecáveis e das suas produções artísticas, Lucileni mantém viva sua trajetória de vida pessoal e profissional presentificando-se no aqui e no agora.



Imagem 14 – Fotografias dos artesanatos feitos por Lucileni.
Fonte: FORNACIARI, 2014b.

No que tange sua escolha profissional, ser professora, ao sair de Acioli para dar continuidade aos estudos, após terminar a 8ª série, ela diz: “não tive muitas escolhas, na época o Magistério era a melhor profissão para mim, pois sempre gostei de ensinar e ajudar os colegas; para os meus pais era um orgulho ter uma filha professora” (Lucileni, informado por e-mail em jan. 2015). Neste relato fica evidente a influencia de sua família na escolha profissional, o que é corroborado por Dominicé (2010, p. 89) quando afirma que “[...] As relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha

da profissão [...]” (DOMINICÉ, 2010, p. 89). Por outro lado, sua escolha (se é que podemos usar este termo) também é influenciada pelo destinador social do espaço tempo em que viveu, pois o magistério se constituía na opção para este sujeito mulher, em Acioli, no final da década de 70 e início da década de 80, que optasse por trabalhar fora do lar. Dessa forma, é sincera ao dizer que não teve muitas escolhas, além de fazer referências à sua família, sua professora de ciências no ensino fundamental, influenciando nos primeiros passos que vieram selar sua carreira profissional, ou seja, ser professora de artes visuais. Para isso, deixa claro que sempre contou com o apoio de sua família, lutou muito para atingir seus objetivos e realiza-se ao ensinar artes.

6.2. PROCESSO DE FORMAÇÃO

6.2.1. As redes tecidas entre formação e a docência em artes

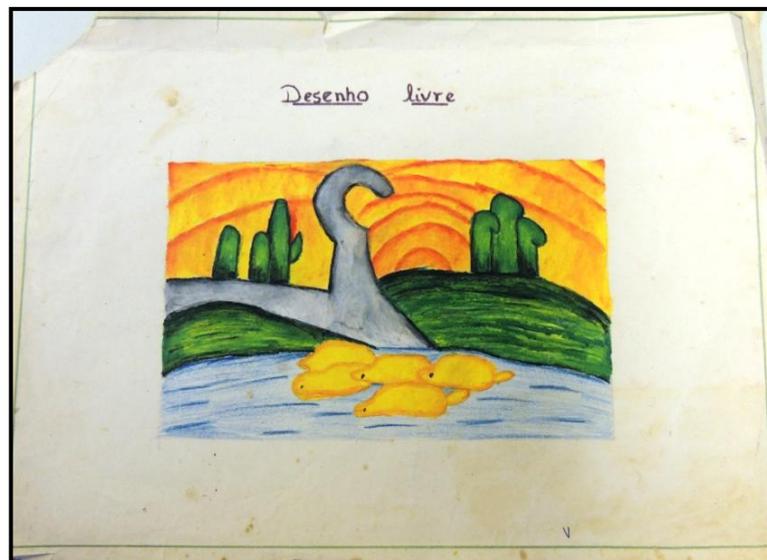


Imagem 15 – Desenho feito por Lucileni entre 1975 e 1978.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Não sei informar qual ano pintei este desenho, que eu mesmo desenhei. Pintei no período que eu estudava da 5ª até 8ª série, nos anos de 1975 até 1978, na Escola de 1º grau “Guilherme Baptista”. É uma reprodução da obra da Tarsila do Amaral, “Sol Poente” (Narrativa da professora Lucileni, nov. 2014).

A formação e docência de Lucileni se constroem num determinado tempo e espaço, tornando-a singular ao mesmo tempo em que é tecida pela pluralidade das identidades que a constitui, ou seja, a de aluna, filha, professora, formadora, artista, mãe, mulher entre outras. Sobre o processo de formação, Moita (2007) considera “a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 2007, p. 115).

Partindo dessa concepção, iniciamos a descrição de sua formação em sua terra natal, Acioli, onde estudou até a 8ª série. Dessa época guarda até hoje a atividade que abre este tópico: “uma reprodução da obra da Tarsila do Amaral, Sol Poente”, na qual já é possível identificar suas habilidades artísticas, o fazer com perfeição que busca até hoje em seus trabalhos artísticos e pedagógicos e o cuidado em preservar por tanto tempo o que parece ser uma simples atividade realizada no início de sua formação, mas que por estar aí, ter sido selecionada por ela para esta pesquisa, entendemos ter um lugar especial em sua vida.



Imagem 16 – Fotografia de Lucileni no Grupo Escolar Guilherme Baptista em Acioli, quando cursava as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: FORNACIARI, 2014a.

Ao concluir a 8ª série, sai de Acioli e cursa o Ensino Médio com Habilitação Profissional para o Magistério em João Neiva, na Escola Nossa Senhora do Líbano. Daí em diante sua formação acadêmica mistura-se à docência, pois consegue fazer Estudos Adicionais – Área de Matemática, no município de Colatina, e logo consegue trabalho. Inicia na docência em 1986, em Baunilha, município de Colatina e depois em Acioli, lecionando as disciplinas de estudos sociais, educação artística, português e matemática para alunos das turmas de 5ª a 8ª série (na época disciplinas que compunham a organização curricular do ensino fundamental e que não tinham disponibilidade de professores habilitados). Em 1994, é convidada a lecionar em João Neiva de 5ª a 8ª, com as disciplinas de matemática e educação artística, na escola Municipal Professora Maria Oliria Sarcinelli Campagnaro, trabalhando também, nesse mesmo período, para turmas de 2ª e 4ª séries, inclusive com alfabetização. Em João Neiva, trabalhou também nas escolas municipais Deputado Nilzo Plazzi e Barão de Monjardim. Nesta última começou a trabalhar em 1998 e permanece até os dias atuais.

Integrando uma família numerosa e morando no interior, Lucileni foi a única dos nove irmãos que deu prosseguimento aos estudos. Tinha o sonho de fazer graduação em Matemática na UFES. Como sua família não tinha condições para mantê-la na capital, persegue esse sonho fazendo estudos Adicionais – área de matemática e, posteriormente, quando a UFES oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental a distância²⁶, não mede esforços e vai fazer este curso no município de Linhares. Já casada, com dois filhos e trabalhando durante o dia sua vontade de estudar, determinação e coragem foram fundamentais para que conseguisse concluir o curso.

²⁶ De acordo com HAMASAKI (2012, p. 28), o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi implantado em janeiro de 2000, por meio do Plano de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Estado e os municípios nos termos da Resolução nº 65/2000. O objetivo era de formar professores que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental sem formação superior. Para este fim foram criados o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Neaad) e uma estrutura estadual, regionalizada e aberta de educação.

Sempre foi assim muito difícil eu ter as coisas, devido a questão mais financeira. Eu sou de uma família de 9 irmãos onde só eu tive esse privilégio de ... A mais nova estudou, mas parou por ai mesmo. Sai. Vim estudar aqui em João Neiva. Fazer o magistério. Daí eu comecei a trabalhar logo, porque eu consegui fazer os estudos adicionais em Colatina. Era muito difícil conseguir. [...]. E daí eu continuei, com muita luta, nunca tive nada de mão beijada. Então quando surgiu esta oportunidade... Sempre fui apaixonada para fazer matemática na UFES, mas não consegui. Quando surgiu licenciatura de pedagogia pela UFES, falei assim: não, esta eu tenho que agarrar mesmo. Então fazia em Linhares, quer dizer, eu vinha, trabalhava aqui o dia todo, de noite nós íamos para Linhares. Voltava, chegava em casa meia noite... Cinco horas da manha tinha que acordar para poder vir trabalhar. Então foi assim de muita luta mesmo, muita garra, muita vontade (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Pelo fato do município de João Neiva estar na área de atuação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a partir do ano de 2000, Lucileni começa a participar de várias formações em serviço oferecidas no município. O Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC)²⁷ passa a atuar junto à secretaria de educação do município, especialmente com oficinas e assessoramento.

Nós tivemos muitas formações no município pelo Programa Escola que Vale. Então todos que era relacionado a arte eu participava, e era final de semana. Não tinha horário durante semana, era no final de semana. De fotografia, de teatro, de artes visuais o que vinha eu participava (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Foi possível perceber na entrevista e nos materiais pedagógicos apresentados que as formações em serviço proporcionadas pelo CEDAC foram determinantes para consolidar o envolvimento de Lucileni com as Artes, quer seja na sua prática pedagógica quer seja na sua vida pessoal. Sobre esse assunto, voltaremos a

²⁷ O Programa Escola que Vale é mantido pela Fundação Vale do Rio Doce (FVRD), a qual por sua vez é mantida pela empresa Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). A viabilização do programa deu-se por meio da parceria destes entes com uma ONG, o Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC) e 25 escolas nos municípios que pertencem à área de atuação da CVRD localizados em quatro Estados. No Espírito Santo, João Neiva foi o único município de abrangência do programa. Uma equipe composta por técnicos do CEDAC e especialistas convidados compõe a coordenação de eventos – oficinas, palestras e seminários. A principal ação do Programa Escola que Vale direciona-se para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores envolvidos, de modo melhorar a qualidade do ensino em escolas que atendem jovens e crianças de famílias pobres, beneficiando sua aprendizagem (CARDOSO, et. ali, 2014).

discorrer na sequência desta pesquisa ao analisar os materiais pedagógicos utilizados e produzidos na sua docência.



Imagem 17– Fotografia de Lucileni participando de oficina pelo Programa Escola que Vale em Baixo Guandu.
Fonte: FORNACIARI, 2014a.

Após concluir o curso de licenciatura em pedagogia, vai, em 2005, para o Rio de Janeiro fazer Pós-graduação em Educação Artística a distância, porque já sentia necessidade de especializar-se para dar seguimento ao destino que havia traçado para si. Isto fica muito claro quando ao falar sobre essa fase diz que: “Se eu pudesse já teria parado muito tempo de trabalhar com matemática, só com artes, mas eu não conseguia” (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Desde o início de sua carreira já lecionava a disciplina de artes (na época com a denominação de educação artística), sem formação específica, para complementar sua carga horária e por falta de professores habilitados. Em 2005, com a implantação de uma aula de artes nas séries iniciais do ensino fundamental é

convidada a trabalhar só com a disciplina de artes enveredando daí em diante pelas artes “como se fosse um caminho de vida” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Assim, sua carreira docente vai sendo moldada pelas escolhas que vão se sucedendo num misto de acaso, necessidade, desejo e coragem para conquistar seu espaço apesar das dificuldades para conciliar família, trabalho e formação.

[...] em 2005 eu tive uma proposta de trabalhar só com arte no município. [...] Sempre em João Neiva, sempre aqui. Ai eu gostei do desafio, por eu já ser apaixonada por arte eu gostei do desafio e levei como desafio, como uma coisa de mais prazer do que mais profissão (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Desta forma, ficou até 2009, quando, em decorrência de questão pessoal e administrativa, porém independente de sua vontade, assumiu sua cadeira de 2ª série, porém nesta época já estava trilhando um novo desafio. Em novembro de 2008, inicia o Curso de Artes Visuais/Ufes – Licenciatura na Modalidade na Semipresencial no Polo UAB Aracruz após participar da prova de seleção (vestibular), organizado pela UFES, nos municípios onde estariam oferecendo o curso. Mais uma vez sua determinação foi essencial para dar conta desta nova jornada. Morando em Acioli e cuidando de sua família trabalhava o dia todo nas escolas de João Neiva e deslocava-se para Aracruz no mínimo uma vez por semana para cursar Licenciatura em Artes Visuais percorrendo desta vez aproximadamente 45 km e gastando em torno 46 minutos.

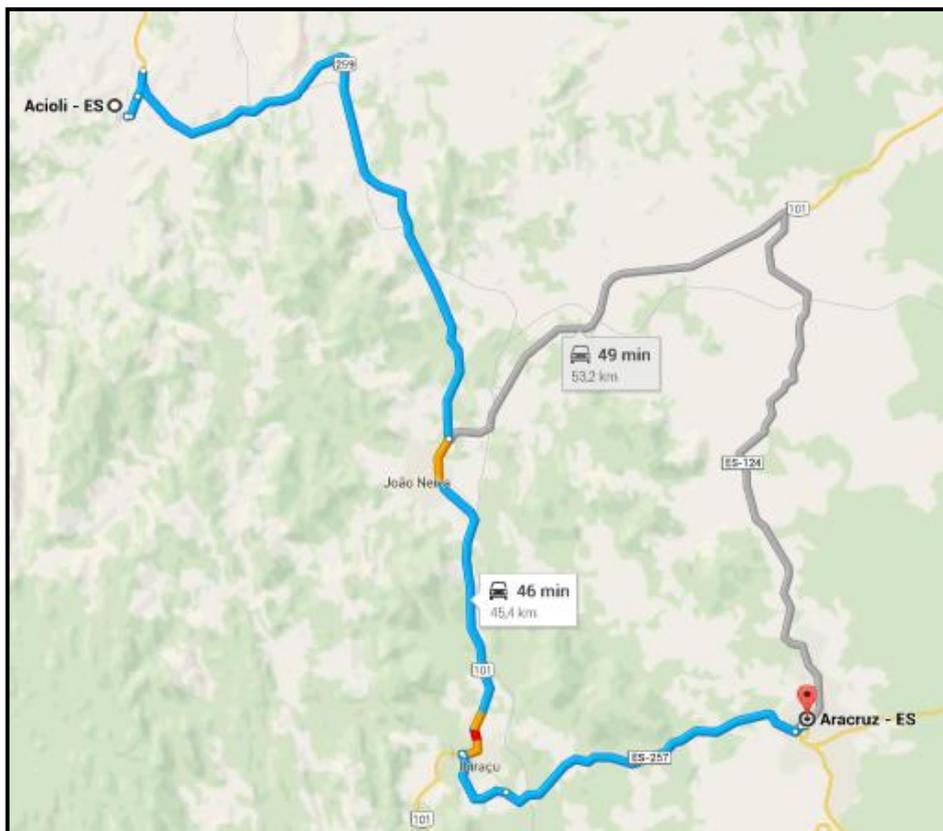


Imagem 18 – Percurso entre Acioli x Aracruz.
Fonte: Google Mapas, 2015.

Deslocava-se de ônibus perseguindo o desejo de complementar e enriquecer seus conhecimentos em Artes. Para isso, tinha que ampliar seu tempo de dedicação para realização das tarefas no trabalho, na universidade e na família, porém durante o curso, de acordo com avaliação feita pelo seu tutor presencial,²⁸ demonstra dedicação, é frequente e entrega suas atividades nas datas previstas.

A aluna é frequente, participa dos debates, contribui com sugestões. Elabora suas tarefas com interesse e as entrega em dia. Tem se destacado pelo seu empenho e sua dedicação para com o curso, demonstra bastante interesse e atingiu de forma positiva os objetivos das disciplinas (Arquivo Polo UAB - Ficha Individual de Acompanhamento do Aluno, 2010).

²⁸ Ficha Individual de Acompanhamento do Aluno, arquivada no Polo UAB Aracruz – pasta da aluna Lucileni, referente ao módulo III, ano de 2010, realizada pelo tutor presencial Cássio Neto Liberato, no período de abril a outubro de 2010.

Assim conseguiu colar grau junto aos primeiros alunos que concluíram o curso em outubro de 2012, em uma cerimônia no Centro de Artes da UFES, na qual eu estive presente.

Ressaltamos que esse curso é muito dinâmico. Conforme já discutimos, em cada módulo são oferecidas disciplinas práticas, de forma que além dos encontros presenciais obrigatórios para orientação junto à tutoria (tira dúvidas, atividades práticas, discussão dos conteúdos, entre outras demandas acadêmicas), os alunos normalmente comparecem ao Polo de duas a três vezes por semana para desenvolvimento das atividades práticas, realização de oficinas, além das provas presenciais que ocorrem sempre em dias diferentes dos encontros previstos. Sobre este período ela diz:

Foi difícil. Foi difícil porque eu sempre trabalhei o dia todo. Então eu não tinha tempo pra nada. Eu tinha que dar conta. Então eu fragmentava, à noite, final de semana, todo tempo que eu tinha disponível eu... O que eu conseguia fazer no meu planejamento na escola eu dava conta da escola. Chegava em casa era dar conta da faculdade. Estudava, dormia tarde, acordava cedo, quando eu não conseguia aprender de noite acordava quatro horas da manhã, mas... Foi... Foi duro! (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Quando fala sobre a contribuição do curso, destaca a disciplina de modelagem dizendo que a marcou e que não se: “imaginava fazendo busto, [...] criando forma de um rosto com a cerâmica” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Para ela, o curso ainda levou à reflexão de sua prática na docência, somou-se a outras mudanças que já ocorriam em decorrência principalmente das formações do CEDAC, mas aponta o aprofundamento teórico como a contribuição mais significativa uma vez que segundo ela “[...] não tinha esse conhecimento teórico antes, [...] tinham muita prática” (Fala da professora Lucileni, out. 2014), porém não consegue apontar isoladamente a contribuição da licenciatura na sua docência.

Não sei nem como eu vou te responder, mas porque essa reflexão faz a gente pensar bem na hora da prática, o que esta dentro realmente do conteúdo, se eu estava seguindo mesmo uma forma ou se não... Estas questões mais de reflexão, por que eu já vinha com certa mudança.

[...] Em relação a essa prática eu fui muito assim de procurar, de estudar, de ter alguma assessoria devido o CEDAC, então isso foi me levando a mudanças então a licenciatura veio mais somar essas mudanças.

[...] Por que eu já vinha com certas mudanças... É difícil eu falar. Eu já vinha já nessa mudança... Então as coisas foram acontecendo que o que eu já vi lá eu ia colocando na minha prática, foi uma coisa assim tão sequencial que não tem nem como eu... (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Nesse viés, o conhecimento que adquiriu na licenciatura em Artes Visuais integra-se aos seus conhecimentos e experiências anteriores contribuindo para reflexão e resignificação de sua prática. Em sua narrativa anterior, é possível perceber que todas as experiências de formação e docência pela qual passou constituem um emaranhado de fios que foram transformando sua prática profissional e constituindo-se em mais uma etapa do processo de formação que ocorreu ao longo da sua trajetória de vida, conforme afirma Moita (2007):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 2007, p. 115).

Em 2010 é convidada pela Secretaria de Educação de João Neiva para atuar com parte de sua carga horária como professora de artes e com a outra parte na formação de professores de artes do município, ficando assim, na coordenação da área de artes até 2012.

Coordenando a área de artes no município, fazia visita às escolas acompanhando as aulas de perto, reunia-se com as professoras em planejamento coletivo, chegando a gravar suas aulas de artes para mostrar aos professores que era possível realizar determinadas atividades em sala de aula. Em relação aos planejamentos dos professores, diz que: “o que trabalhava em uma escola trabalhava em todas. Mais ou menos, de acordo com os níveis das turmas, tudo, mas o planejamento, a sequência didática era a mesma” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Além dos planejamentos coletivos, formações mensais com os professores discutiam teorias e desenvolviam práticas que seriam trabalhadas posteriormente com os alunos da educação infantil e ensino fundamental nas salas de aula.

Agente discutia o planejamento e fazia oficina. Então, vamos supor, se eu ia desenvolver modelagem, eu levava argila e as professoras iam mexer na argila. Eu fazia com elas como elas deveriam praticamente fazer na sala. Como se eu ensinasse elas a mexer na argila levando os alunos a produzirem (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Percebe-se que Lucileni ganhou a confiança das professoras tornando-se referência para as escolas. Conta-nos que vê o crescimento nos alunos e que as professoras sentem falta da formação, do acompanhamento, pois “hoje ainda, volta e meia alguém me liga ou uma pedagoga de alguma escola: ‘Lucileni, oh, assim, assim, assim como é que agente faz... tal...’” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Isso porque a maioria das professoras ainda não tem habilitação específica e o município aumentou o número de aulas de artes no ensino fundamental. A reação das professoras demonstra o significado das formações para a prática pedagógica de artes com seus alunos, de forma que concordamos com Nóvoa quando defende,

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p 44 e 45).

Para desenvolver a formação, no que se refere à competência técnica, científica e pedagógica, vale ressaltar, que além dos processos de formação e experiência profissional que acumulava numa trajetória dinâmica, nesse período, cursava a licenciatura em Artes Visuais (2008 a 2012), exercia a docência na sala de aula e contava como o assessoramento do CEDAC (2000 até 2010), que apesar de oficialmente deixar o município em 2010, por meio do seu coordenador da área de artes, orientou as primeiras sequências de atividades usadas por Lucileni nas formações dos professores.

Quanto ao período em que o CEDAC trabalhou no município foi de 2000 até 2005 de forma efetiva, depois de 2006 até 2010, continuou dando assessoria à distância, de forma semipresencial, onde nós (eu e as

pedagogas da SEMED) éramos convidadas a participar de formações em outros municípios onde o CEDAC estava atuando (Lucileni, informado por e-mail em dez. 2014).

Lucileni tinha dois vínculos trabalhistas, um municipal e outro estadual. Cedida pelo governo do Estado ao município, trabalhou a maioria do tempo de docência nas escolas municipais de João Neiva. Em abril de 2014, aposenta pelo Estado e continua trabalhando pela prefeitura, agora como supervisora, já que a partir de 2013, passa a atuar como pedagoga na escola "Barão de Monjardim", mais uma vez, independente da sua vontade por questões de saúde e de natureza administrativa, e deixa de vez as atividades específicas relacionadas à docência e ou formação de professores de artes, porém mesmo se sentindo gratificada com o trabalho que realiza orientando os professores da escola, diz que se "[...] estivesse dando minhas aulas de arte [...] estaria mais... realizada" (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Fica entendido que só parou de trabalhar com artes em virtude das circunstâncias.

6.2.2. A docência antes do Curso

Conforme justificado no capítulo 4, para análise dessa fase de docência, ou seja, antes da graduação em artes visuais, elegemos dois trabalhos pedagógicos entre os que nos foram disponibilizados: Projeto de Artes – Alfredo Volpi e o Guia Cultural – João Neiva – ES.

Para análise desses projetos, iremos nos deter em dois distintos registros: as narrativas da professora e os cadernos produzidos com coletâneas das atividades realizadas pelos alunos.

6.2.2.1- Projeto de Artes – Alfredo Volpi

O Projeto de Artes – Alfredo Volpi foi desenvolvido numa turma de 2ª série da EMEF "Barão de Monjardim" no ano de 2004, ou seja, quatro anos antes de Lucileni iniciar

o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ela conta que naquele ano trabalhou com Alfredo Volpi e cada aluno organizou um caderno com suas produções, quando ela compôs o caderno da turma, com produções de alguns alunos, segundo a narrativa da professora Lucileni em novembro de 2014. De acordo com seu depoimento, o material que analisamos constitui-se em uma das atividades deste projeto, desenvolvido ao longo de um ano, com a turma da 2ª série “A”.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, na maioria das escolas brasileiras, uma professora é responsável pelos conteúdos das diferentes áreas de ensino priorizando outras disciplinas em detrimento da disciplina de artes visuais, conforme declara Iavelberg (2014):

[...] não existe a determinação da carga didática, o que faz com que em muitas escolas se planeje cada aula com 50 ou 45 minutos para arte, em geral com uma por semana e raramente duas separadas ou juntas, em “dobradinha”, como se convencionou chamar entre os professores, para que a aprendizagem seja mais eficaz. Portanto, o que se observa é que as demais áreas do conhecimento, principalmente língua portuguesa e matemática, são priorizadas nos planejamentos, e arte fica com o tempo que resta no desenho curricular (IAVELBERG, 2014, p. 54).

Contudo, observa-se que embora nessa época, Lucileni ainda não tivesse cursado Licenciatura em Artes Visuais ou sequer a Pós-graduação em Educação Artística, já participava das formações promovidas pelo CEDAC e demonstrava compromisso e conhecimentos no que diz respeito ao ensino das artes, pois já desenvolvia atividades utilizando reproduções de obras de arte, assim como materiais e técnicas diversificadas, apesar de sua responsabilidade junto às outras disciplinas que demandavam maior tempo conforme confirma em sua narrativa:

No ano de 2004, trabalhava com a segunda série, lecionando todas as disciplinas, mesmo assim as atividades de Arte eram desenvolvidas levando os alunos a produzirem, usando materiais diversificados até mesmo apreciando obras de arte (Narrativa da professora Lucileni, nov. 2014).

Assim, organizou um caderno nas dimensões de 16 cm x 22 cm, equivalente à meia folha de papel A4, confeccionado em cartolina amarela, contendo ao todo 16

páginas presas por uma espiral preta com as partes externas da capa e contra capa plastificadas. A parte frontal de todas as páginas é preenchida com colagens pertinentes ao tema, sem utilização do seu verso.



Imagem 19– Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: capa do caderno.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Conforme imagem 19, a capa do caderno é composta por uma tira de papel branco com uma margem vermelha ocupando a parte central da página. Nela encontramos a identificação do projeto elaborada digitalmente e impressa a cores. Todas as palavras que aparecem na capa estão digitadas em letras maiúsculas e caixa alta, variando no tamanho e cor. Assim, é possível visualizar no alto, com alinhamento central em letras maiores na cor preta, o nome da escola, EMEF “Barão de Monjardim”. Logo abaixo à esquerda, encontra-se, colorida com uma margem preta, a reprodução de uma das obras de Alfredo Volpi (composição - déc. de 1970. Enciclopédia Itaú Cultural, 2015), ocupando metade da folha no sentido da horizontalidade, abaixo da qual aparece como uma legenda, centralizado em letras menores o nome: Alfredo Volpi. À direita da imagem e abaixo do nome da escola, surge composto por letras de diferentes cores o título: Projeto de Artes, e logo abaixo, mas ainda na direção da imagem, em letras menores, a palavra: aluno (a), seguida de dois pontos e um traço contínuo sem nenhum nome escrito. Na linha

seguinte, a palavra professora seguida de dois pontos e do nome Lucileni e abaixo a identificação da série da turma: 2ª série “A”.

Pelo fato de Lucileni ter informado em sua narrativa que cada aluno montou um caderno com suas produções e como nesse caderno montado por ela aparece, na capa, o espaço para o nome do aluno em branco, depreendemos que este caderno se constitui num modelo do caderno que foi proposto aos alunos para organização de suas produções.

Nas três páginas que seguem apresenta informações relacionadas ao artista Alfredo Volpi. Na primeira delas, apresenta a reprodução de uma fotografia (imagem 20) em preto e branco, com a seguinte identificação: Rebolo, Volpi, Paulo Rossi Osir, Nelson Nobrega e Zanini. O ambiente sugere um ateliê de pintura pelo fato de apresentar telas expostas ao fundo e do lado esquerdo. Corroboram também para isto o fato de que os artistas foram fotografados frontalmente, de pé, lado a lado, tendo em suas mãos instrumentos utilizados em pintura, além de identificarmos que sobre suas vestimentas trajam uma espécie de jaleco (Rebolo e Zanini) e aparentemente um avental (Paulo Rosso Osir). Volpi, vestindo-se mais informalmente e Nelson Nóbrega com uma camisa social e gravata aparentam não usar avental. Uma lâmpada incandescente surge pendurada por um fio no alto da cena e nos dá o indicativo do tempo em que esse momento foi imortalizado, pois se trata, segundo NAVES (2015), de uma fotografia cedida por Olívio Tavares de Araújo, em que Volpi encontra-se junto com seus amigos do Grupo Santa Helena²⁹ participando de um workshop em São Paulo no final da década de 30.

²⁹ Em meados dos anos 1930, Volpi, se aproxima do Grupo Santa Helena. Trata-se de um grupo formado por Francisco Rebolo, Mário Zanini, Fulvio Pennacchi e Bonadei, entre outros. O grupo, é assim denominado pelo crítico Sérgio Milliet porque alugam salas para escritórios de pintura e decoração no edifício Santa Helena, na Praça da Sé. Volpi não chega a se instalar no local, mas participa de excursões para pintar os subúrbios e de sessões de desenho com modelo vivo junto ao grupo. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2015).



Imagem 20 – Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: segunda página do caderno.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

A página seguinte (imagem 21) inicia uma sequência de 16 parágrafos, digitado na cor preta com os fatos marcantes da vida do artista que intitula: Vida de Alfredo Volpi. Pautando a atividade na sequência de vida do artista, inicia essa cronologia com a data de seu nascimento, 1896 e termina, na página seguinte, em 1988, data de sua morte. Nesta descrição cita, no ano de 1930, a formação do Grupo Santa Helena, explicando que se tratava de um grupo composto por artistas de descendência italiana.

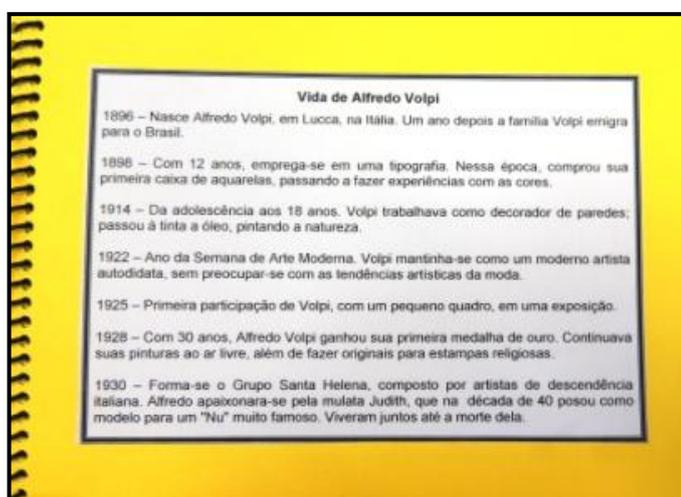


Imagem 21 – Fotografia do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: terceira página do caderno: Vida de Alfredo Volpi.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Nas 12 páginas seguintes, a contar da capa à contra capa, da quinta à décima sexta páginas, Lucileni reúne uma coletânea das produções dos alunos realizadas a partir das obras de Volpi, colando uma por página com a identificação manuscrita do aluno/autor em algumas delas.

Ressaltamos que a leitura e o acesso às imagens de arte, de acordo com Rebouças e Corassa (2009), entra em nosso cenário educacional, na década de 80, a partir da proposta denominada Abordagem Triangular, a qual passa a ser difundida a “partir de 1987, sob a coordenação da Professora Ana Mae Barbosa e de um programa de arte-educação desenvolvido junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP)” (REBOUÇAS e CORASSA, 2009, p.18). A Abordagem Triangular propõe “a integração de três aspectos - a apreciação estética (análise da obra/imagem), a contextualização histórica (história, sociologia, filosofia da arte) e o fazer artístico (trabalho prático)” (REBOUÇAS e CORASSA, 2009, p.17).

De acordo com Pillar (2011), esse movimento fez com que o ensino de artes fosse repensado em novas bases conceituais no que se refere a sua relação com as pesquisas contemporâneas em arte. O ensino de artes que já focava a produção das crianças passa a trabalhar a leitura da imagem e sua contextualização histórica, porém para que o professor possa desenvolver este trabalho, proporcionando às crianças e jovens o acesso às imagens de arte de forma contextualizada e desenvolvendo uma consciência estética é necessário que tenha competência para isto. Nóvoa (2009) aponta o conhecimento como um dos requisitos, para definir o “bom professor” afirmando que “o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Nesse viés, Pillar (2011) constata que a prática de leitura e releitura das imagens no ensino de artes tem sido amplamente difundida, porém na prática, nem sempre se compreende “o que está implicado nessas dimensões do conhecimento da arte” (PILLAR, 2011, p. 7). Para ela, a leitura é realizada quando se atribui significado a uma imagem ou a um texto, de forma que “a leitura de uma obra de arte é uma

aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados” (PILLAR, 2011, p. 14), a qual podem ser objetos de múltiplas leituras, visto que:

[...] há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo (PILLAR, 2011, p. 10).

E a releitura, em que consistiria? Para Pillar (2011), utilizando a Proposta Triangular equivocadamente muitos professores trabalham a releitura como cópia, porém afirma que entre as duas práticas há uma grande distância. Para ela:

Reler é ler novamente, é interpretar, é criar novos significados. [...] é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido. [...] A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura, há transformação, interpretação, criação com base em um referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem (PILLAR, 2011, p.14).

Assim, apoiados nessas concepções, apresentamos as produções das crianças que compõe a coletânea organizada pela professora a partir das obras de Volpi, classificando-as em duas categorias: cópias e releituras.

Apresentamos, a priori, algumas obras de Volpi (imagem 22) que identificamos a partir das produções dos alunos apresentadas na imagem 23, como cópias, pois são desenhos em que os desenhantes fazem parecer crer ao leitor deles, um esforço em reproduzir o mais fielmente possível a obra do artista.

Produções dos alunos a partir das obras de Volpi: cópias

Obras de Volpi:



Imagem 22 – Cópias das obras do artista Alfredo Volpi³⁰

³⁰ As referências das obras apresentadas na imagem 22 da esquerda para a direita e de cima para baixo são as seguintes: Fitas Vermelhas/ Déc. de 1960 | Alfredo Volpi (ENC. ITAÚ CULTURAL, 2015); S/ título (Bandeira do Brasil)/ S/data/ (BANCO BRASIL, 2015); Obra 18 – Espólio de Volpi/ Obra roubada/extraviada/(INST. A. VOLPI DE A. M., 2015); Composição com formas circulares – 1973/ Reproduzido p. 166 do livro Volpi, de (Biezus, Ladi; CALS, Soraia, 2015); Pássaro de papelão – 1995 (WIKIART, 2015).

Cópias dos alunos a partir destas obras:



Imagem 23 – Projeto de Artes – Alfredo Volpi: cópias.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Nas cinco composições da imagem 23, não observamos nada que pudéssemos identificar como uma releitura, pois todas são cópias das obras do artista desenhada de acordo com as habilidades das crianças de faixa etária compatível com a segunda série. Assim podemos classificá-las como cópias uma vez que não identificamos transformações, criações ou produção de um novo sentido diante do contexto das crianças. O que observamos foram apenas alterações no uso da técnica ou na forma de reproduzir a obra, a qual é condizente com crianças de 2ª série do ensino fundamental.

Produções dos alunos a partir das obras de Volpi: releituras

Na sequência, apresentaremos as outras sete produções plásticas produzidas pelos alunos, as quais consideramos releituras, pois ao desenvolverem suas produções a partir de uma obra de Volpi, percorreram os caminhos apontados por Pillar (2011) quando diz que: “Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados” (PILLAR, 2011, p. 14).

Assim, para classificá-las como releituras das obras de Volpi, consideramos os seguintes indicativos:

1. Com exceção de um trabalho, não conseguimos em nossas pesquisas identificar a obra específica que a criança teve como referência ao realizar seu trabalho, porém sabemos que se trata de uma releitura da obra de Volpi, pois é apresentada como tal pela professora no material em análise.
2. Volpi “gostava muito de desenhar formas geométricas e se divertia transformando-as em fachadas de casas, em cata-ventos, bandeirinhas e em cada pintura ele mudava as formas de lugar, trocava as cores e inventava outras formas” (HISTÓRIA DA ARTE, 2015). Fachadas de casas, formas geométricas, mastros e fitas estão presentes nas imagens produzidas pelas crianças fazendo a intertextualidade³¹ com as obras do autor, já que de acordo com PILLAR (2011): “A intertextualidade rompe, dilata as fronteiras entre os textos. A intertextualidade em linguagens não verbais mostra uma leitura das imagens de outros artistas sem dizer uma palavra” (PILLAR, 2011, p. 16), e é isto que está posto nas produções das crianças.
3. Sendo produções criativas elas carregam os modos de ver e de construir significados de cada criança.

³¹ Intertextualidade é “a presença em um texto de outros textos de diversos sistemas significantes” (REBOUÇAS; CORASSA, 2009, p.104).

Dessa forma, nas produções plásticas apresentadas na imagem 24, destacamos a intertextualidade com os casarios de Volpi, telas em que fachadas de casas eram pintadas e compostas por figuras geométricas, assim como nas imagens das crianças.



Imagem 24 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras - estereótipos.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Nessas produções, assim como nas que se seguem (imagem 25), as crianças criam novos sentidos de acordo com suas experiências e contextos, pois não copiam, mas constroem novos significados. Porém, essas produções se constituem em imagens estereotipadas da representação de casas, comuns nos desenhos infantis e até mesmo dos jovens e adultos, como se aquela forma de representar fosse uma maneira natural de fazer, pré-concebida anteriormente e que não comporta interrogações. Sobre estereótipos comportamentais Landowski (2014) faz as seguintes considerações:

Para o sujeito cujo comportamento se encontra regulado desse modo, tudo se passa como se qualquer um – ele mesmo ou uma instância destinadora superior – tivesse um dia decidido, depois de uma madura reflexão, o melhor uso na matéria e instaurado de tal sorte o que se converteria mais tarde em uma *instituição*, um modo de fazer que se deve respeitar com toda confiança, seguir às cegas, “em nome do pai”, se nos atrevemos a dizer – do pai fundador. Seu nome pode bem ter sido esquecido com o tempo, mas seu gesto, impresso nas memórias, continuar inesquecível, sendo indefinidamente repetido. Sabe-se, se está convencido de que esse encadeamento preciso de gestos teve uma vez, num dado lugar, na origem, um sentido, uma razão de ser, motivos totalmente claros. O fato de que

tenham sido perdidos de vista não os impede de existir e, se fossem bem procurados, certamente seriam encontrados. Se o costume foi instituído, e se se tem mantido, só pode ser porque existiram boas razões para instaurá-lo tal como foi. Isso é o que explica também por que não se deve jamais mudar um detalhe de um ritual, de um costume, de um hábito: se ganham seu valor e sua necessidade somente pelo fato de ser o que eles têm sido sempre, não se pode mudar qualquer elemento deles, por menor que seja, sem destruí-los inteiramente (LANDOWSKI, 2014, p. 43, grifo do autor).

Nas duas produções seguintes (imagem. 25), outras duas iconizações³² de casas são apresentadas, porém além da intertextualidade já apontada, com as obras de Volpi, as crianças criam e constroem sentido ao incorporar elementos da cultura e do meio em vivem, coerente com o perfil da professora que reiteradamente desenvolve com as crianças atividades de resgate e valorização da cultura local.

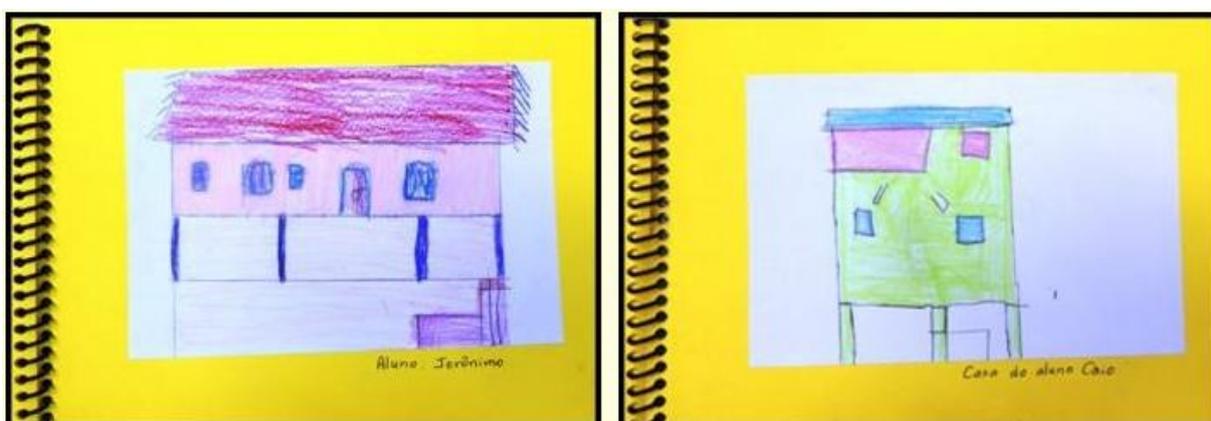


Imagem 25 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras – criações das crianças.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Seguindo o raciocínio de Landowski (2014) no que se refere a estereótipos comportamentais como explicar que numa sala de aula, sendo os alunos orientados pela mesma professora, possam surgir algumas produções estereotipadas e outras criativas incorporando elementos comuns às experiências destes sujeitos? O próprio Landowski (2014) explica como estas diferenças podem ocorrer, pois:

³² Segundo Greimas (2004), conceito situado no âmago dos debates da semiologia da imagem, os quais [ícone e iconicidade] remetem muito naturalmente à antiga *imitação da natureza* (GREIMAS, 2004, p. 78 – grifo do autor).

[...] o sujeito sempre pode retomar a iniciativa. Em lugar de continuar a fazer como se deve somente porque um dia, um outro, ou ele mesmo, há muito tempo, estipulou que seria assim que se faria daí em diante, pode, num rompante – aproveitando algum acidente – ser levado a deixar por um instante de executar maquinalmente e com total confiança o mesmo sintagma, levantar o olhar, ver-se realizando, interrogar-se por uma vez sobre as razões de sua “necessidade” e, de repente, talvez aperceber-se de que poderia proceder diferentemente. E ainda, no fim das contas, decidir, sim, atuar doravante de outro modo – com bons motivos, também, mas evidentemente diferentes, tanto na substancia quanto em estatuto, daqueles que motivaram até então sua fidelidade ao uso instituído (LANDOWSKI, 2014, p. 43, grifo do autor).

Partindo do princípio de que o que interessa à semiótica, ou seja, o que ela pretende conhecer é unicamente o que seu enunciado indica não levando em conta as intencionalidades do autor, por considerar que a sua historicidade, suas opções ideológicas estão contidas no texto, verbal, imagético ou gestual é possível identificar nas produções de Jerônimo e Caio (imagem 25), elementos comuns na arquitetura presente nos povoados fundados pelos imigrantes italianos na região de João Neiva. Construções mais altas, construídas acima do nível do solo, às vezes sobre esteios, com escadas à frente das portas eram comuns e ainda podem ser encontradas nestes locais, principalmente nos povoados mais afastados da sede dos municípios.

A seguir, ilustramos essa arquitetura com imagem de uma casa antiga localizada em Demétrio Ribeiro, interior de João Neiva (imagem 26), e uma “casa de madeira de modelo antigo que há dentro de uma floresta nativa de Terra Fria, e que tem o piso alto do chão, construída desta forma para se evitar a entrada de animais silvestres, como a onça, catitus ou cobras” (IBIRA SUL – Espaço Dócil, 2015), imagem 27, localizada em Terra Fria interior de Pendanga, distrito de Ibirapu, município ao qual João Neiva pertencia até sua emancipação política em 1989 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA, 2015).



Imagem 26 – Fotografia do Casarão em Demétrio Ribeiro.
Fonte: Panoramio – Google Mapas: Photos of the world, 2015.



Imagem 27 – Fotografia da Casa em Terra Fria.
Fonte: IBIRA SUL – Espaço Dócil, 2015.

Nas duas produções a seguir, imagem 28, pode-se observar que as crianças romperam também com os estereótipos criando outras releituras das composições de Volpi, nas quais podemos identificar a intertextualidade nos elementos como fitas, figuras geométricas, mastros e bandeirinhas.



Imagem 28 – Fotografias do Projeto de Artes – Alfredo Volpi: releituras – criações das crianças.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Há ainda, conforme apresentado na imagem 29, a produção da aluna Sarah que consideramos releitura pelo fato da retirada e inclusão de alguns elementos plásticos, pois nela não há a representação de passarinhos sobre o barco e introduz bandeirinhas na cor amarela ausente na obra original, além da utilização da técnica de pontilhismo. Dessa forma, consideramos este trabalho uma renovação da desenhante, diferenciando assim sua obra da de Volpi na releitura que constrói um novo sentido ao criar e não apenas copiar.



Imagem 29 – Fotografias Projeto de Artes – Cópia obra de Alfredo Volpi e releitura da aluna Sarah³³.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

³³ Da esquerda para a direita: Cópia da obra de Alfredo Volpi: Barco com Bandeirinhas e Pássaros/ Déc. de 1950 (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2015) e releitura da aluna parte do acervo pessoal cedido por Lucileni.

A partir dessa análise, verificamos que Lucileni já trabalhava mesmo antes da Licenciatura em Artes Visuais, utilizando a Abordagem Triangular na leitura de obras de arte, em suas três vertentes, ou seja, leitura das imagens, a história da arte e o fazer artístico, sem, no entanto, utilizar a releitura como cópia. Com isso, explorava nas crianças o desenvolvimento da percepção visual habilitando-as em competências de composição e de exploração da forma plástica expressiva. Importante ressaltar que conforme informado no capítulo 6.2.1, Lucileni participou de forma efetiva de formações oferecidas pelo CEDAC no período de 2000 a 2005, portanto, nessa época, 2004, as práticas pedagógicas já eram orientadas por esta ONG. Ao ser questionada sobre a forma como as atividades desenvolvidas em sala de aula que utilizavam reproduções de obras de arte eram planejadas e desenvolvidas, respondeu confirmando nossas constatações e ressaltando que seu objetivo era sempre de levar o aluno a releitura para que criasse, nunca conduzindo para a cópia:

A gente apresentava sempre o artista, por que era do primeiro ao quinto ano. Então a gente não aprofundava muito. Se fosse brasileiro, a gente focava bem, por causa da importância do artista e das obras dele para o Brasil. Apresentávamos as obras e fazíamos uma interpretação, uma análise informal, sem entrar muito em detalhes, para eles terem um conhecimento. Depois a gente entrava assim... Não muito aprofundado, devido o nível das turmas, mas a gente levava o aluno a ter certo conhecimento em relação à obra através de perguntas, questionamentos: O que vocês estão vendo? Vocês acham que o artista quis transmitir alguma coisa ou não? Estas questões, mas... Sem aprofundamento, como já falei... Você não tem como..., Mas sempre foi trabalhado, ou aproveitando a obra em si, nunca fazendo cópia da produção e sempre levando o aluno a uma releitura mesmo usando algum tema do artista pra ele estar produzindo o seu próprio desenho (Fala da professora Lucileni, out 2014).

Ao organizar as produções das crianças, cópias e releituras, confirma seu depoimento, pois apresenta releituras variadas das obras de Volpi. Apresenta também as cópias, demonstrando com isso respeito à diversidade da turma e desenvolvimento das crianças, no que se refere ao sensível, estético e cognitivo, além de ficar claro que proporciona liberdade e valoriza as etapas em que cada um se encontra.

Em relação à forma de conduzir a leitura de obras de arte, Pillar (2011) explica que:

Há uma diversidade de modos de produção de sentido, de modos de se entrar na obra como as abordagens biográfica, estética, formal, iconológica e semiótica. Cada uma dessas leituras busca, por caminhos diferentes, edificar significados.

[...] É importante lembrar que a marca maior das obras de artes plásticas é querer dizer o “indizível”, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Desse modo quando fazemos uma leitura, estamos explicitando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível.

Todo educador que mexe com arte precisa, então, encontrar uma maneira de trabalhar com os princípios básicos dessa linguagem, sem perder a complexidade da arte (PILLAR, 2011, p. 12).

Lucileni descreve a forma como leva seus alunos, no ano de 2004, a entrar na obra para construção de sentido. Sobre esse assunto, ou seja, o que mudou ao desenvolver a leitura de obras naquela época e após curso, nos contou que “sempre [trabalhou] com obras de arte. Toda sequência era difícil não ter um artista como referência e as suas obras. [...] Já trabalhava antes da licenciatura. Com a licenciatura ficou uma coisa assim, mais segura” (Fala da professora Lucileni, out 2014). Fica claro que conduz a leitura principalmente pelas abordagens biográfica, estética, formal, iconológica e não pela abordagem semiótica.

Outro ponto que merece destaque é que podemos encontrar sempre referência à cultura local nos trabalhos desenvolvidos por Lucileni, quer seja nas suas produções artísticas ou nas práticas pedagógica como vamos apresentar a seguir, o que confirma a inserção da cultura em seus planejamentos e sua docência.

6.2.2.2- Guia Cultural – João Neiva – ES

No ano de 2007, Lucileni desenvolve com seus alunos, na EMEF “Barão de Monjardim” em João Neiva, um Guia Cultural do Município de João Neiva. Para elaboração desse trabalho, durante quatro meses (no segundo e terceiro bimestres) envolve seis turmas das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano), relacionando nominalmente os nomes das 108 crianças destas turmas nas duas

páginas finais do respectivo trabalho. Na apresentação do Guia Cultural, inserida em sua terceira página, conta como desenvolveu este trabalho:

Durante dois bimestres os alunos realizaram pesquisas, entrevistas com moradores antigos do município, para coletarem informações para elaboração do guia cultural. Foi a partir dessas informações que os alunos desenvolveram atividades ligadas à arte como, desenho de observação, de memória, pintura, recorte e colagem (*Trecho retirado de material pedagógico cedido para a pesquisa – Guia Cultural, 2007*).

Elege como aspectos a serem trabalhados pelas crianças a “culinária, vestuário, brinquedos, brincadeiras, moradias e pontos turísticos, fazendo-se um paralelo entre o ontem e o hoje” (*Trecho retirado de material pedagógico cedido para a pesquisa - GUIA CULTURAL, 2007*).

O Guia Cultural do Município de João Neiva é confeccionado em cartolina amarela com dimensões de 42 por 33 centímetros, contém 26 páginas, da capa à contra capa, encadernadas numa espiral preta. As atividades estão sobre vários suportes, principalmente em papel A4 branco e coladas nas páginas. Sua capa (imagem 30), na cor branca plastificada, tem ao centro a inscrição Guia Cultural em caixa alta negrito na cor preta e em letras menores na mesma cor, centralizado logo abaixo a inscrição: João Neiva – ES. Em torno dessa identificação aparecem os desenhos dos temas que compõem o guia: crianças brincando, brinquedos, meios de transporte, objetos de cozinha, roupas e paisagens.

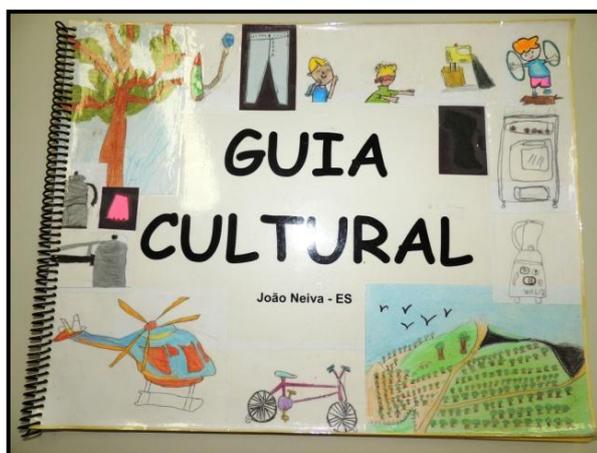


Imagem 30 – Fotografia do Guia Cultural de João Neiva: Capa.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Na segunda página, encontra-se a identificação da atividade, repetindo a frase Guia Cultural em caixa alta, negrito em preto ao centro, tomando a maior parte de uma folha de papel A4, tendo abaixo em letras menores, centralizado o nome da escola, das turmas, do período de realização e do município. Na terceira página, temos a apresentação do trabalho onde informa os envolvidos na atividade, os objetivos, o tema e faz uma avaliação ao finalizar com a seguinte frase: “Através desse trabalho foi possível resgatar a memória cultural de nosso município” (*Trecho retirado de material pedagógico cedido para a pesquisa - Guia Cultural, 2007*).

Nas duas páginas seguintes, insere apenas na parte inferior do canto direito duas pequenas notas, com dedicatória conforme imagem 31 (quarta página): “Dedicamos este guia, a todos os alunos que foram fundamentais para a realização deste” (*Trecho retirado de material pedagógico cedido para a pesquisa - Guia Cultural, 2007*), e agradecimento (quinta página): “Agradecemos este guia, a Deus, criador de nossa terra, de nossa gente e, de nossa obra. A todos que nos ajudaram a construir nosso conhecimento” (*Trecho retirado de material pedagógico cedido para a pesquisa - Guia Cultural, 2007*). Na página seguinte apresenta em folha de papel A4 na posição paisagem e centralizado em letras pretas, o índice (imagem 31) com os seguintes tópicos: 1- vestuários, 2- utensílios domésticos, 3- brinquedos e brincadeiras, 4- pontos turísticos, 5- construções e 6- relação de aluno.



Imagem 31 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva – Quarta e sexta páginas: dedicatória e índice.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Excetuando-se as duas páginas finais que, seguindo o padrão das páginas iniciais, apresentam os nomes dos alunos por turmas, as demais, 16 páginas, seguem a seguinte ordem para cada tema: uma apresentação do tema com a identificação da turma que realizou aquela atividade e, em seguida, os desenhos referentes ao tema em uma ou duas páginas representando o ontem e o hoje. Apenas o tema pontos turísticos não tem a apresentação relacionada ao tempo. Assim, o tema vestuário é desenvolvido pelo 1º ano, utensílios domésticos e o tema brinquedos e brincadeiras pelo 2º ano (são duas turmas desta série), pontos turísticos pela 3ª série e construções pela 4ª série. Dessa forma, apresentaremos para exemplificar, o tema pontos turísticos, por ser o único apresentado nessa sequência de forma diferente, ou seja, sem estar relacionado ao tempo e, escolhido aleatoriamente, o tema dos brinquedos e brincadeiras como representativos dos demais temas referentes às sequências apresentadas no Guia Cultural do Município de João Neiva:



Imagem 32 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva: Atividades desenvolvidas pelos alunos da 3º série: Pontos Turísticos e 2ª séries: Brinquedos e Brincadeiras. Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Desenvolvido três anos após o projeto apresentado anteriormente, no período em que esta atividade foi desenvolvida, Lucileni ainda não havia iniciado a Licenciatura em Artes Visuais e as formações do CEDAC já não ocorriam efetivamente no município de João Neiva, porém como informamos anteriormente, Lucileni e as pedagogas da Secretaria Municipal de Educação participavam ainda das formações proporcionadas pelo CEDAC em outros municípios onde a ONG ainda atuava (2006 a 2010).

Além dos conhecimentos em artes que Lucileni ia adquirindo no seu processo de formação continuada, os quais podem ser visualizados neste trabalho principalmente pela sua preocupação plástica e técnicas utilizadas, destacamos uma característica que é marcante nos trabalhos apresentados por Lucileni, ou seja, sua relação com o resgate e a valorização da cultura local e do patrimônio histórico cultural, reiterados nas atividades que desenvolve em sua vida profissional e pessoal, descritas ao longo desta pesquisa e especialmente no capítulo 6.1. Assim, sua marca está impressa nesse trabalho quando desenvolve os conteúdos de artes visuais utilizando um tema do seu contexto histórico, social e cultural, pois esta é sua opção ao eleger o desenho do currículo que desenvolve em suas turmas como nos aponta Iavelberg (2014) a respeito da elaboração dos documentos curriculares para o ensino de artes visuais:

Observa-se que muitos documentos curriculares regionais têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e agora também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mas verificamos casos nos quais o desenho curricular segue escolhas teóricas específicas das equipes de elaboradores, orientadas por escolhas próprias.

Os formatos dos documentos curriculares vão de orientações gerais que auferem liberdade aos professores em seu planejamento até textos mais prescritivos, com escrita de sequências de atividades a serem seguidas em sala de aula, de modo similar ao que ocorre em muitos livros didáticos. É comum ser sugerida a adequação de cada professor às sequências didáticas segundo seu contexto educativo para que ele se sinta participante dos documentos (IAVELBERG, 2014, p. 54).

Ressaltamos ainda a contextualização do trabalho desenvolvido com o cotidiano dessas crianças e o planejamento realizado com clareza, conforme a descrição que

fizemos de sua apresentação, em que as etapas (identificação da atividade, objetivos, assunto, desenvolvimento e avaliação) são indiretamente enunciadas em poucas palavras, além da atividade ser desenvolvida com todas as turmas em que trabalhava levando em conta os graus de dificuldades em respeito às etapas de desenvolvimento das crianças, já que consideramos trabalhar com o tema vestuário na primeira série, utensílios domésticos, brinquedos e brincadeiras na segunda série mais simples do que pontos turísticos e construções nas terceiras e quartas séries.

Quanto às técnicas utilizadas para elaboração da atividade, são descritas na apresentação do Guia pela professora: desenho de observação, de memória, pintura, recorte e colagem. Para o desenvolvimento dessas técnicas, utilizou uma variedade de materiais e mais uma vez fez a adequação da forma de aplicação de acordo com a faixa etária da turma. Assim, exemplificamos com alguns recortes a variedade de materiais utilizados e a forma como as atividades foram desenvolvidas. Abaixo, imagem 33, apresentamos a técnica utilizada na maioria das atividades desenvolvidas, desenhos e pintura com lápis de cor em papel branco seguidos por recorte e colagem na cartolina amarela (página do Guia Cultural de João Neiva: 4ª série: Construções).

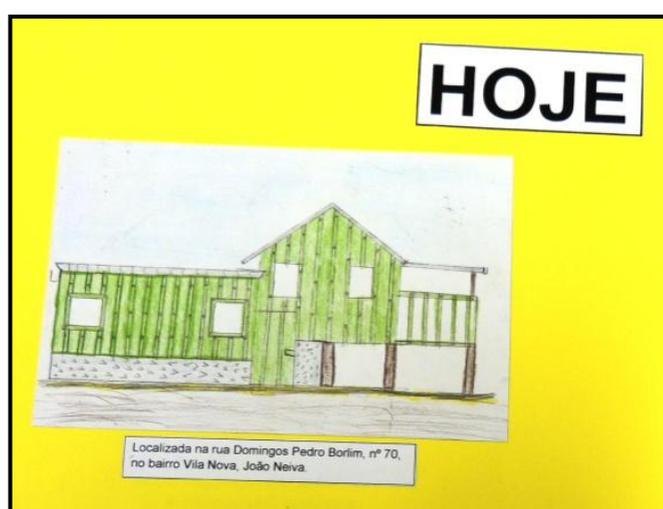


Imagem 33 – Fotografia do Guia Cultural de João Neiva: Técnica de desenho com lápis de cor, recorte e colagem.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Porém, na turma de 1ª e em uma das turmas de 2ª série, faz adequações como apresentamos a seguir (imagem 34). Na 1ª série ao trabalhar o tema vestuário, as crianças desenham com caneta hidrocor as peças em cartolina colorida para um grupo de vestuário e em tecidos variados para outro grupo. Fazem os recortes que são colados em cartolina preta para em seguida serem colados na página do Guia. Enquanto em uma das turmas de 2ª série, ao trabalhar o tema utensílios domésticos completam com pintura em lápis de cor figuras impressas de alimentos que surgem entre os utensílios, estes desenhados e pintados com lápis de cor, as quais são parte impressa e parte pintadas pelos alunos que completam a figura para serem recortadas e coladas na página do Guia Cultural de João Neiva.



Imagem 34 – Fotografias do Guia Cultural de João Neiva: Técnica de desenho, recorte e colagem em cartolina e tecido e figuras impressas.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Vale ainda reiterar o modo de ser desta professora que mantém arquivos pessoais recheados com registros de suas práticas pedagógicas organizadas em coletâneas como, entre muitas outras, o Projeto de Artes – Alfredo Volpi ou a própria produção dos alunos (Guia Cultural – João Neiva – ES), trabalhos que são guardados e

conservados por longas datas, todos cuidadosamente elaborados, o que denota o respeito a essa produção, o apuro e utilização de técnicas variadas e a abrangência figurativa e temática recortada da cultura local, formando nas crianças o reconhecimento de suas identidades e da alteridade, percursos imprescindíveis na constituição dos sujeitos.

6.2.3- A docência no início do Curso

Hoje, a minha maior satisfação é está cursando outra licenciatura de Artes Visuais; é uma realização muito grande. Terei que estudar bastante para aumentar o meu conhecimento teórico onde me ajudará, ainda mais na minha prática pedagógica (FORNACIARI, 2014a).

O Planejamento de Arte que elegemos para essa análise, texturas e linhas (ANEXO 7), faz parte de um conjunto de seis planejamentos de arte, todos organizados da mesma forma, para serem desenvolvidos nas turmas do 1º e 2º períodos da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Neles, as descrições das atividades encontram-se organizadas no material produzido pela professora, Planejamento de Arte, os quais estão digitados em papel A4 e é composto de itens que trazem a identificação geral do planejamento (modalidade de ensino, turmas, assunto, conteúdo e objetivos de aprendizagem) e o desenvolvimento por atividades que compõe a sequência didática propostas para dar conta dos objetivos relacionados ao assunto/conteúdo em pauta (ordem das atividades, objetivo da atividade, quantidade de aulas necessárias à realização da atividade, desenvolvimento e materiais utilizados). Nossa escolha se deu, além da justificativa apresentada no capítulo 4 – subtítulo 4.2, pelo fato de que apenas para este planejamento, entre os citados, a professora apresentou materiais produzidos no ano de 2009, portanto, quando já cursava licenciatura em Artes Visuais, por uma criança em sala de aula e fotografias das crianças no momento de produção³⁴.

³⁴ Os materiais utilizados nesta análise pertencem ao arquivo pessoal da professora Lucileni Frassi Fornaciari e foram disponibilizados para esta pesquisa.

Esse planejamento é constituído por uma sequência de atividades de artes visuais da sintaxe visual (elementos da plasticidade), as quais foram propostas aos alunos para se trabalhar os conteúdos texturas e linhas com o objetivo geral de “estimular a percepção visual, aumentar o repertório de texturas nas crianças e identificar os vários tipos de texturas”.

Para atingir estes objetivos a professora propõe uma sequência de 5 atividades previstas para se desenvolver em 10 aulas nas quais as crianças exploram as texturas presentes no seu corpo e dos colegas (cabelos, pelos dos braços, sobrancelhas) e em materiais variados que estarão presentes nas aulas por meio da contribuição da professora ou das descobertas e contribuições dos alunos. Entre os materiais explorados, a professora cita em seu planejamento folhas de árvore, areia, lixas, rendas, telas de sacos plásticos, tecidos e moedas, explorados em sala e aula e no exterior, espaço aberto da escola, para então, de posse de revistas, giz de cera, tesoura, canetinha hidrocor, cola, papel sulfite, lupas, régua, lápis de escrever e borracha, desenharem, utilizarem a técnica frotagem³⁵ e de recorte e colagem.

As atividades propostas aos alunos foram:

Atividade 1 - Desenhos e texturas;

Atividade 2 – Frotagem;

Atividade 3 - Linhas através das frotagens;

Atividade 4 - Recorte e colagem;

Atividade 5 - Reprodução da “colcha de retalhos”.

³⁵ A técnica da frotagem consiste em colocar uma folha de papel sobre uma superfície que apresente um relevo ou uma textura e esfregar com o material escolhido, pressionando-a até que apareça o relevo ou a textura (CRUZ, 2014).

As produções que analisaremos a seguir, confeccionadas por um estudante do 3º ano do ensino fundamental, resulta das duas últimas atividades da sequência, *recorte e colagem* e *reprodução da “colcha de retalhos”*, ocorrida segundo a professora no ano de 2009.

Colcha de retalhos

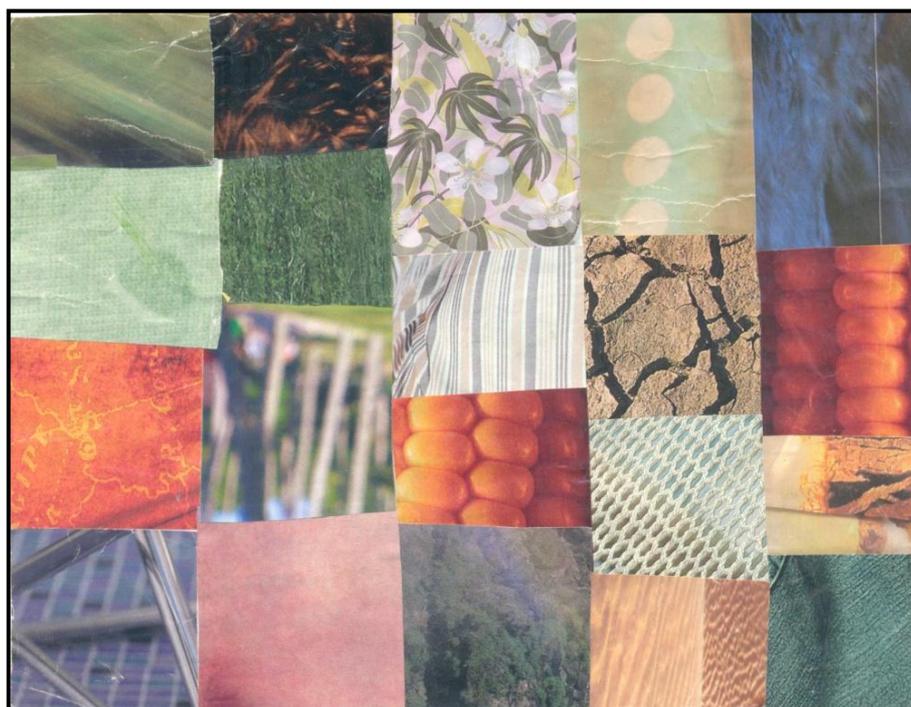


Imagem 35 – Recorte e colagem produzida por aluno do 3º ano do ensino fundamental.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.



Imagem 36 - Reprodução da “colcha de retalhos” produzida por aluno do 3º ano do ensino fundamental.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Conforme o título da atividade sugere, a produção do aluno se constitui no simulacro de uma colcha de retalhos. O primeiro trabalho é composto por 20 unidades recortadas das páginas de revistas e coladas em um pedaço de papel sulfite com dimensão de 21cm por 15,5cm. A colagem segue a sequência de quatro unidades de tamanhos variados justapostas ao longo da folha de papel na vertical e de cinco na horizontal, conferindo topologicamente a horizontalidade da obra.

Os recortes de revistas apresentam formas geométricas retangulares e quadradas com dimensões que variam entre 5,5cm x 5cm misturando-se na organização da composição em iguais proporções. Em termos eidéticos, ao olhar a obra como um todo de sentido, é possível visualizar quatro linhas verticais atravessando sua extensão entre a parte superior e inferior. Excetuando a primeira linha, as demais, mesmo que um pouco tortuosas, são contínuas e delimitam cinco colunas verticais formadas, cada uma delas, por quatro recortes coloridos. Horizontalmente, visualizamos também linhas retas que sugerem a divisão da figura em quatro blocos formadas, cada uma, pela justaposição de cinco recortes igualmente coloridos, porém essas linhas não atravessam a obra de forma contínua. Cada uma delas é

interrompida em consequência dos tamanhos diferenciados dos recortes de revistas. Observando a organização vertical e horizontal das colagens, percebemos maior uniformidade na organização das colunas ficando as linhas horizontais desalinhadas. Essa análise nos permite inferir que a montagem realizou-se dentro de uma orientação espacial específica, ou seja, da verticalidade.

Em relação aos formantes cromáticos, percebe-se no todo um colorido intenso onde predominam as cores, verde, azul, laranja, marrom e branco variando suas tonalidades em decorrência do grau de saturação destas. A mistura entre as cores e linhas, já nos reportando a cada unidade do todo, criam efeitos ora de profundidade ora de linearidade cumprindo os objetivos específicos dessas atividades, ou seja, de “reconhecer as diferentes texturas e criar uma composição”. Dessa forma, podem-se identificar linhas curvas, retas, na diagonal, vertical e horizontal que formam em suas composições ângulos, círculos, ondulações, tramas e emaranhados organizados para figurativizar flores, folhas, galhos, grãos, lama seca, grades, madeira, tecido ou superfícies planas.

No segundo trabalho, que tem as mesmas dimensões do primeiro e cujo objetivo é o de “reproduzir texturas através de desenhos”, a mesma criança realiza sua produção utilizando materiais como lápis, régua e lápis de cor. Nela, podemos visualizar a mesma organização espacial e número das unidades, retângulos e quadrados, que compõe o todo, porém as linhas que atravessam a figura lado a lado, três no sentido horizontal e quatro no sentido vertical, apresentam-se retas, bem definidas e contínuas. Percebe-se que, mesmo utilizando apenas lápis de cor, a criança preenche cada parte do todo no sentido de retratar a figuratividade dos recortes de revistas por meio de traços fortes e cores saturadas, principalmente pretas, verdes e laranja, para deixar evidente, também aqui, as diferentes texturas figurativizadas nas colagens do trabalho anterior.

Comparando as duas imagens, depreende-se que a criança consegue identificar e selecionar em revistas texturas visuais de imagens que figurativizam texturas táteis presentes na natureza e em objetos do cotidiano, as quais puderam sentir com o próprio corpo nas atividades desenvolvidas pela professora anteriormente. Nos

recortes e em suas produções temos a figurativização de grãos de milho, folhas e flores, madeira, terra, vegetação, barra de ferro, tecido, tela, além de algumas que não conseguimos identificar. Chama atenção, especialmente, o desenho que cria no quarto recorte na parte superior no sentido da esquerda para a direita, pois apesar de todos os quadros apresentarem-se como uma interpretação singular daquele sujeito, neste quadro sua produção demonstra ainda mais liberdade ao inserir elementos que não aparecem na colagem, “assinando” assim a sua obra.

Ainda comparando, as atividades com régua e lápis e a de recorte e colagem, as quais apresentam características peculiares, ou seja, uma mais estática e outra mais livre, a criança consegue realizá-las plenamente utilizando técnicas e materiais diferentes e demonstra ter atingido o objetivo inicial proposto pela professora no que se refere à identificação e aumento do repertório de texturas, porém observa-se que a criança vai além do objetivo proposto, pois é possível identificar nas suas produções criatividade e habilidade para desenvolvimento das técnicas propostas referendada pelo efeito plástico apresentado nas duas produções.

No que se refere ao momento de realização da atividade, de acordo com a imagem 37, depreende-se que ocorreu no espaço da sala de aula individualmente. Essa constatação também pode ser confirmada pela identificação inscrita pela própria criança no verso do material que utilizamos. Observamos ainda que o espaço onde a atividade se realiza é o de uma sala de aula comum das escolas públicas, o qual se apresenta limpo, organizado e com mobiliário conservado. Nos chama atenção os trabalhos que estão sendo finalizados pelas crianças, aparentemente um menino e uma menina, os quais apresentam semelhança com o exemplar que utilizamos no que se refere à plasticidade e representação das texturas. As crianças dessa sala de aula se apresentam bem cuidadas pelo que se pode ver nas imagens, ou seja, roupas e unhas limpas, cabelos penteados e um anel no dedo da menina. Aparentemente as carteiras encontram-se enfileiradas e os alunos acomodados para a realização da atividade. Os materiais que utilizam são básicos, papel e lápis.



Imagem 37 – Fotografias da produção da releitura da composição recorte e colagem por aluno do 3º ano do ensino fundamental.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

No dia em que nos encontramos para realização da entrevista, a professora apresentava os planejamentos e materiais produzidos nas suas atividades pedagógicas, quando pegou entre os materiais expostos sobre a mesa, as duas produções da criança digitalizadas (imagens 35 e 36) e nos disse: “Uma coisa também que eu usei... Mas tem um planejamento desses... Foi isso aqui também, que nos fizemos na... (nos olhou e sorriu). Nós fizemos isso na faculdade, na nossa disciplina. A colcha de retalho” (Fala da professora Lucileni, out 2014). Percebemos nessa fala e no olhar da professora que o distanciamento da época em que realizava o curso era naquele momento interrompido por um estar diante daquela produção (como se fosse sua), reflexão provocada pela entrevista que realizávamos e que permitia a professora lembrar etapas de sua vida. Dessa forma, ao lembrar de um tempo/espço que constituiu sua formação profissional, já que “ninguém se vê nem se torna plenamente presente a si mesmo, e a seu próprio presente, a não ser começando a se destacar dele” (LANDOWSKI, 2002, p. 104). Lucilene trás à tona o “eu” do passado, as construções que fizeram parte de sua formação, as quais, fragmentos, fazem algum sentido na prática pedagógica da professora e mulher presente no aqui e agora.

Ao propor a atividade, a professora leva as crianças a explorar sua percepção visual a partir do atendimento a algumas etapas: folhear as páginas de revistas para

buscar imagens com texturas variadas obtidas por meio de fotografias tanto de objetos como de seres vivos e ambientes naturais; apreciar as imagens identificando sua textura visual e relacionando-as às experiências concretas que tiveram ao manusear objetos reais - texturas táteis variadas, escolher as imagens (formas, cores e tamanhos) para compor a “colcha de retalhos” (o que pressupõe fazer parte do repertório destas crianças conhecer o que estarão representando - a colcha de retalhos). Para desenvolver essa atividade na sala de aula, a professora precisa estar fundamentada em competências técnicas, estéticas e plásticas necessárias para que os objetivos elencados no planejamento sejam alcançados. Será que a exploração plástica proposta nesse exercício é resultado da aprendizagem e das provocações que o curso fez à professora?

Quando entrevistei a professora, perguntei por que tinha resolvido fazer o Curso de Artes Visuais a distância e qual tinha sido sua motivação uma vez que ela informou ter uma graduação em pedagogia, também cursada a distância, ter realizado uma pós-graduação em Artes Visuais e ter participado de várias oficinas de artes promovidas no município. Perguntei ainda em que o curso de graduação em Artes Visuais havia contribuído diante dessa trajetória acadêmica e profissional como professora de artes. Em resposta aos questionamentos que fiz, apresentamos a resposta da professora:

Contribuiu bastante. Por quê? Vou contar um pouquinho desde lá quando se trabalhava para chegar no ponto que hoje... Qual é o planejamento e qual é o direcionamento na aula de arte no município? Porque eram em atividades soltas... Quando eu comecei eram atividades soltas, eram as chamadas técnicas. Cada aula era uma atividade sem sequência nenhuma, às vezes até uma atividade mimeografada, porque era o que... Era o que a gente vivia na época. Depois com as formações, com as oficinas que eu fui participando, a minha visão de prática durante as aulas de arte foi também mudando. Por que dá pronto? Então comecei naquela reflexão de nada pronto, mas sim fazer com que a criança produzisse. Que a gente levasse a criança a produzir. E, aí quando surgiu a história: Não, vai ter Artes Visuais pela UFES a distância. Falei assim: Não, agora é minha vez. [...] eu sentia assim, uma necessidade da parte mais teórica. Aquele aprofundamento da parte teórica, eu dominava bem a prática, mas então aí quer dizer... Seria um crescimento muito grande para minha prática a parte teórica. Então ampliou muito, a minha visão de arte, é..., como fazer..., enfim..., os artistas..., a história mais aprofundada da arte, então isto me trouxe..., me acarretou muito, na minha profissão como professora (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Posteriormente, Lucileni nos informa que pesquisou nas suas atividades de curso, também arquivadas, e “a colcha de retalho (composição com textura) foi desenvolvida em 2009 na disciplina de Linguagem Gráfica. A finalidade era criar uma composição com colagem de papel que retratassem alguma textura e ao criá-la representar uma colcha de retalho” (Lucileni, informado por e-mail em nov. 2014).

Destacamos a similaridade das atividades desenvolvida no mesmo ano, 2009, na sala de aula como professora e como aluna do curso de Artes Visuais, no que se refere à técnica e ao conteúdo. A professora nos diz que já conhecia a prática, mas que necessitava de teoria que a fundamentasse. Nesse viés, é possível visualizar nas atividades planejadas, a aplicação das técnicas a partir de explorações plásticas realizadas pelas crianças de forma que a experiência com o concreto aliada as técnicas pudesse fazer sentido construindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos texturas e linhas a partir da contextualização realizada.

Quanto ao planejamento, destacamos a organização no uso de materiais, tempo e sequência para desenvolvimento das atividades de forma a cumprir com os objetivos propostos, porém não há registros da forma de avaliação das atividades realizadas. Observa-se que não identificamos no material que nos foi apresentado pela professora registros do processo de criação dos alunos, pois em todas as imagens apresentadas foca-se o resultado, porém sobre o critério que utiliza para guardar as atividades de seus alunos e em especial a que analisamos, nos informa que: “A atividade do Ramon foi feita no ano de 2009; não guardei somente esta atividade, mas sempre tive o hábito e o prazer de guardar aquelas que os alunos não levavam para casa” (Lucileni, informado por e-mail em dez. 2014).

No que se refere à estrutura e organização dos planejamentos apresentados e em especial do planejamento destas atividades (ANEXO 7), entendemos que não se constitui no planejamento original utilizado em 2009, mas de uma reedição do planejamento utilizado naquela época para atender a formação de professores, se constituindo num material de referência para as demais professoras de artes do município, conforme depoimento da professora:

Em relação aos planejamentos, no ano de 2005, quando assumi as aulas de Arte como professora, começamos a elaborar as atividades nesse formato. No ano de 2011, além de dar aula eu assumi os planejamentos coletivos e a formação continuada com os professores de Arte. Organizamos estes planejamentos, onde para as primeiras sequencias tive a orientação do coordenador da área de Arte do CEDAC. Atualmente, sei que alguns professores trabalham da mesma forma, pois foi esta orientação dada pela Semed, mas sei também que alguns mudaram a forma de aplicar a atividade (Lucileni, informado por e-mail em dez. 2014).

Ressaltamos que as formações em serviço, especialmente as oficinas e assessoramento do CEDAC, que integram o Programa Escola que Vale, são reiteradas nas falas da professora, quer seja na entrevista ou nas narrativas produzidas e enviadas por e-mail, deixando claro a importância e seu lugar na sua formação em serviço como professora e formadora de Artes Visuais no Município de João Neiva e região, a qual é mais uma vez referenciada pela professora ao falar sobre os planejamentos apresentados no momento da entrevista:

[...] eu não trouxe o de 2005, porque agente fazia tudo assim no lápis mesmo, sentava lá com as pedagogas e ia moldando. Com o tempo já que eu fui assumindo essa responsabilidade, nós fomos organizando esse pensamento como orientação, também alunas do CEDAC. Então essa elaboração assim do jeito que esta aqui hoje é por causa desta Instituição (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Cabe ainda destacar, que a elaboração e desenvolvimento das atividades propostas, por ora em análise, requerem do professor um repertório de conhecimentos, o qual no caso da professora Lucileni foi construído a partir de sua dedicação nos múltiplos espaços de formação acadêmica e no cotidiano da sua atuação como professora de artes visuais.

6.2.4- A docência ao final do Curso

Enquanto cursava a Licenciatura em Artes Visuais, Lucileni enfrentava em dois turnos o dia a dia de sua vida profissional. De acordo com seus depoimentos, entre os anos de 2005 a 2009 atua na docência de artes visuais nas turmas de ensino

fundamental e demonstra sentir-se realizada nessa atividade. Interrompe suas atividades em alguns períodos, nos anos de 2010 e 2013, quando se afasta da sala de aula por problemas de saúde: “[...] de agosto de 2010 até o final do ano eu não trabalhei mais, fiquei afastada. No ano passado [2013] eu fiquei afastada uns 4 meses” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Ela ainda enfatiza em seus depoimentos que em “2011 e 2012 [...] coordenava a área de artes no município”, período que a convite da Secretaria de Educação de João Neiva, realiza o trabalho de formação de professores de artes do município, ficando na coordenação da área de artes até 2012, ano em que conclui a referida licenciatura. A partir de 2013, passa a exercer a função de pedagoga na EMEF “Barão de Monjardim”, função que exerce até a presente data, após ter aposentando em uma de suas cadeiras em 2014.

Apesar de nos informar que no período em que era responsável pela formação de professores, 2011 e 2012, dividia sua carga horária de trabalho entre a formação de professores e a sala de aula, para essa fase de docência não nos apresentou nenhum material pedagógico confeccionado em sala de aula com as crianças. Dessa época nos apresentou uma pasta preta tipo catálogo, com envelopes plásticos e etiqueta de identificação com os seguintes dizeres: “Formação de Arte”; Creche, Ed. Infantil, Ens., Fundamental I e II; Professores 2012 (imagem 38), contendo o material pedagógico elaborado para a formação de professores e, soltos, sete planejamentos elaborados para as aulas de artes das escolas municipais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e de educação infantil (1º e 2º períodos), do município de João Neiva, dos quais um foi analisado no capítulo anterior (ANEXO 7).

Estaremos utilizando nessa análise, conforme justificado no capítulo 4, subtítulo 4.2, além de suas narrativas, o material pedagógico utilizado e produzido na formação de professores que desenvolveu concomitante ao último ano do curso, por ser o material que nos disponibilizou produzido nessa fase de sua vida.

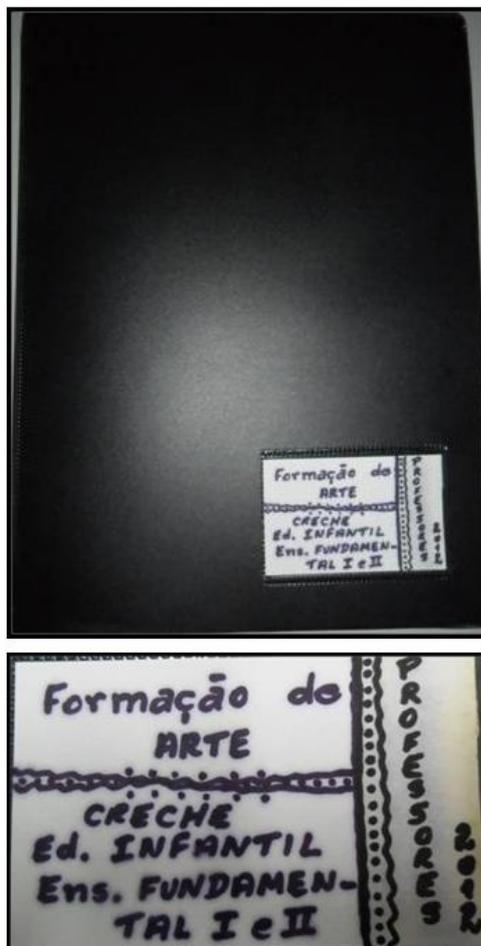


Imagem 38 – Fotografia da pasta catálogo com documentos referentes à formação dos professores de artes do município de João Neiva – ES.
 Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Assim, é com brilho nos olhos, que nos apresenta o conjunto do material pedagógico catalogado e utilizado para a formação de 12 professoras de educação infantil e ensino fundamental do município de João Neiva, as quais foram realizadas ao longo do ano de 2012. E ao folhear o material nos diz: “Olha só! Tudo eu registro. Tudo é trabalho dos professores. [...] Oficinas com elas, elas trabalhando... As professoras que faziam. Teve um período que eu as levei para passear em Vitória” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Foram 09 encontros de formação totalizando carga horária de 50 horas presenciais e 70 horas não presenciais (40 horas de projeto, 15 horas avançando na prática e 15 horas elaboração e aplicação de atividades) totalizando 120 horas de formação em artes envolvendo 8 escolas de educação infantil e ensino fundamental do município (rural e urbana), conforme tabela 2 apresentada a seguir:

Tabela 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Artes Visuais) – João Neiva – 2012

Participação das Escolas e Professores na Formação em Artes Visuais

Escola	Modalidade ensino	Nº Professores participaram da formação	Carga horária de formação presencial
EMEIF Dr. Orlindo Francisco Borges	Educação Infantil: Creche Pré-escola Ensino Fundamental	1	50h
EMEF Pedro Nolasco	Ensino Fundamental	1	25h
EMEIF Deputado Nilzo Plazzi	Educação Infantil: Creche	1	40h
		1	45h
EMEIF Jose Rebuszi Sarcinelli	Educação Infantil: Pré-escola Ensino Fundamental	1	50 h
EMEI Teresita Borrini Farina	Educação Infantil: Creche e Pré- escola	2	50 h
EMEI Claudete Teresinha Cometti	Creche	1	35h
		2 (dividem CH com EMEIF Nilzo Plazzi)	50h
Empeif Barra do Triunfo	Educação Infantil: Pré-escola Ensino Fundamental	1	25h
EMEF Missionarios Combonianos	Ensino Fundamental	1	45h

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni, pasta “Formação de Arte”, cedido para a pesquisa.

A primeira das 61 páginas (ANEXO 8) que compõe a pasta “Formação de Arte” apresenta na parte superior e centralizada os dados do município de João Neiva:

símbolo, seguido nas duas linhas seguintes pelo nome da prefeitura em negrito e da secretaria municipal de educação e desportos, todos em caixa alta. A identificação da atividade surge no centro da página, em negrito, caixa alta e letras maiores: “Formação Continuada de Professores da Educação Básica”. Em letras menores, alinhado a esquerda, na parte inferior da página descreve o público alvo: professores de artes e a responsável pela formação: Lucileni Frassi Fornaciari. Nas duas linhas finais da página, em caixa alta negrito, indica o local e a data: João Neiva – ES, 2012.

Antes de inserir o material pedagógico específico das formações, ainda inclui uma página, segunda (ANEXO 9), contextualizando a formação dos professores de artes no Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁶ do município de João Neiva. Nessa página, encontramos ao alto e ao final da página a mesma identificação e configuração da página anterior, ou seja, símbolo seguido da identificação da prefeitura e secretaria de educação local ao alto e o nome do município e data abaixo. No centro da página, encontramos dados relacionados ao PAR. Através desses indicativos (Dimensão do PAR, Área, Indicador, Ação, Público Alvo e Responsável) é possível compreender que a formação de professores de Artes, confiada pelo município a Lucileni fazia parte das ações assumidas pelo município de João Neiva ao aderir ao PDE e conseqüente, elaborar seu Plano de Ações Articuladas do PAR em regime de colaboração com o Ministério da Educação.

Dessa forma, o município se propõe a oferecer formação para professores e profissionais de serviço e apoio escolar (dimensão do PAR), focando na formação continuada de professores da educação básica (área) e professores de artes (público alvo) tendo como responsável Lucileni. Para isso, tem como indicador a existência e implementação de políticas para a formação continuada visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos

³⁶ Por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação, institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), colocando à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos de avaliação e implementação de políticas de melhoria para a qualidade da educação. Estes, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) (MEC, abr. 2015).

anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA) e assegurar as condições necessárias para que esses professores possam fazer a formação continuada em serviço (Ação).

Da terceira página em diante são apresentados os materiais utilizados para cada encontro de formação, do momento de certificação e exposição final com os trabalhos realizados na formação e nas escolas pelas professoras com seus alunos. Para cada formação, até o sexto encontro, a professora organiza a maior parte de seu planejamento elaborando um roteiro de pauta, uma pauta referente ao PAR e, uma pauta sintetizada para entrega aos professores na formação. Há sempre nessas pautas a identificação do município como nas páginas iniciais (símbolo, nome da prefeitura e secretaria municipal), sendo que na pauta sintetizada utiliza apenas o símbolo do município. Para os outros momentos, não apresenta sempre as 3 pautas, mas sempre há a pauta do PAR.

O Roteiro de Pauta (ANEXO 10) é mais detalhado e contém a identificação (formadora, data, horário, local e número de participantes), os objetivos, conteúdos (indicação dos textos utilizados e oficina proposta), os recursos necessários para realização da formação, estratégias de desenvolvimento das atividades (sequência das atividades planejadas de forma detalhada com indicação de horário para o lanche), sugestões de temas para próximas oficinas e avaliação do encontro e ainda, em alguns planejamentos atividade para próxima formação.

A pauta/PAR (ANEXO 11) se apresenta configurada numa tabela que se subdivide em 5 partes principais na horizontal. Na primeira, a identificação do município e o indicativo da sequência das pautas, seguida de outra parte onde repete indicativos do PAR apresentados na segunda página da pasta descrita anteriormente (dimensão do PAR, área, indicador, ação, público alvo e responsável). Em seguida estão postos, na terceira, quarta e quinta divisão da tabela os dados daquela formação específica: data, horário e local; seguida dos assuntos da formação organizados em sequência numérica e indicando o lanche e a avaliação final do encontro e da lista de frequência dos professores envolvidos (nome, setor/escola e número do CPF).

A pauta sintetizada (ANEXO 12) constitui-se num resumo que ocupa o equivalente a um quarto de uma folha de papel A4, para uso dos professores, onde especifica a sequência das atividades, identificação dos materiais pedagógicos que serão utilizados e avaliação do encontro.

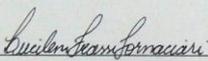
Dessa forma, são apresentados os 09 encontros de formação continuada dos professores do município de João Neiva, que se desenvolveu ao longo do ano de 2012, iniciando em março e terminando em novembro com a entrega do certificado em dezembro (tabela 3). Compõe a pasta de “Formação de Arte”: os planejamentos dos encontros da forma como descrevemos, os textos utilizados em cada formação, fotografias do processo de produção e resultado final das atividades realizadas nas oficinas, exemplares das produções das professoras, exemplar do certificado concedido às professoras envolvidas (imagens 39 e 40), a planilha de finalização do curso com carga horária cumprida nos encontros presenciais (ANEXO 13), a planilha de finalização do curso com as respectivas cargas horárias cumpridas (ANEXO 14) e os panfletos de locais visitados.



Imagem 39 – Fotografia do Certificado da formação (frente).
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

CONTEÚDO DESENVOLVIDO		
Participação do Cursista	Total de horas	Carga horária cumprida
Presencial	50 horas	50 horas
Projeto	40 horas	40 horas
Avançando na prática	15 horas	15 horas
Elaboração e aplicação de atividades	15 horas	15 horas

Carga horária total do Cursista 120 horas.


 Formador

 Aluno

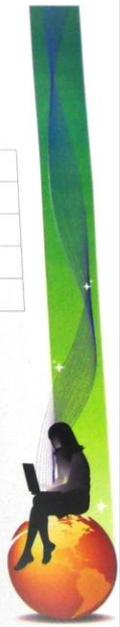


Imagem 40 – Certificado da formação (verso).

Fonte: Arquivo pessoal de Lucilene cedido para a pesquisa.

Tabela 3 – Conteúdos da Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Artes Visuais) – João Neiva – 2012

Data e Conteúdo das Formações em Artes Visuais

Data das formações	Conteúdo			
	Textos	Oficinas	Vídeos	Anexos
30/03/2012	Trechos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Artes; O desenho e o desenvolvimento da criança – Tais Gurgel - (Revista Nova Escola). A geração Z e o mundo como ela vê.	Xilogravuras e carimbos	Alegria – Circo de Soleil e A Lio do bambu chins. Sala de aula – aula gravada para observação	Fotos das professoras no momento de produção e de suas produções finais. Exemplos de produções das professoras.
11/05/2012	O que ensinar em Arte – Beatriz Santomauro – (Revista Nova Escola) Desenho infantil (terminou no encontro seguinte) -	Apreciação de obras de arte. Criação de desenho a partir de fragmentos de obras de arte.	Pílulas motivacional	Solicita relato de experiência com apresentação de produções de alunos para próxima aula.

	(http://pt.slideshare.net/vivianelima/texto-sobre-o-desenvolvimento-do-desenho-infantil) *			
25/05/2012	Desenho infantil (continuação) História: Vamos passear na floresta? Relato experiências das professoras	Pintura Apreciação das produções das professoras	Verdi Traviata (https://www.youtube.com/watch?v=9xvX5BGBnmg)*	Fotos das professoras no momento de produção e de suas produções finais.
27/07/2012	O que é, o que é? A gravura (Oficina SENAC - A gravura como processo)* Gravura: uma introdução (Fernando Gomez Álvares Apostila ead UFES http://issuu.com/mariana_melim/docs/gravura)*	Gravura Apreciação das produções das professoras	Acolhida com som e caixa de areia para desenho livre História: o caso da lagarta	Fotos das professoras no momento de produção e de suas produções finais. Exemplares de produções das professoras.
31/08/2012	Recriar dá mais sentido à arte Bia Reis Revista Nova Escola: (http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/recriar-mais-sentido-arte-424882.shtml) *	Cerâmica e escultura	Caixa de areia para desenho livre Mensagem valor do educador	Fotos das professoras no momento de produção e de suas produções finais.
28/09/2012	O que é a música? Por que ensinar? Revista Nova Escola: http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/musica-1o-2o-anos-640283.shtml?page=1 * Os sons e o cérebro Revista Nova Escola: (http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/sons-cerebro-514711.shtml)* Mensagem: As mãos	Produção de instrumentos musicais através de desenhos		Fotos das professoras realizando a atividade.
	Visita monitorada nos monumentos históricos e museus do Espírito Santo, Vitória: <ul style="list-style-type: none"> • Museu do Espírito Santo (MAES) – Exposição “A Gravura de Lasar Segall: Poesia da Linha e do Corte” e “Gravuras/ES” • Palácio Anchieta 			

19/10/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Igreja de São Gonçalo • Catedral Metropolitana • Teatro Carlos Gomes • Igreja do Rosário • Associação das Paneleiras de Goiabeiras 			
09/11/2012	Para além do desenho livre. Quando a interferência ajuda as crianças. Instituto Avisala: Formação continuada de educadores. Revista Avisa lá edição #8 de outubro de 2001: (http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/para-alem-do-desenho-livre-quando-a-interferencia-ajuda-as-criancas/)*	Teatro		Fotografia das professoras.
30/11/2012	Encerramento: Momento literário: Conto “O Compadre da Morte” – Câmara Cascudo. Proposta curricular para 2013. O que deu certo e o que precisa ser melhorado Confraternização			
05/12/2014 **	Entrega certificados: Exposição de trabalhos das professoras			

*Referências não indicadas nos textos e material da professora inserida pela pesquisadora.

** Data da entrega dos certificados.

Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni, pasta “Formação de Arte”, cedido para a pesquisa.

Apesar da maioria dos textos utilizados na formação não apresentarem referências, procuramos identificá-las através de pesquisa em sites de busca da internet, verificando que utilizava textos da *Revista Nova Escola* (em sua maioria) da *Revista Avisa lá*, de documentos oficiais para o ensino das artes (PCN), do material impresso do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, dentre outras fontes. Destacamos a utilização do texto “A gravura como Processo” extraído do material impresso para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais EAD/UFES: *Gravura: uma introdução* de Fernando Gomez Álvares, assim como a constatação de que muitos textos utilizados na formação das professoras, principalmente os da *Revista Nova Escola*, trazem nas suas referências autoras utilizadas na graduação como Rosa Lavelberg, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e Edith Derdiyck.

Esses textos, relacionados às diferentes modalidades artísticas e contextualizados aos objetivos de cada encontro, tinham como objetivo proporcionar o embasamento teórico necessário à prática pedagógica. Em nossa entrevista, Lucileni aponta essa necessidade ao dizer que tinha o conhecimento prático adquirido através das

formações proporcionadas pelo CEDAC, porém o aprofundamento teórico que, na sua concepção, acaba modificando a prática pedagógica, foi-lhe possível adquirir ao cursar a Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz. Desta forma, quando perguntei se podia indicar o que havia mudado em sua prática pedagógica antes e após o curso, não consegue distinguir o que mudou especificamente, porém diz:

Apontar assim, isso aqui eu fiz antes e depois eu estou fazendo... Por que na verdade... Praticamente tudo que eu vi lá, sem ser o aprofundamento teórico, que me ajudou muito colocar em prática, [...] eu não tinha esse conhecimento teórico. Antes, eu tinha muita prática. [...] Automaticamente a metodologia acaba mudando (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Ressaltamos ainda que na data da primeira formação (30/03/2012) utiliza o vídeo “*Sala de aula*” que se trata de uma aula gravada na EMEF “Barão de Monjardim” onde Lucileni desenvolve uma atividade de recorte e colagem, parte de uma sequência de atividades relacionadas às obras de Alfredo Volpi para a turma do 2º ano. Lucileni nos conta na entrevista, que filmava suas aulas e apresentava às professoras para que pudessem observar que era possível realizar as diversas atividades que propunha na formação:

Eu tenho uma filmagem. Eu fazendo um bolo trabalhando cores com o primeiro aninho. Eu trabalhava, por que a intenção era que se eu fizesse uma coordenação de professores, formação, eu ia usar “eu” como modelo, por que eles ficam assim: Ah! Por que dá bagunça na sala, por que não dá conta, não dá certo. Então falei assim: Não, vou provar que realmente dá certo, funciona. Eu usava “eu” muito como cobaia (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Utilizando essa técnica, Lucileni se constitui num modelo/espelho para as professoras, realizando um jogo de sedução e manipulação com a intenção de desconstruir conceitos cristalizados, expostos nas discussões de formação por meio dos argumentos apresentados pelas professoras, os quais se constituíam em barreiras para que a metodologia proposta na formação fosse colocada em prática na sala de aula. Intencionalmente, princípio que rege a manipulação, Lucileni tem

como objetivo persuadir as professoras a crer que é possível e na prática levá-las a querer fazer a metodologia proposta para o ensino de artes, já que:

“[...] o manipulador em potencial, atribui ao seu parceiro, [...], um estatuto semiótico idêntico ao que reconhece para si mesmo: o de um sujeito. Isso implica que o outro, sendo considerado um sujeito, deve, do ponto de vista do primeiro, ser também capaz de reconhecer ou de atribuir a seu interlocutor o estatuto e as competências de um sujeito (LANDOWSKI, 2014, p. 27).

Ainda para Landowski, (2014, p. 27 e 28) o que faz dos actantes (inclusive as coisas) sujeitos, é um tipo de competência específica, a competência modal, que lhes confere um querer, mesmo não garantindo nenhuma certeza do fazer persuasivo entre os interactantes. Desta forma:

Todo sujeito pode, assim, (e isso é o que o converte em sujeito “motivado” e de “razão”) querer, ou crer, ou saber, etc., e, por consequência, também querer que o outro queira (ou não queira), crer que crê, saber que sabe, etc., e fazê-lo saber. Compartilhada pelos sujeitos, essa competência propriamente semiótica os habilita para se “comunicarem” entre si e, por isso mesmo, os faz manipuláveis uns pelos outros, tanto em função de suas respectivas motivações e razões, quanto a partir de cálculos que efetuam no que concerne à competência modal de seus interlocutores (LANDOWSKI, 2014, p. 28).

Na mesma pauta de formação, a primeira do ano de 2012, deixa claro sua proposta. Além do vídeo “*Sala de aula*”, após a apresentação do grupo, propõe um diário de bordo para as professoras seguindo as seguintes etapas: apresentação do diário de bordo, objetivos, o que registrar e personalizar. Dessa forma, apreendemos que a formação ocorria de uma forma dinâmica no espaço de formação e de sala de aula das crianças contaminando a todos com a paixão pela arte e com sua responsabilidade com o ensinar:

Além de dar aula, aqui eu não abandonei não. Eu dava minhas aulas de artes aqui e na outra carga horária eu ficava lá. Ai eu fazia visita às escolas, eu acompanhava as aulas de perto, fazia reunião com os professores, planejamento coletivo, todos os professores iam juntos, todos os planejamentos... O que trabalhava em uma escola trabalhava em todas. Mais ou menos, de acordo com os níveis das turmas, tudo, mas o

planejamento, a sequência didática era a mesma (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Neste viés, nossa constatação é reiterada ao verificarmos que ao final dos 9 encontros sempre abre um espaço para sugestão de temas para a próxima oficina e avaliação do encontro envolvendo as professoras democraticamente como partícipes da construção dos planejamentos. No terceiro e quarto encontros, insere na pauta relato de experiências com apresentação de produções dos alunos e nos apresenta os planejamentos que foram construídos nessa época para serem utilizados na sala de aula das escolas do município, demonstrando que a formação não ocorria isolada do cotidiano de sala de aula, o que também é possível ser visualizado na exposição que ocorre no final do ano quando os trabalhos das professoras com os alunos e na formação são expostos (imagem 41).



Imagem 41 – Fotografia da exposição dos trabalhos das professoras realizados com seus alunos.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Toda sua conduta na formação, ou seja, o envolvimento das professoras, a utilização de vídeos para demonstrar sua prática na sala de aula ao mesmo tempo em que era formadora de professores, os relatos de experiência e exposição das

produções de formação e de sala de aula, as visitas às escolas, a elaboração de planejamentos para utilização nas escolas, e até o “[...] sonho de organizar um caderno pedagógico” (Fala da professora Lucileni, out. 2014), fazem com que os professores menos experientes e sem formação específica adquiram conhecimentos teóricos e metodológicos para sua prática pedagógica da forma como Nóvoa (2009) defende em seus estudos a forma como deve se dar a formação de professores, ou seja:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVA, 2009, p. 30).

Diversas modalidades artísticas são oferecidas, em especial nas oficinas, presentes em todos os encontros de formação (práticas também vivenciadas no curso de artes visuais e na assessoria promovida pelo CEDAC) enriquecendo o repertório das professoras: oficinas de xilogravuras, de desenho a partir de fragmentos de obras de arte, de pintura, de gravura, de cerâmica, de música e de teatro. Demonstra assim sua competência, pois proporciona com esse planejamento a diversificação da prática pedagógica, democratizando os saberes artísticos conforme nos aponta Fusari e Ferraz (1993): “Os professores de Arte, empenhados na democratização de saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 99).

Na formação ocorrida em 25/05/2012, terceiro encontro de formação, Lucileni elege os seguintes objetivos: “Adquirir conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento do desenho infantil; Refletir sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Arte; e, Desenvolver uma oficina de pintura” (ANEXO 10). Apresenta para esse encontro de formação, assim como nos demais, um roteiro de pauta (ANEXO 10), a pauta/PAR (ANEXO 11) e a pauta sintetizada (ANEXO 12). O encontro inicia com um vídeo: *Verdi Traviata*. Deste vídeo, abertura da formação, não traz maiores detalhes,

apenas indica que é seguido de questionamentos. Após pesquisa em site de busca da internet, verificamos que se trata de um vídeo onde cores, formas, música e ritmo se misturam numa apresentação com duração de 3h14min.

Na sequência, dá continuidade ao estudo do texto iniciado no encontro anterior: *O Desenho Infantil*, (ANEXO 15) sem referências, porém o encontramos disponibilizado no endereço eletrônico: <<http://pt.slideshare.net/vivianelima/texto-sobre-o-desenvolvimento-do-desenho-infantil>>. Esse texto é composto por 18 páginas e apresenta os seguintes tópicos: apresentação, introdução, primeira fase: a criança de 0 a 3 anos: ação – pesquisa- exercício, segunda fase: a criança de 3 a 7 anos: imaginação – intenção – símbolo, terceira fase: a criança de 7 a 12 anos: organização – regra – notação – compromisso com o real – jogo de construção, quarta fase: o jovem de 12 anos em diante: poética pessoal – abstração – identidade e, bibliografia. Para motivar o estudo do texto, questiona os professores sobre seus conhecimentos a respeito das fases dos desenhos infantis, sobre a realidade de sala de aula (crianças que falam não sabem desenhar) em turmas de faixas etárias diferentes e sobre a importância de conhecer estas fases. O texto traz uma apresentação, na qual é possível identificar que se trata de um texto produzido pela área de artes do CEDAC dirigido aos educadores que participaram de suas formações, conforme trecho (4º e último parágrafo da apresentação) em destaque:

A intenção que a área de artes do CEDAC tem com esse texto é oferecer aos educadores das redes públicas de ensino, que participaram de seus programas de formação, um material informativo que reúna teorias já expostas em muitos livros, para que comecem suas reflexões e estudos sobre o desenvolvimento do desenho da criança e, assim, disponham de mais uma ferramenta para dar aulas de artes de melhor qualidade aos seus alunos (CEDAC, 2014).

Nota-se, que Lucileni já está finalizando sua graduação, porém o CEDAC se faz presente influenciando suas escolhas por materiais pedagógicos utilizados na formação, como ela demonstra em sua fala: “O CEDAC saiu já tem uns 3 ou 4 anos. Estes foram os últimos. Quem dera se eles tivessem por aqui ainda” (Fala da professora Lucileni, out. 2014). Por outro lado, as referências que este texto traz (Rosa Iavelberg, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Edith Derdiyok, Kellogg, Rhoda,

entre outros) são coerentes com as indicadas e utilizadas na graduação, portanto um texto que se alinha aos ensinamentos que nas palavras de Lucileni vieram a contribuir no aprofundamento teórico levando a “[...] uma reflexão de [sua] atuação como profissional” (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

A formação continua, neste momento integrando mais especificamente os espaços de sala de aula e formação, quando a voz é dada às professoras, com um tempo de 10 minutos para que cada uma delas (11 professoras de acordo com a pauta do dia) relatasse sua experiência de sala de aula com apresentação de produções de seus alunos, a qual é seguida por uma pausa para lanche.

O roteiro do dia entra na sua segunda parte com a história: Vamos passear na floresta? Esta história em forma de jogral é apresentada na pasta (ANEXO 16), com as orientações de desenvolvimento e objetivos, sem, contudo citar a referência.

Como acontece em todos os encontros, o planejamento segue para sua última parte com o desenvolvimento de uma oficina, nessa formação, a oficina de pintura que acontece em seis momentos:

1º momento: Leitura ou vídeo relacionado ao motivo floresta;

2º momento: Jogo “Quebra-cabeça”.

Para esses dois momentos não há nenhum registro ou descrição no material em análise.

3º momento: Orientação aos professores sobre o objetivo e o desenvolvimento da atividade. Divisão dos professores em dois grupos (A e B) para que um grupo desenhe em tecido uma floresta (o grupo A desenhará com pincel atômico preto e o grupo B com tinta guache colorida – imagens 42 a 45). Nesta etapa, podemos observar o trabalho sendo realizado e apresentado pelo grupo de professores, caracterizando um trabalho desenvolvido em equipe.



Imagem 42 – Fotografia do Grupo A: Desenhando floresta em tecido com pincel atômico preto.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

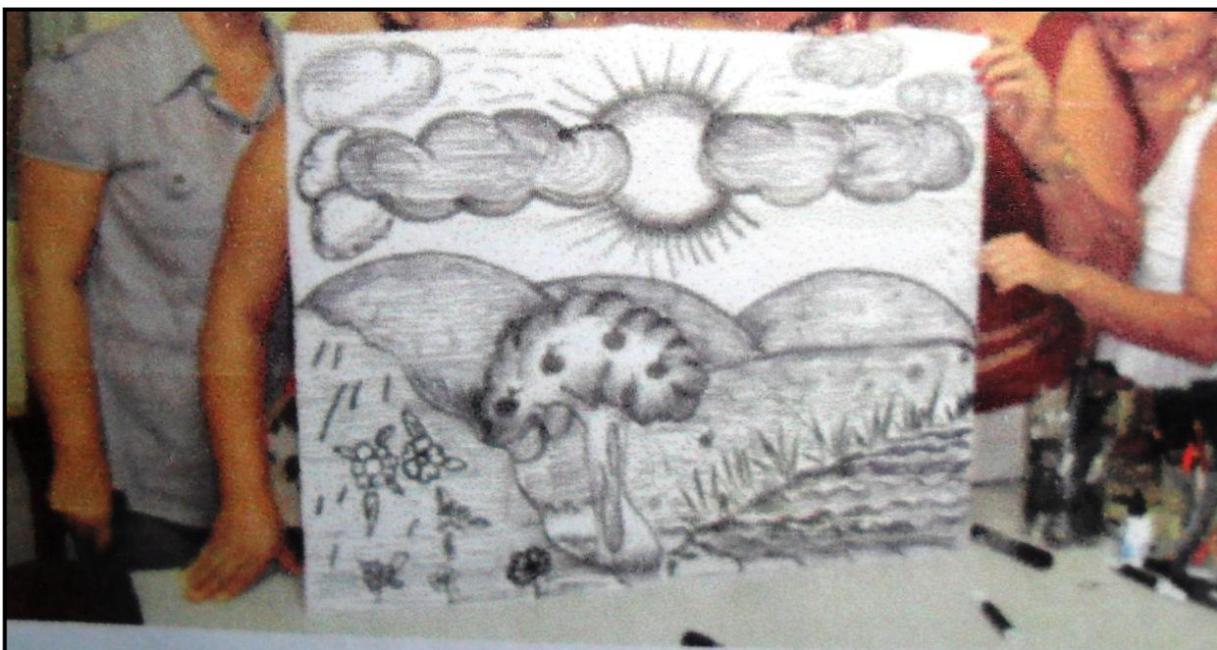


Imagem 43 – Fotografia do Grupo A: Desenho de floresta em tecido com pincel atômico preto.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

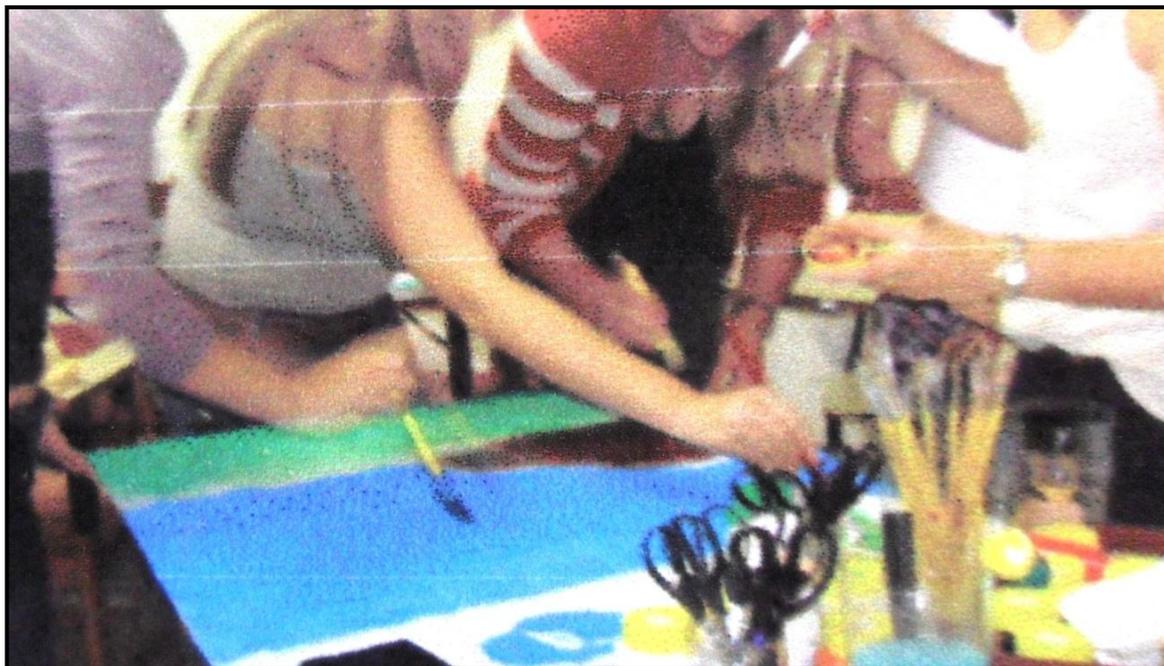


Imagem 44 – Fotografia do Grupo B: Desenhando floresta em tecido com tinta guache colorida.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.



Imagem 45 – Fotografia do Grupo B: Desenho de floresta em tecido com tinta guache colorida.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

4º momento: Cada participante desenha em cartolina branca um animal. Os que pintaram a floresta com tinta colorida desenharam o animal em preto e os que pintaram a floresta em preto desenharam o animal colorido (imagem 46). Nessa etapa, observamos que cada participante realiza individualmente sua atividade.



Imagem 46 – Fotografia - Desenho dos animais pelas professoras.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

5º momento: Os grupos inserem os animais desenhados nas florestas. Após trabalho em grupo e posteriormente individual, a equipe volta a se reunir para finalização do trabalho.

6º momento: Apreciação das produções pelas professoras conforme apresentado na imagem 47.

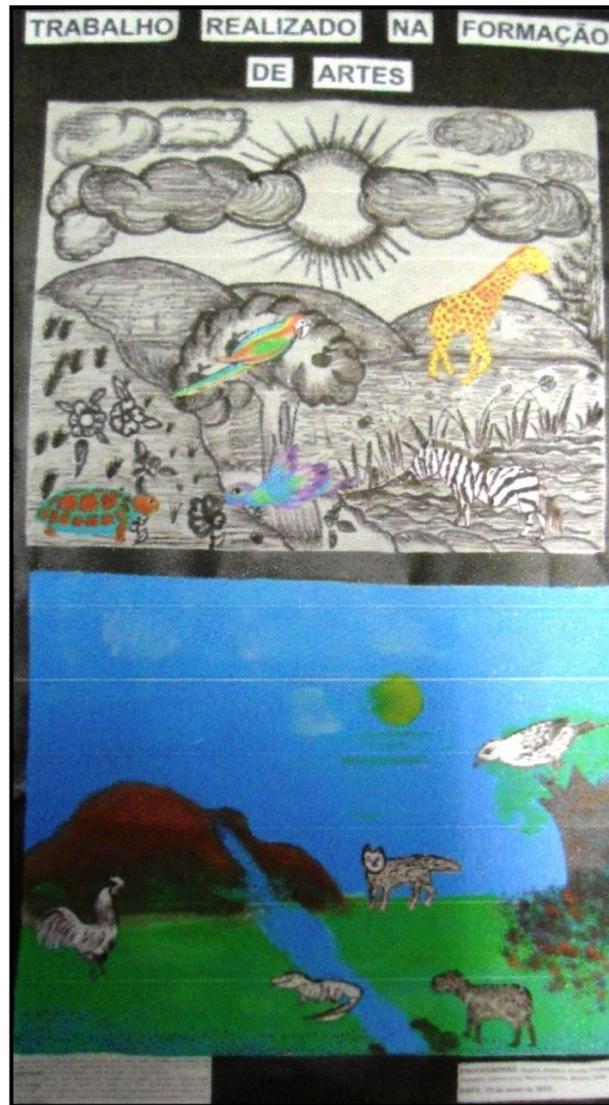


Imagem 47 – Fotografia das produções finalizadas.
 Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

A partir da descrição feita nas pautas e das fotografias apresentadas (fotos de imagens presentes na pasta de formação) identificamos duas produções, diferentes, desenvolvidas pelos professores (grupo A e grupo B) utilizando técnicas diferentes: num momento os grupos partem do todo para as partes (o cenário e o grupo de professores) e posteriormente vão das partes para o todo (cada participante desenha para que o grupo insira as figuras no cenário).

Utilizando uma temática e a mesma figuratividade, porém com utilização de planos de expressões diferentes dado pela técnica, as produções e o efeito de sentido são diferentes: na pintura em preto e branco, mesmo com a inserção dos animais

coloridos a produção de sentido é da aridez enquanto na pintura colorida a sensação é de frescor, apesar dos animais desenhados em preto e branco.

Ainda é possível verificar que desenvolve a atividade negociando para envolver todos os participantes num trabalho de grupo e que o resultado final apresenta coerência estilística no que se refere a tamanho, cores e formas.

Destacamos, ainda, que na sua pauta relaciona os materiais que utiliza para a formação e finaliza, como nos demais encontros, solicitando aos professores sugestões para a próxima oficina e a avaliação do encontro. O resultado desses dois itens não é apresentado na pasta de formação.

Quanto à formação realizada em 19/10/2012, oito dias antes de sua colação de grau na licenciatura, sétimo dos nove encontros, do qual nove professoras participaram, conta com uma programação prevista para 10 horas. Nesse dia, as professoras realizaram visitas monitoradas nos monumentos históricos e museus com a seguinte programação: Museu do Espírito Santo (MAES) – Exposições “A Gravura de Lazar Segall: Poesia da Linha e do Corte” e “Gravuras/ES”; Palácio Anchieta; Igreja de São Gonçalo; Catedral Metropolitana; Teatro Carlos Gomes; Igreja do Rosário e Associação das Paineiras de Goiabeiras.

O planejamento dessa atividade apresenta apenas a pauta/PAR (ANEXO 17), as fotografias dos momentos apresentadas nas imagens 48, 49 e 50 e folders da exposição de gravuras de Lazar Segall e das paineleiras de Goiabeiras.

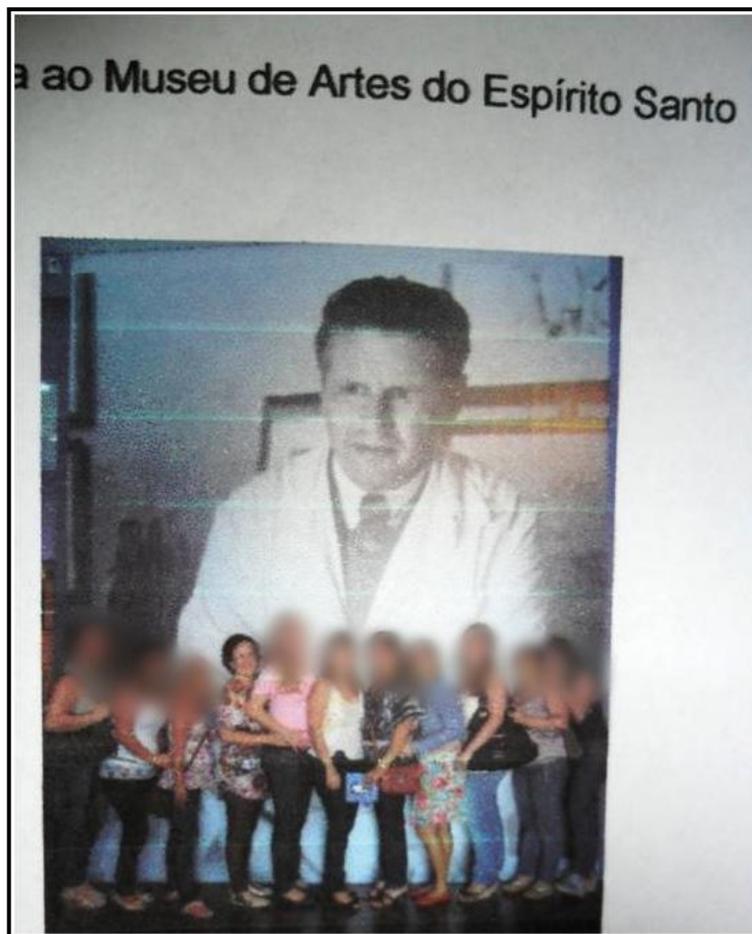


Imagem 48 – Fotografia da visita ao Museu do Espírito Santo (MAES)
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.



Imagem 49 – Fotografia da visita a Catedral Metropolitana (escadaria).
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.



Imagem 50 – Fotografia da visita a Associação das paneleiras de Goiabeiras.
Fonte: Arquivo pessoal de Lucileni cedido para a pesquisa.

Nossa intenção no destaque para esta atividade de formação é a de reiterar a preocupação com o resgate cultural presente na vida pessoal e profissional de Lucileni, pois suas produções, seja na docência, seja em seus trabalhos artísticos carregam a marca da valorização e resgate da cultura local aqui também presentes. As disciplinas História da Arte I, II, III e IV e, Antropologia Visual conforme apresentadas nas ementas do Curso de Artes Visuais – licenciatura semi-presencial / NE@AD (ANEXO 18) vem contribuir teoricamente para que fosse possível o desenvolvimento desta atividade.

Sobre os sete planejamentos mencionados anteriormente, os quais recebemos junto à pasta de formação, dos quais um foi analisado no capítulo 6.2.3: A docência no início do Curso, oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz, é importante ressaltar que estes vem sendo utilizados pela rede de ensino de educação infantil e ensino fundamental do Município de João Neiva, desde o ano de 2005 e foram elaborados

junto à equipe da secretaria de educação com assessoramento do CEDAC conforme nos informa Lucileni:

Em relação aos planejamentos, no ano de 2005, quando assumi as aulas de Arte como professora, começamos a elaborar as atividades nesse formato. No ano de 2011, além de dar aula eu assumi os planejamentos coletivos e a formação continuada com os professores de Arte. Organizamos estes planejamentos, onde as primeiras sequências, tive a orientação do coordenador da área de Arte do CEDAC. Atualmente, sei que alguns professores trabalham da mesma forma, pois foi esta orientação dada pela Semed, mas sei também que alguns mudaram a forma de aplicar a atividade. (Lucileni, informado por e-mail em dez. 2014).

[...] eu não trouxe o de 2005, porque agente fazia tudo assim no lápis mesmo, sentava lá com as pedagogas e ia moldando. Com o tempo já que eu fui assumindo essa responsabilidade, nós fomos organizando esse pensamento como orientação, também alunas do CEDAC. Então essa elaboração assim do jeito que esta aqui hoje é por causa desta Instituição (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Nesse viés, apreendemos a partir da análise do material pedagógico de formação (planejamentos, fotografias e produções dos professores) que sua prática de formação, processo dinâmico que integra formação e prática docente, vai de encontro com as reflexões e propostas metodológicas apontadas por Fusari e Ferraz (1993), uma vez que:

[...] a contribuição escolar na formação de estudantes em arte resulta de processos pedagógicos que consigam reunir junto aos educandos tanto as elaborações artísticas e estéticas pessoais como as interferências educativas necessárias ao andamento dessa aprendizagem.

Esses encaminhamentos metodológicos, [...], indicam as características dos sequenciamentos pedagógicos escolhidos pelos professores: tanto as graduações dos tópicos de conteúdos programáticos (ou assuntos) em arte quanto as atividades e exercícios, organizados para os estudantes aprenderem novos saberes artísticos e estéticos durante os tempos escolares (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.100).

Ressaltamos ainda, que é possível perceber a importância da experiência de formadora dos professores de artes na vida profissional de Lucileni. Parte de uma trajetória de formação e docência, na qual não se contenta em repetir as “prescrições” de livros didáticos, de documentos oficiais e do que é rotineiro nas escolas de ensino fundamental no que se refere ao ensino das artes, tem a

oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências ao atuar como coordenadora da área de artes e ser responsável pela formação em serviço das professoras do Município de João Neiva. Assim, é reconhecida como professora de artes, contribuindo para a formação de professoras que não tinham formação específica de acordo com o que Nóvoa defende, ou seja, que: “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Dessa forma, ela se torna referência para um grupo de professoras menos experientes ao mesmo tempo em que busca aprofundar seus conhecimentos neste e em outros espaços de formação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INTERAÇÕES ENTRE O ESPAÇO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE VIDA

Em seus depoimentos Lucileni reitera em vários momentos que não consegue apontar com distinção o que mudou em sua prática antes e após o Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES no Polo UAB Aracruz. À medida que nossa conversa prossegue, reconhece que o aprofundamento teórico que o curso proporcionou foi fundamental para uma reflexão sobre sua atuação profissional confirmando que estava no caminho certo, pois além de estar vivendo um período de mudanças, proporcionadas principalmente pelo assessoramento dado pelo CEDAC, constata que à medida que os conteúdos da licenciatura iam sendo desenvolvidos no curso eram utilizados também em sua prática pedagógica.

A partir de nossas análises, fica claro que a afirmação de Nóvoa (2007), “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2007, p. 17), confirma-se na trajetória de vida de Lucileni, pois na vida profissional e pessoal seu modo de ser se confunde, podendo ser constatado por ela no diálogo que transcrevo a seguir:

Goretti –

A Lucileni professora de artes e a Lucilene artista, qual das duas nasceu primeiro? (Risos)

Lucileni –

Olha, é tão difícil falar. Eu acho que veio junto. Por que não tem nem como eu separar, porque eu vivi tanto tempo tudo junto e assim, a minha família nunca teve condições de ta me dando uma faculdade, de ta me dando muito material. Então eu começava assim, é ver as coisas e, eu sou muito de querer criar, de ver, olhar para alguma coisa e falar assim daqui eu vou fazer isso, daqui eu vou fazer aquilo... Então não consigo não Goretti, separar, eu acho (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

A metodologia utilizada nessa pesquisa, história de vida, permite-nos acompanhar o dinâmico processo de construção de sua identidade construído e tecido nos

múltiplos espaços e tempos por ela vivido como um processo único de formação, não sendo possível delimitar especificamente a contribuição de cada formação acadêmica ou das experiências pessoais e profissionais acumuladas ao longo de sua história de vida na sua docência. Contudo, a partir da análise semiótica das narrativas e documentos cedidos para essa pesquisa, é possível compreender, a partir das interações entre o espaço profissional e de vida, as contribuições da Licenciatura em Artes Visuais nos modos como Lucileni se diz e se sente professora de artes visuais.

Sem a pretensão de “[...] fixar uma escala de valores ou estabelecer leis para um devenir” e ainda “[...] Porque, se somos ‘condenados’ a construir um sentido ‘da vida’ é em primeiro lugar de dentro que podemos alcançá-lo, vivendo-a antes de pensá-la ou de procurar assujeitá-la ‘de cima’” (LANDOWSKI, 2014, p. 101) é que trouxemos o percurso desse sujeito, a professora Lucileni, em suas várias performances apreendidas nas análises realizadas para a construção de sua história de vida, pois “[...] no plano da experiência vivida, [pode] auxiliar-nos a melhor apreender em que se fundam as escolhas existenciais que fazemos, querendo e sabendo ou não, quando optamos por tal ou qual regime de interação em função dos contextos” (LANDOWSKI, 2014, p. 101).

Nesse viés, depreendemos, a partir das teorias de Landowski (2014), que sua formação desenvolve-se à medida que na regularidade do cotidiano ocorrem rupturas ou descontinuidades, ou seja, oportunidades de formação (CEDAC, Graduação em Pedagogia e Artes Visuais a Distância) e de exercer funções pedagógicas específicas (formação de professores a partir da atuação da Escola que Vale no Município de João Neiva). Essas formações surgem ao “acaso”, constituindo-se na passagem do regime de interação da programação para a do acidente, pois “[...] em busca de sentido nas suas relações interativas [...]” (LANDOWSKI, 2014, p. 81), a partir de sua rotina diária, faz escolhas, não desperdiça oportunidades que surgem a partir de políticas educacionais, no seu contexto, nas quais se insere na busca de seu objeto de valor, saindo de sua estabilidade e enveredando por outros caminhos com determinação e coragem num amálgama que torna “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal”

(NÓVOA, 2007, p.17) enquanto “[...] constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (DOMINICÉ, 2010, p. 88) como professora de artes visuais.

Da análise das narrativas, podemos elencar três processos de formação na consolidação da sua identidade profissional como professora e formadora de professores de artes: a Pós-graduação em Educação Artística, a formação e assessoramento do CEADC e a Licenciatura em Artes Visuais. Enquanto ia realizando sua formação, também ia sendo reconhecida e conquistando seu espaço profissional. Demonstra clareza na percepção desse fato uma vez que a motivação para cursar licenciatura em Artes era intrínseca aos seus desejos de crescimento pessoal e profissional:

Foi uma questão mais profissional, pessoal mesmo. Não foi nada assim imposto. Não, você vai fazer porque você vai trabalhar com arte. Não, já foi pensando na minha vida.

No desejo mesmo de eu ter, por que eu poderia ter parado... Pós-graduação... Financeiramente não me acarretou em nada. Foi mesmo a satisfação pessoal, profissional, de crescimento.

Até de um reconhecimento, que a gente sabe que... A gente tendo um curso parece que as pessoas te valorizam mais, mas no fundo, no fundo foi mesmo, pessoal, uma aprendizagem para mim, um conhecimento maior, um desejo meu mesmo (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

O desejo de reconhecimento pode encontrar sentido ao ser visto sob o regime de interação da manipulação, no qual Lucileni é motivada pelo contexto familiar e profissional a provar seu valor como professora de artes. Tinha conhecimentos em artes e já atuava na docência em artes, relata que tinha consciência que o curso não lhe traria vantagens financeiras ou de ascensão profissional, então por que enfrentar sacrifícios para realizá-lo? Sobre esta questão Landowski (2014) diz que:

[...] fórmulas muito complexas, do tipo da *lisonja* ou da *provocação*, jogam com as conotações, positivas ou negativas, da *imagem* que o manipulador faz ou pretende fazer daquele que pretende manipular. Nesse caso, a ideia consiste em que o segundo cumprirá o programa desejado pelo primeiro para demonstrar-lhe (e quem sabe, também para demonstrar-se) que está “à altura” do simulacro positivo que lhe é apresentado ou, ao contrário, que não é tão incapaz nem tão ruim como o outro crê ou finge crer. Aqui a manipulação encontra seu fundamento na *motivação* propriamente subjetiva: ao sujeito importa tanto ser reconhecido como tal, com todas as qualidades e competências que isso envolve, que se sente obrigado a atuar

conforme a imagem que deseja oferecer (e oferecer-se) de si mesmo (LANDOWSKI, 2014, p. 26. Grifo do autor).

Nesse caso, de acordo com Landowski (2014, p. 27) o reconhecimento entre os atantes, quer seja entre Lucileni e sua família/meio profissional ou para ela mesma, tem motivações de ordem identitária, conquistando a validação oficial de seu status como professora de artes.

Na prática, seu reconhecimento como profissional é alcançado com o convite para, a partir de 2005, trabalhar apenas com a disciplina Artes no município de João Neiva na sala de aula e, posteriormente, como formadora de professores, conforme atesta sua realização pessoal, ao nos dizer que, nesse período, lecionava Artes “em 4 escolas, 5 escolas... cada dia durante a semana [...] estava em uma escola” em virtude da carga horária da disciplina, porém “era muito prazeroso” (Fala da professora Lucileni, out. 2014).

Quanto à construção de identidade, ressaltamos que nas narrativas da sua história de vida demonstra que se posicionava e perseguia os objetivos com determinação, o que vai aos poucos, à medida que participa das formações e desenvolve seu trabalho, modificando sua vida. Para Landowski (2012), as mudanças constituem em formas de produção de identidade e de afirmar-se no mundo dando sentido a própria vida:

O que esta em jogo, na espera de um possível diferente, não é unicamente - nem em política nem alhures - a esperança de um mundo-objeto, que seria diferente do que ele é; é também, e talvez primeiramente, alguma coisa que tem relação com a gestão do *sentimento de identidade* dos próprios sujeitos, atores ou testemunhos do que muda em torno deles e com eles. Querer a mudança, aceitá-la, vivê-la, "desejá-la", não é apenas tomar posição diante das coisas que mudam, ou que gostaríamos que melhorassem; é também escolher uma maneira determinada de viver seu próprio devir: é, de certa maneira, colocar-se em condição de *desfrutar o tempo presente* - qualquer que seja sua dureza - percebendo a si mesmo como imediatamente inscrito no movimento do momento que passa, como participante no desenrolar de uma atualidade vivida em comum com outrem, por isso mesmo, também - o que não é sem importância -, como efetivamente *presente a si mesmo*.

Desse ponto de vista, a mudança, esperada, desejada, assumida, torna-se paradoxalmente produtora de identidade. Aderir a ela, não é nesse caso "morrer um pouco" deixando partir, com o que foi, uma parte de si que não será mais: é talvez, exatamente ao contrário, um dos meios mais

elementares de afirmar sua própria existência, tanto ao olhar de si mesmo como diante de outrem. É mudar se não "a vida", em todo caso, o *sentido* de sua própria vida (LANDOWSKI, 2002. p. 92 e 93 grifo do autor).

Nesse viés, a paixão pelas artes reiterada em suas narrativas e na apresentação do seu acervo pessoal, fundamenta-se numa relação fundada na sensibilidade, na interação por ajustamento, uma vez que é testemunhada pela trajetória percorrida para sua elaboração, pela sua plasticidade e conservação. As narrativas também nos apontam no mesmo sentido quando expressam reiteradamente a realização e o prazer de Lucileni ao ser professora de artes visuais.

Para Landowski (2004), o regime do ajustamento funda-se na sensibilidade e a forma como um actante influencia o outro se dá pelo contato, de forma que a interação, aqui, ocorre “entre iguais, nas quais as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto” (LANDOWSKI, 2004, p. 50). Essa “capacidade de se sentir reciprocamente” [é denominada] “de competência estética” (LANDOWSKI, 2004, p. 50). É assim que apreendemos a relação entre Lucileni e suas produções artísticas e pedagógicas, e, como consequência, com sua atividade docente, pois Landowski (2004) postula que sob uma forma de sensibilidade, que ele denomina reativa, a competência estética pode ser atribuída a grande parte dos objetos ditos inanimados, de forma que:

Assim, para aqueles que os conhece através de sua própria prática, um automóvel de qualidade, um planador, um piano, e muitas outras “coisas” com as quais frequentemente se interage só pelo prazer, possuem incontestavelmente uma sensibilidade reativa deste tipo. É o que nos permite entreter com elas, às vezes mais ainda do que com parceiros humanos, relações de ajustamento gratificantes, isto é, geradoras de sentido e de valor numa mútua realização (*accomplissement*) de si (LANDOWSKI, 2004, p. 52).

Dessa forma, apreendemos que o curso de Artes Visuais, para esta professora, aponta caminhos, reafirma sua prática, dá segurança para novas etapas da carreira profissional, mas não muda sua docência. A história de vida que narramos, revela uma professora de artes autônoma, sujeito do fazer, pronta para percorrer e vencer as etapas para alcançar o seu objeto valor, que é a docência, mas não qualquer

docência. Seu objeto de valor é uma docência que a singulariza e a torna competente para realizar suas atividades pedagógicas além do que oficialmente lhe era necessário, o que a faz ser reconhecida pela sua comunidade e por si mesma. Para isso, agarra-se às oportunidades que surgem, superando as dificuldades diárias e vencendo várias etapas da formação docente enquanto constrói sua identidade dando sentido a sua vida para além do espaço escolar, ou seja, também no espaço/tempo familiar e social.

Outra característica que perpassa toda sua trajetória profissional e pessoal, é a preocupação com o resgate histórico e cultural. Percebemos que Lucileni se torna uma referência em sua comunidade quando participa de manifestações culturais locais, produz objetos de artes, incluindo monumentos antigos ou elementos da cultura local, ou ainda quando leva para sala de aula e formação de professores esses temas para desenvolvê-los. Nesse sentido, destacamos o modo de ser dessa professora de artes que, além de proporcionar o conhecimento teórico de artes a seus alunos, contribui para que desenvolvam suas habilidades artísticas, valorizando seu contexto, permitindo releituras para além das cópias e interferindo na comunidade para que as artes sejam conhecidas e valorizadas. Para isso, vale ressaltar a contribuição teórica do curso de Artes Visuais, em especial com a disciplina de Antropologia Visual, para, conforme Lucileni aponta, uma resignificação dessa prática a partir da fundamentação teórica, como pode-se verificar na ementa desta disciplina

Compreensão do papel da educação na formação da cidadania. Análise do significado das múltiplas relações sociais, propiciando aos alunos reflexão crítica sobre: sociedade, cultura, diversidade e diferenciação como fator de produção nas diferentes comunidades e práticas culturais do Espírito Santo. Ementa do curso de artes visuais. (NE@AD/UFES, 2013).

Por fim, sem a intenção de generalizar, mas de provocar uma reflexão que possa contribuir para novas edições da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD oferecida pela UFES e ainda para a qualidade do ensino em artes, resgatando a fundamentação teórica dessa pesquisa, fazemos duas observações: Primeiro, destacamos a importância dos sistemas educacionais, que ainda hoje contam com

número reduzido de profissionais com formação específica, ouvirem os professores que acumularam conhecimentos e experiência em suas trajetórias de vida dedicadas ao ensino, a exemplo de Lucileni, valorizando e aproveitando sua competência e experiência em ações que contribuam para a finalidade do trabalho escolar, que na nossa percepção está impecavelmente apresentado por Nóvoa (2009) quando constata que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p.62).

Segundo, a importância de contagiar pelo encantamento, os alunos de Artes Visuais dando ênfase na utilização do arcabouço teórico que a semiótica oferece para a leitura de imagens e do mundo que o cerca. Em nossa pesquisa, apesar das provocações feitas no dia em que entrevistamos Lucileni, não encontramos menção à semiótica, quer seja nas suas narrativas ou na análise dos materiais pedagógicos que nos cedeu para a pesquisa. Da análise das ementas das disciplinas do Curso de Artes Visuais – Licenciatura Semi-Presencial / NE@AD também não é possível identificar menção a esta palavra, mesmo sabendo que o assunto é tratado em algumas disciplinas junto a outras metodologias que devem ser apresentadas aos alunos.

Assim, como constatamos nessa pesquisa, sabemos que o modelo de ensino presente nos dias atuais utiliza, em sua maioria, os movimentos artísticos ou a biografia de seus autores como forma de apresentação dos discursos artísticos, porém, assim como pude ser contagiada e enxergar, por meio dos ensinamentos de minha orientadora, professora Moema Martins Rebouças, uma metodologia que proporciona a leitura singular construída entre o leitor e a imagem, que mobiliza não apenas a visão, mas todos os sentidos para, a partir do repertório de experiências e

conhecimentos de cada sujeito, desvelar o sentido das coisas para além de suas aparências, acredito que é possível e necessário, no contexto atual, para contribuir para os fins da educação nos termos apontados por Nóvoa (2009), esperar que os alunos egressos da Licenciatura em Artes Visuais, adquiram competência e motivação para utilizar o arcabouço teórico que a semiótica oferece na sua prática docente e, conseqüentemente ou indissociavelmente em sua vida.

8. REFERÊNCIAS

LEIS

ARACRUZ (Município) Lei N.º 95/1975, de 05 de junho de 1975. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos do município de Aracruz e dá outras providências. **Legislação On-Line.** Disponível em: <http://www.legislacaoonline.com.br/aracruz/images/leis/html/L951975.html>. Acesso em 24 jan. 2014.

ARACRUZ (Município). Lei nº 2.045/1997, de 04 de novembro de 1997. Altera redação do artigo 19, seção IV (“do brasão municipal”) da lei 95/75, de 12.06.75. **Legislação On-Line.** Disponível em: <http://www.legislacaoonline.com.br/aracruz/images/leis/html/L20451997.html>. Acesso em 24 jan. 2014

BRASIL. Tribunal Regional Federal Da Primeira Região. Seção Judiciária Do Distrito Federal. Processo N° 0049061-24.2012.4.01.3400, **Decisão de Mandado de Segurança**, p. 8, Brasília, 25 de outubro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm> Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto 7.690, de 2 de março de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>: Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009. **Legislação UAB.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria318_2Abr09_UABparaCAPES.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL – PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO EST. DO ESPÍRITO SANTO. **Termo de ajustamento de conduta.** 2007.

LIVROS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005.

BUORO, Anamelia; REBOUÇAS, Moema Martins. O ensino da Arte em foco. In: FECHINE, Yvana; CASTILHO, Kátia; REBOUÇAS, Moema, ALBUQUERQUE, Mariana (Orgs.). **Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014. p. 308-321.

CAMPOS, Fernanda C. A; COSTA, Rosa M. E. SANTOS, Neide. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

COUTINHO, Jose Maria. **Uma história do povo de Aracruz: das origens pré-históricas à conquista do poder político pelos ítalo-brasileiros**. Vol. 1. Aracruz, ES: Reitem, 2006.

COUTINHO, Jose Maria. **Uma história do povo de Aracruz: da hegemonia econômica política dos ítalo-brasileiros ao impacto da Aracruz Celulose**. Vol. 2. Aracruz, ES: Reitem, 2006.

CRUZ, Maurilen de Paulo (Org.). **Faça-se Aracruz!** (Subsídios para estudos sobre o município). Coleção Faça-se Aracruz Nº 2. Serra, ES: Ed. Tempo Novo Jornal e Editora LTDA, 1997.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 171-197.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto. Curso de artes visuais – licenciatura na modalidade a distância: formação de educadores/formadores. In: REBOUÇAS, Moema Martins; COLA, Cesar Pereira (Orgs.). **Espaços de Formação em Arte**. Vitória: EDUFES, 2010.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. Hacker Editores, 2004, p. 75 – 96.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociosemiótica. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____. **Interações Arriscadas**. Tradução de Luiza Helena O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Ed.34, 1999.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. José Fernando Campos Fortes (Trad.). Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MICHEL, M. H. **Metodologia de pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: BRASIL. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA, Ana Cláudia de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In.: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. P. 7 – 17

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ. **Proposta de Polo Municipal de Apoio Presencial** – [Polo UAB e Centro de Formação Continuada de Professores] Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Edital de Seleção nº 1 de 16 de dezembro de 2005 – Aracruz ES jul./2006.

REBOUÇAS, Moema Martins; MESQUITA, Letícia Nassar Matos. Se você é professor: a discursivização em um fórum. In: REBOUÇAS, Moema Martins; GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto (Orgs). **Investigações nas práticas educativas da arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

REBOUÇAS, Moema Martins. Apropriação de imagens na sala de aula pelo professor. In: **Caderno Arte + Educação: Propostas de reflexão e práticas de ensino para professores que atuam com as várias linguagens da arte na escola**. São Paulo, SP: Fundação Volkswagen e Editora Segmento, 2015. p. 40 – 49.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. **Propostas Metodológicas do Ensino da Arte II**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009.

MEIOS DIGITAIS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Obra do artista Alfredo Volpi**. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/htms/galeria/dadosArtista.asp?imagem=18&artista=volpi>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. **Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. CAPES. Maringá, PR: Sinergia, 2013. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/guia_uab.pdf>. Acesso em 22 jun. 2014.

BRASIL. **Banco de teses**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 05 mai. 2014.

BRASIL. **Coordenador de Polo**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51%3Acoordenador-de-polo-&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29>. Acesso em 20 jan. 2014.

BRASIL. **Tutor**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29>. Acesso em 20 jan. 2014.

CARDOSO, Beatriz; PEREIRA, Maria Cristina G. Ribeiro; SOARES, Maria Tereza Perez. **Programa Escola que Vale**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000086.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

CEDAC. **O Desenho Infantil** [s.d]. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/vivianelima/texto-sobre-o-desenvolvimento-do-desenho-infantil>>. Acesso em: dezembro de 2014.

CRUZ, Rosilene Kiper. **Vivarte**. Disponível em: <<http://ensinoeaprendizagememarte.blogspot.com.br/2012/10/frotagem.html>>. Acesso em: 30 Nov. 2014.

DISTANCIAS CIDADES.COM. **Distância de João Neiva para outras cidades e vilas de Brasil**. Disponível em: <<http://br.distanciacidades.com/espírito-santo/joao-neiva/v>>. Acesso em: 20 de jan de 2015.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Alfredo Volpi**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1610/alfredo-volpi>>. Acesso em 09 mar 2015.

FNDE. **ProInfo**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acesso em 11 jan. 2014.

FORNACIARI. Lucileni Frassi. **Uma vida Cheia de Arte**. Disponível em: <<http://lucileniff.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. de 2014a.

FORNACIARI, L. F. **Lucileni Frassi Fornaciari (facebook)**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/lucileni.frassifornaciari?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 10 dez. de 2014b.

GOOGLE MAPAS. **Percorso entre João Neiva e Acioli**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

HISTÓRIA DA ARTE. **Alfredo Volpi.** Disponível em: <http://www.historiadaarte.com.br/Historia_da_Arte/ALFREDO_VOLPI.html>. Acesso em 11 mar. 2015.

IABELBERG, Rosa. **O ensino da arte na educação brasileira.** BRASIL, Universidade de São Paulo - USP. Revistausp - Educação, Edição comemorativa de 25 anos, nº 100 (dezembro/janeiro/fevereiro 2013 - 2014), 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165/79910>>. Acesso em 15 out. 2014.

IBIRA SUL – **Espaço Dócil.** Disponível em: <http://ibirasul.blogspot.com.br/2012_09_01_archive.html>. Acesso em: 13 mar 2015.

IBGE. **Cidades @.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320060>>. Acesso em 21 jan. 2014.

IJSN (Instituto Jones dos Santos Neves). **Limites administrativos – João Neiva.** Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/custom/mapas/municipios/geral.php?catid=226>>. Acesso em: 20 de jan de 2015.

INSTITUTO ALFREDO VOLPI DE ARTE MODERNA. **Obras roubadas/extraviadas.** Disponível em: <http://institutovolpi.com.br/obras_extraviadas.php>. Acesso em 27 mar. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PAR – Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=383>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC (Brasil). **PORTAL MEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356> Acesso em: 06 set. 2013.

NE@AD/UFES. **Ambiente Virtual de Aprendizagem: Artes Visuais.** Disponível em: <<http://www.artesvisuais.neaad.ufes.br>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

NAVES, Rodrigo. Where Alfredo Volpi starts to get complex: the painter's. Dialogue with both concretistas and neoconcretistas. In: **Novos estudos – CEBRAP**, vol.4 São Paulo 2008. Disponível em: <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?pid=S0101-33002008000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 06 de mar de 2015.

PANORAMIO. **Google Mapas**: Photos of the world. Disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/49263054>. Acesso em 13 mar 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZ. **Portal PMA**. Disponível em: <http://www.aracruz.es.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA. **História do Município – João Neiva**. Disponível em: <http://www.joaoneiva.es.gov.br/v1/?page=conteudo&subfrom=Hist%C3%B3ria%20do%20Munic%C3%ADpio&pagina=05e735a3b2>. Acesso em: 20 de jan de 2015.

PUC. **Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/resultado-tdes-prog.php?ver=1&programa=1&ano_inicio=2010&mes_inicio=01-01&mes_fim=04-31&ano_fim=2014&grau=Todos. Acesso em: 07 mai. 2014.

PUC. **Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/comunicacao-e-semiotica>. Acesso em 10 mai. 2014.

RUSSO, Renato (*recortes do Apóstolo Paulo e de Camões*). Monte Castelo. In: Pedro Salgueiro. **Movimento Esperado**. Disponível em: <http://movimentoesperado.blogspot.com.br/2013/04/renato-russo-entre-o-apostolo-paulo-e.html>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SABBATINI, Renato M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet – A Plataforma Moodle**. 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

SEED/MEC (Brasil). **Edital de Seleção nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf. Acesso em: 27 jul. 2012.

SORAIA CALS ESCRITÓRIO DE ARTES. **Alfredo Volpi**. Disponível em: <http://www.soraiacals.com.br/109402?artistId=88334>. Acesso em: 11 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Anexo da Resolução nº 09/2007. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais – Modalidade a distância. In: **Ambiente Virtual de Aprendizagem, Ne@ad/UFES**: Cursos Artes Visuais. Disponível em: <http://www.artesvisuais.neaad.ufes.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=8315>. Acesso em: 27 ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar, Secretaria Geral de Educação a Distância - SEaD. **Modelo de polo de Apoio Presencial**. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/polos/modelo-de-polo-de-apoio-presencial>. Acesso em 20 jan. 2014.

WIKIART VISUAL ART ENCYCLOPEDIA. **Alfredo Volpi**. Disponível em: <http://www.wikiart.org/en/alfredo-volpi/p-ssaro-de-papel-o-1955>>. Acesso em 11 mar. 2015.

TESES E DISSERTAÇÕES

GAMA, Luciana de Assis. **Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor**. 2012. 218p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

HAMASAKI, Soraya Mitsy Pereira. **Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância**. 2012. 144p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

OLIVEIRA, Myriam Fernandes Pestana. **A escolinha de arte de Cachoeiro de Itapemirim: resgate de uma história**. 2013. 170p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013.

SILVA, Maria de Jesus Assunção E. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI**. 2011. 118p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SIMÕES, Vera Lucia de Oliveira. **A Formação do professor de arte na modalidade educação a distância/EAD -- UAB/UFES**. 2013. 253p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2013.

TORI, Romero. **Tecnologias interativas na redução de distâncias em educação: Taxonomia da mídia e linguagem de modelagem**. São Paulo, 2003. 118 p. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Departamento de Engenharia da Computação e Sistemas Digitais, São Paulo, 2003.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. **Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. 2011. 151p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba - Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2011.

WEISS, Andréia. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do Campo**. 2013. 146p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2013.

9. APÊNDICES

– Consentimento Livre e Esclarecimento

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NE@AD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) do Polo UAB de Aracruz, o projeto de pesquisa **“A PRODUÇÃO DE SENTIDO TECIDA NO ENTRELACAMENTO DA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE ARTES VISUAIS EAD”**, de autoria da mestrandia **MARIA GORETTI MORO GOMES**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Moema Martins Rebouças, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos/materiais produzidos pela professora e para realização de entrevistas com gravações em áudio e/ou vídeo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos/as professores/as. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Agradeço a sua participação e colaboração.

Aracruz, 25 de junho de 2014.

MARIA GORETTI MORO GOMES

– Questionário enviado aos alunos egressos:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, NE@AD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFES do Polo de Aracruz, o projeto de pesquisa: **Análise semiótica das narrativas dos professores egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância/UFES**, de autoria da mestrandia **Maria Goretti Moro Gomes**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Moema Martins Rebouças, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). **O objetivo da pesquisa é: Compreender como e qual a contribuição Curso de Graduação em Artes Visuais — Licenciatura na Modalidade EAD oferecido pela UFES na docência de Artes Visuais do professor egresso a partir da sua história de vida pessoal e profissional por intermédio da análise semiótica de suas narrativas.**

Solicitamos o consentimento de sua participação na pesquisa e esclarecemos o tratamento ético dos dados. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação. Agradeço a sua participação e colaboração.

Aracruz, 24 de março de 2014.

Questionário

Dirigido aos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais do NE@AD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFES do Pólo da Aracruz.

Identificação

Nome: _____ Idade: ____ Sexo: ____

Tempo de magistério: ____ Professor (a) da disciplina: _____

Marque a(s) alternativa(s) correspondente(s) à sua formação:

Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

1 – No momento está trabalhando?

() Não.

() Sim, como professor(a) na sala de aula.

() Sim, como professor(a), mas fora da sala de aula.

() Sim, mas não como professor(a).

2- No caso de não atuar como professor(a), trabalha em que profissão?

3- No caso de atuar como professor(a), mas fora da sala de aula, qual a função que desempenha? Descreva 2 de suas principais atribuições:

Apenas aos que estão atuando como professor(a) na sala de aula:

4 - Leciona a disciplina de Artes Visuais?

() Sim.

() Não.

() Sim, mas também leciono outra(s) disciplina(s)

5 - Caso a resposta seja negativa ou “Sim, mas também leciono outra(s) disciplina(s)”, especifique as disciplinas:

6 - Atua em escola:

() Pública Municipal.

() Pública Estadual.

() Pública Federal.

() Privada.

7 – Atua no nível:

() Ensino Fundamental – educação infantil.

() Ensino Fundamental – séries iniciais.

() Ensino Fundamental – séries finais.

() Ensino Médio.

8 - Escreva o nome e endereço da escola em que trabalha atualmente:

9 – Nos anos anteriores lecionou a disciplina de Artes Visuais?

Sim.

Não.

10 - No caso da resposta anterior ser afirmativa, indique o tempo que atuou:

até de 6 meses.

de 6 meses a um ano.

de um ano a 2 anos.

de 2 anos a 3 anos.

de 3 anos a 4 anos.

de 4 anos a 5 anos.

mais de 5 anos.

11 - Em que ano(s) trabalhou com a disciplina de Artes Visuais?

12 - Você possui os planejamentos e ou outros materiais que utilizou para lecionar Artes Visuais nos anos citados?

Sim.

Não.

13 - Indique os materiais e ou documentos que ainda possui da época em que lecionou esta disciplina:

caderno de planejamento.

cartazes.

atividades diárias.

atividades avaliativas.

jogos.

Outros: _____

Eu, _____, portador da CI
n° _____, residente e domiciliado na Rua
_____ n° _____
_____ Bairro _____ do município de
_____, profissional da escola
_____ autorizo a utilização
das minhas respostas a esse questionário na produção da pesquisa: **Análise
semiótica das narrativas dos professores egressos do curso de Licenciatura
em Artes Visuais a Distancia/UFES** realizada por **Maria Goretti Moro Gomes**.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à **PROFESSORA LUCILENI FRASSI FORNACIARI**, egressa do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NE@AD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) do Polo UAB de Aracruz, o projeto de pesquisa “**A PRODUÇÃO DE SENTIDO TECIDA NA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE ARTES VISUAIS EAD**”, de autoria da mestranda **MARIA GORETTI MORO GOMES**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Moema Martins Rebouças, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos/materiais produzidos pela professora e para realização de entrevistas com gravações em áudio e/ou vídeo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação da professora. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Acolhendo o desejo da professora manifestado no decorrer da pesquisa, serão utilizados os nomes reais da professora e de seus familiares.

Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Agradeço a sua participação e colaboração.

Aracruz, 08 de outubro de 2014.

MARIA GORETTI MORO GOMES

Lucileni Frassi Fornaciari: _____

Documento de identidade: _____

10. ANEXOS

Anexo 1- Mobiliários e equipamentos mínimos de um Polo UAB.

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador	computador com multimídia
	mesa de escritório	impressora a laser
	mesa para impressora e scanner	Scanner
	armários com 02 portas	aparelho de telefone e fax
	arquivos de aço	Webcam
	mesa para telefone e fax	no-break
	Mural	linha telefônica com ramais
	cadeiras giratórias	Acesso a internet para o polo
Sala de Coordenação do Polo	mesa de escritório	computador completo
	cadeiras giratórias	Webcam
	Mural	aparelho de telefone
	mesa para computador	
	armário com 02 portas	
Sala de Tutores Presenciais	mesas de reunião p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	Scanner
	cadeiras com braço	Impressora
	mesas de escritório	aparelho de telefone
	mesa para impressora e scanner	Webcam
	armários com 02 portas	
Sala de Professores	mesa de reunião p/10 pessoas	
	cadeiras estofadas	
	armário com porta	
	Mural	
	quadro branco	
Sala de Aula Presencial	carteiras estofadas	
	quadro branco ou negro	
	Mural	
	mesa para professor	
	cadeira estofada	
Laboratório de Informática	cadeiras estofadas	computadores completos
	mesas para computador	Webcam

	quadro branco	impressora e 01 scanner
	murais com vidro	projektor multimídia
	mesa para projetor	aparelho de TV 29" e DVD
	armários de segurança	Servidor
	mesa para impressora e scanner	no break, HUB e roteador
	suporte para TV	aparelhos de ar condicionado
Biblioteca	mesas p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	aparelho de telefone
	cadeiras giratórias	Impressora
	mesas para computador	
	mesa de escritório	
	armários com fechaduras	
	mesa para impressora	
	armário com 02 portas	
	estantes de aço	

O quantitativo para a aquisição de alguns equipamentos e mobiliário dependerá do número de cursos e alunos que o polo pretende abrigar. Mais cursos e mais alunos demandam mais espaço físico e mais equipamentos.

Recursos Humanos mínimos em um polo UAB

Recursos humanos
Coordenador de Polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Tutor Presencial
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso.
Técnico em Informática
Bibliotecária
Auxiliar para Secretaria

Sobre os recursos humanos, a UAB oferece bolsas aos coordenadores e aos tutores. A remuneração dos demais fica a cargo do mantenedor do polo.

Anexo 2 - Outras atividades desenvolvidas no polo UAB Aracruz - abril 2014.

01/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Chamada do Processo Seletivo Simplificado 003/2013.
- Reunião de Equipe Pedagógica.

02/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Reunião pedagógica de Educação Especial.
- Formação de professores de Matemática das séries finais.
- Reunião com os coordenadores do Programa Escolas em Rede.

– **CENTRO DE CONTROLE DE ZONOSSES:**

- Capacitação “Nova Luron”.

04/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Chamada do Processo Seletivo Simplificado 002/2013.

07/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).
- Reunião da Equipe de Acompanhamento às Escolas.

08/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).
- Reunião pedagógica com os formadores das séries finais.
- Reunião da Equipe de Acompanhamento às Escolas.

09/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

10/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Reunião de Diretores e Equipe Gestão.
- Chamada do Processo Seletivo Simplificado 003/2013.

11/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Reunião de Pedagogos e Equipe de Educação Básica.
- Reunião entre Equipe Gestão e Grupo Votorantim.

14/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO:

- Curso sobre “Licitação”.
- **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:**
 - Reunião de Diretores e Equipe de Educação Básica.

15/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO:

- Curso sobre “Licitação”.
- **CENTRO DE CONTROLE DE ZONOSSES:**
 - Reunião com o Comitê de Combate à Dengue.

16/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO:

- Curso sobre “Licitação”.
- **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:**
 - Chamada do Processo Seletivo Simplificado 002/2013.

22/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Reunião da Equipe de Acompanhamento às Escolas.

24/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação dos professores de Artes das séries finais.
- Formação dos professores de Ciências das séries finais.
- Formação de Diretores da Educação Infantil
- Formação de Diretores e Vice-Diretores do Ensino Fundamental.
- Formação de professores de Educação Especial.

25/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores de Geografia das séries finais.
- Chamada do Processo Seletivo Simplificado 002/2013.
- Chamada do Processo Seletivo Simplificado 003/2013.

28/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores de Histórias das séries finais.

- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).
- Formação de professores do Programa de Correção de Fluxo Escolar: “Acelerar para Vencer”.
- Reunião para consolidação de parceria entre CEDAC e SEMED, via skype.

29/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores de Português das séries finais.
- Formação de professores de Inglês das séries finais.
- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).
- Reunião da Equipe de Acompanhamento às Escolas.

30/04/2014 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

- Formação de professores de Matemática das séries finais.
- Formação de Equipe Multidisciplinar de Educação Especial.
- Formação de professores do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Anexo 3 - Número de alunos matriculados e egressos no/do Polo UAB Aracruz em 15/03/2014 (matrículas ativas e cursos concluídos).

 NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO POLO - ATIVOS DADOS APURADOS EM: 15/03/2014									
CURSOS	INÍCIO DO CURSO	CONCLUSÃO DO CURSO	Nº VAGAS OFERECIDAS	MATRÍCULA (+Transf. Rec. + suplentes)	TRANSF. EXP.	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS			
						EVAD./JUBIL./DESIST.	EM CURSO	CONCL.	
GRADUAÇÃO UFES	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	04/11/2008	2012/___	30	31	2	14	2	13
	LICENCIATURA EM FÍSICA	04/11/2008	2012/___	30	32	...	18	3	11
	LICENCIATURA EM QUÍMICA	04/11/2008	2014/___	30	31	...	21	4	6
	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	04/11/2008	...	30	32*	...	17	15	...
	SUBTOTAL	.....	...	120	126	2	70	24	30
GRADUAÇÃO IFES	TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	TURMA 2007 03/12/2007	2012/___	30	32	...	26	2	4
		TURMA 2009 07/08/2009	2012/___	30	40	...	27	10	3
		TURMA 2012 17/08/2012	...	35	37	...	19	18	...
		TURMA 2014 21/02/2014	...	30	32	...	...	32	...
	LICENCIATURA EM INFORMÁTICA	05/08/2011	...	35	36	4	15	17	...
SUBTOTAL	.....	...	160	177	4	87	79	7	
TOTAL GRADUAÇÃO			...	280	303	6	157	103	37
APERFEIÇOAMENTO UFES	EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERCULTURALIDADE E CAMPESINATO EM PROCESSOS EDUCATIVOS	12/11/2013	...	30	32	...	5	27	...
TOTAL APERFEIÇOAMENTO			...	30	32	...	5	27	...
ESPECIALIZAÇÃO IFES	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	30/08/2012	...	40	48	1	11	36	...
	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	31/10/2012	...	40	42	...	11	31	...
	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Turma 31/10/2012	...	30	35	...	10	25	...
		Turma 2013 1/11/2013	...	30	32	...	3	29	...
	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	01/11/2013	...	30	33	...	...	33	...
SUBTOTAL	.....	...	170	190	1	35	154	...	
ESPECIALIZAÇÃO UNIFESP	GESTÃO EM ENFERMAGEM	22/03/2013	...	50	52	...	20	32	...
	SAÚDE INDÍGENA	14/03/2013	...	50	53	...	21	32	...
	SUBTOTAL	.....	...	100	105	...	41	64	...
TOTAL ESPECIALIZAÇÃO			...	270	295	1	76	218	...
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO POLO UAB ARACRUZ EM 15/03/2014									
CURSOS	INÍCIO DO CURSO	CONCLUSÃO DO CURSO	Nº VAGAS OFERECIDAS	MATRÍCULA (+Transf. Rec. + suplentes)	TRANSF. EXP.	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS			
						EVAD./JUBIL./DESIST.	EM CURSO	CONCL.	
TOTAL GRADUAÇÃO			...	280	303	6	157	103	37
TOTAL APERFEIÇOAMENTO			...	30	32	...	5	27	...
TOTAL ESPECIALIZAÇÃO			...	270	295	1	76	218	...
TOTAL GERAL			...	580	630	7	238	348	37

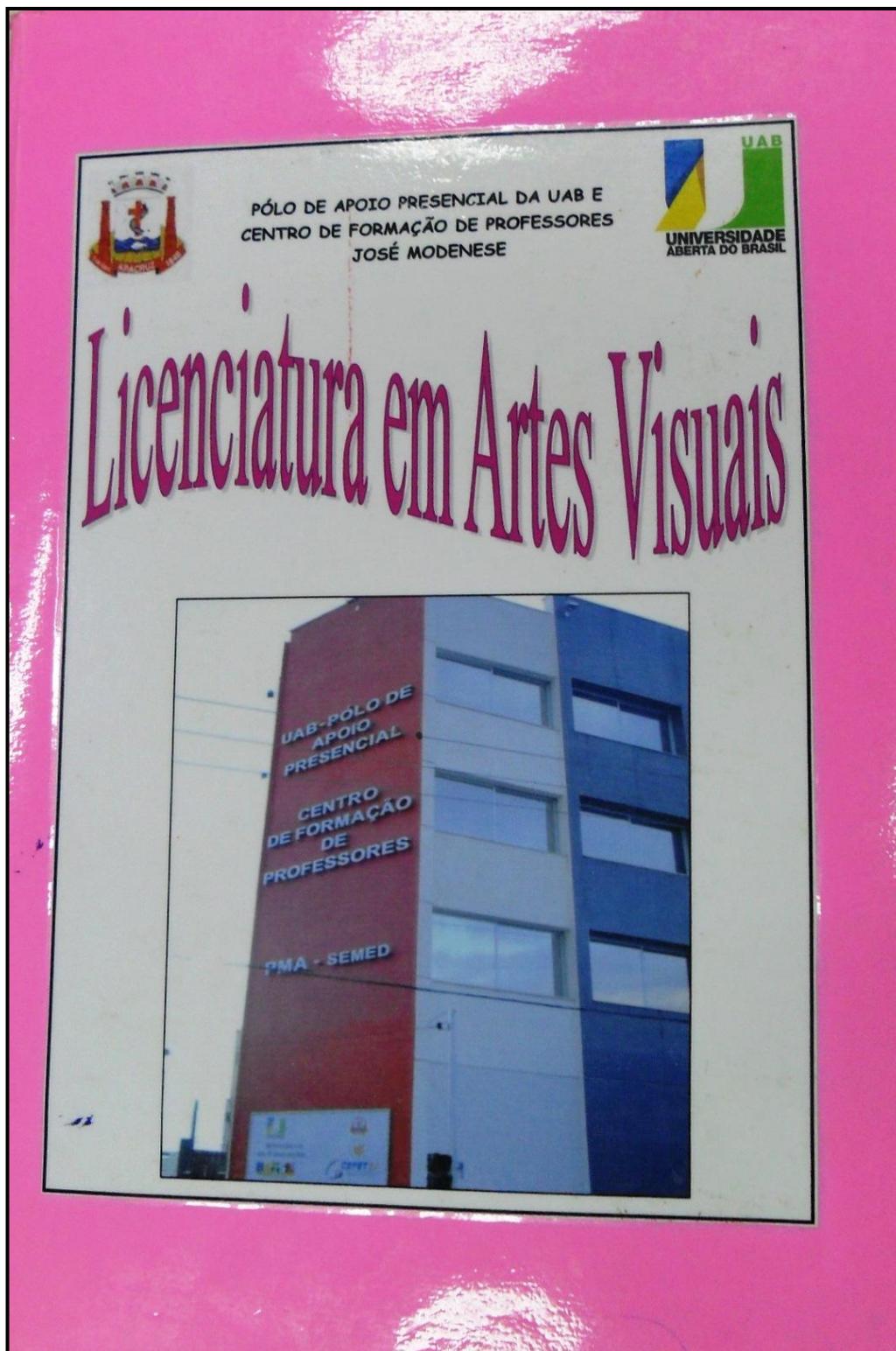
CURSOS		INÍCIO DO CURSO	CONCLUSÃO DO CURSO	Nº VAGAS OFERECIDAS	MATRÍCULA (+Transf. Rec. + suplentes)	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS			
						TRANSF. EXP.	EVAD./JUBIL./ DESIST.	EM CURSO	CONCL.
GRADUAÇÃO UFES	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	04/11/2008	2012	30	31	2	14	2	13
	LICENCIATURA EM FÍSICA	04/11/2008	2012	30	32	...	18	3	11
	LICENCIATURA EM QUÍMICA	04/11/2008	2014/___	30	31	...	21	4	6
	SUBTOTAL	...	...	90	94	2	53	9	30
GRADUAÇÃO IFES	TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	TURMA 2007 03/12/2007	2012	30	32	...	25	3	4
		TURMA 2009 07/08/2009	2012	30	40	...	24	13	3
	SUBTOTAL	...	...	60	72	...	49	16	7
TOTAL GRADUAÇÃO		...	...	150	166	2	102	25	37
APERFEIÇOAMENTO UFES	DIMENSÕES DA HUMANIZAÇÃO: FILOSOFIA, PSICANÁLISE, MEDICINA	04/11/2008	30/05/2010	15	20	...	6	...	14
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	11/11/2009	01/07/2010	30	30	...	12	...	18
	HISTÓRIAS E CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS	11/07/2011	agosto/2012	47	48	...	23	...	25
	EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA	10/06/2013	05/07/1905	50	39	...	11	...	28
	GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	18/06/2013	janeiro/2014	50	31	...	13	...	18
	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	10/09/2013	fevereiro/2014	30	25	...	9	...	16
	SUBTOTAL	...	...	222	193	...	74	...	119
TOTAL APERFEIÇOAMENTO		...	...	222	193	...	74	...	119

	GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS	04/11/2008	30/06/2010	15	17	...	4	...	13
ESPECIALIZAÇÃO UFES	FILOSOFIA E PSICANÁLISE	26/05/2010	30/12/2011	15	16	1	5	...	10
	LOGÍSTICA	04/11/2008	23/10/2010	15	20	...	8	...	12
	EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERCULTURALIDADE E CAMPESINATO EM PROCESSOS EDUCATIVOS	01/08/2009	30/11/2010	30	31	1	10	...	20
	FORMAÇÃO DE MEDIADORES EM EAD	14/08/2010	...	12	12	...	5	...	7
	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E RAÇA	30/05/2011	12/12	40	41	3	11	...	27
	GESTÃO EM SAÚDE	19/03/2012	12/07/2013	24	24	...	13	...	11
	SUBTOTAL	...	...	151	161	5	56	...	100
ESPECIALIZAÇÃO IFES	GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	14/05/2010	10/11	44	47	...	17	...	30
	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	TURMA 2011 05/08/2011	12/12	50	54	...	20	...	34
	SUBTOTAL	...	...	94	101	...	37	...	64
ESPECIALIZAÇÃO UFF	PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	31/07/2012	agosto/2012	24	24	...	13	...	11
	SUBTOTAL	...	...	24	24	...	13	...	11
TOTAL ESPECIALIZAÇÃO		...	...	269	286	5	106	...	175

TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO POLO UAB ARACRUZ EM 15/03/2014

CURSOS	INÍCIO DO CURSO	CONCLUSÃO DO CURSO	Nº VAGAS OFERECIDAS	MATRÍCULA (+Transf. Rec. + supletes)	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS			
					TRANSF. EXP.	EVAD./JUBIL./DESIST.	EM CURSO	CONCL.
TOTAL GRADUAÇÃO	150	166	2	102	25	37
TOTAL APERFEIÇOAMENTO	222	193	...	74	...	119
TOTAL ESPECIALIZAÇÃO	269	286	5	106	...	175
TOTAL GERAL	641	645	7	282	25	331

Anexo 4 - Caderno de registro do Curso de Graduação em Artes Visuais —
Licenciatura na Modalidade EAD, oferecido pela UFES.



Anexo 5 - Ficha utilizada para cadastro de tutores e funcionários do Polo UAB Aracruz.

 	
PÓLO DE APOIO PRESENCIAL DA UAB E CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES JOSÉ MODENESE - ARACRUZ - ES	
FICHA CADASTRAL	
DADOS PESSOAIS	
NOME COMPLETO:	
ESTADO CIVIL:	
SEXO:	<input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO
NATURALIDADE:	UF: _____
DATA DE NASCIMENTO:	
NOME DA MÃE:	
NOME DO PAI:	
IDENTIDADE:	ORGÃO EXPEDIDOR: _____ DATA DE EXPEDIÇÃO: _____
CARTEIRA PROFISSIONAL:	SÉRIE: _____ DATA DE EXPEDIÇÃO: _____
TÍTULO DE ELEITOR	ZONA: _____ SEÇÃO: _____ DATA DE EXPEDIÇÃO: _____
CPF:	PIS/PASEP: _____
ENDEREÇO RESIDENCIAL	
LOGRADOURO:	
COMPLEMENTO:	NÚMERO: _____
BAIRRO:	CEP: _____
MUNICÍPIO:	UF: _____
TELEFONE:	
CELULAR:	
E-MAIL:	
DADOS BANCÁRIOS	
BANCO:	AGÊNCIA: _____ CONTA: _____
DADOS ACADÊMICOS	
ESCOLARIDADE CONCLUÍDA:	
NOME DO CURSO SUPERIOR:	
NOME DA INSTITUIÇÃO:	
ANO DE CONCLUSÃO:	
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: (Menos de 360h)	
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: (Iguar ou maior de 360h)	
DATA:	
_____ ASSINATURA	

Anexo 6 - Avaliação Final do I encontro de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD UFES – e professores da rede municipal de Aracruz: “Refletindo sobre a Teoria na Prática”.

RESULTADO AVALIAÇÃO			
I ENCONTRO DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - EAD UFES - E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ARACRUZ: "Refletindo sobre a Teoria na Prática"			
Local: POLO UAB - Aracruz		Horário: Palestra - Matutino: 7:30 hs às 8:30 hs Vespertino: 13hs às 14hs Oficinas - Matutino: 8:30 hs às 11:30 hs Vespertino: 14hs às 17hs	
Data: 08/11/2012 (Quinta-feira)			
Formação Superior:	Não: 0		
Curso de Formação Superior:	Geografia:02	Artes Visuais:02	Letras Portugêses:01
Pedagogia: 57	Supervisão Escolar:01	Educação Infantil:01	Não respondeu:02
Normal Superior:01			
Pós-graduação:	Não: 03		
Curso de Pós-graduação:			
Ed. Infantil:17	Literatura:01	Psicanálise:02	Mét. Técnicas de Ensino:01
Ed. Infantil/Séries Iniciais:19	Língua Portuguesa:01	Inclusão:01	Ensino Religioso:01
Supervisão Escolar:02	Supervisão e Inspeção:01	Educação:02	Psicopedagogia:10
Alfabetização:04	Artes na Educação:02	Arte:06	Letramento e alfabetização:01
EJA:02	Planej. Educacional:01	Gestão Ed. Integrada:02	Filosofia:01
Situação Funcional:			
Efetivo:34	Contratado:31	Efetivo e Contratado:02	
Carga horária semanal que desempenha na rede municipal:			
25 hs: 30	26 hs:01	30 hs:04	31 hs:04
34 hs:01	35 hs:03	36 hs:01	37 hs:03
40 hs:07	46 hs:01	50 hs:08	Não respondeu:01
Nível de Ensino que trabalha:			
Ed. Infantil:40	Ens. Fundamental:28		
Disciplina que ministra na rede municipal			
Artes:26	Arte e Articulação:13	Informática:01	Diversas (Ling. Port./mat./...):01
Artes e Núcleo comum:01	Ensino Fundamental:01	Educação Infantil:05	Múltiplas Linguagens:26
Núcleo comum:01	Séries Iniciais:01	Formação Professores:01	Não respondeu:
Atividade que participou no evento			
Palestra:67	Of. Temperatura:14	Of. Modelagem:11	Of. Desenho:10
Não respondeu o tipo de oficina: 14			
O evento foi relevante para o seu conhecimento?			
Sim:67	Não:0	Regular:0	
Atendeu sua expectativa?			
Sim:67	Não:0	Regular:0	
Contribuiu para sua prática diária profissional ou pessoal?			
Sim:67	Não:0	Regular:0	
Desejaria participar em outra oportunidade?			
Sim:67	Não:0	Regular:0	

Anexo 7 - Planejamento de Arte: Texturas e linhas.

PLANEJAMENTO DE ARTE		
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL		
Turmas: 3º Ano		
Assunto: Texturas e linhas		
Conteúdos: Texturas e linhas		
Objetivos de aprendizagem:		
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a percepção visual. - Aumentar o repertório de texturas nas crianças. - Identificar os vários tipos de texturas. 		
Atividade 1: Desenho de texturas	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a percepção para identificar os vários tipos de texturas, fazendo com que elas sintam e diferenciem os diversos tipos existentes no nosso ambiente cotidiano e na natureza. 	Duração: 2 aulas
Desenvolvimento:		
<p>1ª Aula _ No início desta atividade, pedi aos alunos que sintam, através do tato, os pelos dos braços, seus cabelos, sobrancelhas, assim como os cabelos do colega ao lado. Depois pedi aos alunos, como seria o desenho dos pelos e fios de cabelos: grossos, finos, lisos, crespos. Em seguida, as crianças farão desenhos, tendo como base o bate-papo.</p> <p>_ Após o desenho das texturas realizar a leitura da história "Sob o Sol, Sob a Lua".</p> <p>2ª Aula _ Nesta aula os alunos trabalharão com texturas variadas, desenvolvendo a percepção visual e o tato, pois será entregue a elas várias superfícies lisas ou com texturas (tipos de texturas coladas em papelão), para que manuseiem e percebam como são diferentes as texturas. Em seguida, serão entregues folhas de sulfite para que possam, colocando os materiais texturizados sob as folhas, e utilizando o giz de cera, reproduzi as texturas dos materiais sobre as folhas.</p> <p>Em seguida fazer a apreciação das produções.</p>		
Materiais:		
<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel sulfite (inteira e cortada ao meio); - Lápis de escrever; - Canetinhas ou pincel atômico (coloridos); - Giz de cera; - Vários tipos de texturas (folhas de árvores, areia, lixas, rendas, telas de sacos de plásticos, tecidos, moedas, etc.) 		
Atividade 2: Frotagem	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar texturas, das mais variadas formas e maneiras; - Aumentar o repertório de texturas para as 	Duração: 2 aulas

	crianças; - Estimular a percepção visuais	
<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor que as crianças investiguem as texturas das coisas dentro da sala de aula e depois, irem para o espaço livre da escola, descobrindo texturas e reproduzindo com o giz de cera sobre o papel. Em seguida, recortar algumas texturas encontradas e colar numa cartolina, montando uma composição. - O restante das frotagens recortá-las e colar em folhas maiores formando composições menores. <p>Apreciação dos produtos finais.</p>		
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel e giz de cera. 		
<p>Atividade 3: Linhas através das frotagem</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir as linhas das coisas através da frotagem; - Investigar as linhas dos materiais através do tato; - Explorar as texturas e a variedade de linhas dos materiais e objetos. 	<p>Duração: 2 aulas</p>
<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos que tragam para esta aula diferentes folhas para trabalhar com elas. Dividir a turma em grupos e com o auxílio da lupa observar e identificar as linhas nas folhas. Em seguida, realizar quatro frotagens, em folhas de papel sulfite e depois desenhos das folhas frotadas (com lápis, canetinha, pincel atômico e giz de cera). Conversar sobre os diferentes tipos de linha que conseguimos com diferentes materiais. Após as frotagens, pedi para os alunos contornarem as mesmas, procurando usar materiais diferentes para atender às diferentes espessuras de linhas. Recortar as folhas frotadas / contornadas e, em grupo, colá-las numa cartolina e desenhar uma árvore. Retomar o conceito de textura, para pensar uma maneira de desenhar o tronco. 		
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas; - Papel sulfite; - Lupas; - Lápis, canetinha, pincel atômico e giz de cera; - Cartolina; - Tesoura e cola. 		
<p>Atividade 4: Recorte e colagem</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as diferentes texturas e criar uma composição. 	<p>Duração: 2 aulas</p>

Desenvolvimento: - Retomar ao tema texturas com os alunos, distribuir revistas entre os alunos e pedir para selecionar diferentes imagens de texturas, recortar e colar em uma metade da folha de papel sulfite, montando assim uma "colcha de retalhos".		
Materiais: - Folhas de papel sulfite (metade); - Revistas; - Tesoura e cola.		
Atividade 4: Reprodução da "colcha de retalhos"	Objetivos: - Reproduzir texturas através de desenhos.	Duração: 2 aulas
Desenvolvimento: - Entregar folhas de papel sulfite e pedir para que cada criança desenhe as texturas que foram usadas para compor a "colcha de retalhos" procurando usar linhas e formas que se aproxime das que aparecem nas imagens usadas para compor o trabalho.		
Materiais: - Folhas de papel sulfite (metade); - Régua; - Lápis de escrever e borracha; - Lápis de cor.		

Anexo 8 - Primeira página da pasta catálogo: Formação de professores de Artes Visuais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA
Secretaria Municipal de Educação e Desporto

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Público alvo: Professores de artes
Responsável: Lucileni Frassi Fornaciari

JOÃO NEIVA-ES
2012

Anexo 9 – Segunda página da pasta catálogo: Formação de professores de Artes Visuais.

<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA Secretaria Municipal de Educação e Desporto</p> <p>DIMENSÃO DO PAR: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.</p> <p>ÁREA: Formação continuada de professores da educação básica.</p> <p>INDICADOR: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).</p> <p>AÇÃO: Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), possam fazer a sua formação continuada em serviço.</p> <p>PÚBLICO ALVO: Professores de artes</p> <p>RESPONSÁVEL: Lucileni Frassi Fornaciari</p> <p style="text-align: center;">JOÃO NEIVA-ES 2012</p>

Anexo 10 – Roteiro de pauta da formação do dia 25/05/2012.

	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DE JOÃO NEIVA FORMAÇÃO DE ARTES
ROTEIRO DE PAUTA	
<p>Formadora: Lucileni Frassi Fornaciari Data: 25/05/2012 Horário: 12:30 AS 16:30 Local: Casa do Professor Número de Participantes: 15 participantes</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento do desenho infantil. • Refletir sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Arte. • Desenvolver uma oficina de pintura. 	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos: Desenho infantil (continuação) <ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos • Oficina de arte: <ul style="list-style-type: none"> - Pintura. - Apreciação das produções das professoras. 	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Texto xerocado Data show Slides 	
<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo: Verdi Traviatabe Questionamentos • Texto 1: Desenho infantil Questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ O texto trata das fases dos desenhos das crianças de acordo com a faixa etária, alguém conhece algumas dessas fases? ✓ No nosso dia-a-dia nos deparamos com crianças falando que não sabem desenhar, isso acontece em todas as turmas ou só com os maiores? ✓ Será que é importante, para nós, conhecermos as fases dos desenhos dos alunos? • Relato de experiência: Cada participante terá um tempo para que possam relatar suas experiências de sala de aula com apresentação de produtos dos alunos. 	

Tempo para cada professor: 10min.

- **Lanche**
- **História:** Vamos passear na floresta?
- **Oficina**

1º momento: Leitura ou vídeo relacionado ao motivo floresta.

2º momento: Jogo "Quebra-cabeça"

3º momento: Conversar com os professores qual é o objetivo da oficina e explicar qual vai ser o procedimento da atividade.

- Dividir o número de participantes em dois grupos,
- Entregar para cada grupo, um pedaço de tecido, sendo que um, irá desenhar **uma floresta** com pincel atômico preto e o outro desenhará usando tinta guache.

GRUPO A: Receberá tecido e pincel atômico preto.

GRUPO B: Receberá tecido, tinta guache de várias cores, pincéis, potes para tinta e água, toalhas e bandejinhas de isopor.

- 4º momento: Entregar para cada participante um pedaço cartolina branca para desenhar **um animal**.

OBS: O grupo que pintou com tinta, desenhará o animal com pincel atômico preto e o que desenhou com pincel atômico preto desenhará com tinta guache.

- 5º momento: Após terminar os desenhos, os grupos, deverão inserir os animais desenhados nas florestas.

- 6º momento: Apreciação das produções dos participantes da oficina.

MATERIAIS PARA A OFICINA

Tecido	Lápis de escrever
Tinta guache (várias cores)	Borracha
Pincel atômico preto	Régua
Cartolina branca	Pincéis para pintura
Cola	Potes para tinta e água
Toalhas	Bandejinhas de isopor
Jornal	Papelão
Imagens de animais e florestas (quebra-cabeça)	

- **Sugestões de temas para nossas próximas oficinas.**
- **Avaliação do encontro:**

Anexo 11 – Pauta/PAR da formação do dia 25/05/2012.

		PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA Secretaria Municipal de Educação e Desporto	N°03
<h2 style="margin: 0;">PAUTA</h2>			
<p>Dimensão do PAR: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.</p> <p>Área: Formação continuada de professores da educação básica.</p> <p>Indicador: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).</p> <p>Ação: Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), possam fazer a sua formação continuada em serviço.</p> <p>Público alvo: Professores de artes</p> <p>Responsável: Lucileni Frassi Fornaciari</p>			
DATA: 25/05/12		HORÁRIO: 12:30	
LOCAL: Casa do professor			
<p>ASSUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video: Verdi Traviatabe • Texto: Desenho infantil <ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos • Relato de experiência • História: Vamos passear na floresta? • Oficina de arte: <ul style="list-style-type: none"> - Pintura. - Apreciação das produções das professoras. • Sugestões de temas para nossas próximas oficinas. • Avaliação do encontro 			
N°	Nome	Setor/Escola	N° CPF
01		EMEI "Tereza B. Jacini"	
02		EMEI "Tereza B. Jacini"	
03		EMEIF "Barra do Lúcio"	
04		EMEIF "Dr. Orlando"	
05		EMEIF "Dep. Nilzo Pazzo"	
06		EMEIF "Dep. Nilzo Pazzo"	
07		EMEIF "Dr. Orlando / Claudete"	
08		EMEIF "Claudete / Nilzo"	
09		EMEIF "Márcia Lemberino"	
10		EMEIF "Márcia Lemberino"	
11		EMEIF "Márcia Lemberino"	
12		EMEIF "Nilzo e Claudete"	
13			
14			
15			

Anexo 12 – pauta sintetizada de formação do dia 25/05/2012.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E DESPORTO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ARTES**

DATA: 25/05/12
LOCAL: Casa do professor
HORÁRIO: 12:30 as 16:30 h
FORMADORA: Lucileni Frassi Fornaciari

PAUTA:

ASSUNTOS:

- **Vídeo:** Verdi Traviatá
- **Texto:** Desenho infantil
- Questionamentos
- **Relato de experiência**
- **História:** Vamos passear na floresta?
- **Oficina de arte:**
 - Pintura.
 - Apreciação das produções das professoras.
- **Sugestões de temas para nossas próximas oficinas.**
- **Avaliação do encontro**

Anexo 13 – Planilha de finalização do curso com carga horária cumprida nos encontros presenciais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA												
Secretaria Municipal de Educação e Desporto												
ÁREA: ARTES						FORMADOR: Lucilieni Frassi Fornaciari						
MESES	Março	Maio	Maio	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Novembro	Horas		
DIAS	30	11	25	27	31	28	19	09	30	Total geral		
HORAS	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h			
PROFESSOR	PRESEÇA											
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	35h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	40h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	45h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	45h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	50h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	25h		
Lucilieni Frassi Fornaciari	5h	5h	5h	5h	5h	5h	10h	5h	5h	25h		

Anexo 14 – Planilha de finalização do curso com as respectivas cargas horárias cumpridas.

04 de dezembro de 2012

CERTIFICADO

FORMADOR: Lucilene Frassi Formaciari

ÁREA: ARTES		FORMADOR: Lucilene Frassi Formaciari			
Professor	Presencial 50h	Avançando na prática 15h	Elaboração e aplicação de atividades 15h	Projeto 40h	Total 120h
3	50h	15h	15h	40	120h
3	50h	15h	15h	40	105h
3	50h	15h	15h	40	120h
3	40h	15h	15h	30	100h
3	45h	15h	15h	-	80h
3	50h	15h	15h	40	120h
3	50h	15h	15h	30	105h
3	50h	15h	15h	40	120h
3	45h	15h	15h	-	75h
3	45h	15h	15h	40	95h
3	25h	15h	15h	-	55h

1
 35-
 15-
 40-
 105

75
 55
 15 horas 15 horas 9 horas

Anexo 15 – Texto: O Desenho Infantil.

O Desenho Infantil

Apresentação

Ninguém nasce sabendo desenhar, andar, falar, ou escrever. Todas essas capacidades são desenvolvidas através de muitas e sucessivas experiências. Desenhar é uma capacidade do ser humano e o conhecimento das características do desenho, em cada uma das fases, da infância à juventude, é chamado de *desenvolvimento do desenho infantil*, assunto imprescindível para os educadores em qualquer espaço educativo.

Um professor que sabe o que esperar do desenho de seus alunos, nas diferentes fases de seu desenvolvimento, tem mais chances de propor atividades significativas para eles, com menor riscos de esperar resultados que os alunos não podem realizar.

Conhecer o percurso evolutivo do desenho infantil torna o educador mais aberto a enxergar as belezas, a poesia típica do desenho das crianças, mais capaz de dialogar com elas a partir dos resultados. O professor que conhece o desenvolvimento do desenho infantil pode vislumbrar desdobramentos de atividades que propõe nas suas aulas de artes, partindo das soluções gráficas de criadas pelos alunos, das reflexões que eles fazem sobre seus desenhos, caminhando juntos a favor do desenvolvimento do percurso criador das crianças. Conhecer e compreender o universo do desenho da criança é uma forma de o educador pode compreender melhor os alunos.

A intenção que a área de artes do Cedac tem com esse texto é oferecer aos educadores das redes públicas de ensino, que participam de seus programas de formação, um material informativo que reúna teorias já expostas em muitos livros, para que comecem suas reflexões e estudos sobre o desenvolvimento do desenho da criança e, assim, disponham de mais uma ferramenta para dar aulas de artes de melhor qualidade aos seus alunos.

Introdução

No processo de desenvolvimento do desenho das crianças diversos fatores podem influenciar na maneira de cada um desenhar: o lugar e ambiente em que vive, o sistema educacional, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas, e de muitos fatores particulares da vida de cada indivíduo. Entretanto, os pesquisadores do desenho infantil têm percebido que mesmo em cenários e épocas diferentes, certos aspectos constituem características constantes que nos permitem falar em fases do desenvolvimento do desenho.

Assim como são universais as etapas do desenvolvimento do andar nos bebês (primeiro sentar, depois se arrastar, engatinhar, ficar de pé, andar), no desenho acontece algo parecido: em todos os continentes do planeta, nas mais diversas culturas e classes sociais as crianças passam pelas mesmas fases.

A proposta deste texto é apresentar a evolução do desenho em quatro fases, mesclando e sintetizando diversos autores. É muito importante lembrar que as fases não são estanques, nem separadas umas das outras, entretanto, essa separação em fases facilita a compreensão do movimento de evolução do desenho. Isso quer dizer que as transformações acontecem com muitas idas e vindas, e características de fases distintas podem ser encontradas num mesmo desenho. Mesmo porque as fases não são blocos separados, e sim um longo e contínuo processo que se dá em espiral. Ou seja, uma mesma criança pode fazer desenhos com características de mais de uma fase ao mesmo tempo, ou voltar a desenhar como quando era menor, sem que isso signifique atraso, desajuste ou confusão. É o processo natural de desenvolvimento que se verifica também no sentar, arrastar-se, engatinhar etc.

Para complementar as idéias das diferentes fases de desenvolvimento do desenho, será traçado um paralelo com as fases do desenvolvimento cognitivo elaboradas por Piaget, que nos ajudarão a entender o desenvolvimento do desenho em paralelo com o desenvolvimento da inteligência da criança e a forma dela se relacionar com o mundo.

Primeira fase
A criança de zero a três anos
Ação- Pesquisa- Exercício

Segundo Piaget a criança de 0 a 2 anos passa pelo estágio do pensamento **sensorio motor**, que caracteriza-se pelas conquistas do movimento corporal, pela exploração sensorial, pela inteligência essencialmente prática. Quer dizer, a criança na sua primeira infância relaciona-se com o mundo através do corpo, vive plenamente através do corpo suas percepções e sensações.

Nessa época a imitação é um importante mecanismo da aprendizagem. Assim como imita gestos (aprendendo movimentos) e sons (aprendendo os rudimentos da fala) a criança imita a ação adulta de riscar o papel.

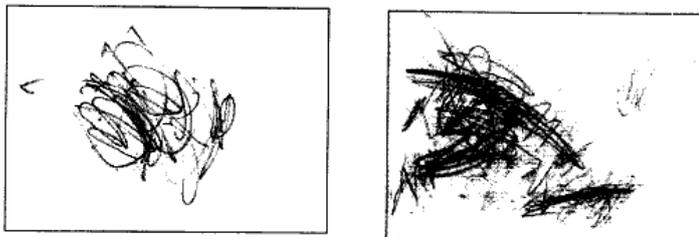
No desenho este período é conhecido como a fase da Ação, marcada pelo registro dos gestos. Todos os futuros desenhos de uma pessoa serão construídos a partir desses primeiros grafismos, que são os traços mais básicos, os "tijolinhos" de qualquer forma de desenho ou escrita. Qualquer escrita ou desenho pode, em última análise, ser reduzido a traços básicos se olhados bem de perto. A fase dos grafismos é composta de diversas etapas como veremos adiante.

As crianças começam a desenhar por volta dos dois anos de idade, desenhando, num primeiro momento, pelo prazer motor de deixar marcas ou pelo prazer de imitar a ação adulta de desenhar, mas, logo em seguida, o faz também pelo estímulo visual provocado pelos traços que ela mesma vai deixando no papel, na areia, ou no vidro embaçado, nas paredes. Tanto é assim que se, por acaso, a ponta do lápis se quebrar a criança de 2 anos costuma, imediatamente, abandonar a atividade.

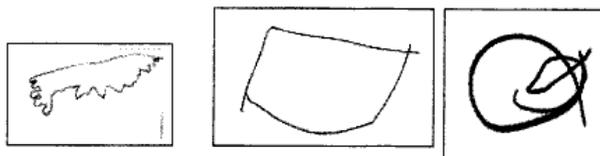
Neste momento seus grafismos não tem significado simbólico, eles não significam nada, e a criança foca sua atenção na exploração das diversas maneiras de preencher o papel e na variedade de tipos de garatujas que pode realizar com muitos tipos de gestos.

A criança desenha um traço no papel, observa-o e reage produzindo novos traços na busca de um equilíbrio visual, do preenchimento do suporte, operação que Rhoda Kellogg chamou de relação mão-olho. Quanto mais oportunidades de desenhar forem dadas à criança, mais extensa será sua pesquisa gráfica para que desenvolva seu controle motor, faça descobertas estéticas acerca de seu estilo pessoal e de sua capacidade de desenhar.

O papel fica cheio de linhas. Essa forma de desenhar, superpondo traços, permite à criança explorar a ocupação do espaço do papel, ou de outro suporte, e foi denominada por Rhoda Kellogg de **Padrões de Localização**, os **Padrões**, por sua vez, conforme definidos na superfície desenhada sugerem formas que a criança memoriza e, na medida em que vai ganhando controle motor, segue produzindo essas mesmas formas só que de maneira mais limpa e controlada. Essas formas isoladas são denominadas de **Diagramas**: formas básicas que são o círculo, o quadrado, o triângulo, a cruz, o xis ou formas irregulares.



Acima dois exemplos de garatujas emaranhadas configurando **Padrões de localização**. Note como o aspecto geral do primeiro **Padrão** sugere uma forma retangular e como o segundo sugere uma forma triangular, como a localização do primeiro é mais centralizada e a do segundo é mais lateral. Esses detalhes e variações visuais alimentam o olho que, cada vez mais comandará a mão para desenhar essas formas como contornos sobre o papel.



Acima exemplos de **diagrama irregular**, **diagrama quadrado** e **diagrama circular**.

Os **Diagramas**, uma vez conquistados e memorizados pela criança, passarão a fazer parte de seu repertório e ela experimentará infinitas possibilidades de combinações que são, por sua vez, denominadas de **Combinados** - união de dois diagramas - ou **Agregados** - união de três ou mais diagramas. Essas combinações superpõem-se, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem.

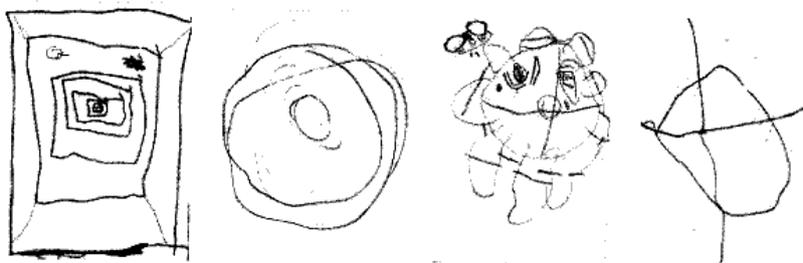


Combinado de duas formas circulares e três **Agregados** com formas distintas (feitos por crianças entre 2 anos e meio e 3 anos)

As combinações de formas vão se tornando cada vez mais complexas até aparecer o que denominamos **Mandalas** e **Sóis**. É o ápice da não-figuração no desenho da criança, da exploração intensa de formas e grafismos, configurando-se uma percepção estética da criança (percepção dos sentidos, nesse caso, o visual).

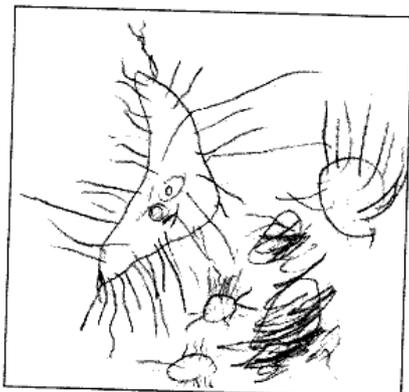
Os **Sóis** e **Mandalas** serão a base para a gênese da figura humana, o marco do início da figuração e a transição para a nova fase.

Mandalas: São círculos ou outras formações de linhas, geralmente geométricas, em organização concêntrica; têm o centro marcado e apresentam simetria. As **Mandalas** são, em última análise, **Agregados** formados por **Diagramas** dispostos de forma simétrica e concêntrica, são a chave visual que leva a criança para o trabalho figurativo.

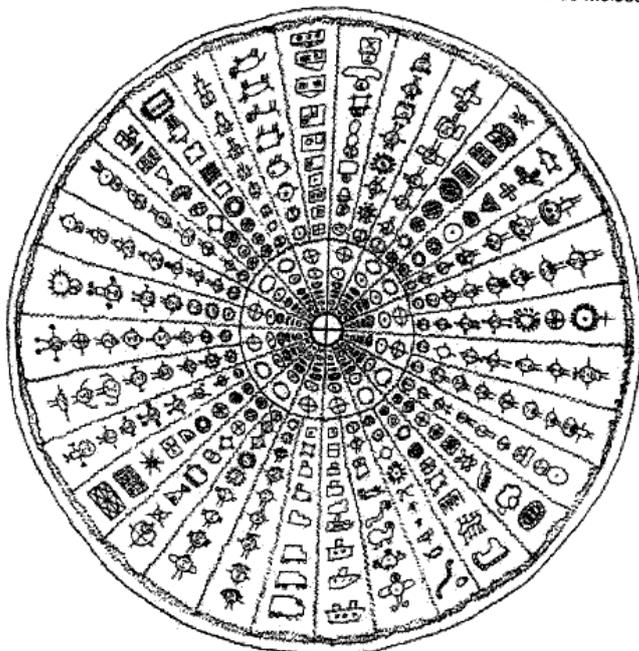


Exemplos de **Mandalas** feitas por Manuh e Moisés por volta dos 3 anos de idade

Sóis: São estruturas simples, mas só aparecem depois de a criança ter feito complexos agregados, surgem logo após o aparecimento das **Mandalas**, uma imagem leva a outra.



Sóis desenhados por Moisés (aos 3 anos e nove meses). Os sóis podem ter seus centros vazios ou preenchidos com formas, no desenho acima podemos ver os dois tipos, o sol maior e de forma triangular mostra seu parentesco com a mandala (tem seu centro preenchido de maneira simétrica) e já prenuncia o eminente surgimento da figura humana nos desenhos de Moisés.



Acima, esquema criado por Rhoda Kellogg que mostra como todas as formas e figuras que a criança desenha derivam de suas primeiras conquistas gráficas.

A partir da exploração, do exercício, da ação e da pesquisa as crianças fazem suas conquistas gráficas. Sim os pequenos pesquisam, experimentam TUDO a sua volta, inclusive as possibilidades de desenhar! É uma fase importantíssima em que a criança aprende a desenhar com seu próprio desenho e não com referências visuais externas a ele. Um professor desatento pode não se dar conta disso, não se aperceber da variedade de rabiscos que a criança vai traçando-conquistando em suas infinitas tentativas e de como eles – traços e criança - se modificam ao longo do tempo.

As atividades propostas pelos educadores nessa fase devem ter como objetivo proporcionar uma gama variada de experiências sensoriais que permitam ampliar o conhecimento que as crianças, seus alunos, têm do ambiente e de sua capacidade de agir sobre os materiais e objetos.

Elas precisam manusear diferentes materiais explorando suas qualidades: o macio e o áspero, o grande e o pequeno, o seco e o molhado, o quente e o frio etc. Explorar diversas possibilidades de riscar, marcar, modelar, pintar sobre diferentes superfícies: chão, madeira, papel papelão, parede, tecido, areia, terra etc. É importante que essas atividades possibilitem a movimentação do corpo e a experiência do tato. Nessa fase a experiência, o processo em si, é mais importante do que o resultado. Assim, lugares como o tanque de areia para desenhar ou modelar, uma parede de ladrilhos para pintar (poder ser lavada em seguida), são perfeitos para responder a essas necessidades das crianças pequenas. Evidentemente, elas gostam que suas produções gráficas sejam valorizadas sendo expostas e que sejam respeitadas pelos adultos, especialmente seus professores, que devem ter o cuidado de não interferir indevidamente nos trabalhos delas escrevendo explicações, títulos etc.

Entretanto, é importante lembrar que a criança pequena não desenha com a finalidade de mostrar, como é o caso do adulto, ou com a preocupação sobre como vai ficar, o que importa para ela é o fazer.

Oferecer desenhos mimeografados para o aluno colorir, com a desculpa de que servem para desenvolver a coordenação motora, é desconhecer os mecanismos de aprendizagem que ele desenvolve quando manipula o lápis à sua maneira, é limitar as possibilidades de pesquisa que o farão evoluir. É também impor um gosto, daquele professor adulto sobre a criança, impedindo-a de desenvolver seu próprio gosto e sua criatividade.

Perguntar o que significam seus desenhos é um dos atos mais comuns que um adulto faz quando vê uma criança pequena desenhando. Infelizmente essa atitude também não oferece nenhuma possibilidade de crescimento para a criança pequena, pelo contrario, ela entenderá que somente as formas figurativas – às quais se pode atribuir um nome e que ela ainda não é capaz de fazer - são válidas no desenho e acaba tendo sua auto estima afetada por isso.

Às vezes, os professores até escrevem nos desenhos dos seus alunos nomes de objetos supostamente representados pelos grafismos. A ansiedade dos adultos

em ver as crianças pequenas fazendo formas reconhecíveis é muito grande. Mas essa ansiedade não ajuda em nada no desenvolvimento gráfico dos alunos pequenos.

O educador, que trabalha com crianças pequenas, precisa reconhecer o prazer de explorar os materiais, o próprio corpo, e de se sujar, como parte do desenvolvimento do pensamento e, assim, entender o universo das crianças nessa fase.

Segunda fase
A criança de 3 a 7 anos
Imaginação, intenção, símbolo

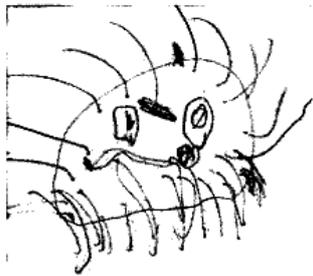
Segundo Piaget, esta é uma fase do desenvolvimento cognitivo chamada de **pensamento pré operatório**, (de 2 a 7 anos) que caracteriza-se pela aquisição da fala, pelo surgimento do jogo simbólico. Ou seja, a fase do faz-de-conta, em que a criança cria através de brincadeiras, e também do desenho, suas representações internas do mundo em que vive. Constrói para si mesma a realidade que a cerca por meio de analogias. Pensa poeticamente.

A criança descobre que tudo que está no mundo tem nome, tem um significado, tem um por quê. É bonito observar como esta capacidade de atribuir e buscar significados acontecerá também em seus desenhos!

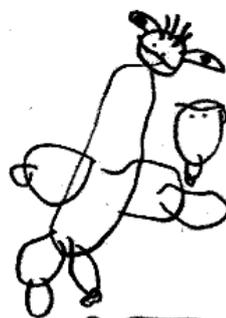
No desenho o deslocamento da fase anterior para a segunda fase se dá num processo com muitas idas e vindas, que se torna perceptível a partir dos 3 anos, com o surgimento da figura humana no desenho e a crescente tendência à figuração.

As **Mandalas** fornecem os elementos para o rosto, círculo com formas dentro, e o **Sol** fornece os raios que se transformam em pernas e braços, saindo diretamente do rosto. A partir daí, sem abandonar de vez as garatujas, os grafismos, a criança começa a elaborar novos símbolos, desenhos com significados, sempre variando a maneira de combinar as formas que já adquiriu, como uma espécie de vocabulário visual, construído na sua extensa pesquisa gráfica.

Das **mandalas** e dos **sóis** também derivam os desenhos de árvores, flores e vegetais. Casas e meios de transportes geralmente derivam dos **Agregados**.



Imagens de primeiros humanos, de Moisés (3 anos), que derivam das mandalas e do sol. O passo seguinte na elaboração de figuras humanas é agregar novas formas para representar o tronco, como se pode observar nos desenhos abaixo feitos pela mesma criança aos 4 anos em dois momentos distintos.



A criança vai reinventando de inúmeras maneiras a figura humana, construída através de princípios como os da simplicidade, da simetria e da verticalidade, representando a figura na suas formas mais gerais. Uma grande massa surge para representar o tronco que sustenta a cabeça e raios fazem as vezes dos membros. Depois, ela passa a representar animais fazendo variações das estruturas que comumente usa para desenhar a figura humana, como, por exemplo, tombando a massa do tronco para a horizontal e jogando os membros todos para baixo. Mais adiante os raios que representavam membros se transformam em formas fechadas e alongadas, as figuras ficam cheias, mas sempre elaboradas a partir da junção de **diagramas**.



O mesmo princípio ou pensamento visual que a criança usa para estruturar a figura humana é usado para estruturar os desenhos de animais. À esquerda, zebra, desenhada a partir de uma variação da figura humana, tombando-a para a horizontal e deslocando os membros para a parte de baixo da figura, a direita abelha, (Moisés 4 anos).

O desenho nesta fase é sintético, quer dizer que a criança não está preocupada em fazer desenhos parecidos com os objetos do mundo real, ela está interessada em manejar e construir os símbolos em si. As figuras são geralmente soltas no espaço do papel, não havendo a preocupação em organizar a cena do desenho. As proporções dos objetos representados não são as proporções do mundo real, são proporções que obedecem a regras afetivas, dando ênfase no que valorizam, ou a regras estéticas, para encontrar simetria e equilíbrio no espaço do papel. Assim, um desenho pode apresentar uma casa que é da mesma altura que a pessoa que mora nela. Isto não quer dizer que a criança não saiba que uma casa tem de ser mais alta que seu morador! Quer dizer que a relação que ela tem com o desenho, agora, apesar de já criar símbolos para representar objetos do mundo real, ainda é fortemente regida pelo senso estético da "realidade" da cena no papel e não da realidade externa.

As cores não são as cores reais dos objetos representados, um homem pode ser verde e uma árvore roxa, o mundo da cor interessa pelo aspecto visual, não pela conexão do desenho com o objeto real que ele representa.



Desenhos onde as figuras são soltas no espaço do papel, como se voassem (Moisés 5 anos e Manuh 6 anos)

No seu desenvolvimento gráfico, a criança vive aos 4, 5, 6 anos o que se costuma chamar de fase de ouro do desenho, pois elabora soluções criativas para representar diversas situações e objetos, criando uma lógica e uma coerência próprias, regadas pela sua poética pessoal, pela sua imaginação.

O elemento lúdico é fundamental nos planejamentos, a brincadeira permite um estado de descontração e de consciência alterada que facilita a criação e que é próprio dessa idade.

O professor deve ajudar o aluno a vivenciar sua própria possibilidade de criação e não cerceá-la. O desenho mimeografado oferecido na escola para o aluno colorir, nesta fase, impede que ele desenvolva suas idéias, sua imaginação e que construa sua individualidade ao desenhar. Como a criança nessa fase ainda concebe as figuras por meio da junção de formas, e não pela linha de contorno, o desenho mimeografado vai contra todo um pensamento visual sobre o qual ela ainda terá de viver muitas experiências antes de ultrapassá-lo.

Nessa fase a criança é capaz de observar o resultado do seu trabalho e o dos colegas e conversar sobre eles. Pode e deve ser solicitada a compartilhar suas descobertas gráficas em rodas de conversa. O professor pode ajudar seus alunos a perceberem essas características dos desenhos que fazem, compartilhando com o grupo resultados e reflexões. O jogo com as imagens passa a ser do grupo.

É possível começar nessa fase, a apreciação de trabalhos de artistas, através de ilustrações ou a partir de temas de interesse da classe. Sem intenção, ainda de trabalhar com história da arte, mas para conhecer diferentes formas de representação, ampliando o repertório visual e cultural das crianças, alimentando também sua imaginação e provocando motivação para embarcarem em novas propostas de trabalho. Ao apreciar imagens com uma turma o professor pode fazer perguntas para tornar o olhar dos alunos mais atento, pode introduzir os conceitos sobre o que é pintura desenho, escultura, traçado forte ou fraco, relações de tamanho, de posição, enfim os elementos básicos da linguagem visual.

Se trabalhos de artistas e a história da arte for um universo muito complicado para o professor, lembrem-se que imagens em geral, dos trabalhos dos artesãos, da TV, da arquitetura, de tudo que nos rodeia têm pensamento embutido e podem ser usadas também em atividades de apreciação com os alunos.

"Levamos do segundo movimento expressivo a possibilidade de inventar, de propor novas relações, de criar a partir de nossas próprias idéias. Mas se isso não nos foi permitido, nos foi dificultado, é provável que, em vez de inventar possibilidades, sejamos repetidores de modelos, de soluções já prontas."¹

¹ Martins, M.C. – Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, FTD, 1998, p.108

Desenho X Linguagem

Transformar traços em formas, elaborar regras próprias para essas formas se apresentarem, com significados, pode parecer pouco para um adulto que, por desconhecimento, pode até desprezar a capacidade rudimentar de figuração das crianças pequenas. Porém, nesse processo de desenvolvimento ocorrem grandes conquistas do ser humano, um grande passo na evolução da sua inteligência – o simbolizar – que não pode ser menosprezado, reprimido ou abortado por adultos. É menos aceitável ainda, que professores tenham esse tipo de atitude, entregando para as crianças colorirem desenhos feitos por adultos, com aspecto infantilizado e padrão de beleza que não correspondem ao processo de desenvolvimento do pensamento visual, pelo qual seus alunos estão passando.

Ao conquistar a figuração por meio de infinitas tentativas, experiências, pesquisas e descobertas, a criança começa a simbolizar, a atribuir significados para os seus desenhos e essa atividade é de suma importância para o desenvolvimento da sua inteligência e não somente para o desenvolvimento da sua capacidade de desenhar!

A capacidade de simbolizar (atribuir significados a um símbolo) é a base de toda linguagem, e a linguagem, por sua vez, é a base do pensamento.

“Se a escola valoriza apenas o sistema da linguagem oral ou escrita, não dará oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica. A arte tem um papel prioritário no desenvolvimento dessa competência.”²

Terceira fase

A criança de 7 a 12 anos

Organização, regra, notação, compromisso com o real, jogo de construção

Segundo Piaget esta é a fase do desenvolvimento cognitivo chamada de **pensamento operatório concreto**, (de 7 a 12 anos) que é caracterizada pela capacidade de lidar com regras, com o surgimento do pensamento lógico. Se nas fases anteriores a criança se relacionava com o mundo através do corpo e depois interpretava o mundo através do uso da imaginação, agora ela quer lidar com, entender e fazer parte das regras do mundo, compreender concretamente como ele funciona.

No desenvolvimento do desenho a criança passa a ter intenção de buscar semelhanças com o mundo real nas suas representações, procurando convenções e regras com exigência e autocrítica. Depois da descoberta e das invenções de seus próprios símbolos, a produção gráfica das crianças é dominada pelo desejo de registrar tudo, por isso esse período é chamado por alguns especialistas de **fase notacional**. A realidade é o ponto de partida para o seu imaginário.

² Martins, M.C. – op.cit.p.104

No desenho acontecem profundas transformações, um marco de passagem é a questão da organização espacial do desenho no papel: surge a linha de base, as figuras, que antes podiam se apresentar soltas no espaço, agora obedecem à "lei da gravidade". Quando a linha do chão não é representada ela pode ser o próprio limite da folha do papel. Nos anos seguintes a criança perseguirá maneiras de representar com alguma ordem outras questões referentes ao espaço, construindo o desenho em planos ou setores.

As cores que antes obedeciam ao gosto do desenhista e à sua imaginação livre, agora passam a obedecer às convenções, árvores com copas verdes, telhados vermelhos etc. Se antes ele desenhava parte por parte de uma figura, juntando formas geometrizadas para formar um todo, agora vai superando esse mecanismo e conquista a linha de contorno, sua linha flui gerando um todo.

E se antes a criança desenhava a figura humana sempre de frente passará agora a buscar soluções e esquemas para representar as figuras de costas, de perfil, em movimento, a considerar seu posicionamento em relação a outros elementos dentro do desenho - se está atrás, na frente etc.



Desenho que apresenta uma linha de base sobre a qual se apóia a figura do castelo (Manuh 7anos e meio) e Mapa de Ynevgard, um lugar imaginário (Manuh, 10 anos). Revelam a preocupação em encontrar soluções para representar o espaço.



Acima quatro momentos no desenho de Manuh aos 5, aos 7 e aos 11 anos nos dois últimos desenhos.

No primeiro desenho, em cima e à esquerda, a figura humana é construída a partir da junção de formas geométricas (pensamento visual conquistado com sua extensa pesquisa com grafismos e diagramas); no segundo, em cima à direita, as figuras humanas são formadas por uma linha de contorno, como se as formas geométricas anteriores tivessem se fundido; no terceiro, em baixo à esquerda, a linha de contorno não obedece mais ao princípio da junção de formas, e sim a esquemas adquiridos por meio da observação do real ou de outros desenhos e a figura humana já é representado de perfil e não frontalmente como nos desenhos anteriores. No quarto, apesar de o tema se manter o mesmo de anos atrás e mesmo alguns esquemas visuais para alguns objetos permanecerem inalterados (forma da caveira), surge uma estilização do traço. Se na terceira fase existe uma busca para representar objetos por meio de esquemas visuais realistas na quarta fase a busca se refina e o jovem perseguirá e explorará estilos artísticos.

Se, por um lado, agora o desenho perde algo da poesia, da imaginação solta da criança pequena, ele se enriquece nos temas, nos detalhes, no caráter construtivo da imagem. Outra marca é o caráter narrativo que passam a apresentar, os desenhos se tornam cada vez mais complexos evidenciando histórias elaboradas pela criança. Os desenhos em si contam histórias. E é comum gostarem de ler gibis e de produzir suas próprias histórias em quadrinhos, pois a linguagem das HQ's coloca em jogo todo o potencial narrativo e construtivo do desenhista que tem de encontrar soluções para representar ordenadamente o espaço e a passagem do tempo.



Acima desenho com forte caráter narrativo, comum na terceira fase - o desenhista fez uso dos balões típicos das histórias em quadrinhos, além de criar um plano com informações sobre o personagem que inventou.

Abrem-se maiores possibilidades de trabalhos coletivos, uma vez que as crianças passam a se entender por meio de regras e também entram num período em que a convivência com o grupo vai tomando importância cada vez maior.



Poder ver o trabalho dos outros é uma forma de poder aprender com os outros, isso vale tanto para a socialização das produções dos alunos como para a apreciação de trabalhos de artistas e outras imagens.

É um período em que os alunos comparam sua produção com o mundo real e torna-se comum ouvi-los dizer que não sabem desenhar, ou então que ficou feio, rasgarem um desenho ou ainda não conseguirem nem pensar em desenhar sem a régua ou a borracha ao lado para apagar tudo o que considerarem "errado". Essa crise pode se agravar se os alunos não forem sensibilizados para outras formas de representação além daquelas que já conhecem. O papel do educador é fundamental para que essa crise não emperre o processo de desenvolvimento do desenho dos alunos. Ele deve, nesta fase, trabalhar ampliando as referências visuais da turma, por meio de apreciações de trabalhos de artistas, de artesãos,

de culturas diversas, fazendo-os perceber que o realismo não é a única forma válida de desenhar, organizando rodas de conversa a partir das produções das crianças, onde é fundamental acolher e reconhecer as diversidades e particularidades do desenho de cada um, e também propondo a observação direta (desenho de observação) para ajudá-los a avançar na superação dos esquemas de desenho adquiridos.

Folheando os cadernos de crianças dessa faixa etária é muito comum encontrarmos "cópias" de personagens de histórias em quadrinhos, dos desenhos animados ou dos jogos eletrônicos. A criança está "atenada" no mundo visual que a rodeia. Aprender a desenhar um personagem da televisão é uma forma de aprender um novo esquema visual. Não é necessário repreender a criança por repetir uma fórmula da mídia, mas é necessário abrir-lhe as portas para outras possibilidades dentro da arte, variando os materiais oferecidos indo além do lápis e papel, dando outras referências visuais por meio de apreciações de imagens de obras de arte, filmes e músicas de qualidade. Não só o que a mídia veicula com objetivos exclusivamente comerciais, mas algo que seja novo para aqueles indivíduos – isso é papel da escola: dar-lhes acesso ao que não conhecem, também em artes.

Desafio é uma idéia chave no planejamento da aula de artes para a continuidade do desenvolvimento gráfico dos alunos nessa fase! É importante trabalhar com propostas desafiadoras, estimulando-os a encontrar soluções que coloquem em jogo todo seu potencial de organizar, narrar, construir, inventar.

Nessa fase a turma pode encarar projetos de trabalho que levam mais tempo e esforço para ficarem prontos, pois o desejo de produzir um resultado satisfatório é igual ou maior ao de fazer.

Quarta fase

O jovem dos 12 anos em diante

Poética pessoal, abstração, identidade

Segundo Piaget esta é a fase do desenvolvimento cognitivo chamada de **pensamento formal** em que o indivíduo é capaz de formular hipóteses, ter pensamentos abstratos, ou seja, pensar sobre os pensamentos e, conseqüentemente, construir críticas do mundo e das idéias. Se antes o desejo era de compreender o mundo, entender como ele funciona, agora o desejo é de mudar o mundo estabelecido pelas gerações passadas. Outra marca desse período é a busca por reconhecimento da sua individualidade/identidade: Quem sou eu? Para onde vou? São questões básicas do adolescente.

Se a adolescência é a fase da busca da identidade, no desenho do adolescente essa marca aparece como busca da sua poética pessoal, de uma maneira de desenhar que lhe seja particular. Não que essa busca não exista nos estágios anteriores do desenvolvimento gráfico, mas agora ela se torna consciente e intencional. O jovem pode perceber que existem diversos estilos na arte e já é possível, nesse momento, introduzir o estudo da história da arte e tornar as

apreciações de obras de arte momentos oportunos para indagar sobre a maneira como cada artista utiliza a linguagem artística, e a relação das obras com os contextos em que foram produzidas. O pensamento formal abre espaço para uma percepção diferenciada do mundo e da arte, o jovem pode propor e criar metáforas, assim como pode ler com mais profundidade as metáforas criadas pelos artistas.

Assim como oscilam as emoções do adolescente, oscilam na sua expressão gráfica a busca da poética pessoal e o medo de se expor que se traduz em desenhos de formas aceitas e reconhecíveis por todo o grupo, (como os personagens dos quadrinhos e da televisão). Mais uma vez o papel do educador é despertar oportunidades para a poética pessoal de cada um vir à tona, acolher toda a gama de diversidades e ajudar o aluno a se reconhecer, se aceitar ali, assim como aceitar as particularidades dos colegas em suas produções.

É também um período conhecido como a volta da abstração, em que os alunos se mostram interessados em explorar as formas ou investigar mais suas linguagens preferidas. A abstração pode ocorrer durante todo o desenvolvimento gráfico do indivíduo, caso não seja esquecida pelo professor! Mas nessa fase, mesmo não tendo sido estimulada nos anos anteriores, ela emergirá nos cadernos, nas carteiras, grafites etc. Talvez ela seja um território neutro, livre das críticas do grupo ao qual ele quer pertencer e da sua forte autocrítica.



Colagem com panos, resultado de pesquisa apoiada no interesse pela abstração (Mariel 15 anos). Aluno de EJA realizando seu auto-retrato: busca da identidade pode ser explorada em propostas que façam o aluno refletir sobre quem ele é e como é sua marca, sua poética pessoal nas linguagens artísticas.

Quadro comparativo entre pesquisadores do desenho infantil

LUQUET 1913	LOWENFELD 1947	KELLOGG 1969	IABELBERG 1993
Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/ modelos de implantação Diagrama emergente e diagrama	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquema	Formas- 2 diagramas = combinado Desenhos- mandala radial	Imaginação I
Realismo intelectual	Esquema	Pictóricos- sóis, humanos, animais, vegetação, habitações, transportes	Imaginação II
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Apropriação
			Proposição

Quadro retirado do livro "Para gostar de aprender arte- Sala de aula e formação de professores", Rosa Iavelberg – Ed. Artmed- 2003

"O desenho infantil, desde o início do século XX, só é observado a partir das ações da criança. Não era o ensino que regia as teorias na área, pois a intervenção educativa era considerada a vilã que interferia nos processos naturais da infância. A ênfase nos aspectos do desenvolvimento não explicava o período do bloqueio inaugurado com o ingresso no ensino fundamental, no qual o fator sociocultural ligado a aprendizagem das linguagens fica mais evidenciado devido a maior aproximação entre o que a criança pode produzir e a produção social de desenhos." Rosa Iavelberg

Bibliografia:

- Barbosa, Ana Mãe (Org). *Arte Educação: leitura no subsolo*, São Paulo, Cortez Editora, 1997
- Derdyk, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil*, São Paulo, editora Scipione, 1989
- Iavelberg, Rosa. *Para gostar de aprender arte - Sala de aula e formação de professores*”, Ed. Artmed- 2003
- Kellogg, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid, Cincel, 1985
- Lowenfeld, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*, São Paulo, Mestre Jou, 1977
- Martins, M.C. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. FTD, 1998, p.
- Moreira, A. Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*, São Paulo, Loyola, 1984
- Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, LTC, 1990

Anexo 16 – História: Vamos Passear na Floresta?

Vamos passear na floresta?

As crianças soltam a imaginação e se divertem nesse "passeio" cheio de surpresas

Todo passeio escolar requer um planejamento: escolha do local, comunicado aos pais, agendamento da visita etc. As crianças esperam ansiosas e, na noite anterior, algumas nem dormem direito. Até que chega o grande dia! Já em seus lugares no ônibus, muitas ficam impacientes com o trânsito, o calor... O que fazer para distraí-las e acalmá-las? Você pode levá-las para "Passear na Floresta", uma brincadeira deliciosa, que também pode ser realizada em outros momentos na escola.

Educação infantil

✦ Antes de iniciar o "passeio", explique aos alunos que é uma brincadeira e que os lugares que vocês irão "visitar" não são de verdade, pois algumas crianças fantasiam tanto que sentem medo de entrar na caverna.

✦ Se alguma criança ficar com medo, diga que ela não precisa brincar se não quiser e que pode ficar só olhando. Às vezes, no meio da brincadeira ela decide acompanhar a turma. Procure deixá-la próxima a você, se isso der mais segurança à criança.

✦ Na parte da caverna, peça para um aluno apagar a luz. Mesmo se a sala não ficar muito escura, as crianças irão se divertir. Mas atenção, se houver alguém no grupo que tiver medo, evite esta atitude.

Objetivos

- ✦ Aproveitar os momentos de lazer
- ✦ Movimento sem locomoção
- ✦ Sociabilização
- ✦ Desenvolver a atenção

Vamos passear na floresta

Caixa 3
de CD

Atividade

1 Faça uma roda com a turma toda sentada no chão (na sala de aula ou no pátio). Se for realizada no ônibus, cada criança permanece em sua poltrona.

2 As crianças devem ouvir as frases (você pode colocar o CD ou memorizar a história) e repetir em seguida. Enquanto "caminham" pela floresta, podem bater levemente as mãos nos joelhos, simulando o som dos passos. Elas também podem representar os outros movimentos sugeridos (subir na árvore, nadar, fechar a porta...)

Sugestão: você pode "passear" com seus alunos para outros lugares e adaptar a história de acordo com o local que forem visitar (zoológico, museu etc).

História

Vamos passear na floresta

Vamos passear na floresta?	Bem devagar.
Então vamos!	Chi! Está tudo escuro...
Ih! Olha lá...	Uma calda comprida...
Um matagal.	Um pelo macio...
Vamos passar?	Um cheiro engraçado...
Então vamos!	Chi! É um gambá, vamos correr.
Vamos passear na floresta?	Correndo!
Então vamos!	Chi! É uma ponte, vamos passar?
Ih! Olha lá...	Uuuuuu
Uma árvore.	Olhem, um matagal, vamos passar?
Vamos subir?	Então vamos!
Então vamos!	Chi! Olha lá uma cabana.
Descendo!	Vamos entrar?
Vamos passear na floresta?	Olhem, uma porta.
Então vamos!	Vamos fechar?
Ih! Olha lá...	Então vamos
Um rio.	1, 2, 3
Vamos nadar?	É o gambá, não veio com a gente?
Então vamos!	Ainda bem!
Vamos passear na floresta?	
Então vamos!	
Chi! Olha lá...	
Uma caverna.	
Vamos entrar?	

Observação: todas as frases são lidas duas vezes, exceto a última.

Anexo 17 – Pauta/PAR de formação do dia 19/10/2012

	PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA Secretaria Municipal de Educação e Desporto	PAUTA	N°07
	<p>Dimensão do PAR: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.</p> <p>Área: Formação continuada de professores da educação básica.</p> <p>Indicador: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).</p> <p>Ação: Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, inclusive na educação de jovens e adultos (EJA), possam fazer a sua formação continuada em serviço.</p> <p>Público alvo: Professores de artes</p> <p>Responsável: Lucileni Frassi Fornaciari</p>		
DATA: 19/10/12	HORÁRIO: 7:30	LOCAL: Visitas a Monumentos Históricos e aos museus do Espírito Santo, Vitória.	
<p>ASSUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horário de saída: 7 horas e 30 minutos • Visitas monitoradas nos monumentos históricos e museus. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Museu do Espírito Santo (MAES) – Exposições "A Gravura de Lasar Segall: Poesia da Linha e do Corte" e "Gravura/ES" ✓ Palácio Anchieta ✓ Igreja de São Gonçalo ✓ Catedral Metropolitana ✓ Teatro Carlos Gomes ✓ Igreja do Rosário ✓ Associação das Paneleiras de Goiabeiras • Retorno das visitas: 15 horas • Avaliação do encontro. 			
Nº	Nome	Setor/Escola	Nº CPF
01		Teresita / Cavalinho	
02		EMEF "João Cabral de Melo"	
03		EMEF "Dr. Orlindo"	
04		EMEF "Cláudia / Nilzo"	
05		EMEF "Cláudia / Nilzo"	
06		Cláudia / Dr. Orlindo"	
07		Missionários Combinados	
08		EMEF "Teresita B. Sarin"	
09		EMEF "Nilzo Rizzo"	
10			
11			
12			
13			

Anexo 18 – Ementas do Curso de Artes Visuais – Licenciatura Semi-Presencial / ne@ad.

**EMENTAS DO CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA
SEMI-PRESENCIAL / NE@AD**

Fundamentos estruturais e pedagógicos da EAD

O ensino e a aprendizagem na modalidade EAD. A estrutura da Rede em EAD e as ferramentas de utilização através da tecnologia da informação; A orientação em EAD; Utilização e produção de materiais didáticos.

Metodologia da Pesquisa em EAD

Pesquisa e procedimentos metodológicos da investigação científica e o ensino a distância. Pesquisa no ciberespaço, instrumental de navegação para pesquisa.

Fundamentos históricos e teóricos das humanidades:

Antropologia Visual

Compreensão do papel da educação na formação da cidadania. Análise do significado das múltiplas relações sociais, propiciando aos alunos reflexão crítica sobre: sociedade, cultura, diversidade e diferenciação como fator de produção nas diferentes comunidades e práticas culturais do Espírito Santo.

Fundamentos históricos e teóricos/ das artes visuais:

História da Arte I

Apresentação das manifestações artísticas no campo da arquitetura, escultura e artes aplicadas da antiguidade ao gótico. Arte nas Américas. As manifestações expressivas do indígena brasileiro.

História da Arte II

Apresentação e análise estética das manifestações artísticas no campo da arquitetura, pintura, escultura e artes aplicadas do renascimento ao rococó. A arte no Brasil e no Espírito Santo no período colonial. A arte no Brasil do século XVI ao XIX.

História da Arte III

Apresentação e análise estética das manifestações artísticas no campo da arquitetura, pintura, escultura e artes aplicadas do neoclássico ao fauvismo. A arte no Brasil no século XIX e a transição para o século XX. Arte Oriental.

História da Arte IV

Apresentação das principais vertentes artísticas do século XX. Análise das principais tendências artísticas no Brasil dos anos 20 à década de 90. Contextualização histórica nacional e internacional e análise conceitual das artes, a partir da década de 1970 até as tendências atuais.

Filosofia da Arte

Panorama histórico da filosofia e a arte, desde a antiguidade à contemporaneidade. Análise filosófica/reflexão sobre o belo e a arte.

Teoria das Linguagens

Estudo das imagens como linguagem. Apresentação das diferentes teorias sobre a imagem e sua leitura. Interação entre imagem, cultura e linguagem.

Processos de Criação

Os estudos sobre os processos de criação compreendidos em sua complexidade e diversidade de manifestações. A discussão sobre os processos criativos, como complexas redes em permanente construção que envolve a intrincada relação produtos e processos.

Fundamentos históricos e teóricos do ensino da arte:**Propostas Metodológicas do Ensino da Arte**

Principais tendências pedagógicas e sua aplicação no ensino da arte na contemporaneidade. As principais tendências do Ensino em Arte-Educação no Brasil. O ensino da História da Arte, da leitura da obra e do fazer artístico.

Aspectos Legais

Análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares e sua coerência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O Ensino a distância e seus parâmetros legais. A estrutura curricular e didática do ensino fundamental e médio.

Didática do Ensino da Arte

A formação de professores e especialistas. O funcionamento da educação no Brasil. Os espaços e as práticas culturais. Princípios éticos e estéticos na educação brasileira. Métodos e técnicas de ensino aplicados ao ensino da arte.

Interações Culturais

As práticas culturais e sua interação no contexto social. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino da arte. Diversidade e pluralidade cultural no Espírito Santo.

Práticas de Ensino da Arte:**Seminários I, II, III, IV e V**

Reflexão, revisão e avaliação dos conteúdos desenvolvidos ao longo de cada módulo de disciplinas cursadas. Interação entre a formação proposta e a prática diária dos licenciandos. Verificação da assimilação dos conteúdos.

Estágios I, II, III e IV

Processo contínuo de Observação Crítica e de Intervenção das e nas práticas docentes. Poderão compreender também Atividades Complementares – como aquelas reconhecidas para integralização curricular imediata, se oferecidas internamente e já oficializadas pelas universidades conveniadas (Bolsas remuneradas ou voluntárias, em Extensão e Pesquisa, Monitorias e similares);

e/ou sujeitas à avaliação pela coordenação do curso, se ocorridas em programações externas às universidades conveniadas (participação em eventos científicos, artísticos e/ou culturais anteriores ou concomitantes ao curso). Em ambos os casos, a aceitação ou não de uma determinada atividade para integralização curricular deve ser definida antecipadamente.

Práticas de Ensino I, II e III

Elaboração de projetos: tema, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipótese, cronograma e bibliografia. A pesquisa no ensino da arte: linhas, áreas, metodologias. Desenvolvimento, conclusão e apresentação dos resultados alcançados. Tópicos de pesquisa em arte e ensino. Arte/cognição/ currículo e desenvolvimento do aluno em sala de aula. O licenciando em Artes Visuais como observador participante em locais convencionais ou não-convencionais de ensino. Exame de monografias, teses e dissertações na área de Arte e Ensino da Arte e de publicações brasileiras e estrangeiras. Ênfase nos níveis de escolaridade e em seus conteúdos e necessidades específicas: infantil, fundamental e médio.

Fundamentos Plásticos:

Percepção e Composição

Fundamentos do estudo da Percepção; estrutura e organização na percepção da forma. Teorias gerais. Conceituação de espaço bidimensional. Estudos da forma: configuração, tratamento de superfície, delimitação, justaposição, interseção e sobreposição de formas. Modulação e Seriação. Organização espacial: proporção, equilíbrio e ritmo.

Sintaxe Visual

Abordagens teóricas da leitura de imagens. Análise de imagens plásticas por meio de enfoques: iconológico, iconográfico; formalista; semiótico norte americano, europeu e russo.

Cor e Laboratório de Tintas e Materiais

Natureza da cor: cor luz e cor tinta. Cor: tom, matiz e valor. Classificação, construção e harmonia das cores. Pesquisa com pigmentos, produção de tintas, suportes e aplicação de técnicas de pintura e desenho.

Modelagem

Origem e conceituação. Aspectos teóricos do comportamento da matéria moldável e focar especificamente a massa para fabricação de objetos. Propriedades da matéria utilizada. O papel da modelagem no ensino: da educação infantil ao ensino médio.

Linguagem Gráfica – introdução

Aspectos fundamentais da linguagem gráfica. Elementos formais do desenho – ponto, linha, plano. Linha e sua constituição: tipologia, densidade, direcionalidade, duratividade. Linha e Hachura. O sentido do gesto na construção do desenho. Desenho de observação: construção formal e espacial; abordagem dos aspectos estruturais.

Linguagens Visuais (procedimentos e materiais):**Desenho I**

Elementos estruturais do desenho: ponto, linha, plano e textura com ênfase no tratamento das superfícies. A textura e suas possibilidades construtivas. Construção da perspectiva e espacialidade. Construção do volume por meio do jogo relacional entre luz e sombra. Desenho de Croquis e a construção de síntese entre objeto, espaço e gesto.

Desenho II

Desenho de observação: a perspectiva, o volume, a luz e a sombra. Modelo vivo: o desenho anatômico. Os cânones de valores formais e conceituais na representação: estruturas, proporções, cor e modelado. As possibilidades construtivas através do estudo dos artistas mais representativos do renascimento ao Século XX. A discussão do Figurativismo na Arte Contemporânea.

Pintura:

Relação entre o desenho e a pintura: Introdução à linguagem pictórica e ao conhecimento de técnicas, materiais e suportes. Objetivos, estruturas e formas básicas. Tema e representação na pintura: Introdução às questões da composição e relações cromáticas. Estudo de técnicas diversas. Os novos materiais.

Gravura

Conceituação e desenvolvimento das principais modalidades da gravura. Procedimentos de gravação e impressão da gravura em relevo- xilogravura e da gravura a entalhe - metal. A gravura contemporânea brasileira. Conhecimento dos materiais e procedimentos. Exercícios práticos.

Poéticas Digitais

Questões atuais de arte e tecnologia. A manipulação da imagem; a utilização da tecnologia na construção da imagem. Recursos interativos. Produção e análise de produtos envolvendo diversas mídias: fotografia, vídeo, som, computador. A produção da arte tecnológica no Brasil. A conjugação de diversas mídias (suportes tecnológicos): fax, xerox. A hibridização da linguagem. A interface homem x máquina.

Fotografia

A linguagem fotográfica e sua história; equipamentos, instrumental e materiais de trabalho; aspectos físico-químicos; Iniciação às possibilidades expressivas. A leitura da fotografia - da educação infantil ao ensino médio. A fotografia pinhole, jogos e atividades. Montagem de laboratório básico. Fotografia como meio de expressão pessoal no campo experimental. A fotografia digital. Experiências da fotografia na Escola.

Vídeo

Aspectos da história do vídeo, a sua linguagem e técnica. Etapas necessárias à realização de um trabalho prático: roteiro, produção, gravação e edição. O

vídeo e a TV na Escola. Vídeo, TV e desenvolvimento do aluno do Ensino Fundamental e Médio - discussão das publicações mais recentes.

Artes da fibra

Histórico, dos primórdios ao Renascimento. A era negra da tapeçaria; o movimento Art Nouveau; o século XX e as primeiras inovações tecnológicas e conceituais. Tecelagem sem tear, "*plaiting*", "*coiling*", tear vertical, de moldura e de parede/tecelagem dupla. Preparação e tingimento de fibras. As possibilidades do ensino da tecelagem na escola fundamental e média.

Escultura

Conceituação de processos de produção e pensamento da escultura. Modelagem e moldagem em materiais diversos. Iniciação à prática escultórica, suas possibilidades técnicas e de criação. Processos de construções espaciais. Estudo da produção escultórica contemporânea brasileira, acompanhado de uma introdução aos projetos de pesquisa e produção.

Cerâmica

Histórico e tendências atuais. Conhecimento da matéria-prima, instrumental e equipamentos. Técnicas de cerâmica manual. Visitas aos ateliês de cerâmica e/ou olarias. Desenvolvimento da expressão plástica infantil através dos materiais tridimensionais moldáveis. O atelier de modelagem e sua organização: da pré-escola ao ensino médio. Preparação de pastas cerâmicas, engobe e esmaltes. Organização de oficinas em escolas e locais de ensino não-convencional. A arte da cerâmica na contemporaneidade.

Trabalho de Graduação I

Procedimentos metodológicos da pesquisa científica. Sua aplicação no campo das artes e do seu ensino. A pesquisa no ensino da arte. Elaboração do projeto: tema, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipótese, cronograma e bibliografia. Coleta de dados iniciais para análise.

Trabalho de Graduação II

Aprimoramento da pesquisa no ensino da arte: linhas, áreas, metodologias. Desenvolvimento do projeto de pesquisa proposto no Trabalho e Graduação I: análise, tabulação e conclusão. Redação trabalho final em meio impresso e digital. Apresentação pública dos resultados.