

Práticas de Artes Visuais nas escolas: habituais ou ressignificadas?

Las prácticas de las Artes Visuales en las escuelas: habituales o ressignificadas

Practices of Visual Arts in schools: the usual or resigned ones?

Moema Martins Rebouças

moemareboucas@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Este artigo faz parte da investigação “A Educação da Arte no Espírito Santo: de professores a alunos” que teve como objetivo conhecer e acompanhar o professor no exercício da disciplina de Artes e sua formação como aluno do Curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade Educação à Distância (EAD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como *corpus* analítico foram utilizados: questionários, narrativas, projetos, planejamentos e outras produções disponibilizadas no ambiente virtual (AVA) do curso. Dividida em duas etapas na primeira foi realizado um mapeamento da docência em Artes em todo o estado, e na segunda foi realizada uma investigação de caráter exploratório e participante a partir das interações, estudos e projetos disponibilizadas no AVA. O objetivo é o de compreender as mudanças pela qual esse aluno passou durante o curso. Para este artigo foram escolhidas as interações realizadas a partir das disciplinas “Estágio II” e “Trabalho de Graduação I” tendo como referencial os estudos qualitativos de cunho sociosemiótico, por possibilitar a análise das diversas produções textuais realizadas por esses alunos.

Palavras-chave: práticas das artes; formação de professor de Artes Visuais; artes visuais.

RESUMEN

Este artículo forma parte de la investigación “La Educación de Arte en Espírito Santo: de profesores a estudiantes” que tuvo como objetivo identificar y acompañar al profesor que enseña Artes y, al mismo tiempo, hace su formación como estudiante del Curso de Artes Visuales, Licenciatura dentro de la modalidad Educación a Distancia (EAD) de la Universidad Federal de Espírito Santo. Como *corpus* analítico se utilizaron: cuestionarios, narraciones de su propia historia docente, proyectos, planificaciones y otras producciones disponibles en el

ambiente virtual (AVA). Dividida en dos etapas, en la primera se realizó una cartografía de la docencia en Artes en todo el estado, y en la segunda se realizó una investigación de naturaleza indagadora y también participante a partir de las interacciones, estudios y proyectos disponibles en el AVA. La finalidad es comprender los cambios que este estudiante pasó durante el curso. Para este artículo fueron elegidas las interacciones realizadas a partir de las asignaturas “Estágio II” (Práctica laboral II/ pasantía) y “Trabajo de Graduación I” teniendo como referencia estudios cualitativos en el campo de la sociosemiótica por posibilitar éste el análisis de las diversas producciones textuales realizadas por los estudiantes/maestros.

Palabras-clave: practica del arte; formación del maestro en Artes Visuales; artes visuales.

ABSTRACT

This article is part of the research “The Education of Art in Espírito Santo: from teachers to students”, which aimed to understand and observe the teacher in the exercise of the Art discipline, so as his/her formation as a student under the teacher licensing course of Visual Arts of the Federal University of Espírito Santo (UFES in portuguese), in Distance Education modality (EAD in portuguese). As analytical *corpus* were used questionnaires, narratives, projects, class plans and other productions available in the virtual environment (AVA in portuguese) of the course. The research was divided into two stages: in the first one, a mapping of the Art’s teaching throughout all the State was carried; in the second one, an exploratory and participant investigation was conducted from the interactions, studies and projects available on the AVA. The goal is to understand the changes through which the student has passed during the course. For this paper were chosen the interactions which resulted from the disciplines “Estágio II” (Work Placement II) and “Trabalho de Graduação I” (Dissertation I), having as theoretic referential the qualitative studies of social-semiotic character, for they allow the analysis of the various textual productions undertaken by these students.

Keywords: art practices; formation of Visual Art teachers; visual arts.

1. PORQUE PESQUISAR O PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA?

A partir de novembro de 2009, o curso de Artes Visuais - Licenciatura, na modalidade semipresencial (EAD)¹, é ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o objetivo de mudar uma realidade que perdura em nosso estado desde a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística na educação básica (1971), a da atuação de docentes nos sistemas de Ensino público desde a Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio sem a formação específica em Artes.

A oferta se deu no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com uma proposta do Centro de Artes (CAR da UFES), e em atendimento aos Editais lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o que moveu esta iniciativa foi

[...] constatar que ainda hoje grande parte dos professores de arte em atuação, principalmente no interior do estado [Espírito Santo], não possui formação acadêmica necessária para o pleno desenvolvimento de atividades vitais para a formação sensível, social e cultural de nosso alunado. Essa constatação [...] o Centro de Artes da Ufes viu na educação aberta e a distância um importante e eficaz instrumento de democratização do acesso à educação e uma opção de qualidade para atender àqueles que lutam por uma habilitação em nível superior, possibilitando a formação adequada e sustentável dos atuais e futuros professores de arte. (Gonçalves, 2010, p. 65).

É importante esclarecer a existência de um único curso de Licenciatura em Artes Visuais no estado do Espírito Santo não conseguiu atender à extensa demanda profissional² existente.

Para viabilizar este projeto foram criadas parcerias entre o sistema de ensino federal (MEC e UFES) e os municípios do estado. Estes seriam responsáveis por disponibilizar e administrar as unidades em seus municípios que recebem

1 Modalidade semipresencial pois é obrigatória a presença do aluno semanalmente no Pólo de Formação em que ele está inscrito.

2 Dados da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo-SEDU/ES e de pesquisa realizada por Rebouças (2005) apontaram para um número de 1.200 profissionais atuando como professores da disciplina Artes e/ou Educação Artística na educação básica em municípios de nosso estado sem a formação e a titulação de curso superior em arte. A Educação básica compreende as diferentes etapas da educação, desde o infantil, fundamental ao médio.

a nomenclatura de *Pólos de Formação Continuada do Professor* e às Universidades a formação dos docentes em nível superior. Devido à demanda em nosso estado, o curso foi ofertado em 22 *Pólos* e possibilitou que tanto os alunos de áreas rurais, quanto aqueles que moram em cidades localizadas em municípios vizinhos estivessem, preferencialmente, a no máximo 50 quilômetros dos *Pólos*, e conseguissem deslocarem-se semanalmente para os encontros presenciais que ocorrem, e também submeterem-se às avaliações de cada disciplina que são obrigatoriamente presenciais. Esta é uma característica dessa oferta de curso, a de contar com a presença do aluno no *Pólo*, e lá eles serem mediados por um profissional da educação que recebe o nome de tutor presencial, portanto, ser semipresencial, e não à distância

Para confirmar a grande demanda pela formação, no processo seletivo realizado em setembro de 2008, a procura pelo curso foi maior que a do processo seletivo para o ensino presencial. Foram ofertadas 30 vagas em cada *Pólo* Municipal, sendo 15 vagas para professor em exercício e 15 vagas para o público em geral. Ao todo, 3.315 candidatos fizeram o Vestibular 2008/2 para o curso, destes 958 para a categoria de professor no exercício de sua função e 2.357 para o público em geral.

O empenho a este modelo para a oferta UAB, que normalmente não destina vagas específicas para professores no exercício, foi condição da UFES para aprovação do curso. O interesse estava em combater práticas instituídas pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais de complementação de carga horária do professor de outras áreas e disciplinas para justificar a permanência do profissional na escola. Desse modo, como a disciplina de Artes³ é a que possui menor carga horária semanal, profissionais com graduação em Pedagogia, Letras e até Geografia ministram a disciplina nas escolas sem, entretanto, possuírem a formação superior como garante a legislação.

Formar os que já atuam na docência e possuem experiências e formações diversificadas? Essa inquietação nos acompanhou antes do curso iniciar, no processo do desenho do currículo⁴ e, principalmente, no momento das ofertas

3 Artes é a nomenclatura atual que substituiu a anterior de Educação Artística.

4 O currículo do curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade semipresencial (EAD) é diferente do ofertado na modalidade presencial.

das disciplinas, aquele momento em que os programas são pensados, repensados, debatidos pelo grupo de docentes responsáveis pelo curso e, enfim, disponibilizados aos alunos.

Todo esse processo foi acompanhado por um colegiado representativo do qual participam: professores das instâncias departamentais e interdepartamentais compostas por profissionais dos Centro de Artes e do Centro de Educação e representantes de coordenação de *Pólo*, de tutoria e de alunos. Cada etapa do curso incluiu também uma dinâmica de reuniões com a intencionalidade de incluir os sujeitos aos quais o curso engloba, os professores em formação continuada, e, os demais alunos, ou seja àqueles interessados em uma formação em arte e que por motivos diversos (tais como a entrada na vida profissional e/ou moradia distante), não puderam fazer o curso na modalidade presencial, ou seja um público diferenciado daquele que ingressa atualmente no curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade presencial (composto de jovens que em sua maioria ainda não ingressaram no mercado de trabalho).

Portanto, esse curso possui para aqueles que já são professores a dimensão de uma formação continuada em docência, em nosso caso específico, a formação em Artes. O nosso interesse nessa investigação foi o de acompanhá-los no processo mesmo dessa formação, para adentrar e conhecer como se dá a articulação, ou não, dos saberes advindos de uma prática construída no cotidiano das salas de aula, em confronto, ou não, com outros saberes, como os que a academia lhes proporcionará.

Desse modo, na oferta e planejamento das disciplinas, consideramos os dois espaços, tanto o da educação básica, como o do ensino superior, como espaços instituídos de formação, num mesmo nível de competências para a docência, sem hierarquizar um saber advindo da vivência e da experiência, sobre o outro específico da academia. Se, por um lado, são dois espaços formadores distintos, exigem competências diferenciadas desses sujeitos. No primeiro há um *saber-fazer* que a todo o momento, se modifica, pois 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

gerados por trocas estabelecidas, por condições de trabalho a que são submetidos, por uma legislação que regula, legítima e hierarquiza as disciplinas por meio das matrizes curriculares entre outras determinações e coerções a que são submetidas. Do outro lado, está o curso como o lugar de investimento de valores que lhes possibilitará a conquista da “sala de Artes” e nela a atualização de uma docência enriquecida com o vivido nos espaços escolares em que atuou, considerando tanto as potências advindas dali como as lacunas.

Considerando o exposto acima, o nosso interesse foi o de acompanhar o trânsito entre esses dois espaços de formação do aluno desse curso que é professor da educação básica, que nomearemos aqui de aluno/professor: seus saberes docentes advindos do cotidiano e aqueles do curso numa articulação entre eles e num alcance que se expande e se estende às escolas e a cada sala de aula em que atuam como professores.

2. COMO PESQUISAR E ENVOLVER OS ALUNOS NA PESQUISA

A primeira etapa da investigação teve como objetivo principal a aproximação do aluno do curso com a realidade mediante um fazer investigativo, para que, desde a formação envolvêssemos, tanto os que já atuam em sala de aula (aluno/professor) como os futuros professores. O objetivo era o de fazer com que o aluno do curso compreendesse a sua ação docente contextualizada e englobada por todas as variáveis que possuem uma dimensão que não é individual, porém, coletiva. Acreditamos que essa aproximação se dá pela pesquisa, porque é a partir dessa prática que a realidade escolar é repensada e o seu fazer efetivamente transformado.

É nesse escopo que o Estágio na modalidade de ensino aberto e a distância se sustenta, pois respeita-se a realidade, a cultura, os problemas relativos a cada município ou cidade a que pertence o aluno ou aluno/professor do curso. E é em “Estágio I” que esse mapeamento é iniciado, a partir da imersão desses estudantes no contexto escolar, vivenciando o seu cotidiano multifacetado.

Para cada escola, uma cartografia foi desenhada, ou seja, como é o trajeto até a escola, o que tem ao seu redor, como a escola é fisicamente, as salas de aula, como se organiza e se estrutura, enfim, munidos de máquinas fotográficas e do diário de bordo, escreveram e registraram com imagens o que cartografaram. Em seguida, munidos de documentos devidamente autorizados pelas autoridades competentes, os estudantes iniciaram a aplicação dos questionários.

A coleta de dados foi desenvolvida, basicamente, a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação, incluindo fotografias e/ou filmagens, um questionário com 16 perguntas e os registros em diário de campo das cartografias realizadas. A disponibilidade e o empenho de todos possibilitou o envolvimento de todos os alunos do curso totalizando 22 municípios pesquisados⁵ nesse mapeamento.

Ao todo foram entrevistados 612 professores, com idade entre 26 e 40 anos, sendo mais de 90% do sexo feminino. O perfil desses docentes, sua escolaridade, sua experiência, os fatores extras e intracurriculares que influenciam em seu fazer docente configuram um primeiro retrato dessa docência no Espírito Santo que essa pesquisa após a tabulação de todos os dados conseguiu desenhar.

Na segunda etapa da investigação, foi feito um recorte tendo como parâmetro a abrangência e as diferentes realidades de nosso estado e de sua docência. Os 22 *Pólos* em que o curso foi ofertado estão localizados, em todas as regiões de nosso estado, do sul ao norte, nas montanhas e no litoral, com grande diversidade cultural, étnica e social. A nossa pretensão foi a de nesse recorte englobar essa diversidade de espaços e culturas em que estes sujeitos atuam, para melhor qualificar as suas práticas. Para analisá-las utilizaremos tanto as narrativas elaboradas pelos mesmos sobre a sua docência, como a análise documental dos portfólios produzidos no curso, os estudos e investigações anexados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e com este movimento compreender as mudanças pelas quais esse aluno/professor passou durante o curso. Para

5 Os municípios pesquisados foram: Afonso Cláudio, Alegre, Aracruz, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Guaçuí, Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Piúma, Pinheiros, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha.

este artigo foram escolhidas as interações realizadas a partir das disciplinas “Estágio II” e “Trabalho de Graduação I” tendo como referencial os estudos qualitativos de cunho sociosemiótico, por possibilitar a análise das diversas produções textuais realizadas por esses alunos.

3. PRÁTICAS HABITUAIS OU PRÁTICAS RESSIGNIFICADAS?

Será que é possível imaginar uma escola cujo funcionamento se baseie em modos esperados de comportamento dos sujeitos? Onde cada um desempenha o seu papel, segue o seu programa, ou cumpre seu plano de atividade diária previsto, independentemente do que possam estar fazendo os outros sujeitos (e coisas, e eventos) que o cercam? Que imite o funcionamento de uma fábrica em seu setor de produção programando o tempo a partir de sinais sonoros que anunciam a hora da entrada, dos intervalos entre as aulas, do recreio e da saída e a sua própria espacialidade, e nesse espaço-tempo, cada qual desempenha o seu papel temático de ser professor(a), ser aluno(a), ser pedagogo(a), de ser diretor(a), de ser bibliotecário(a), entre outros, e cumpre uma função determinada que tem ainda como característica a de não comunicarem-se com os demais? Ou, ao contrário, esse espaço escola, ao não se programar pragmaticamente, nem filiar-se a um conteúdo predeterminado, possibilitará que a competência modal, como atributo dos sujeitos, tenha como efeito unir os actantes⁶ em lugar de separá-los? Assim, todo sujeito nela poderá a partir de sua inserção nesse espaço que o constitui, ser motivado, a querer, a crer, a saber, a poder e conseqüentemente, a querer que o outro queira (ou não queira), crer que crê, saber que sabe, e assim fazê-lo saber?

Esse espaço escola, mesmo demarcado espacial e temporalmente, é constituído e compartilhado pelos sujeitos, e institui entre todos que ali circulam periodicamente, como os pais em comparecimento às reuniões, ou os que o usam cotidianamente, como os profissionais da educação e os alunos, competências semióticas que os “habilitam” a comunicarem-se entre si. Entretanto, e ao mesmo tempo, os fazem manipuláveis, uns aos outros, tanto sobre a base

6 Actante é uma unidade sintáctica formal que designa o que ou quem realiza ou sofre o ato e participa de um processo.

de suas motivações e razões respectivas, como a partir do que pensam da competência modal de seus interlocutores, sejam eles os seus adversários ou co-partícipes de seu fazer. Portanto, o professor(a), o aluno(a), ou mesmo o(a) diretor(a) não são papéis temáticos fechados, nos quais se “moldam” comportamentos predefinidos. São interações entre sujeitos em que as competências darão motivo às interpretações e às influências do poder persuasivo, de um com o outro, ou de um sobre o outro, e essas ocorrem no ato mesmo em que se fazem, portanto, não garantem nenhuma certeza “de sua eficácia” sobre o outro.

A escola, que consideramos e exemplificamos aqui, se constitui como um espaço sócio-cultural⁷ ordenado por uma dupla dimensão, ou seja, institucionalmente ela possui normas e regras que tem como objetivo unificar e delimitar as ações dos seus sujeitos, mas por outro lado é constituída cotidianamente pela complexa trama advinda das relações sociais nas quais eles se encontram envolvidos, o que inclui os conflitos que ali se instauram, os posicionamentos individuais assumidos ou rechaçados pelo coletivo, as transgressões e os acordos.

Como um espaço social, a escola vive uma vida social onde as situações interactanciais descritas acima são de práticas educativas e sociais que envolvem atores e, portanto, são dotadas de regularidades, de intencionalidades, de sensibilidades compartilhadas ou rechaçadas, e acima de tudo por imprevistos. Essas práticas constituem-se como situações semiotizáveis? Possuindo uma natureza distinta dos “textos” que regem as escolas como os planos, as leis, os regulamentos, ou que circulam nas mãos dos professores e alunos como os livros e manuais didáticos, como dar conta das relações entre os sujeitos, das situações e das práticas que ocorrem ali, ou que chegam a ela e são apropriadas, vivenciadas e portanto são tão educativas quanto as originadas e destinadas para ela?

Se são situações semiotizáveis, assim como qualquer texto (impresso, pictórico, audiovisual, gestual entre outros), podem ser assimiladas e analisadas como tal. Entretanto, a escola e as práticas que nos interessa investigar são as situações e/ou atos e não os textos enunciados em determinado suporte, e para empreender esta tarefa

Landowski (2009) propõe a ampliação dos modelos narrativos de Greimas⁸.

É esse arcabouço teórico, proposto por Landowski (2009), que nos permite refletir sobre as condições de sentido das práticas instituídas na escola e assumidas, discursivamente, pelos professores. Sabemos que as relações entre sujeitos, dependendo de onde elas se dão, os constituem, desse modo, na escola, ou em espaços exteriores a ela, numa festa, num supermercado ou mesmo na feira, serão consideradas as qualidades discursivas instaladas ali, nas interações entre os atores, naquele momento e lugar.

Assim, os modos de funcionamento de uma escola, com o qual iniciamos a nossa reflexão nessa etapa de investigação, constitui fases do regime de programação e de manipulação, que envolvem relações interactancias movidas por regularidades e por intencionalidades, produzidas em interações desenvolvidas em um plano horizontal, exemplo das programadas, ou em um eixo “vertical”, hierárquico, como nas manipulações. Nestas, os coparticipantes podem trocar valores objetivos, e nesta confrontação põem em jogo o reconhecimento de um dos destinadores pelo outro. O sociossemiotista alerta que, se, no primeiro caso, as razões de submeterem-se à vontade do manipulador eram fundamentalmente de ordem econômica, no segundo caso, as motivações são de ordem identitária.

Tendo como base as constituições de sujeito manifestadas em seus discursos e práticas, questionamos, se os papéis assumidos pelo professor regem as práticas que ele elege: Como preconiza Landowski (2005), o quanto em nossas práticas cotidianas privilegiamos um *poder-fazer* e um *saber-fazer* em detrimento de outros modos de relações possíveis com o nosso entorno. Tal conduta, conforme aponta o autor, se for eleita pelos sujeitos em suas práticas ordinárias, objetiva o mundo e, desse modo, nos distancia dele. Corresponde, assim, a uma visão dualista que separa sujeito e objeto, sendo este visto e entendido como exterioridade. O sociossemiotista advoga a existência de um outro modo de relação entre o sujeito e o mundo-objeto dado pelo encontro estético. Desse encontro entre o sujeito e as qualidades sensíveis do mundo, emerge uma experiência que é de uma aprendizagem:

8 Além do regime da programação e da manipulação proposto por Greimas (1970), Landowski (2009) acrescenta o de ajuste e do acidente.

7 Cf. Dayrell (1996).

[...] do sentido estético dos objetos mediante processos graduais de ajuste às qualidades sensíveis dos elementos com os quais o sujeito interage, quer se trate de obras de arte, de outros sujeitos, ou ainda das coisas mais ordinárias que compõem o meio ambiente da vida cotidiana (Landowski, 2005, p.93).

Portanto, esta experiência, não se restringe a comportamentos e papéis programados e considera àquelas que englobam as qualidades das articulações presentes nos eventos, ou seja, os sujeitos, os contextos e as culturas, e também reconhecem a pluralidade, e, por conseguinte, a polissemia de magnitudes de toda ordem com as quais podemos tratar. Assim, o sentido, ou as condições de sentido, tal como propõe Landowski (2009, p.32) “não estão fechadas objetivamente nas coisas, tampouco estarão completamente submetidas à pura subjetividade de pontos de vista, depende certamente, da mirada do sujeito”.

Temos, então, conforme o autor, nas narrativas programadas, tais como as que determinam o tempo na escola (da aula, do recreio, da entrada, da saída), as baseadas em necessidades físicas e biológicas (tempo para alimentação, para ir ao banheiro), regularidades de comportamento de ordem social e simbólica, duas formas de motivação. Para explicar a primeira, motivação *stricto sensu*, Landowski (2009) recorre a Michel de Certeau (1994) que, ao analisar o cotidiano, insere o “inventor”, como aquele sujeito questionador, que redefine o sentido que atribui não só aos objetos que o rodeia mas às suas próprias práticas, desse modo constrói a cada dia seu próprio mundo enquanto mundo significante. Esse é um sujeito crítico.

A outra forma de motivação é aquela em que o sujeito acompanha comportamentos socialmente regulados, explicitando o valor simbólico que é possível associar-lhes. Esse é um sujeito consensual, entretanto, possui a capacidade de reivindicar, se necessário, as pertinências.

Após explanar sobre essas formas de programação e de motivação, Landowski (2009, p.40) argumenta que delas se depreendem três figuras fundamentais. A primeira pautada em regularidades, casualmente determinadas na programação em que as noções de motivação e intencionalidade não são pertinentes, ou seja, ela gera um actante ativo puro (pensando na escola, um professor, ou

aluno) que executa os programas sem questioná-los.

A segunda envolve comportamentos relacionados à competências modais de sujeitos motivados por uma motivação de ordem decisiva, entretanto, questiona tanto sobre o que desejaria, deveria e poderia fazer, que acaba por não fazer.

E, enfim, as programações motivadas de natureza complexa, amplamente automatizadas, que geram comportamentos dessemantizados de práxis praticadas, e ao mesmo tempo ressemantizáveis, se o sujeito reposicionar-se como observador de sua própria prática. A esse, Landowski denomina *senhor todo-mundo*.

É importante aqui esclarecer que as situações e as categorizações apresentadas pelo autor, não correspondem a papéis fixos destes atores, nem tampouco possuem a pretensão de engessar as situações e as narrativas produzidas por eles. O objetivo é a proposta de um modelo analítico que permita articular e extrair as implicações ideológicas inerentes aos discursos e às práticas tomados como objetos de descrição semióticas.

Os regimes de sentido e de interação são procedimentos entre sujeitos e objetos, e entre sujeitos que se articulam, ou interferem entre si nas práticas e interações concretas, portanto, não há uma continuidade entre intencionalidade e regularidade, nem ruptura entre manipulação e programação, o que há é uma série de passagens graduais que encadeiam estes dois regimes entre si. Ou, ainda, como no caso do ajustamento, a existência de uma dinâmica própria dos atores, desse modo a interação emerge dela mesma, no co-atuar de seu coparticipante.

Apresentada a base teórica que fundamenta e conduz a nossa análise, questionamos: Como é o atuar desse aluno/ professor? Como ele articula e se apropria dos conteúdos e metodologias da Arte e os relaciona com os significados coletivos compartilhados socialmente? Nesse fazer, como interfere em sua prática, a reorganiza e a re-apresenta em planejamentos e propostas educativas em seu cotidiano ou em projetos específicos de intervenção na escola (como em uma oficina inter e transdisciplinar tal qual proposta na disciplina “Estágio II”, ou ainda nos projetos que apresenta em “Trabalho de Graduação I”? O recorte nessas disciplinas (“Estágio II” e “Trabalho de Graduação I”), se justifica pois

a primeira possibilita o repensar a escola, deslocando esse aluno/professor de seu papel e cenário rotineiro, de docente no interior de uma sala de aula. A segunda é o repensar, de todos os estágios realizados por eles, os vários deslocamentos, e ainda engloba uma proposta que é autoral, a de um projeto de uma monografia.

3.1. A proposta de/para ressignificar a própria prática

Com a intencionalidade de provocar o aluno do curso de Artes Visuais Licenciatura EAD, e principalmente o aluno/professor, propomos os Estágios para todos, e a perspectiva que abraçamos foi a da pesquisa, posicionando-os como observadores de seu próprio espaço/escola e de sua própria prática docente.

Apresentaremos, a seguir, os principais objetivos da disciplina Estágio II, para que se possa acompanhar, como nós, enunciadores de uma disciplina, promovemos esse encontro com a realidade, tomando-a como uma totalidade a ser investigada. Nas performances discursivas, estão incluídos o plano social (campo de estágio, as escolas e seus sujeitos) e como na interação com esse campo os professores/alunos discursivizam e quais práticas propõem. Para tanto, apresentaremos inicialmente os objetivos propostos pela disciplina, para depois apresentarmos os discursos produzidos pelos professores/alunos modelizados pelo curso. A seguir nos objetivos da disciplina o compromisso e a responsabilidade de cada um na transformação da arte na educação escolar:

- Compreender o estágio como campo de pesquisa e esta como uma possibilidade de descobrir, entender e investigar fatos ou princípios relativos a uma determinada realidade.
- Conhecer os princípios que fundamentam a pesquisa de campo e a etnografia para pesquisas em educação;
- Conhecer os instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa de campo;
- Acompanhar e compreender a dinâmica de uma escola e a sua estrutura organizacional para que possa conhecer as propostas e planejamentos pedagógicos, artísticos e culturais existentes nesse espaço educativo;

- Conhecer e conviver com alunos e profissionais da educação numa escola de educação básica para propor intervenções educativas com metodologias, conteúdos e recursos da Arte (projeto de uma oficina de arte).

Desse modo, o curso, tal qual um programa narrativo de base do percurso gerativo de sentido proposto pela semiótica, pressupõe um sujeito disjuncto de “certo saber”, logicamente, não de todos os saberes, mas daqueles específicos que compõem o objeto valor almejado por esses professores ao retornarem a um antigo papel já desempenhado, o de ser aluno, e, para tanto, tendo de passar por provas que o qualifiquem, como o vestibular de ingresso para essa formação. Com o curso, agregam-se aos conhecimentos prévios desse sujeito, inserido na cultura e na educação, um “conhecimento da arte”, com o reconhecimento que um curso de graduação lhes confere. Nesse programa narrativo de base do curso, as disciplinas, e cada uma delas, possui também os seus próprios programas narrativos com o objetivo de modalizar os sujeitos para a ação, ou seja, modificar o estado inicial do “não saber” para junto com eles torná-los sujeitos do querer, do dever, do poder e do saber. Cada uma dessas disciplinas propõe o seu próprio programa, como os objetivos citados acima, que enfatizam o *dever*, ou seja, o professor/aluno deve: “conhecer os princípios que fundamentam a pesquisa de campo e a etnografia para pesquisas”, e ainda “conhecer os instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa de campo”, ou mesmo o “acompanhamento de uma dada realidade escolar”, e para avaliarmos se ele cumpriu com todas as etapas previstas desse programa, ou melhor, se realizou as ações, poderíamos, como numa concepção de estágio já apontada aqui, enchê-lo de fichas e questionários, ou outros programas que têm como base o alcance de uma dimensão pragmática e funcionalista da educação, legitimada inclusive pela legislação, como apontam Guimarães e Oliveira (2009). Os pesquisadores, professores das disciplinas de Estágio do Curso de Artes Visuais da modalidade EAD da Universidade Federal de Goiás, criticam essa perspectiva didática instrumental pautada na produtividade, eficiência, racionalização e controle dos resultados padronizados da Lei 11.788, do MEC.

Se o *dever fazer* não dá conta da apreensão da realidade, as modalidades são as do querer, do poder e do saber e esse conhecimento é formado na experiência concreta do sujeito, pois se dá na inserção dele na cultura e em como ele articula os saberes teóricos (do curso) aos das ações docentes cotidianas, com as práticas institucionais. Serão essas as modalidades que fazem esse professor/aluno competente para a transformação. De sujeito disjuncto para sujeito conjunto, e essa prática tem como objeto modal a pesquisa, é ela que possibilitará “ver” a diversidade cultural da escola e, como afirma Dayrel (1996, p. 144) constatar que a escola é polissêmica, possui uma multiplicidade de sentidos e, portanto, se distancia do sentido único que a ela atribui o sistema educacional ou até mesmo alguns professores.

Outro objetivo presente na disciplina é o de romper com uma prática de estágio curricular obrigatório que se pauta somente na sala de aula. O que implica toda a escola como campo de estágio, assim, o “esperado” também está em observar como a vida social/comunitária circula nesse espaço.

Há uma cultura escolar muito presente e que se manifesta de diferentes modos, desde na proposição dos tempos escolares (hora de entrada, de recreio, de aula, de saída); como nos espaços (salas de aula, pátio, laboratórios, salas de direção e de professores, refeitório) e, em cada um deles, um modo de comportamento esperado dos sujeitos, tal como a obediência a certos papéis narrativos e às expectativas que eles geram para si e para o outro (diretor(a), professor(a), aluno(a), merendeira entre outros), como se a vida social desses sujeitos pudesse ser deixada lá fora da escola. Será que é assim? Para pensar o espaço escolar, Guimarães e Oliveira (2009, p.117) propõem a metáfora da mola maluca, nela as posições de hierarquia e de divisões entre os espaços escolares alternam-se, intercalam-se, dialogam. Esse espaço, então não possui aquela posição verticalizada que ainda pode persistir em algumas instituições escolares, seja por determinação do sistema que a escola integra, ou, ainda, como Rebouças & Magro (2009) apontam, dependendo do turno, matutino, vespertino ou noturno, a mudança dos sujeitos no espaço impõe um outro atuar nele. A cenografia é a mesma, contudo

os atores transformados assumem os seus papéis narrativos com diferentes encenações. Assim, o que a princípio poderia parecer imutável, se transforma a cada mudança dos atores nesse mesmo espaço. Portanto, é a partir dessa interação com a escola que a proposta de estágio foi pensada. Quais interações ocorrem ali? Constrói-se sujeitos críticos ou o *senhor de todo mundo*? Nesse atuar investigativo do aluno/professor, desestabilizam-se os sentidos prévios para uma compreensão da diversidade da qual a escola é constituída, abrindo espaço para uma convivência compreensiva e dialógica com os demais profissionais da escola e com os demais sujeitos que ali interagem.

A partir de nossa própria imersão nesse contexto como uma das professoras das disciplinas⁹ de Estágio, e a partir de um *corpus* composto de aproximadamente 400 provas escritas, que compõem uma das etapas avaliativas previstas na disciplina, foi possível apreender as duas formas de motivação apontadas por Landowski (2009), qual seja, as consensuais, ou seja subjazem à execução de práticas instituídas nesse espaço escolar, ou práticas habituais e a crítica. Estas motivações constituem sujeitos questionadores de suas próprias práticas e desse modo redefinem os sentidos advindos delas. Chamamos aqui de práticas ressignificadas.

3.2. Práticas habituais

“o meu será uma releitura de...”¹⁰

“o meu foi sobre origami... porém em outros momentos estaremos trabalhando outros temas como trabalho com sucatas, modelagem em argila, pintura com cola e pigmentos do barro/argila e fotografia”

“o meu é sobre produção de tintas, pois a disciplina que mais gostei entre outras, foi a de Cor e Laboratório”.

“o meu e de x é de trabalhos manuais com sucata, onde envolve CDs velhos, papelão, retalhos, jornais, etc.”

O recorte acima é representativo do que chamamos de práticas habituais. São manifestações discursivas e

9 As disciplinas de Estágio do curso foram acompanhadas por duas professoras, Moema Martins Rebouças e Leticia Nassar Mesquita.

10 Os enunciados foram retirados de um *corpus* composto por 400 provas realizadas presencialmente nos Pólos e constituem uma das etapas avaliativas obrigatórias da disciplina.

responsivas da questão avaliativa da disciplina “Estágio II” com o seguinte enunciado: *O que o motivou na escolha para a temática da oficina proposta na escola?*

Apesar de serem pouco representativas quantitativamente¹¹, tais práticas mantêm um modelo, algo como um papel “decorativo” para a arte, e este modelo, conforme pode ser constatado nos discursos produzidos nessa avaliação, está presente na representação do que seja Arte para os profissionais que atuam na escola.

A adoção de um “modo de fazer” repetitivo, ou de o emprego de um modelo para a educação da arte, tem sido superada nas escolas com a entrada, principalmente pelas vias de concurso, de professores com formação na área (Artes Visuais, e/ou Educação Artística). Assim, a realização de concurso nos sistemas de ensino, além de legitimar esses profissionais e a área, pois não é compreendida mais como uma disciplina de complementação de carga-horária docente, cumpre um papel temporal de longo alcance ao garantir a permanência desse profissional nas unidades do sistema de ensino.

Assim, os discursos que iniciam com: “*o meu foi sobre origami ...*”, “*escolhi o tema...*”, ou “*o meu projeto...*” além de trazer as técnicas incluídas neles, são marcas de um *modo de fazer* uma prática disjunta de qualquer interação com esse outro que são os sujeitos que habitam esse espaço escolar e que fazem a sua dinâmica funcionar. Para interagir com eles é preciso conhecer desde a estrutura organizacional da escola, sua história, sua memória, até o que ainda se encontra confinado entre os muros que a englobam, ou seja, os seus segredos. Ou, ainda, constatar que as fronteiras físicas presentificadas e diariamente atualizadas por esses muros, por mais que a instituição escolar mantenha o controle, têm sido derrubadas, dia após dia, por meio de ações rotineiras que ocorrem nesse espaço. Tais ações são realizadas por cada um dos sujeitos que ali circulam, sendo assim, elas podem estar materializadas nas propostas e planejamentos pedagógicos, ou seja, escapam dos manuais reguladores e homogeneizantes. Encontram-

11 Entre as 400 provas dos 22 Pólos que ofertam o curso pela UFES, encontramos aproximadamente em 10% delas a referência à proposta de releitura como cópia a partir da apresentação do professor de uma reprodução de obra, e a aplicação de técnicas descontextualizadas em detrimento de uma temática da Arte.

se demarcadas nas roupas, gestos e músicas que ecoam dos pátios escolares, ou das quadras de esporte. Esses, como espaços de passagem ou de recreio, permitem outros modos de interação entre os sujeitos, diferentes dos modos “permitidos” e recomendáveis para uma sala de aula; ou, ainda, estão presentes nos hábitos de cada criança e adolescente, ou nos eventos que ocorrem na comunidade em que a escola se encontra situada.

Conforme comentamos anteriormente, mesmo que numa frequência pequena, a manutenção de práticas existentes nas escolas, manifestadas e reiteradas nos discursos produzidos, e nos “modelos” poderia ser “mais esperada” numa temporalidade anterior à do curso, época em que esses profissionais formados em outras áreas e ocasionalmente responsáveis pela disciplina de Arte na escola contassem somente com sua própria “sorte”, ou com manuais didáticos descontextualizados da realidade em que atuam. Contudo, no quinto módulo do curso (o módulo equivale ao semestre letivo), e como são sete módulos para integralização do mesmo, a nossa expectativa, ainda mais numa fase em que como alunos do curso possuem todo o acompanhamento tanto dos professores da UFES, como dos tutores, era a de superação da adoção dos “modelos” para as suas propostas de intervenção.

Os “modelos” aos quais nos referimos são as propostas de *releitura* a partir de reprodução de obras de arte descontextualizadas, ou “soltas”, sem um encadeamento que justifique o estudo daquele artista, ou daquela obra. Se limitada a informação da vida do artista e cópia da reprodução, distancia-se da Proposta Triangular de Barbosa (1991) que tem as vertentes no fazer artístico, leitura da arte e contextualização da arte, e se aproxima do modelo acadêmico de cópia de “estampas”, presente nas academias e nas aulas de arte de meados do século XX¹². O origami citado, descontextualizado, restringe-se às “chamadas atividades artísticas”, herdeiras das técnicas, nos moldes de “como fazer” presentes nos manuais e livros didáticos, desvinculadas do pensamento de uma proposta que a inserção numa temática da Arte Contemporânea exige. Tais modelos são herdeiros também de uma concepção de educação pautada na transmissão e aplicação de técnicas,

12 Cf Fusari & Ferraz (1993) e Rebouças&Corassa (2009).

contudo, a arte não é “transmissível” e nem “aplicável”, pois a arte e seu ensino são atitudes e experiências, investimentos em processualidades ancoradas e re-operadas pelas significações. Tais propostas correm o risco de reforçarem o pensamento daqueles que atribuem à incumbência do professor de arte na organização das festas escolares, ou ainda à responsabilidade dele na decoração da escola nos diversos períodos do ano letivo, principalmente nas datas comemorativas.

Esclarecemos aqui que compartilhamos com os demais educadores, tais como Dayrell (1996), que atribuem uma grande importância às festas promovidas pela escola, como a de possibilitar momentos de confraternização e de aproximação da família com a escola, e com isso garantir a presença nesse espaço de valores considerados universais em nossa cultura. Paradoxalmente, não concordamos que a responsabilidade recaia a um profissional, mas oportunizar, em tais momentos, a promoção das ações compartilhadas por todos da escola e de fora dela, como a família e a comunidade.

Como também sou professora do Curso de Artes Visuais na modalidade presencial, sei que as propostas citadas acima também se apresentam nos discursos produzidos por esses alunos presenciais, principalmente naqueles que também são professores da educação básica, o que nos conduz a pensar na hipótese do espaço escolar como *ethos* difusor dessa representação da educação da arte, considerando a permanência destas práticas como a perpetuação de um *estilo* de educação da arte tal qual preconizado por Discini (2003), que define este conceito pela recorrência de um fazer depreensível de uma totalidade de discursos enunciados.

A pesquisadora esclarece ainda que o estilo decorre de uma leitura homogeneizada do mundo, e de uma totalidade de discursos enunciados, ou seja, de nosso *corpus* de 400 questões, 10% (dez por cento) deles reiteram um *mesmo* fazer, o que produz um efeito de individuação dessa totalidade, e um papel temático meramente recreativo/decorativo e, portanto, supérfluo para a educação da arte na escola.

Para uma melhor compreensão de nossa hipótese, recorremos a Dayrell (1996, p.139) e a sua reflexão sobre os modos como a instituição escolar ao modular a sua

apreensão dos sujeitos somente como alunos homogeneiza a si própria. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes, perdem a sua distinção de sexo, idade, origem e experiências e compõem uma única categoria que é a de aluno.

Assumir esse papel de enunciador coletivo, responsável pela educação, é o esperado socialmente para esta instituição, e até a sua razão de existência, pois é ela que garante os direitos de acesso à educação. Contudo, por outro lado, ao se constituir e se estruturar sempre do mesmo modo, a escola se apresenta como uma instituição única.

Considerando a sua aspectualização¹³ temporal, a escola mantém tempos e ritmos desde a sua fundação, tais como os horários de entrada, de aulas, de recreio e de saída, comunicados sonoramente ora por sirenes ou outra sonoridade; e a sua aspectualização espacial conserva uma mesma arquitetura, cercada entre muros, impondo um limite físico que, ao mesmo tempo que a segrega, se deixa penetrar pelo entorno, que é a vida social, e é ela que provoca e modela o desejo dos sujeitos provocadores das dinâmicas que ali se instauram em seu cotidiano. Contudo, tanto espacialmente (a arquitetura escolar conserva as mesmas características como a organização das salas dispostas em simetria entre corredores, ou até mesmo a disposição topológica dos móveis na sala, que remontam à arquitetura do século XIX); como pedagogicamente, a instituição escolar conserva várias práticas e legítimas e mantém definidos os papéis dos sujeitos que nela circulam (direciona sobre o que se espera de um diretor(a), de um professor(a), de um aluno(a) entre outros). Como um enunciador coletivo de uma vida-escola, é ela que determina qual conhecimento aceito e acumulado socialmente circulará ali, e de que modo será realizada essa “transmissão”. Organizados em disciplinas e estas em grades e currículos, esses conhecimentos, nessa perspectiva, poderão ser reduzidos a “produtos”, que como tais possam estar contidos em manuais pedagógicos, tais como os livros didáticos, ou ainda reiterados em práticas que se instauram no imaginário do educador como um estilo de educação aceito e aprovado pela instituição, como os discursos de nosso *corpus*, que estão como numa camada de superfície impermeável, camada do sem sentido, pois estão descontextualizados dos sujeitos

13 Aspecto em semiótica é a maneira pelo qual o discurso põe em perspectiva seu objeto, ao mesmo tempo no eixo do tempo e em seu ambiente espacial.

a quem se destinam: a releitura e as atividades artísticas. Um outro exemplo desta prática de releitura encontramos desde em projetos propostos, como em uma intervenção a partir de uma pintura de Tarsila do Amaral, *o Abaporu* na fachada da instituição de uma escola (com uma dimensão aproximada de 3x4 metros) e simulando uma cópia da obra, dada a obediência das cores e composição e distribuição das formas. Posicionada no exterior da escola, e junto com o verbal ARTES, escrito na vertical, designa e qualifica esta como uma prática aceita ali.

As práticas homogeneizantes, conforme Dayrell (1996, p.139), pertencem a uma lógica que “desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam”. Como também, em nome e em prol da democratização da escola, defende e concebe um projeto político e pedagógico que, tal como uma “forma”, é usado para conter algo sempre com o mesmo formato, ou seja, modeliza¹⁴ o conjunto das ações e práticas que ocorrem em seu interior. Temos, assim, motivações que constituem sujeitos consensuais, regulados socialmente.

3.3. Práticas ressignificadas

Práticas ressignificadas são aquelas que são propostas pelos “inventores do cotidiano”, como propôs Certeau (1994). São aqueles que, ao atender a manipulação feita pelos destinadores sociais (comunidade, escola, coordenadores do curso, professores da disciplina), repensaram as suas práticas e as apresentaram em projetos autorais com possibilidade de as ressignificar. Para melhor visualizá-las, partiremos de um outro movimento metodológico que essa pesquisa exigiu, que foi o mapeamento dos projetos da disciplina “Trabalho de Graduação I” (TG1).

O mapeamento foi realizado a partir de 186 projetos de TG1, pertencentes a professores/alunos de 18 *Pólos de Formação*, conforme constam nas tabelas abaixo. Para a sistematização dos dados, consideramos primeiramente o objeto da pesquisa, e quem são os sujeitos e quais práticas contemplam. Estes dados estão na tabela 1, e nela podemos ler e acompanhar que as práticas são tanto as que ocorrem no exterior da escola (envolvem os estudos das poéticas e

os processos de criação e nelas estão envolvidos artistas e artesãos), ou ainda ocorrem em seu interior (envolvem as crianças e adolescentes, alunos das instituições que serão pesquisadas por eles). Elas ainda podem ser divididas em práticas inclusivas, por considerarem e atenderem as políticas de inclusão na escola e as contribuições da arte nesse processo. Em práticas de formação do educador, pois contemplam a formação do docente, e buscam investigar quem é esse professor de arte e como ele se constitui como tal. E, finalmente, as práticas da educação da arte, em que estão os projetos que envolvem as metodologias da educação da arte.

Na segunda tabela, estão os dados relativos a etapa da investigação que trata dos documentos, e/ou *corpus* utilizado para a investigação. Como documentos incluímos desde as técnicas de pesquisa que utilizam uma documentação indireta, ou seja, de fontes primárias e secundárias. Incluímos aqui as pesquisas que possuem como *corpus* analítico determinada produção artística e/ou artesanal que irão utilizar documentos primários (entrevistas, diários, auto-biografias, fotografias entre outros). Os estudos que possuem como meta investigar determinado estilo, ou estilos, ou artistas, possivelmente terão de recorrer a documentos retrospectivos, como objetos, gravuras, pinturas, desenhos, fotografias, livros, entre outros. Incluem-se aqui as pesquisas dos suportes midiáticos, somente 5 possuem esse interesse e elas tratam de estudos sobre as tecnologias digitais e a educação. A coluna de documentos engloba os estudos pertencentes aos materiais encontrados em arquivos públicos, legislação, regulamentações, entre outros.

Na terceira tabela estão os referenciais utilizados nas investigações e compreendem: a metodologia triangular (com referenciais em Barbosa), semiótica (Buoro, Rebouças, entre outros) teorias de linguagem visual (Dondis, Arnheim, entre outros), estudos antropológicos/culturais abrangendo os da cultura visual (Hernandez, Guimarães entre outros), educação infantil (Cola, Iavelberg, Benjamin entre outros). Os projetos concentram-se em duas grandes áreas, a dos estudos antropológicos/culturais, com 46 projetos e os que incluem a Educação Infantil com 44. Suspeitamos, com os dados que temos dos sujeitos envolvidos e que já foram apresentados aqui parcialmente, que esta escolha se

14 Modelizar em semiótica é dar uma forma, ou tomar a seu encargo o “ser vivido” individual e social. Cf Landowski (1992, p.130)

Polos	Número de Trabalhos	Poéticas/Processos de Criação		Práticas Inclusivas	Formação de Educador	Práticas da Educação da Arte
		Artistas/ Artesãos	Crianças/ Adolescentes			
Afonso Claudio	5	1	1		1	1
Alegre	6	1			5	
Aracruz	8	1		1	2	
Bom Jesus	12	2	1	1	3	
Cachoeiro de Itapemirim	8			1	1	
Conceição da Barra	12	1				
Domingos Martins	12	1	2		2	2
Ecoporanga	13	2		1		
Linhares	9	3				
lúna	5	3	3			
Itapemirim	20		6			
Mantenópolis	12		2			
Nova Venécia	16	1	2		1	1
Pinheiros	7	1	1			
São Mateus	6		1			
Vargem Alta	15	1	5		1	
Venda Nova	8		2	2		
Vila Velha	12		3			4
Total	186	18	29		16	8

Tabela 1 – Cruzamentos dos Dados de Pesquisa, n.1

Polos	Número de Trabalhos	Documental					
		Obras	Estilos	Artistas	Suportes Midiáticos	Documentos	Outros
Afonso Claudio	5	1		1			
Alegre	6				1		1
Aracruz	8	1		1		2	1
Bom Jesus	12	1		1			
Cachoeiro de Itapemirim	8	2	1	1			
Conceição da Barra	12	1	1	1		3	
Domingos Martins	12	2				1	
Ecoporanga	13						
Linhares	9			1	3		
lúna	5	1	1	1		1	
Itapemirim	20	1		1		5	
Mantenópolis	12					7	
Nova Venécia	16					3	
Pinheiros	7	1				1	
São Mateus	6	1				1	
Vargem Alta	15	2		1		2	
Venda Nova	8	3	1	2		2	
Vila Velha	12	2	1		1	1	
Total	186	19	5	11	5	29	2

Tabela 2 – Cruzamentos dos Dados de Pesquisa, n.2

justifica pelo fato de um grande número desses professores/alunos desenvolverem a sua docência na educação infantil atualmente, e, ainda, em outra época terem atuado ali. Mas, se essa é uma suspeita que está presente nos dados, qual foi o motivo da escolha pelos estudos antropológicos/culturais? A ênfase do curso, não é a dos estudos antropológicos e culturais, como a do curso de Artes Visuais Licenciatura ofertado pela UFG. Das disciplinas ofertadas que possuem essa ênfase podemos incluir a de “Interações Culturais” e a de “Cerâmica”, pois esta promoveu uma investigação em todo o nosso estado sobre essas produções e seus produtores. A começar pelo destaque das Paneleiras, que são patrimônio imaterial tombado pelo Instituto de Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN). Por outro lado, os seminários interdisciplinares concomitantes a cada módulo de ofertas de disciplinas promoveram e envolveram as comunidades em que estão localizados os *Pólos*, e estes com as escolas.

No Fórum Construir saberes da disciplina de “Estágio II”, as propostas de intervenção na escola contemplam esse olhar que abrange o entorno, abaixo alguns destes depoimentos:

“O nosso projeto é Fotografias que contam a nossa história. O grupo escolheu esse tema visando resgatar fatos relevantes que marcaram a nossa história por meio de fotografias e registrar temas atuais que darão continuidade à mesma”.

“[...]é sobre A CULTURA ARTÍSTICA DOS POMERANOS. Para realizá-lo estamos nos baseando na disciplina de “Fibras”, pois na cultura pomerana é bastante voltada para estas questões como por exemplo os cestos feitos taquara e cipó”.

“Leitura fotográfica do passado ao presente e as mudanças na sociedade”. É uma complementação de outro grupo que vai fazer uma saída fotográfica. Nós desenvolvemos na escola EEEFM “Alto Rio Possmoser.”

“[...]dentro do projeto “Um olhar diferente da casa Lambert” foi feito pelo nosso grupo um trabalho envolvendo o que aprendemos na disciplina de Fotografia e Cerâmica. O grupo foi muito participativo. Eu e Rosinéia utilizamos o bordado para trazer a visão da trama da casa Lambert que foi construída com tramas de madeira e barro.

O resultado foram desenhos da casa, fogão a lenha, instrumentos de oficina, etc “.

“Meu trabalho vai abranger um pouco da cultura Capixaba, como a Festa do Congo que ficou muito marcada no estado e uma oficina referente as máscaras de congo. Essa oficina terá como principal tema a confecção de pequenas máscaras de argilas que são usadas como cordões na dia da festa”.

As provocações durante o curso para que considerassem os estágios como oportunidades de refletir sobre as práticas educativas e as escolas como campo de pesquisa parecem que deram certo, no que tange aos projetos contidos neste mapeamento. Os alunos/professores, ao se voltarem para seu entorno, compreenderam que a Arte está imersa na cultura e que, motivados, podem abandonar as regularidades seguras das ações programadas e aventurarem-se em investigações que, ao mesmo tempo que os constituem, constroem conhecimento. Ressaltamos, aqui, o mérito para adoção da pesquisa como fundamento da configuração dos estágios, e a presença da investigação como opção pedagógica nas disciplinas pertencentes aos demais fundamentos teóricos e metodológicos propostos. Advogamos que somente pela pesquisa é possível ressignificar as práticas e construir conhecimento a respeito das Artes e, nesse movimento, em espiral, tal qual a mola maluca que figurativiza a imersão pedagógica do trabalho docente proposta por Guimarães e Oliveira(2009), nos aproximar da realidade dos estudantes, crianças e adolescentes ávidos por aprender (e nós, de aprendermos com eles).

Como diz uma aluna:

A escola por muito tempo foi limitada a ser um ambiente em que os professores transmitiam conhecimentos e os alunos assimilavam. O conhecimento era visto como produto sendo enfatizado, portanto os resultados e não o processo pelo qual o aluno aprenderia. Além disso, não havia nenhuma articulação entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

O mapeamento apresenta uma outra configuração de prática docente, não como um modelo a ser copiado, e nela o consensual proposto por um professor que cumpre e acompanha o que já está previsto e programado. Os projetos pertencem a sujeitos inventores, questionadores,

Pólos	N. de T.G.I	Referencial						
		Met. Triang	Semiótica	Estudos antropológicos / Formação de Professor	Teorias de Linguagem Visual	Estudos Antropológicos Culturais	Educação Infantil	Outros
Afonso Claudio	5				1		3	
Alegre	6			5	2	2	2	1
Aracruz	8	2		1	3	2		1
Bom Jesus	12	1				1	1	
Cachoeiro de Itapemirim	8	1		3	2		4	
Conceição da Barra	12	2	1	1		4	1	2
Domingos Martins	12	1	2			2	5	
Ecoporanga	13			1		2	1	
Linhares	9					4	3	
Lúna	5		1		1		4	
Itapemirim	20	3	1		1	5	3	6
Mantenópolis	12			2		3	10	
Nova Venécia	16	4				2	1	3
Pinheiros	7		1			3		
São Mateus	6				1	4	1	
Vargem Alta	15	6	3			1	5	2
Venda Nova	8	5		3		6		1
Vila Velha	12	2			1	5		2
Total	186	27	8	16	12	46	44	18

Tabela 3 – Cruzamentos dos Dados de Pesquisa, n.3

que podem propor práticas ressignificadas, pois inclui nelas o mundo enquanto significativo. Como aponta Landowski (2009) esse é o sujeito crítico. Se ele foi capaz de discursivizá-las pode ser capaz de praticá-las, essa é a nossa torcida!

Esperamos um redesenho do estado de nome Espírito Santo, que tem tantas cores, como as dos mantos dos reisados, das saias das dançarinas do Congo, da austeridade e elegância do Ticumbi ao trançado das cestas dos guaranis e das casas dos pomeranos.

Esperamos a escrita das histórias orais, cantigas e provérbios que passam de boca em boca, antes que alcancem a região em que habitam os esquecimentos: O recontar da densa história de um lugar, que de mata densa foi Capitania de Vasco Fernandes Coutinho, e ergueu em 1580 construções jesuítas como a da igreja dos Reis Magos, e tantos outros patrimônios materiais e imateriais que constituíram o objeto de investigação desses alunos/professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. (1991). A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva /Porto Alegre, Fundação IOCHPE.

CERTEAU, M. (1994). A invenção do cotidiano I: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

DAYRELL, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In Dayrell, J. (org.) Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura (136-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.

DISCINI, N.(2003). O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura. São Paulo: Contexto.

FUSARI, M. F. R.& FERRAZ, M. H. C. T.(1993). Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez.

GONÇALVES, M. G. D. (2010). Curso de Artes Visuais - Licenciatura na modalidade a distancia: formação de educadores/formadores. In REBOUÇAS, M. M. & COLA, C. P. (orgs). Espaços de Formação em Arte (65-78).Vitória: EDUFES.

GREIMAS, A. J. (1970). Du sens. Paris: Éditions du Seuil.

GUIMARAES, L. e OLIVEIRA, R. A. (2009). Estágio Supervisionado 1. In Licenciatura em Artes Visuais: módulo 5 Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais (96-155). Goiânia: Editora da UFG, FUNAPE, CIAR.

LANDOWSKI, E. (1992). A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica. Trad. BRANDÃO, E. São Paulo: EDUC/Pontes.

LANDOWSKI, E. (2005). Por uma semiótica sensível. In Educação & Realidade, V.30, n.2. (93-1006). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____ (2009). Interacciones arriesgadas. Tradução de BLANCO, D. (32-40). Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial.

REBOUÇAS, M.M.; ANDRADE, J.F.E.; BASTOS, R.M.; CRISTOVÃO, A. L.; CARVALHO, E. (2005). *arte br* uma trajetória da extensão à pesquisa. In Revista Brasileira de Extensão Universitária/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Vol.3, n.2(49). Rio de Janeiro: UFRJ, UNIRIO.

REBOUÇAS, M.M. & CORASSA, M. A. de C. (2009). Propostas Metodológicas do Ensino da Arte II. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância

REBOUÇAS, M.M. & MAGRO, A. (2009). A cidade que mora em mim. Vitória: EDUFES.