

“Primárias” – Emilia Costa/2017

Acrílica sobre tela

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV**

**Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais (Mestrado)**

**OS OBJETOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM ARTES VISUAIS NO ICSEZ – PARINTINS/AM**

**Florianópolis/SC**

**2020**

**SANDRA EMÍLIA CRUZ DA COSTA**

**OS OBJETOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM ARTES VISUAIS NO ICSEZ – PARINTINS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna.

**Florianópolis/SC**

**2020**

COSTA, Sandra Emília Cruz da.

OS OBJETOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS NO ICSEZ – PARINTINS/AM / Sandra Emília Cruz da Costa – 2020.

Orientadora: Dra. Mara Rúbia Sant’Anna.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2020.

1. Região Norte - Brasil 2. Professores - Formação 3. Política Governamental - Artes Visuais. 4. UFAM Parintins. 5. Objetos Pedagógicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de pós-graduação. II Universidade Federal do Amazonas – Curso de Licenciatura em Artes Visuais. III. Título.

Ficha Catalográfica provisória com base na elaboração da Biblioteca Central da UDESC.

## **BANCA EXAMINADORA**

### **Orientadora:**

---

Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna (CEART/UDESC)

### **Membro Interno:**

---

Profa. Dra. Luana Maribele Wedekin (CEART/UDESC)

### **Membro Externo:**

---

Profa. Dra. Claudia Carnevskis de Mello (FAARTES/UFAM)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e a minha família, pois me conduziram por caminhos virtuosos que me levaram a esta realização profissional e de vida, num processo onde a educação se fez fundamental para a minha formação humana e também como pilar para o engajamento da socialização de conhecimentos. A eles, toda dedicação e meu afeto.

Registro aqui, meus agradecimentos a minha UFAM por abrir as portas para as oportunidades educativas e profissionais que contribuem para a minha realização profissional no ICSEZ, onde também pude contar com colegas de trabalho e amigos do coração que me apoiaram para esta etapa de formação. Entre os quais, destaco meus amigos Lindsay Guimarães, Thaís Souza e Lucas Prestes, pelo companheirismo nos momentos de lutas; meu amigo/irmão Ericky Nakanome, pelos incentivos de sempre; aos meus amigos e colegas do curso de Artes Visuais: Claudia Carnevskis, Ivaney Teixeira, Sandreia Lobato e Luciano Souza. Aos demais professores do ICSEZ, Prof. José Luiz Fonseca e a Prof.<sup>a</sup> Corina Vasconcelos. A todos o meu respeito e consideração.

Meus agradecimentos vão também para a equipe de professores, técnicos e colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, pela oportunidade concedida de prosseguir com meus estudos e aprimorar meus conhecimentos. Em especial, agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Mara Rúbia Sant'Anna por aceitar este desafio e me conduzir na construção deste estudo, pela paciência e os conhecimentos compartilhados que contribuíram para meu engrandecimento profissional.

A todos, a minha eterna gratidão pelas oportunidades e pelos momentos felizes em cada etapa da minha vida!

COSTA, Sandra Emília Cruz da. OS OBJETOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS NO ICSEZ – PARINTINS/AM. Universidade do Estado de Santa Catarina/Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. Florianópolis: UDESC, 2020.

## RESUMO

O presente estudo analisou as experiências de proposição de Objetos Pedagógicos para o ensino das artes visuais, dialogando com a importância da formação e orientações para o professor mediador, como aquele que conduz, que está entre o conhecimento e o aprendiz. Do mesmo modo, dirigimos nosso estudo para a compreensão de um posicionamento crítico sobre a realidade escolar do Baixo Amazonas como eixo desta discussão pautada no pensamento da Teoria da Complexidade. A discussão da prática curricular para a formação de professores gira em torno das experiências em sala de aula no curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, sobretudo na proposição de objetos pedagógicos nas disciplinas que compõem a matriz curricular, considerando o contexto sociocultural das localidades que permeiam a realidade amazônica. Para tanto, como técnica de coleta de informações, trabalhamos com estudos e análises bibliográficas em livros de referência teórica e documentos legislativos, artigos, textos em periódicos, entre outros, assim como a análise documental do PPC do Curso, Plano de Ensino, Relatórios de Atividades e Propostas de Projetos. Sendo assim, o estudo se estrutura em embasamentos teóricos, metodológicos, com abordagem transdisciplinar de estudiosos como: MORIN (1999, 2009); NICOLESCU (1999); DUARTE JÚNIOR (1993); MASETTO (2012); e em outros que nos trouxeram pontos importantes para as nossas reflexões, como: FONSECA DA SILVA (2010, 2016); BIASOLI (2004); LIBÂNEO (2013); VIGOTSKI (2013). A sistematização dessas experiências nos levou a concluir que, se houvesse uma abordagem transdisciplinar na proposta de ensino do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, haveria a possibilidade de um ensino que articula os saberes e promove conhecimentos mais expandidos, configurando-se em uma aprendizagem significativa. Acreditamos que um currículo educacional que esteja aberto à realidade onde será aplicado, que transgrida as orientações normativas formuladas sob questões de práticas de ensino que não condizem com as necessidades e os problemas locais e que considere a valorização étnica local e a diversidade cultural, precisa formular seu próprio modelo de ensino e romper com os paradigmas que orientam o processo educacional, adaptando-os ou recriando-os a partir do contexto onde está inserido.

Palavras-chave: Objetos pedagógicos; Formação de professores; Processo educativo transdisciplinar; Região amazônica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 – Multicampi – UFAM</b> .....	25
<b>Figura 02 – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM)</b> .....	27
<b>Figura 03 – “Parintins: a terra do boi bumbá”</b> .....	28
<b>Figura 04 – Atividades em aulas práticas</b> .....	39
<b>Figura 05 – Atividades vinculadas as disciplinas de Oficinas Pedagógicas</b> .....	65
<b>Figura 06 – Apresentação de seminário</b> .....	70
<b>Figura 07 – Oficina de desenho artístico</b> .....	72
<b>Figura 08 – Prática de Campo em Santarém/PA</b> .....	74
<b>Figura 09 – Prática de estágio supervisionado</b> .....	75
<b>Figura 10 – Prática de Oficinas Pedagógicas</b> .....	76
<b>Figura 11 – Distância entre Parintins e Barreirinha</b> .....	84
<b>Figura 12 – Oficinas Pedagógicas</b> .....	85
<b>Figura 13 – Exposição dos trabalhos artísticos</b> .....	87
<b>Figura 14 – Exposição dos trabalhos artísticos</b> .....	88
<b>Figura 15 – Elaboração de material didático-pedagógico</b> .....	90
<b>Figura 16 – Dinâmicas pedagógicas-artísticas</b> .....	94
<b>Figura 17 – Atividades pedagógicas em música</b> .....	95
<b>Figura 18 – Atividades pedagógicas em dança</b> .....	96
<b>Figura 19 – Atividades pedagógicas em teatro</b> .....	96
<b>Figura 20 – Projeto PACE: Expressão artística, um espaço para a gravura</b> .....	112
<b>Figura 21 – Projeto PACE: Oficinas de práticas artísticas: ARTEculando saberes</b> .....	113
<b>Figura 22 – Experimentações de materiais e suportes para as práticas de técnicas artísticas</b> .....	115



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura em Artes Visuais no estado do Amazonas .....</b>	<b>24</b>
<b>Tabela 2 - Unidades acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas localizadas no interior do estado do Amazonas .....</b>	<b>25</b>
<b>Tabela 3 - Organização estrutural da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ .....</b>	<b>36</b>
<b>Tabela 4 - Carga horária das práticas curriculares distribuídas por disciplinas .....</b>	<b>41</b>

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – O Curso de Licenciatura em Artes Visuais no interior do estado do Amazonas .....</b>	<b>22</b>
1.1 Formação de professores de arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM .....	22
1.2 Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ .....	32
1.3 A ação pedagógica do professor de arte: considerações sobre a prática educacional .....	44
<b>CAPÍTULO II – Os objetos pedagógicos e a prática educacional .....</b>	<b>50</b>
2.1 Objetos pedagógicos na educação escolar .....	50
2.2 Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes como disciplinas curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM .....	63
2.3 A concepção de objetos pedagógicos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas: uma experiência discente .....	67
<b>CAPÍTULO III – Reflexões sobre os objetos pedagógicos na formação de professores de arte .....</b>	<b>80</b>
3.1 Proposições de objetos pedagógicos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II - experiências na docência. 81	
3.1.1 Proposição de objetos pedagógicos na disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte I .....	83
3.1.2 Proposição de objetos pedagógicos na disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte II .....	91
3.2 A formação de professores de arte numa perspectiva de ensino transdisciplinar.....	98
3.3 Os objetos pedagógicos como potencial para uma prática educativa de aprendizagem significativa na formação de professores .....	108
<b>Breves Considerações .....</b>	<b>122</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>129</b>

*“O saber não nos torna melhores nem mais felizes.”  
Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais  
felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte  
poética de nossas vidas.<sup>1</sup>*

*Edgar Morin*



<sup>1</sup> (Extraído do livro em PDF: A CABEÇA BEM-FEITA – Edgar Morin – Página 10 – EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA.)

## Introdução

Como um dos Direitos Sociais, o direito à educação é fundamental para o desenvolvimento humano. Desde 1988, este direito é assegurado pela Constituição Federal do Brasil, que estipula em seu artigo 205, a Educação como um direito de todos os cidadãos, além do dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, de assegurar esse direito. Nesse sentido, promover uma educação de qualidade é dever do Estado, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”. Existem ainda duas leis que complementam e que regularizam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Nesse conjunto de amparos legais, temos a possibilidade de uma escola pública e gratuita. Pensar em uma escola pública e gratuita, no sentido de desenvolver o “pleno desenvolvimento humano e preparo para o exercício da cidadania”, é pensar em uma escola de qualidade, democrática e de acesso a todos os cidadãos. Pensar numa escola democrática é pensar no próprio sentido da palavra. A palavra democracia vem do grego *demokratía*: demos (povo) + kratos (poder) = poder exercido pelo povo. Logo, é pensar em uma escola voltada ao interesse do povo, considerando os fatores sociais e políticos. Conseqüentemente, o acesso a todos os cidadãos se dá, entre tantos outros, pela aceitação das diferenças, realidade social, cultural e acesso intelectual.

Iniciamos este estudo tendo como pano de fundo a escola pública como um espaço também de profissionalização do docente, especificamente na sua formação prática e sistemática, ou seja, a qualificação docente é um dos fatores que deve ser considerado quando se fala em qualidade na educação. Sendo assim, aqui neste estudo expandimos o conceito de escola de qualidade, pública e gratuita, para o ensino superior, como lugar de formação acadêmica dos professores, especificamente nos cursos de licenciaturas, eixo central de nosso estudo. Neste sentido, as discussões de escola, ensino e aprendizagem estão voltadas para o processo educacional dos futuros profissionais da educação em formação e que irão atuar na educação básica, em suas modalidades e em seus diversos níveis de ensino.

A formação docente, na contemporaneidade, ainda representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública do país, pois também está relacionada ao contexto escolar. Logo, é papel do Estado a garantia do acesso à educação escolar, bem como a qualidade do ensino, que esbarra na capacitação e formação do profissional da educação, neste caso a do professor.

No ensino das Arte Visuais, pensa-se na necessidade de formação de professores considerando os aspectos específicos dos conteúdos de arte. Nesta perspectiva da formação do profissional, Rosa (2005) reitera que os papéis assumidos pelos professores dos futuros professores influenciam na natureza do comprometimento destes com a transformação social. O encaminhamento pedagógico na formação do professor é importante para a qualidade desta formação (*apud* SILVA E SANTOS, 2016, p.42-43).

Com isto, apontamos que a formação específica do professor na área é um aspecto de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento do ensino de artes, pois, uma vez que o mesmo não tenha o conhecimento didático necessário dos conteúdos de arte a serem apresentados em sala de aula, todo o processo de ensino poderá ser comprometido. O professor é a principal ligação entre o saber e o estudante; entre o estudante e o conhecimento sistematizado. Sendo assim, em muitos casos, as consequências que repercutem no ensino recaem, principalmente, na figura do professor, que é considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, sem que se considere as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas.

Neste sentido, a qualidade na educação escolar vai além do investimento na estrutura física dos educandários, considerando a visão errônea sobre escola de qualidade que apontam as reformas nos espaços educativos, materiais didáticos e tecnologias como sinônimo de qualidade da educação. Pensar na educação escolar é também cuidar da valorização dos docentes como uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino.

Essas considerações cercam o direito ao ensino escolar de todas as regiões do país em seus diversos níveis de escolarização. A expansão da educação escolar se desenvolve em todo o território nacional; de Norte a Sul, de Leste a Oeste, dos grandes centros urbanos a lugares mais remotos, considerando a imensidão geográfica do Brasil. Com isto, esta pesquisa nos leva

à região Norte do país, ao estado do Amazonas, onde está localizada a cidade de Parintins, um pequeno município com uma população estimada em 114.273 habitantes, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>.

Parintins é o segundo município mais populoso do estado do Amazonas, depois da capital Manaus. Isto se dá devido a sua infraestrutura social-urbana, sendo considerada um Polo de microrregião que atende diretamente cinco outros pequenos municípios do estado do Amazonas (Barreirinha, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Urucurituba e Maués). Situado na divisa extrema com o estado do Pará, Parintins acaba por atender também habitantes dos municípios de Faro, Terra Santa e Juruti. São pessoas oriundas dessas localidades que vão ao município de Parintins em busca de assistências jurídicas, educacionais e de saúde, sendo que muitas acabam migrando para o município, fixando residência. O principal fator responsável pelo desenvolvimento da cidade de Parintins é o seu Festival Folclórico, que abrange as apresentações dos bois bumbás Caprichoso e Garantido.

O Festival Folclórico de Parintins ocupa hoje, no cenário festivo, uma das mais importantes manifestações populares do Brasil. A disputa entre as duas agremiações folclóricas ganhou notoriedade, sendo reconhecida e registrada como Patrimônio Cultural do Brasil<sup>3</sup> pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Devido ao festival, os investimentos de apoios econômicos ao turismo e à infraestrutura da cidade por parte do Governo do Estado são relevantemente mais aplicados do que nos demais municípios do interior do Baixo Amazonas, pois percebe-se a notoriedade da festividade para impulsionar o turismo e levar desenvolvimento econômico para o estado.

Com o desenvolvimento da cidade de Parintins, ela acaba por dispor também de uma ampla rede de escolas (estaduais, municipais e privadas), tornando-se um dos importantes centros de educação pública de nível médio e superior do estado do Amazonas. O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) dispõe de cursos em diferentes níveis: ensino médio e ensino técnico; as

---

<sup>2</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama> - acessado em 11/09/2019.

<sup>3</sup> <http://cultura.gov.br/boi-bumba-recebe-certificado-de-patrimonio-cultural-do-brasil> - acessado em 30/10/2019.

unidades<sup>4</sup> da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferecem cursos de graduação. Entre os diversos cursos, destacamos as licenciaturas nas áreas de História, Geografia, Física, Matemática, Letras (Português), Química, Ciências Biológicas e Pedagogia na UEA, enquanto na UFAM evidenciamos as de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais.

Considerando a organização educacional exposta acima, destacamos que é sob esta realidade que o debate do presente estudo se entrelaça, sobretudo no que diz respeito à formação dos futuros profissionais da educação no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), unidade da Universidade Federal do Amazonas em Parintins. Em 11 anos, o curso já formou um número de 85 professores de arte<sup>5</sup>, alguns já atuando nas escolas da rede pública de ensino ou mesmo em instituições privadas, filantrópicas e demais espaços culturais da cidade de Parintins e outros municípios circundantes.

O preenchimento deste vasto campo de trabalho nos fez refletir sobre a importância do curso de licenciatura em Artes Visuais na cidade de Parintins, para suprimir as necessidades profissionais das escolas de toda uma região no interior do estado do Amazonas, no que se refere ao professor que ministra a disciplina Arte nas escolas não ser formado na área. Entretanto, as questões de aprofundamento da investigação surgiram quando voltamos o olhar para a preparação e formação dos professores de arte ainda no curso de graduação: ao que os professores-formadores produzem no curso, como eles trabalham os conteúdos pedagógicos de arte e abarcam a produção de objetos pedagógicos.

Ressalta-se que, simultaneamente à necessidade de os estudantes ampliarem seu repertório no campo da arte educação nacional e internacional, é sabido que há um repertório local que precisa ser levado em consideração e a inexistência de instituições artísticas de médio e grande porte na cidade.

---

<sup>4</sup> Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) e Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM)

<sup>5</sup> Dados fornecidos pela Coordenação Acadêmica do ICSEZ, através do Relatório de Avaliação do PPC do curso de Licenciatura em Artes Visuais – 2020.

As discussões consideram as experiências vivenciadas pela pesquisadora deste estudo no referido curso de graduação, inicialmente como discente e posteriormente como docente nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas. Os dados experienciais possibilitaram informações mais aprofundadas e consistentes, ao abrangerem aspectos da visão de dois perfis de sujeitos participantes de um processo de ensino e aprendizagem: a do aprendiz e a do professor. Outra relevância se apresenta no fato de a pesquisadora ser aluna egressa do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ e a primeira graduada pelo curso a atuar como docente, acompanhando toda a trajetória histórica e processos educativos/pedagógicos que o curso passou ao longo dos anos de implantação na cidade de Parintins. Não podemos negar a subjetividade dos resultados e das reflexões aqui expostas, pois trata-se de uma visão experiencial específica. No entanto, é também significativa e tem o propósito de contribuir com o desenvolvimento do curso no que se refere à formação de seus discentes.

A problemática que propomos discutir está em torno das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em Artes Visuais, mas com enfoque maior nas disciplinas Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino de Arte I e na sequência Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino de Arte II, por estarem mais direcionadas à construção e produção de materiais didáticos e também de elaboração de propostas de atividades de ensino de arte. Em síntese, as discussões em torno destas disciplinas se fazem necessárias, a princípio, pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM ser o principal expoente de formação de profissionais habilitados para lecionar a disciplina Arte nas escolas da Região do Baixo Amazonas.

Observando a realidade socioeconômica e cultural da região, buscou-se pautar o estudo pelo ensino crítico, articulando o saber estético com o contexto social das localidades - considerando a Arte como uma das áreas de conhecimento que possibilitam o aprofundamento sobre a realidade humana e expressar-se perante ela.

Diante da atual situação político-econômica, também levamos em consideração os mais diversos desafios que permeiam a prática do professor nas escolas e espaços públicos da região, no sentido de o professor estar ou



não preparado diante desses desafios, que podem ir desde a falta de uma sala de aula e de materiais pedagógicos à carência de apoio e desvalorização de suas ações enquanto professor de arte.

Outro desafio é o papel da formação não se inserir unicamente na produção local, mas a partir dela. E nesta perspectiva, considerar com base na metodologia transdisciplinar a escola como espaço de socialização e interação dos conhecimentos sócio-históricos formativos. Transdisciplinaridade é um termo utilizado por Piaget no final dos anos 70, cuja concepção conceitual se refere a aquisição de conhecimentos por inteiro e contextualizada. Com isto, concebemos a metodologia transdisciplinar como uma característica transversal que rompe com as fronteiras de divisão de conhecimentos ou no caso escolar, rompe com a divisão das disciplinas, promovendo uma organização contextualizada.

Com o estudo dos objetos pedagógicos para o ensino de artes visuais, questionamos como os objetos pedagógicos podem articular a aprendizagem do conteúdo de arte na região. Esta discussão é significativa por considerarmos a atuação prática do professor um aspecto de extrema importância, pois uma vez que ele não tenha o domínio necessário dos conteúdos a serem desenvolvidos, o processo de ensino poderá ser comprometido. Sendo assim, o despreparo do professor é fruto de políticas de desqualificação docente, como formação aligeirada, baixos salários e falta de condições de trabalho.

As deficiências do sistema de ensino podem acarretar aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, por sua vez, não consegue, a partir do ensino de arte, se tornar um sujeito que aprecie sensivelmente as manifestações humanas, de forma a atribuir-lhes percepções estéticas, críticas e reflexivas sobre determinados atos artísticos. Com essa compreensão, a docência em arte se torna um desafio no qual o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, provocando a ação do discente no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste estudo, dissertamos sobre o que se propõem o ensino de arte para a preparação dos discentes em formação dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, destacando as experiências vivenciadas por sua autora. Compreende-se que tal proposta necessita de análise, pois aponta

aspectos relevantes, por estar vinculada diretamente à produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de arte, formulações de propostas para atividades, estudo de práticas curriculares com incentivo ao desenvolvimento da criatividade e também de metodologias aplicáveis ao ensino da Arte, pontos estes destacados nos ementários das disciplinas Oficinas Pedagógicas.

Sendo assim, a questão que mais especificamente nos interessa nesta reflexão é a criação dos objetos pedagógicos nas disciplinas que compõem a matriz curricular vigente no curso de formação desses futuros profissionais, considerando o contexto sociocultural das localidades que permeiam a realidade amazônica. Para tanto, o presente estudo objetiva analisar as experiências de produção de objetos pedagógicos para o ensino das artes visuais, buscando dialogar com a importância da formação e orientações para o professor mediador nesse campo de atuação. Do mesmo modo, em que buscamos a compreensão de um posicionamento crítico sobre as políticas educacionais brasileiras para a formação de professores de arte, considerando a realidade escolar do interior do Amazonas como eixo dessa discussão.

A organização do trabalho se estrutura em 3 Capítulos. No CAPÍTULO I, apresentamos o **Curso de Licenciatura em Artes Visuais no interior do estado do Amazonas** e discorreremos sobre a formação de professores de arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, a partir da matriz curricular do curso de Parintins, traçando discussões acerca das ações pedagógicas do professor de arte e considerando os projetos político-educacionais que permeiam a educação brasileira, assim como as legislações que circundam a formação superior das licenciaturas, sobretudo as das artes visuais e suas implicações no curso de Parintins. No CAPÍTULO II, centralizamos as discussões sobre **os objetos pedagógicos e a prática educacional**, esclarecendo o conceito de objetos pedagógicos e considerações a respeito da preparação para a ação docente. Aqui, como dados experienciais, destacamos as atividades realizadas no curso de Artes Visuais do ICSEZ, apresentando alguns princípios e experimentos produzidos a partir da experiência de discente nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas I e II. No CAPÍTULO III, por sua vez, articulamos **reflexões sobre os objetos pedagógicos na formação de professores de arte**, com destaque às proposições de objetos pedagógicos

realizadas nas disciplinas Oficinas Pedagógicas do curso de Parintins, com enfoque para a sistematização dos objetos pedagógicos, bem como a proposição para o desenvolvimento de conteúdos de arte para as práticas pedagógicas e de formação de professores de arte, numa perspectiva de ensino transdisciplinar.

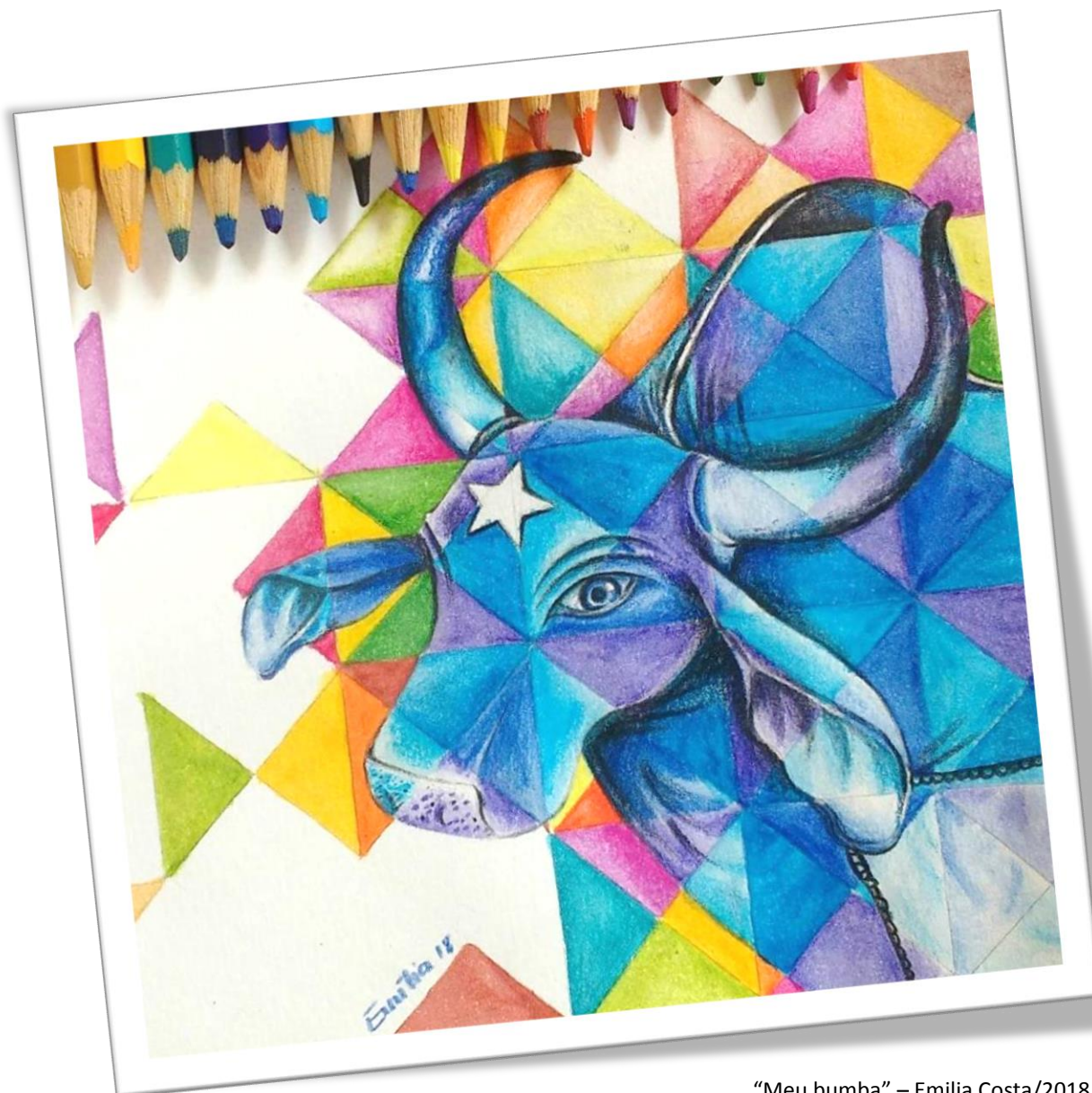
Ressalvamos que as discussões giram em torno das experiências vivenciadas pela autora deste estudo, considerando propostas de atividades desenvolvidas ao longo do período em que foi aluna do curso de licenciatura em Artes Visuais e docente das disciplinas já citadas anteriormente. As análises se fazem à luz da pedagogia do sensível, tendo como abordagem de estudo a Teoria da Complexidade, pela sua caracterização de compreender a dinâmica da realidade a partir da análise do meio e transformação do pensamento do homem.

Com **Breves Considerações**, finalizamos nossas análises sobre pontos relevantes do estudo, onde apresentamos nossas reflexões acerca dos resultados adquiridos por meio da pesquisa e das questões levantadas. Para tanto, este estudo de caráter qualitativo utilizou como técnica de coleta de informações a análise bibliográfica em livros de referência, artigos, textos em periódicos, entre outros, assim como a análise documental relacionada à formação docente, no que diz respeito a normativas de embasamentos norteadores para a formação nos cursos de licenciaturas.

O presente trabalho se estrutura em embasamentos metodológicos, direcionando as análises sob a reflexão do objeto de pesquisa numa perspectiva transdisciplinar, considerando que o ensino deva ser contextualizado com as diferentes realidades vivenciadas pelos agentes envolvidos no processo de ensino, e que para tanto, necessite articular com os diversos saberes e áreas de conhecimentos como uma complementação ou enriquecimento da aprendizagem. Portanto, o presente estudo buscou apoio em estudos teóricos que nortearam a temática proposta, além de documentos como o próprio PPC do curso de Parintins, Planos de Ensino, Relatórios de Atividades e Propostas de Projetos de Extensão, assim como documentos legislativos oficiais de referências e orientações educacionais a nível nacional.

Embasamos nosso estudo em referências teóricas e metodológicas com abordagem transdisciplinar de autores como: MORIN (1999, 2009); NICOLESCU (1999); DUARTE JÚNIOR (1993); MASETTO (2012); e em outros estudiosos que nos trouxeram pontos importantes para as nossas reflexões, como: FONSECA DA SILVA (2010, 2016); BIASOLI (2004); LIBÂNEO (2013); VIGOTSKI (2013); entre outros, por quem as temáticas desenvolvidas aqui foram amplamente discutidas.

A pesquisa se fez relevante pela significação diante da atuação desses profissionais e de acadêmicos que ainda se encontram em formação. O tema do estudo foi pensado por considerar ser de fundamental importância para a formação desses profissionais a concepção pedagógica para o uso de objetos como proposição na prática de ensino. Mais do que a utilização, foi propor a construção deles, considerando os objetos pedagógicos como procedimento necessário e viável para o desenvolvimento do conteúdo de arte. Assim, espera-se que a temática aqui discutida possa gerar reflexões e atitudes que se traduzam como melhoria da qualidade do ensino de Arte nas escolas. Também que possivelmente sirva de base para futuras consultas e análises diante das ações práticas desses profissionais em formação.



“Meu bumba” – Emilia Costa/2018

Lápis aquarelável sobre papel canson

*A arte me faz vivenciar, ainda que no modo do “como se”, acontecimentos e experiências de vida de outras pessoas, de outras latitudes, de outras realidades, ou mesmo da minha e que me eram desconhecidas.<sup>6</sup>*

*JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR*

---

<sup>6</sup> Fragmentação da entrevista realizada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla Carvalho – publicada na Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012.

## **CAPÍTULO I – O curso de licenciatura em Artes Visuais no interior do estado do Amazonas**

No que diz respeito aos pressupostos, aqui analisaremos os aspectos que circundam a formação dos acadêmicos dentro da proposta curricular e pedagógica que o curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM) oferece, de modo que possamos refletir sobre a importância do curso na cidade de Parintins, onde esta unidade está instalada, para suprir as necessidades profissionais de professores de Arte das escolas de toda a região do Baixo Amazonas.

Também, destacaremos a matriz curricular do curso e sua distribuição de horas práticas. De igual modo, a cidade de Parintins como sede da formação docente, tendo como objetivo apresentar as peculiaridades e os fatores socioculturais e políticos da cidade e localidades que passam a ser levados em consideração para a organização da proposta pedagógica do curso.

Assim, iniciamos este capítulo contextualizando a realidade social e política em que o curso está inserido, para que possamos posteriormente entender e compreender que a revisão da matriz curricular do curso se faça necessária mediante os aspectos que circundam a formação de professores da localidade, a prática de ensino de arte e os fatores culturais da cidade e região.

### **1.1 Formação de professores de arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM**

O estado do Amazonas, localizado na região norte do país, foi foco das atenções no século XIX, período áureo da borracha. Durante este período, Manaus, capital do estado, transformou a sua infraestrutura, de modo a atender as necessidades da elite que se faziam presentes devido ao comércio do látex, deixando à mercê do tempo e do espaço natural as pequenas comunidades e cidades no interior do estado. O Amazonas é o maior estado federativo,

ocupando mais de 18% da superfície do país, segundo dados do IBGE. Apesar de sua imensidão territorial, o estado abriga somente 4.207.714 habitantes<sup>7</sup>, distribuídos em seus 62 municípios, um número pequeno se comparado com o estado de Santa Catarina, por exemplo, que é quase vinte vezes menor do que o estado do Amazonas e tem quase o dobro de sua população (7.252.502 pessoas).

Grande parte do contingente populacional amazonense se concentra na capital Manaus com 53% da população. No interior do estado, é crescente a abertura de novas oportunidades de emprego e renda, com investimentos em áreas como a piscicultura, agroindústria e produção rural. Isto possibilita a distribuição populacional em busca de renda financeira e qualidade de vida para seus principais municípios: Parintins<sup>8</sup>, Coari, Itacoatiara, Manacapuru, Tefé, Tabatinga, Lábrea e Eirunepé.

No campo educacional, a rede pública estadual de ensino é composta por 5.205 escolas, que atendem a nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A nível superior, o estado conta com 3 instituições públicas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Em se tratando de cursos de licenciatura em Artes Visuais, segundo dados do MEC levantados por Carnevskis (2018), o estado do Amazonas possui apenas uma instituição pública que abarca a formação de professores na área de licenciatura em Artes Visuais, distribuídos em seus *campi* localizados em diferentes localidades do estado do Amazonas, sendo que os cursos à distância (EAD) têm a sede em Manaus, conforme demonstra a tabela<sup>9</sup> abaixo:

---

<sup>7</sup> A estimativa com o total de habitantes dos estados e dos municípios se refere a 1º de julho de 2020 e foi publicado no Diário Oficial da União em 27/08/2020.

<sup>8</sup> Parintins é o segundo município (depois de Manaus) com o número maior de habitante, cerca de 115.363 mil.

<sup>9</sup> Tabela sub-extraída da Tabela 03. Características gerais dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Amazonas em 2016. Disponível na tese (Doutorado) de Carnevskis (2018).

**Tabela 1 - Instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura em Artes Visuais no estado do Amazonas**

Curso	Grau/ Ano de criação	Modalidade	Instituição	Localidade	Categoria Administrativa	Carga Horária
Artes Visuais	Licenciatura a 10/12/2007	EAD	Universidade Federal do Amazonas	Polos em Coari, Lábrea, Manacapuru, Manaquiri, Maués, Santa Isabel do Rio Negro e Tefé (Sede em Manaus)	Pública Federal	3.000 horas
Artes Visuais	Licenciatura a 02/01/1981	Presencial	Universidade Federal do Amazonas	Manaus	Pública Federal	2.800 horas
Artes Visuais	Licenciatura a 03/08/2009	Presencial	Universidade Federal do Amazonas	Parintins	Pública Federal	3.015 horas

Fonte: Tese (Doutorado) de Carnevskis (2018).

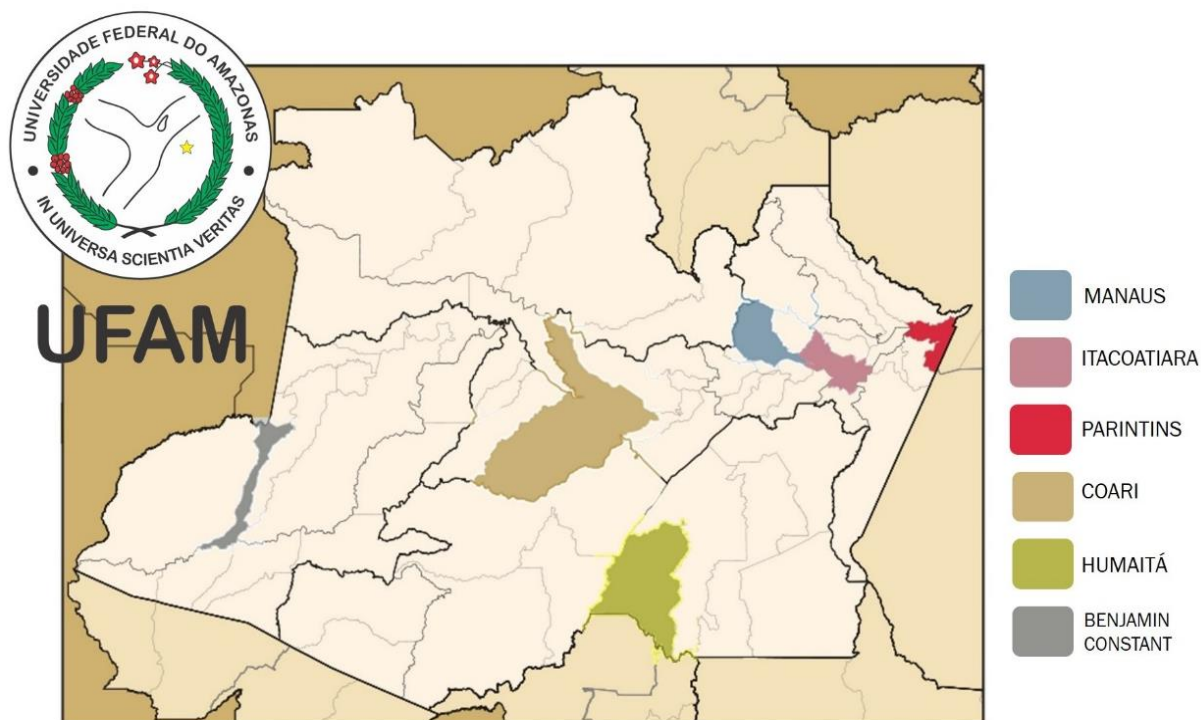
Com a expansão da Universidade para o interior do estado, o curso presencial de licenciatura em Artes Visuais do campus de Manaus apresenta-se em “duas turmas de ingresso anual (períodos matutino e noturno), além dos cursos de Artes Visuais à distância nos municípios de Maués, Manacapuru, Coari e Lábrea e da série de projetos de pesquisa e extensão” (CARNEVSKIS, 2018, p. 39).

Esta expansão se deu através do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>10</sup>, tendo o ano de 2007 como um marco no tocante às medidas adotadas no âmbito das propostas de adequação dos projetos de interiorização propostos desde 2005 pela própria UFAM, que com esforço e investimentos empreendidos pela comunidade universitária, efetivou a política de expansão do ensino superior, apresentando-se no Amazonas a sigla “Ufam Multicampi”. Assim, impulsionado pelo Programa do Governo Federal, os multicampi hoje se fazem presentes nas principais cidades-polo do estado:

<sup>10</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).



**Figura 01 – Multicampi – UFAM**



Fonte: Lista de municípios do Amazonas por área – imagem adaptado e construída pela autora a partir das localizações geográficas fornecidas na Wikipédia, a enciclopédia livre. [pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org)

Como ponto de destaque à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com a sede principal instalada na capital Manaus, a UFAM, através de suas unidades acadêmicas, se expande para o interior do estado, ofertando, no geral, 35 cursos superiores gratuitos.

**Tabela 2 - Unidades acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas localizadas no interior do estado do Amazonas**

Unidades Acadêmicas	Localidade	Cursos	Total de cursos
Instituto de Natureza e Cultura – INC	Benjamin Constant	Administração, Antropologia, Ciências Agrárias e do Ambiente, Ciências: Biologia e Química, Letras e Pedagogia.	<b>06</b>

Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB	Coari	Biotecnologia, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição.	<b>07</b>
Instituto de Agricultura e Ambiente – IAA	Humaitá	Agronomia, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Engenharia Ambiental, Letras e Pedagogia	<b>06</b>
Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – ICET	Itacoatiara	Agronomia, Farmácia, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Engenharia Sanitária, Química Industrial e Sistemas de Informações.	<b>09</b>
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ	Parintins	Administração, Artes Visuais, Comunicação Social/Jornalismo, Educação Física, Pedagogia, Serviço Social, Zootecnia.	<b>07</b>

Fonte: <https://ufam.edu.br/unidades-academicas.html>

O Reuni, como um Programa do Governo Federal, constituiu uma opção para as universidades federais que desejassem aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta, tendo como objetivos a serem cumpridos, ao longo dos cinco anos (2008 a 2012) de adesão de cada universidade participante, criar condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior, promovendo aumento dos cursos de graduação, da oferta de cursos noturnos com caráter de demanda social/local, ocupação de vagas ociosas, combate aos índices de evasão e incentivo às inovações pedagógicas.

A expansão da UFAM já fazia parte da política de desenvolvimento estratégico da instituição para potencializar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade, assegurada no art. 8º do Estatuto

Geral<sup>11</sup> da Ufam. E agregaram seus objetivos ao cumprimento das novas políticas apresentadas pelo Governo Federal para expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior. Com isto, através do Reuni, foi possível a implementação, no ano de 2009, do curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), sendo este o último curso de 7 (sete) que foram criados no campus de Parintins.

**Figura 02 – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM)**



Foto: Divulgação. Fonte: Amazônia Sem Fronteira, 2018.

A respeito do ICSEZ, no início de suas atividades acadêmicas, esta unidade configurava-se como um campus avançado da UFAM em Parintins, para atender às demandas dos municípios do Baixo Amazonas, oferecendo cursos modulados à população há quase trinta anos (SILVA, 2018). Somente no ano de 2007 é que foi efetivado como Instituto. Até então, suas dependências se concentravam na Avenida Paraíba, Bairro Palmares, e recebeu o nome de “Dorval Varela Moura”. Em 2007, ocorreu a mudança para a Estrada do Macurany, numa área ecológica distante da urbanização da cidade, localizada

---

<sup>11</sup>Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br>

no Bairro Jacareacanga. No entanto, ainda há partes de suas dependências localizadas no endereço anterior, popularmente conhecida no município como “Ufamzinha”. Além de salas de aula, a Ufamzinha abriga partes estruturais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como os laboratórios de Gravura, Pintura, Tridimensional e Oficinas Pedagógicas.

Sob esta contextualização, faremos um recorte para o campo de pesquisa deste estudo, com enfoque para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM. Mas antes, precisamos falar a respeito da necessidade da implantação do curso na cidade de Parintins e a sua relevância no contexto educacional da cidade.

Parintins é uma cidade interiorana pertencente ao estado do Amazonas e hoje é conhecida mundialmente como a cidade onde é realizada uma das maiores manifestações folclóricas e culturais do país, o Festival Folclórico de Parintins. A disputa entre duas agremiações folclóricas, Boi Bumbá Caprichoso e Boi Bumbá Garantido, ganhou notoriedade devido à exuberância de suas encenações. O potencial artístico e cultural é visível na execução de numerosas manifestações visuais e sonoras, como a música, a dança, a construção de esculturas e módulos alegóricos, a cênica, o desenho e a pintura.

**Figura 03 – “Parintins: a terra do boi bumbá”**



Foto: Divulgação/Aguilar Abecassis - Fonte: <https://www.instagram.com/parintinsoficial/>, 2019.

Foi por esta notoriedade que se pensou na relevância de um curso formal a nível superior em arte na cidade de Parintins. Entre os fatores, está a capacitação dos artistas locais, com ênfase aos conhecimentos sistematizados nas artes. Os artistas da cidade são fundamentais para dar visualidade ao imaginário local. São artistas desenhistas, pintores e escultores com conhecimentos adquiridos por meio da prática cotidiana em seus espaços vivenciados. São conhecimentos e saberes repassados culturalmente em ambientes familiares ou espaços não formais em que convivem artesãos locais que compartilham referenciais comuns. Outro fator foi a formação dos professores que ministravam a disciplina Arte nas escolas públicas da cidade. Eles, em sua maioria, não possuíam a formação apropriada, refletindo na desvalorização desta área de conhecimento nos espaços educativos, contradizendo o discurso corriqueiro de que Parintins, é “terra de artistas”.

Anteriormente a universidade, por meio do Departamento de Artes de Manaus, ofereceu para Parintins os primeiros cursos profissionalizantes de arte da cidade, no ano de 2004. Um deles foi o Sequencial de Formação Específica em Expressão Visual, destinado ao público em geral e especialmente aos artistas locais, com durabilidade de três anos. Outro curso foi o de Licenciatura Plena em Artes Plásticas, tendo como público-alvo os professores da rede pública municipal. Isto ocorreu “em atenção à demanda do Programa Especial de Formação Docente – PEFD” (PPC, Manaus, p. 07). Estes cursos funcionaram de forma modular, com as aulas sendo ministradas pelos docentes que atuavam em Manaus.

Podemos considerar estes como um ensaio para a efetivação do curso de Artes Visuais no ICSEZ. Como política de investimento da Universidade e por atender aos objetivos e metas do Reuni, o curso noturno de arte implementado no ICSEZ visa a formação de professores para suprir as necessidades de profissionais para atuarem na educação básica e demais espaços educativos, proliferado na cidade de Parintins e em localidades próximas, configurando-se como um curso de licenciatura, com a duração de quatro anos e meio.

No tocante à educação formal escolar em Parintins, assim como nas pequenas cidades do território do Baixo Amazonas, os problemas escolares na rede pública de ensino são recorrentes e se dão por diversos fatores. Há também



descaso com as políticas públicas e sociais voltadas ao investimento nas escolas de educação básica da localidade. É nessa realidade sociopolítica que permeia a rede escolar do interior do estado do Amazonas, onde muitos graduados pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais possivelmente irão atuar.

Não devemos esquecer que a educação escolar é uma política pública, que está endereçada à constituição da cidadania. Sendo assim, a formação docente diz respeito ao desenvolvimento e qualidade desta educação, tornando-se indispensável e fundamental para que possa continuar contribuindo com todas as atividades que exigem preparação escolar formal.

O Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, transformado na Lei Ordinária 13.005/2014, que estabelece o novo Plano Nacional de Educação<sup>12</sup>, apresenta a política nacional de formação dos profissionais da educação a partir da 15ª meta, com destaque para a valorização do profissional da educação, “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, conforme estipulada na LDB 9.394/96. Da mesma forma, garante “a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”.

É neste cenário que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ surge, com o objetivo de “formar professores de Artes Visuais em nível de Graduação para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)”, buscando por meio dos seus objetivos específicos: preparar esses profissionais para atuarem nas escolas do território nacional; assim como, nos campos de produção artística, cultural e literária, em escolas especializadas em Arte, ateliês, museus, galerias e centros culturais; e por fim, formar diplomados aptos para inserção no mercado de trabalho com participação no desenvolvimento da sociedade (PPC, 2014, p. 10).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais é um curso novo se comparado aos demais existentes no ICSEZ, pois foi o último a ser implantado, dando início às suas atividades no segundo semestre do ano de 2009. Ressaltamos que sua

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> - acessado em 29/10/2019.

implantação se deu por meio do projeto intitulado “Expandir do Tamanho do Brasil”, do Ministério da Educação, que visava levar novas propostas de ensino superior para os mais distantes estados brasileiros. (PPC, 2014).

O curso oferece anualmente um total de trinta vagas para turno noturno e as vagas são preenchidas através do Sistema de Seleção Unificada – ENEM (SISU) e Processo Seletivo Contínuo (PSC). Os acadêmicos passam pelas disciplinas práticas e teóricas, com enfoque didático/pedagógico para o ensino de arte e a futuros profissionais licenciados para atuarem em sala de aula de ensino escolar regular. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do profissional egresso tem como pressuposto:

- a) exercer conscientemente a profissão, devendo ter como referência a realidade social concreta e tendo como perspectiva a transformação histórica da sociedade;
- b) oferecer um ensino de arte que atenda às necessidades e particularidades das comunidades a serem atendidas, com qualidade técnica profissional e ética;
- c) produzir conhecimentos, priorizando sua participação na prática da pesquisa, atividade esta fundamental para uma adequada leitura crítica da realidade e para o fortalecimento da criatividade, além de indispensável para a formulação de novas propostas de ação profissional (PPC, 2014, p. 11).

Deste modo, ao longo desses 11 anos, o curso já formou um número expressivo de professores de Arte. Muitos já estão atuando nas escolas da rede pública de ensino municipal e/ou estadual da cidade de Parintins e de alguns municípios vizinhos.

Vale ressaltar os desafios que permeiam a prática docente e da mesma forma a formação de professores, considerando a realidade escolar da Amazônia. Fonseca da Silva, Alvarenga e Carnevskis (2018) destacam:

Para a compreensão do panorama da formação de professores na Região Norte do Brasil, é necessário compreender que, embora detenha grande parte do território brasileiro, as condições sociais, econômicas e políticas dessa região são muito destoantes das encontradas na Região Sul. (p. 277).

De fato, as dificuldades para a realização do ensino escolar são inúmeras. Para citarmos algumas, acadêmicos da graduação oriundos de localidades fora da cidade de Parintins perpassam as questões do próprio acesso à universidade,

por diversos fatores estruturais, sociais e políticos. Na educação básica, muitas escolas localizam-se em áreas ribeirinhas, ou mesmo em agrovilas, a quilômetros de distância de sua sede, com os professores e alunos tendo que enfrentar rios, estradas de terra ou adentrar a mata em seus percursos. Com isso, já podemos perceber que a realidade enfrentada pelos sujeitos deste estudo, futuros professores de arte, se difere da realidade de outras regiões do país. A nível escolar formal na localidade, os relatos por parte de professores que passaram pela universidade e que hoje atuam nas escolas públicas são de que a teoria e a didática ensinadas na academia estão distantes da realidade das escolas públicas.

A partir dessas questões levantadas, considerando a realidade das localidades da região do Baixo Amazonas, onde também se apresenta um número mínimo de profissionais licenciados em artes visuais atuando nas escolas das redes públicas, apresentaremos o curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, com base na sua estrutura curricular e pedagógica que organiza o processo de formação dos seus acadêmicos, com enfoque nas disciplinas pedagógicas que o curso oferece para a preparação dos discentes em formação.

## **1.2 Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ**

A visibilidade da festa dos bumbás proporcionou um mercado de trabalho promissor aos artistas da cidade de Parintins, com seus trabalhos sendo prestigiados por turistas nacionais e estrangeiros durante e após o Festival Folclórico. Os artistas que se destacam em suas produções também são indicados para trabalharem fora do estado, em outras festividades, principalmente nos carnavais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Estas são as referências em práticas artísticas que orientam as futuras gerações da cidade, despertando-as para o desejo de se tornarem artistas conhecidos e reconhecidos pelas suas produções e intervenções artísticas. Neste contexto, surgem as escolas de artes não governamentais, que aqui qualificamos como



não formais, cuja perspectiva é estimular o prosseguimento empírico do ensino das artes aplicadas.

A ação de formação do artista-educador e do artista-educando é reconhecida por meio de sua intervenção como uma modalidade diferenciada do aprendizado nas escolas formais de ensino das artes, pois em sua maioria são desvinculadas do sistema regular de ensino. Em Parintins, é perceptível a proliferação de escolas de artes nos diferentes espaços da cidade, algumas delas em espaços improvisados, outras com arranjos mais consolidados e com patrocínios privados das agremiações folclóricas ou outras entidades ligadas a programas de incentivo governamentais.

Sobre isto, é importante destacar que entre elas existem orientações diversificadas ideologicamente, seja por igrejas ou associações artísticas de filiações variadas no que diz respeito à ideia da formação artística. É possível destacar também a existência de uma orientação que inclui desdobramentos e interesses próprios das agremiações folclóricas, no sentido de reproduzir e recriar uma mão-de-obra sujeitada à dinâmica ordinária do festival, reduzindo assim as possibilidades de criação e invenção do artista como sujeito criativo, construtor e produtor de ideias, de formas e conceitos próprios.

Entretanto, ao refletirmos sobre os desafios da prática pedagógica, é imprescindível saber que não se trata de formar reprodutores de uma prática dominante, mas sim de formar agentes capazes de criar e desenvolver práticas reflexivas transformadoras, contribuindo para a formação e a construção de sujeitos críticos. A partir desta premissa, podemos analisar o papel do professor e elevar o grau de importância da sua formação, considerando a relevância de seu preparo profissional, que deve abranger questões não apenas pedagógicas, mas também psicológicas, sociais, éticas, culturais e filosóficas.

Com isto, o confronto do ensino de arte nas escolas formais com o ensino não formal se faz bastante presente. Está é uma questão que, também, é debatida dentro da universidade, sobretudo no curso de licenciatura em Artes Visuais, pois os acadêmicos que ingressam anualmente, em sua maioria, entram com a perspectiva de se formarem artistas, com aulas técnicas e práticas assim como são configuradas as aulas nas escolas de arte não formais, ignorando inicialmente o fato de estarem ingressando em um curso de licenciatura.

No que se refere às orientações para o ensino de arte nas escolas formais e de formação de professores de arte, vale a pena salientarmos as diretrizes que organizam e sistematizam o desenvolvimento deste ensino. Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, diversas regulamentações e legislações foram produzidas para a reforma curricular da educação básica e dos cursos de formação de professores. Ela também sugere um novo perfil para a educação, com mudanças que abarcariam todos os níveis de escolaridade, formatando o processo educativo com uma nova identidade, caracterizada principalmente por orientações que remetem à interdisciplinaridade, à contextualização e voltada para o desenvolvimento de valores éticos e sociais (BRASIL, 1996) e que serviu de norteamento, nos anos seguintes, para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), sendo os mais antigos datados do ano de 1996; das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006); e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2013); atualmente temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mesmo depois que o Brasil elaborou a BNCC, as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base, o detalhamento de conteúdos e competências. No ensino superior, o governo federal publica no ano de 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas e, posteriormente, diversas outras Resoluções de complementação ou de abrangências. No tocante à formação docente, teremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

É a partir desta realidade sociocultural e sociopolítica, descrita brevemente, que a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ formula o perfil profissional de seus acadêmicos, visando “oferecer um ensino de arte que atenda às necessidades e particularidades das comunidades a serem atendidas, com qualidade técnica profissional e ética”, mas também, formar professores de arte e profissionais habilitados a atuarem na produção artística, na pesquisa e reflexão na crítica da arte (PPC, 2014).

O Parecer CNE/CES Nº: 280/2007 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura,

aprovado no ano de 2009 pela Resolução CNE/CES 1/2009, enfatiza o perfil do formando nesta área de ensino, bem como as competências, habilidades e os conteúdos curriculares como indicadores básicos relacionados com os diferentes níveis e modalidades de atuação do profissional (BRASIL, 2009, p.4)<sup>13</sup>.

O perfil desejado do egresso está estipulado no 3º artigo, que entre outras coisas, almeja que o curso de formação promova a “capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, [...] revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas (BRASIL, 2009, p. 1-2). Entretanto, observa-se a ausência de uma dimensão mais específica para a educação básica quando o documento cita a atuação profissional desse egresso, deixando sucintamente apenas uma indicação no Parágrafo Único do 4º artigo: “Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 2).

No que tange à formação inicial e continuada dos professores, o documento das DCNs vê como primordial levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006<sup>14</sup>. Do mesmo modo:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (BRASIL, 2013, p. 58).

O Parecer CNE/CP Nº 2, de 09/06/2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica aplicáveis à formação de professores para o exercício da docência na educação básica em suas diversas modalidades<sup>15</sup> e

---

<sup>13</sup>Arquivos digitais disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.

<sup>14</sup> I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

<sup>15</sup> Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (Art. 2º).

nas diferentes áreas de conhecimento, tem como uns dos princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ busca assegurar esta indissociabilidade do tripé da Universidade Pública por meio do ensino, do desenvolvimento da pesquisa científica e da extensão. Neste sentido, a matriz curricular do curso se estrutura da seguinte forma:

**Tabela 3 - Organização estrutural da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ**

Ord.	Eixos Estruturantes	Disciplinas
1)	Eixo Básico	Língua Portuguesa, Sociologia Geral, Metodologia do Estudo e da Pesquisa.
2)	Eixo de experimentação e produção do conhecimento em artes visuais	Desenho artístico I, Desenho artístico II, Pintura I, Pintura II, Cerâmica I, Escultura, Gravura, Programação visual, Computação gráfica e processo artístico, Multimídia e intermídia, Introdução à Fotografia.
3)	Eixo de reflexão, teoria e pesquisa	Estética e Filosofia da Arte, Criação da forma bidimensional, Criação da Forma tridimensional, Teoria da percepção visual, História da Arte I, História da Arte II e História da Arte III, História da Arte no Brasil I e História da Arte no Brasil II, História da Arte na Amazônia, Cinema, Arte Contemporânea, Introdução à teoria Semiótica, Pesquisa em Arte I e Pesquisa em Arte II, Trabalho de Conclusão de Curso.
4)	Eixo Pedagógico	Psicologia da Educação, Didática Geral, Fundamentos da Educação em Arte, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Libras: Linguagem Brasileira de Sinais,

		Educação especial: Metodologias aplicáveis ao ensino das artes, Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II
<b>5)</b>	Eixo Complementar Optativo em Artes Visuais	Introdução ao Teatro, Desenho do Modelo Vivo, Teoria da Cor, Cultura Popular Brasileira.

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/2014.

Como podemos observar, a matriz curricular do curso se organiza em 5 eixos compostos pelas disciplinas obrigatórias e optativas que o curso oferece para a formação de seus graduandos. Cada eixo abrange o conhecimento e estudos específicos em arte, de modo que possa atender às necessidades da formação de docentes na área, considerando os aspectos específicos em Artes Visuais. No eixo **1)** estão agrupadas as disciplinas de conhecimentos necessários e fundamentais para a prática educacional da docência de um modo geral, denominado de Eixo Básico. No grupo **2)** estão presentes as disciplinas de experimentações específicas em Artes Visuais, que visam o conhecimento não apenas da prática, mas também das teorias relacionadas às diversas linguagens artísticas. O grupo **3)** é composto pelas disciplinas de cunho mais teórico, histórico e filosófico, não à toa denominado de Eixo de reflexão, teoria e pesquisa. No grupo **4)** estão concentradas as disciplinas pedagógicas, eixo fundamental no que diz respeito aos conhecimentos estruturantes da legislação no campo educacional e de estudos teóricos acerca da preparação para a docência. Por fim, no grupo **5)** estão as disciplinas optativas que o curso dispõe, configurando-se como uma complementação da formação profissional dos estudantes.

A distribuição das disciplinas por períodos (fases) se dá em sua maioria por 5 disciplinas a cada semestre letivo, sendo balanceados com disciplinas de diversos eixos, salvo exceção com alguns períodos ímpares<sup>16</sup>, que correm no segundo semestre do ano letivo e acabam abrangendo mais de 5 disciplinas, acarretando aulas nos dias de sábado. O propósito deste formato é atender às

<sup>16</sup> A fase de estudo é denominada por período e os períodos ímpares são: 1º período, 3º período, 5º período, 7º período e 9º período.

necessidades socioculturais da cidade e dos alunos, fazendo com que o primeiro semestre letivo do ano abranja de 4 a 5 disciplinas e no segundo semestre de 5 a 6 disciplinas.

Isto se dá por conta do Festival Folclórico de Parintins, que acontece anualmente sempre ao final do mês de junho (primeiro semestre letivo), levando o calendário da rede educacional de ensino do município a se diferenciar dos demais municípios do estado do Amazonas, acarretando uma aceleração de horas-aulas nas escolas estaduais e municipais da cidade. Isto confrontaria com as horas práticas do Estágio Supervisionado I, por exemplo, por fazer com que os acadêmicos estejam mais presentes na escola da educação básica, a fim de completar a carga horaria exigida no estágio, necessitando, portanto, de mais dias de dedicação para a disciplina de Estágio Supervisionado.

Outro fator é que grande parte do número de acadêmicos do curso está envolvida diretamente com a festividade, no desenvolvimento das organizações e/ou trabalhos artísticos nas agremiações folclóricas. Embora a festa em si ocorra somente no mês de junho, suas atividades de preparação dão início já no mês de março, tendo uma demanda maior de trabalho nos meses de maio e junho. A disponibilidade de tempo dos discentes se limita pela conciliação entre o trabalho e as atividades das disciplinas. Contudo, pensando no desgaste físico e mental dos alunos, bem como na falta de rendimento nas aulas e suas atividades, o colegiado do curso buscou também a adaptação nos quadros de horários semestrais, concentrando um número maior de disciplinas para o segundo semestre e o primeiro semestre mais livre para que possa haver essa conciliação com o calendário educacional e festivo da cidade de Parintins.

Por conta do desenvolvimento da prática artística e artesanal-artística na cidade, muitos alunos são ou foram envolvidos com os saberes repassados nas escolas não formais presentes no município de Parintins, saberes estes voltados para as técnicas das artes plásticas. Com isso, é perceptível através de informações colhidas em diálogos informais, a afinidade com as disciplinas do Eixo de experimentação e produção do conhecimento em artes visuais **(2)**, que abrange as disciplinas de práticas artísticas.

**Figura 04 – Atividades em aulas práticas**



Fotos: acervo da autora, 2016/2017.

Para o desenvolvimento das disciplinas do eixo 2, o curso conta com salas de aula laboratoriais e equipamentos para as práticas de experimentações e produção artística, onde os discentes desenvolvem suas atividades vinculadas ou não com as disciplinas. Na formação de futuros professores, as atividades laboratoriais consistem em um momento crucial, pois pode conduzir à consistência teórica e à apropriação das técnicas e conhecimentos necessários para o exercício qualificado da educação das novas gerações. A carga horária das disciplinas desse grupo é de 60 horas/aulas para cada disciplina, dividida em 30 horas/aulas teóricas e 30 horas/aulas práticas.

Nessa organização estrutural da matriz curricular do curso, é possível identificarmos no Eixo de reflexão, teoria e pesquisa **(3)** que o curso possui seis disciplinas relacionadas à história da arte. Chama atenção a especificidade em História da arte na Amazônia, cujo ementário consta o desenvolvimento em estudos das linguagens artísticas na região da Amazônia, no período da pré-história à contemporaneidade. Esta disciplina promove de forma aprofundada o recorte alusivo às matrizes negras e indígenas no conjunto da sua proposta curricular, de acordo com a Lei 11.645/2008.

Precisamos salientar que “O curso se propõe, conforme a Lei 11.645, a valorização da sociodiversidade e os seus reflexos no tocante à compreensão das relações étnico-raciais no âmbito das manifestações artísticas e culturais”. (PPC, 2014, p. 16). A consonância com esta lei está presente, também, em

outras disciplinas da grade curricular do curso, principalmente nas pedagógicas de práticas de ensino, de modo que se faça presente o que estipula a lei, que é evidenciar as contribuições dessas matrizes étnicas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O Eixo Pedagógico **(4)**, composto pelas disciplinas de histórias, teorias e práticas educacionais, trabalha em consonância com as leis e diretrizes que permeiam a educação escolar e a formação de professores. Configura-se em conceitos presentes nas práticas pedagógicas do ensino da Arte, que visam oportunizar aos alunos a reflexão sobre os fins e valores que orientam o trabalho do professor de arte. O Eixo Pedagógico está sempre em interação e interligação com a comunidade escolar parintinense, pois abarca as disciplinas de práticas educativas como: Estágio Supervisionado, Educação especial e Oficinas Pedagógicas. A atuação prática dessas disciplinas ocorre no próprio ambiente escolar das instituições públicas, privadas e filantrópicas da cidade e também de municípios vizinhos, promovidos por projetos de extensão.

Nesta configuração, o licenciado em Artes Visuais é habilitado para a docência em Arte - Artes Visuais - em todos os níveis da educação básica, incluindo a elaboração de materiais pedagógicos. Na licenciatura, podemos observar que o futuro professor de artes visuais estuda também disciplinas ligadas à educação, como Pedagogia, Didática, Psicologia da Aprendizagem e Práticas Educacionais. A área de trabalho para quem se forma em um curso de Artes Visuais é amplo e está em expansão. Com a inclusão de disciplinas ligadas às novas tecnologias, o currículo desta graduação ficou ainda mais abrangente.

As disciplinas que o curso oferta, em sua maioria, sendo do eixo pedagógico ou não, são concebidas pelas práticas curriculares que possibilitam uma reflexão didático-pedagógica no ensino de artes visuais. Tais práticas são atividades pedagógicas que, segundo o PPC do curso, “visam a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades que tornem o aluno apto a realizar com sucesso a transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino” (PPC, 2014, p. 63).



Sendo assim, a distribuição das horas de práticas pedagógicas, conforme estipuladas pela Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, confere um total de 400 horas distribuídas entre as disciplinas, da seguinte forma:

**Tabela 4 - Carga horária das práticas curriculares distribuídas por disciplinas**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>PRÁTICA CURRICULAR</b>
Criação da Forma Bidimensional	60 horas	<b>15 horas</b>
Teoria da Percepção Visual	60 horas	<b>10 horas</b>
História da Arte I	60 horas	<b>10 horas</b>
História da Arte II	60 horas	<b>10 horas</b>
História da Arte III	60 horas	<b>10 horas</b>
Desenho I	60 horas	<b>10 horas</b>
Desenho II	60 horas	<b>10 horas</b>
Criação da Forma Tridimensional	60 horas	<b>15 horas</b>
Pintura I	60 horas	<b>10 horas</b>
Pintura II	60 horas	<b>10 horas</b>
História da Arte no Brasil I	60 horas	<b>10 horas</b>
História da Arte no Brasil II	60 horas	<b>10 horas</b>
Gravura	60 horas	<b>10 horas</b>
Computação Gráfica e Processo Artístico	60 horas	<b>15 horas</b>
Programação Visual	60 horas	<b>15 horas</b>
Educação Especial: Metodologias Aplicáveis ao Ensino de Arte	60 horas	<b>30 horas</b>

Arte Contemporânea	60 horas	<b>10 horas</b>
Introdução à Fotografia	60 horas	<b>10 horas</b>
Oficinas Pedagógicas I	90 horas	<b>90 horas</b>
Oficinas Pedagógicas II	90 horas	<b>90 horas</b>

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/2014.

A prática curricular, portanto, está distribuída em todo o curso desde o primeiro semestre, seja nas disciplinas práticas ou nas teóricas. Com isto, podemos ver que a matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ se estrutura e se organiza conforme as orientações estipuladas pelas diretrizes que norteiam a formação docente para a educação básica, bem como a carga horária distribuída ao longo da formação. Mas não somente, pois consiste em suas propostas curriculares abrangências nas leis e resoluções para a prática na educação básica, como no caso das disciplinas de Estágio Supervisionado, onde também são destinadas 400 horas de prática curricular. O Estágio Supervisionado conta com atividades de observação, coparticipação e regência de sala de aula nas instituições programadas pelo professor responsável pela disciplina.

Na tabela de distribuição de horas de prática curricular, é possível observarmos que o mínimo de tempo é de 10 horas em diversas disciplinas de 60 horas totais, mas destacamos as disciplinas de Oficinas Pedagógicas I e II, que usufruem 100% das suas cargas horárias para as práticas curriculares. Essas disciplinas estão voltadas para o estudo de metodologias aplicáveis ao ensino das artes, bem como para a elaboração de material didático-pedagógico. Com isto, elas se tornam objeto direto deste estudo, por terem em suas ementas a proposta de elaboração de metodologias e procedimentos pedagógicos aplicados ao ensino das artes visuais e a elaboração de material didático-pedagógico. Mas essas questões serão destacadas no Capítulo II desta dissertação.

Ainda sobre a distribuição de carga horária curricular, o curso destina no mínimo 230 horas para as atividades complementares, distribuídas em

atividades extraclasse voltadas ao ensino, pesquisa e extensão. São atividades de cunho acadêmico-científico-culturais que:

[...] oportunizará os alunos a interagir com a sociedade com ampliação das dimensões das diretrizes curriculares constantes na formação do licenciado em artes visuais, incluindo o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudo, as oficinas, os seminários, as monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, participação em projeto de pesquisa institucional, iniciação científica, a participação como representantes dos alunos no colegiado de Curso e no Conselho Diretor (PPC, 2014, p. 26).

Essas horas de atividades curriculares tornam-se indispensáveis para a complementação na formação dos discentes do curso e no seu PPC estão aparadas pela Resolução 018/2007 – CONSEPE, que prevê outras formas de atividades como: participação em minicursos, oficinas, workshops; participação em simpósio, congressos e colóquio; participação em palestra, bancas acadêmico-científica; produção e participação em atividades artísticas e culturais devidamente comprovadas; exposição coletiva ou individual certificada por instituição artística, bem como em organização de eventos culturais; participação em projeto de extensão; Monitoria de disciplina; entre outras. Estas atividades não podem ter sido parte das obrigações em disciplinas curriculares.

Desta forma, a carga horária do curso fica assim distribuída em 2.790 horas de disciplinas obrigatórias e 180 horas de disciplinas optativas. Para totalizar as 3.200 horas mínimas exigidas na DCNs para as licenciaturas (2015), o curso estipula em seu PPC 230 horas de Atividades Acadêmico-científicas (AACC). As horas de atividades de práticas curriculares se tornam fundamentais para a preparação da docência. Vimos que as disciplinas, mesmo de práticas artísticas, reflexivas, teóricas e filosóficas, destinam uma parte de suas horas curriculares para as atividades pedagógicas. Essa consonância possibilita uma abrangência aos conhecimentos teóricos e práticos para a atuação no espaço escolar de ensino regular da educação básica.

Com base no que estipula as orientações legislativas para a formação de professores e como estas orientações organizam o currículo do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, vale a pena iniciarmos aqui uma reflexão, para finalizar este Capítulo I e assim ampliar a discussão do Capítulo II

desta dissertação, do que se espera dos futuros professores após a sua formação, no que se refere à prática educacional e a fatores contribuintes para a ação pedagógica no processo de ensino.

### **1.3 A ação pedagógica do professor de arte: considerações sobre a prática educacional**

Formação = forma, configuração; é esta a definição da palavra “formação” pesquisada em *sites* da internet. É uma palavra que vem do latim “*formatio,ōnis*”, cujo sinônimo remete à composição, construção, criação, educação, instrução, caráter, etc. São esses os fatores que moldam um sujeito para a vida em sociedade e a que academicamente atribui-se um conjunto de conhecimentos obtidos. Nesta perspectiva, designa-se também à ação de ensinar algo a alguém, ou seja, ações de formação, a ação de ensinar que objetiva a apreensão de conhecimentos; o ensino, que segundo Libâneo (2013, p. 22), “corresponde a ações, meios e condições para a realização de instruções”, estas que somente têm resultados formativos quando direcionadas para objetivos educativos.

Sobre a disciplina Arte, o PCN de Arte (1997), destaca que a Arte já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares consideradas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se desenvolver o ensino de Arte, a imagem, o som, o movimento e a percepção estética como fontes de conhecimento. Vale lembrar que a Arte é um componente curricular<sup>17</sup> com conteúdos próprios.

Neste sentido, em qualquer nível de ensino, a ação pedagógica do professor torna-se um elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem. Na disciplina Arte, ele precisa estar ciente de suas dificuldades e de seus potenciais, pois, assim como todas as áreas do conhecimento, a Arte

---

<sup>17</sup> Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Arte é considerada obrigatória na educação básica. O Artigo 26 desta LDB, no parágrafo 2º determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno”. Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1998, p. 30), “são característica desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística”, ou seja, é uma área de ensino com conteúdos próprios e não mais como atividade artística.

também tem seus problemas em sua execução. Dentro da maioria das escolas públicas brasileiras, os problemas mais comuns são a carência de espaço físico apropriado e a falta de materiais adequados para o trabalho. Estamos de acordo com Ferraz e Fusari (2001, p. 34), quando as autoras sinalizam que “não bastam ter boas ideias e boa vontade, é preciso condições materiais para colocá-las em prática”. De fato, os desafios que permeiam a prática de ensino do professor contribuem, muitas vezes, para a ineficácia do ensino, ou a desvalorização da disciplina na escola. Entretanto, precisamos ter a compreensão de que o desenvolvimento da disciplina na escola não é de responsabilidade única e exclusivamente do professor que a ministra. É importante tanto a escola quanto o corpo docente estarem preparados para permitir que a educação em arte ocorra de maneira adequada e eficaz, com materiais didáticos e espaços físicos próprios para o seu ensino e aprendizagem. Para isto, é preciso que estejamos atentos à forma como o ensino e a aprendizagem em arte é desenvolvida.

Apesar das diversas reformas, programas e leis para aprimorar a qualidade da educação brasileira, na prática sabe-se que o país não passa por momentos positivos relacionados à educação. Professores e alunos sofrem com a falta de recursos humanos e didáticos, com a falta de infraestrutura, políticas educacionais e sociais mais eficazes ou efetivamente aplicáveis, que contribuam para a resolução desses problemas, os quais muitas vezes são atribuídos aos professores. Além disso, há uma tentativa de desgastar o professor, o servidor público e as instituições educacionais públicas, desconsiderando o papel estratégico que estas instituições ocupam no cenário democrático.

Não podemos negar que as redes de educação pública brasileira, sejam elas municipal ou estadual, em sua maioria, disponibilizam aos professores uma Proposta Curricular de Ensino de modo geral ou organizada por semestre e até mesmo por conteúdos. O fato é que ela acaba se fazendo indispensável para o seguimento das disciplinas, entre elas a de Arte, pois torna-se um norte para a organização dos conteúdos, objetivos, metodologias, competências e habilidades para o ensino nas escolas.

Porém, é importante que o professor contextualize essas propostas com o meio em que vive o aprendiz a partir do conteúdo que está trabalhando. Dessa forma, segundo Lavelberg (2003), é preciso selecionar conteúdos que possam

ser trabalhados pelo professor, levando-se em conta o meio social em que estão inseridos e as experiências artísticas vivenciadas pelo professor, ou seja, é essencial que o conteúdo a ser trabalhado possa ser contextualizado com a realidade escolar.

Não há dúvidas de que uma boa educação em arte exige um bom currículo, mas também os professores devem estar aptos a mediar os programas fornecidos pelo currículo e, caso este não atenda às demandas, estar apto a identificar e propor mudanças. Diante disso, Iavelberg (2003) declara que:

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Como já citado, o professor é o principal mediador, estimulador da criatividade e curiosidade do aluno para a aprendizagem artística, por estar diretamente em contato com o aluno no ambiente escolar e acompanhando seu processo de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário que o professor trabalhe os conteúdos específicos de arte, uma vez que os conteúdos têm objetivos próprios, ou seja, a arte não deve ser uma auxiliar nas aulas de geografia, de história, línguas ou nas exatas. A Arte é um conhecimento com a mesma equivalência dos demais.

Desta forma, é imprescindível oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte e as suas representatividades como técnicas de expressão e produção do pensamento humano. O trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação, como com estudos históricos, estéticos e cultural da arte, como referenciais artísticos de tempo, de movimento e técnicas; pode ser iniciado também como comunicação humana e artística, por exemplo.

Em relação à participação das escolas para com as atividades da disciplina de Arte, é indispensável que haja o incentivo da escola para com os professores em suas atividades na disciplina, pois a escola é um dos agentes de estímulo aos professores para realização e suporte de atividades das disciplinas. É necessário que a escola reconheça a real importância de uma determinada

disciplina, neste caso a Arte, para a formação do aluno, não apenas em eventos que a escola promove. É preciso que a mesma estimule cada vez mais o professor, para que ele possa notar o quanto a disciplina também se faz necessária para sua formação enquanto mediador de conhecimentos.

Consideramos que a ação pedagógica, também, envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aprendiz e aprendiz/aprendiz, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. Precisamos compreender que a qualidade da ação pedagógica propicia também a qualidade de um bom ensino e consequentemente uma boa aprendizagem.

A prática pedagógica pode assumir significados variados. Isto quer dizer que ela não pode ser definida, pois não se trata de algo padronizado. Porém, a prática pedagógica pode ser concebida, direcionada ou mudada conforme os princípios em que estiver baseado o desenvolvimento das ideias. Libâneo (2013) destaca a responsabilidade social da escola e dos professores como algo grandioso para o desenvolvimento do sujeito social, transformador e crítico da sua realidade, mas que, para tanto, cabe à escola e aos professores escolherem qual a concepção de vida e de sociedade deve ser apresentada para a consideração dos seus aprendizes, assim como, saber quais:

[...] os conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (LIBÂNEIO, 2013, p. 21).

O autor destaca que, assim como a educação, o ensino também é determinado socialmente. Ao mesmo tempo em que cumpre as exigências da sociedade, o ensino cria condições metodológicas para o processo de transmissão de conhecimento, tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais. Neste sentido, destacamos como exemplo uma prática pedagógica sob a concepção dialógica, de abordagem transdisciplinar, a qual objetiva a construção do conhecimento em um processo realizado por ambos os atores, professor e aprendiz, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Compreendemos esta concepção como uma prática reflexiva em que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador. A prática, nesta

perspectiva, é compreendida como ação de construção e não necessariamente de transmissão. Isto denota uma característica de ação pedagógica conjunta, que deve ter como horizonte a construção do bem comum, o qual se mostra sempre como um ideal, que se deseja e que é necessário, e cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real, como bem destaca Rios (2008).

Contudo, precisamos destacar que a ação pedagógica do professor não se faz por ele só e que existem inúmeros recursos que podem auxiliá-lo em prática e no desenvolvimento dos conteúdos das aulas de arte. Estes recursos vão de questões de metodologias de ensino a materiais didáticos e proposições pedagógicas para a aprendizagem.

No capítulo a seguir, apresentaremos questões relacionadas à prática pedagógica, com destaque ao Eixo Pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, especificamente as disciplinas de Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte I e II, com análise e discussão a respeito das propostas de atividades das disciplinas, relacionando com a prática da docência em sala de aula no ensino escolar, assim como a apresentação e análise das proposições de objetos pedagógicos utilizados nas práticas de ensino.



*Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajuda-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade.<sup>18</sup>*

*José Carlos Libâneo*



<sup>18</sup> Extraído do Livro: Democratização da escola pública – A pedagogia crítica dos conteúdos (2006, p. 12)

“Cubos” – Emilia Costa/2017

Tinta acrílica sobre papel sulfite

## **CAPÍTULO II – Os objetos pedagógicos e a prática educacional**

Para início de nosso estudo, é necessário expormos a definição de alguns termos relacionados à prática do ensino da educação escolar, na compreensão de que eles buscam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo, sem sombra de dúvidas, é intermediar o processo de educação, aqui no caso, educação em Artes Visuais. Assim, abordaremos neste capítulo considerações sobre os objetos pedagógicos presentes nas escolas como ferramenta de ensino e como proposição de atividades.

Os objetos pedagógicos, entre outras nomenclaturas, apresentam-se em conceitos definidos por: Materiais Didáticos; Objetos Propositores; Objetos de Aprendizagem; ou ainda, Objeto de Aprendizagem Poético, e Objetos Pedagógicos. Apesar da conotação semelhante entre os termos, é possível, no campo da prática e teoria da educação escolar, identificarmos a singularidade de cada um no que se refere à relação didática-pedagógica. Essa exposição irá nos ajudar na compreensão do objeto pedagógico foco deste estudo.

Outros elementos que compõem a discussão neste capítulo sobre os objetos pedagógicos e a prática no ensino de Artes Visuais são a produção dos objetos pedagógicos, tendo como destaque a criatividade pedagógica na prática docente, e a proposição dos objetos pedagógicos no curso de formação inicial de professores em Artes Visuais, propondo reflexões a partir do relato de experiência discente e docente da autora deste estudo, vivenciadas no curso do ICSEZ. São experiências relacionadas à concepção de objetos pedagógicos no curso de graduação em artes visuais como prática pedagógica, que vai além de instrumentos ou objetos físicos, mas também como produção e criação de ideias, proposições de ensino e ações de práticas artístico-pedagógicas.

### **2.1 Objetos pedagógicos na educação escolar**

Em uma perspectiva ampla e histórica, podemos compreender que instrumentos/artefatos/objetos surgem a partir da necessidade do homem para se ter domínio da natureza, ou mesmo, de sobrevivência. Estes são a materialização do pensamento humano, cuja finalidade era/é a praticidade e que se tornam mais sofisticados à medida em que o pensamento humano se transforma. Os instrumentos surgiram para uma finalidade ou para se alcançar determinado objetivo, caracterizando-os como instrumentos utilitários.

Alcançando os meios para facilitar a sua vida cotidiana, o homem em convívio coletivo e social necessita repassar tais conhecimentos, ou seja, com a necessidade de auxiliar na transmissão de informações e de ensinamentos de um indivíduo para outro, chega-se ao surgimento de instrumentos/artefatos/objetos com a caracterização instrutiva.

Essa característica do objeto instrutivo está empregada na função de mediadora no processo do ensino. Para Vigotski (2007) o instrumento tem uma função mediadora no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao permitir ao homem a transformação da natureza e da sua atividade humana. Os homens não só produzem os instrumentos, como também transmitem suas funções para outras gerações, que por sua vez, não só os utilizam, mas os transformam para uma melhor adaptação e controle da natureza.

Este processo de produção de conhecimentos e ensinamentos entre as gerações, Alexis Leontiev (1978) chama de educação. Para este autor, quanto mais a humanidade progride e o acúmulo histórico vai se tornando mais rico e complexo, impõe-se um tempo maior de dedicação à educação. De acordo com Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos.

Com isto, segundo Leontiev:

[...] criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Entretanto, antes mesmo do surgimento das escolas, os brinquedos que eram confeccionados tinham a função de educar. Enquanto a criança brincava, ela ia aprendendo também. A partir da transformação social e transição sistematizada da educação para os espaços escolares, é que são criados ou adaptados os instrumentos para apoiar e dar uma direção ao trabalho pedagógico. Estes instrumentos são conhecidos como recursos pedagógicos, que podem ser a linguagem ou os materiais didáticos como um livro, um texto, um filme, a lousa, dependendo da situação objetiva de trabalho do professor. Eles também são instrumentos instrutivos, portanto, funcionam como mediadores. No processo do ensino escolar, estes instrumentos não funcionam por si só, eles passam a ser ferramentas que auxiliam na prática pedagógica do professor e na aprendizagem dos alunos. O professor conduz a utilização desses instrumentos, visando atingir determinado objetivo de sua ação pedagógica.

Os instrumentos pedagógicos de instrução de ensino e de aprendizagem estão presentes nas escolas desde sempre, inicialmente com os livros, utilizados somente pelos professores para, no viés de uma concepção tradicional, a “transmissão de conteúdos”, antes da chegada das cartilhas que auxiliavam no processo de aprendizagem dos alunos. E posteriormente, com a produção de mais recursos para o processo de ensino, veio/vem surgindo mais instrumentos, como o quadro negro, os cartazes informativos ou sobre determinado conteúdo de aula, além dos equipamentos de apoios como o mimeógrafo, o projetor de *slides* e o computador, entre outros.

Assim como o uso dos objetos físicos, também passaram a utilizar como recurso de ensino e aprendizagem as cantigas, os jogos e as brincadeiras lúdicas. Neste contexto escolar, inserem-se alguns termos que denominam os recursos pedagógicos e os conceituam mediante os objetivos de sua utilização. Alguns desses termos são: Material Didático, Objetos Propositores, Objetos de Aprendizagem, Objeto de Aprendizagem Poético e Objetos Pedagógicos.

Entre estudos bibliográficos, pesquisa de campo e até mesmo em entrevistas com professores, Andrea Hofstaetter (2017, p. 2080), em seu artigo intitulado *Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis*

*para a proposição de experiências de aprendizagem*<sup>19</sup>, sintetiza que de modo geral, material didático é concebido no meio escolar como “tudo o que puder ser utilizado como auxílio em processo de aprendizagem”. Mesmo compreendendo que qualquer objeto ou artefato poderá tornar-se um material didático, a autora sinaliza que seja necessário ultrapassar esta concepção para avançar na construção de materiais elaborados e que determinado objeto ou artefato como material didático depende do modo como for apropriado pelo educador e utilizado em situação de aprendizagem. Neste sentido, material didático pode ser definido como instrumento e produto (resultado de uma produção) pedagógico utilizado em sala de aula, especificamente como material instrucional que se elabora com finalidade didática.

Miriam Celeste Martins (2005) entende material didático como objetos propositores. Sob influências do conceito empregado por Lygia Clark<sup>20</sup>, o qual inspira esta forma de atuação, objeto propositivo abre possibilidades de criação e ação do aprendiz, que se torna também um criador/autor de seu processo de aprendizagem. Sendo assim, os objetos compreendem um conjunto de jogos, artefatos, ações e outros elementos que circulam pelo campo da mediação de modo lúdico, possibilitando a interação entre os sujeitos, o conhecimento e o meio.

Sob a inspiração do conceito de objeto propositor, Hofstaetter (2017), para o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, destaca o Objeto de Aprendizagem Poético (OAP). Para a autora, os materiais didáticos entendidos como objetos propositores, podem ser pensados também como poéticos. Neste sentido, eles “ganham a dimensão de dispositivos sensíveis, disparadores de experiências e compartilhamentos que geram sentido e produção de conhecimentos” (HOFSTAETTER, 2017). O conceito de Objeto Pedagógico

---

<sup>19</sup> Texto publicado em Anais do 26º Encontro da Anpap e disponível no endereço eletrônico: [http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro\\_\\_\\_\\_\\_HOFSTAETTER\\_Andrea.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____HOFSTAETTER_Andrea.pdf)

<sup>20</sup> “Na década de 1970, passou a se denominar como propositora e não mais como artista” (HOFSTAETTER, 2017)

Poético (OAP) foi apropriado da concepção de Objetos de Aprendizagem (OA) por Fernández e Dias (2015)<sup>21</sup>.

Os objetos de aprendizagem (OA) inicialmente estão relacionados aos recursos tecnológicos, os recursos de mídia. Como fins pedagógicos, entendemos que objetos de aprendizagem sejam objetos/artefatos construídos para trabalhar os conteúdos das disciplinas escolares tendo como foco o processo de construção do conhecimento, e assim, desenvolver a aprendizagem. Ou seja, são ferramentas ou dispositivos como vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, mapas, jogos, simulações, animações e infográficos, que podem ser utilizados de forma isolada ou aglomerados em um aplicativo. Contudo, os OAs são recursos digitais lúdicos/didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e que buscam a autonomia do aluno ao possibilitar práticas escolares distintas com o uso de outros materiais fora do convencional, como livros didáticos e cadernos, lápis de cor, régua; brinquedo e jogos como quebra-cabeça, caça-palavras, etc.

Para Aguiar e Flores (2014), os OAs são ferramentas de aprendizagem e instrução, que podem ser utilizadas desde o ensino de vários conteúdos até a revisão de conceitos. Por sua flexibilidade e possibilidade de reutilização, eles facilitam a transmissão do conhecimento, bem como sua atualização. A partir da manipulação ou experimentação desses materiais, articulado entre a teoria e a prática do ensino, é possível surgir questionamentos e problematizações, possibilitando um diálogo maior sobre determinado conteúdo. Segundo os autores, uma grande vantagem do uso de OAs é a possibilidade de o aluno realizar inúmeras tentativas para construir hipóteses ou estratégias sobre determinado conteúdo, podendo obter um *feedback* proporcionado pelo recurso tecnológico que estiver sendo utilizado e ter o professor como mediador dos conhecimentos transmitidos pelos OAs.

Fernandez e Dias (2015) sinalizam que para a educação básica há inúmeros OAs disponíveis no mercado e na internet, mas que em sua maioria são destinados a ciências exatas. Para os autores, os OAs podem ser

---

<sup>21</sup> Os autores com base nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007), “desterritorializam uma concepção de educação inserida na formação do conceito de OA para virá-lo e transformá-lo em OAP, um conceito que se posiciona em um território poético”. (FERNÁNDEZ e DIAS, 2015, p. 3482)

instrumentos de hegemonização na educação. Segundo Fernandez e Dias (2015), os OAs:

São artefatos que, de maneira quase total se estruturam em um modelo cientificista que 'transmite um conteúdo' e testa a capacidade de 'fixar' ou 'lembrar' alguma informação que pode ser textual ou visual, com atividades que consideram ações corretas e ações incorretas. Esse modelo mantém uma visão dicotômica e reducionista que evidencia o interesse em resultados antes que em processos educativos de qualidade (FERNANDEZ e DIAS, 2015, p. 3487).

Esse modelo, de acordo com os autores, mantém uma visão dicotômica e reducionista que evidencia o interesse em resultados antes que em processos educativos de qualidade. Apesar de nas áreas humanas os OAs serem mais flexíveis e provedores de uma educação com maiores possibilidades reflexivas, esses modelos tanto da área exata como da área humana não são adequados para as artes visuais, considerando os fatores apropriação poética e de ruptura, e que para tanto, tem-se a necessidade de formular um novo conceito. Portanto, os autores consideram e apontam os objetos de aprendizagem poético como processos de singularização que conduzem à pluralidade, ocupando o espaço conceitual da educação e da arte por caminhos invisibilizados.

Hofstaetter (2017) vai mais além e associa esse conceito de OAP com a atuação poética do professor propositor, pois a criação de objetos propositores se fará somente por alguém interessado em propor situações de aprendizagem. Em Artes Visuais, “o professor realiza ação poética ao pensar o trabalho docente neste campo e ao produzir materiais didáticos que participam das propostas”, ou seja, ele “terá uma atuação poética desde a concepção de materiais e de situações de aprendizagem, sendo o mediador e o curador de conhecimentos e elementos que farão parte da trajetória dos estudantes” (HOFSTAETTER, 2017, p. 2083).

Outro termo que recentemente se faz presente na educação é Objeto Pedagógico. Como objetos pedagógicos consideramos tudo aquilo que pode ser utilizado para desenvolver ou estimular a aprendizagem. Parece amplo, mas dentre os conceitos dos termos apresentados, seguimos aqui a definição de Fonseca da Silva e Kirst (2010). As autoras consideram que objetos pedagógicos nos possibilitam ir além do material didático e dos jogos lúdicos. O conceito de

objetos pedagógicos extrapola a ideia de material didático ou jogos educativos, ampliando as possibilidades de articulação com a aprendizagem. Deste modo, elas conceituam objetos pedagógicos como um instrumento de mediação.

Este conceito também está presente em “Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes”, de Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Regina Finck Schambeck (2012). As autoras definem objeto pedagógico como “todo instrumento criado pelo professor e/ou pelo aluno ou, ainda, um material já pronto, adaptado para uma determinada atividade, com o objetivo de ampliar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes.” (MENDES, FONSECA DA SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 33).

Entretanto, precisamos aqui comentar brevemente considerações a respeito de objetos pedagógicos físicos industrializados, como os materiais didáticos e jogos lúdicos. São materiais didáticos tradicionais que estão presentes dentro das escolas, mas que em sua maioria são produzidos descontextualizados das realidades escolares, que se diversificam de uma para a outra, fator este que despadroneja o processo de ensino e que, portanto, em muitos casos, descaracteriza a utilização desses objetos fornecidos pelos órgãos de educação responsáveis pela elaboração de propostas de materiais escolares. Isto não quer dizer que esses materiais deixem de ser úteis, mas que perdem o seu valor ao limitar ou desvincular o sentido no trabalho pedagógico.

Podemos citar, como exemplo, as plaquinhas das letras do alfabeto com ilustrações de objetos, nomes, frutas e animais que não condizem com a realidade de muitos alunos e das localidades. Assim, na Região Norte, ao invés de ilustrar a letra “U” com a figura da “uva”, por que não ilustrar com a de um “uxi”<sup>22</sup>? O uxi é uma fruta nativa e conhecida por todos da região. Isto não significa que não devam conhecer ou saber o que é uma uva, mas que para a contextualização do ensino e da aprendizagem, facilita associar as letras com

---

<sup>22</sup> Fruta natural da região amazônica, popularmente também conhecida como Uxipaçu, uxi-liso, uxi-amarelo, uxi-coroa, e cientificamente como *Endopleura uchi* (Huber) Cuatrec – ver em: <http://www.todafruta.com.br>. Uma espécie de fruta que está cada vez mais difícil de se encontrar devido ao desmatamento na Amazônia e o longo tempo de demora entre o plantio da árvore e a germinação do fruto, que pode chegar a 20 anos.



algo que eles já conhecem, que se familiarizem, que faça parte do cotidiano deles.

Para tanto, Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) apresentam um conjunto de características singulares para os objetos pedagógicos, dentre as quais destacam: ter caráter lúdico, veicular conhecimentos artísticos ou estar voltados a uma ação em grupo e com a preocupação estética na sua produção. As autoras enfatizam que:

Na experiência educacional, os objetos pedagógicos ganham papel central na atenção dos estudantes pela possibilidade de percepção do objeto artístico, da técnica de sua produção e dos conceitos veiculados na obra do artista, com uma interface lúdica (MENDES, FONSECA DA SILVA e SCHAMBECK, 2012, p. 33).

Sendo assim, a utilização de objetos pedagógicos como ferramenta auxiliar nas aulas se torna de fundamental importância para uma aprendizagem significativa, desde que sejam utilizados como meios e não como fins em si mesmos. Vale considerar também que sejam usados por professores que conheçam de fato a realidade na qual estão atuando e os sujeitos envolvidos, possibilitando ao aluno um estudo mais dinâmico, ampliando a capacidade de observação do mundo que o rodeia e a construção de sua autonomia. Para Francisco Duarte Junior (1981), é nesta dimensão que se encontra o sentido de uma educação estética que busca levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentam sua ação no meio cultural, de modo que haja coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer.

A partir disto, dentre os conceitos dos termos apresentados, ainda que possa existir muitas outras definições, iremos adotar o termo Objetos Pedagógicos e seguir o conceito apresentado pelas autoras Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012). Este por consideramos ser de abrangência maior para as possibilidades de articulação didática e metodológica no ensino de arte.

Além de tudo, os demais termos citados estão vinculados, quase que exclusivamente, apenas ao processo de aprendizagem dos alunos. Por se tratarem, em sua maioria, de objetos físicos e pré-formulados que direcionam o papel do professor como um orientador das atividades, portanto limitam o processo didático-pedagógico do docente e a sua função de agente mediador, transformador de ideias, percepções e reflexões críticas por parte da sua ação

pedagógica, embasada não somente nos aspectos práticos, mas também no teórico, vinculando a uma prática criativa e reflexiva. Esta articula os saberes necessários para a aprendizagem dos seus alunos com as possibilidades que o seu meio oferece, de modo que não deixe de abranger as questões em um nível global, fazendo-se uso de objetos pedagógicos diversificados para alçar seus objetivos educacionais.

Com isto, e a partir da apresentação do conceito de objetos pedagógicos, adotaremos a definição apontada pelas autoras Fonseca da Silva e Kirst (2010); Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012); e sobre considerações dos estudos de Martins (2015) e Hofstaetter (2017). Isto porque as autoras expõem claramente em seus diversos estudos a ideia principal da abordagem de objetos propositores ou de objeto pedagógico no ensino de arte, como possibilidade de uma ação pedagógica criativa no contexto de ensino e aprendizagem, considerando também a formação inicial do professor e o valor pedagógico que se dá para a utilização dos objetos como um material ou um meio que reflete as ações pedagógicas do professor no processo de aprendizagem dos seus alunos; um objeto não somente com uma única finalidade ou significação, mas com inúmeras possibilidades para a prática do ensino.

Não desconsideramos os estudos sobre os demais termos, tampouco os desqualificamos, mas optamos por utilizar objetos pedagógicos pela concepção de ir além de um objeto ou artefato, até mesmo como um material didático, pela sua amplitude e por proporcionar uma abertura maior para as possibilidades de atividades pedagógicas. Independente que seja ou não a criação e utilização de um objeto físico ou de um jogo, o conceito definido por Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) para objetos pedagógicos abarca todos os demais conceitos.

Ao pensarmos na utilização dos objetos pedagógicos nas aulas de arte, refletimos sobre as possibilidades de articulação da produção e proposição dos objetos com o desenvolvimento dos conteúdos de artes visuais, considerando a complexidade dos conteúdos que abarcam uma série de elementos interligados com as noções culturais, históricas, estéticas, conceituais e de técnicas artísticas.

Entendemos que a prática educativa em Artes Visuais visa o desenvolvimento cognitivo e estético, a percepção visual, a sensibilidade e a criatividade, além da produção e apreciação de objetos artísticos. Tudo isso articulado também com a interação, seja entre professor e alunos, entre alunos e alunos, com saberes, materiais pedagógicos, conhecimentos, vivências do meio e experiências em arte.

Nas aulas de arte, o processo criador também se torna fundamental na construção e no desenvolvimento do ensino. Segundo Fayga Ostrower, “o processo de criar significa um processo vivencial (...) enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si”. (OSTROWER, 1987, p.135)

É importante falarmos a respeito da criatividade ao abordarmos a docência em arte, pois, em sala de aula, compete ao professor proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do aluno. Vale salientar que não somente a prática pedagógica do professor, mas também, a concepção dos currículos, a existência de recursos e a atenção à dimensão contextual, estes como variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. No entanto, não podemos desconsiderar que um bom professor deverá desejar ser um sujeito criativo e construir nos alunos esse mesmo desejo. Do mesmo modo, não podemos negar as variáveis motivadoras que também contribuem para o trabalho pedagógico do professor. “Condições motivadoras e facilitadoras fazem a diferença para efetivar a criatividade, sobretudo quando o professor é deliberadamente envolvido”. (OLIVEIRA e ALENCAR, 2008, p. 297)

Ao suscitar diferentes interpretações e modos de abordagem, a Arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para estimular a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade. Ou seja, a educação deve enfatizar o desenvolvimento e a geração de ideias originais, que são a base do potencial criativo, e a arte é vista como instrumento capaz de trazer estímulo ao potencial criativo e crítico do ser humano, como requalificadora de valores e criadora de novas formas de vida e da realidade. A criatividade do professor se faz importante para a proposição de objetos pedagógicos em suas aulas, do mesmo modo para pensar em objetos que

busquem o desenvolvimento de determinado conteúdo de sua disciplina. Para Vygotsky (1998), a criatividade é um potencial próprio do ser humano e é através dela que o sujeito se projeta para o futuro, um ser que contribui ao criar e modificar seu presente.

A criatividade também é o processo de desenvolvimento de produtos originais e genuinamente significativos. Ostrower (2008), em seu livro “Criatividade e processo de criação”, apresenta o criar como dar forma a alguma coisa por diversos meios, não sendo restrita apenas à imagem visual, sendo o fator cultural fundamental na configuração, por já pré-estabelecer significados. A criação, o processo criativo em si, ocorre quando, por algum momento ou por longos momentos, o ser humano se vê necessitado de formar algo que de algum modo lhe propicie melhorias. Ela não acontece ao acaso, nem emana simplesmente do vazio; ela carece de que – em constância ou em determinados momentos – o ser criador atue, produza algo, manuseie matérias, articule ideias (OSTROWER, 2008).

Neste sentido, pensar em objetos pedagógicos para propiciar a dinâmica no desenvolvimento do ensino e favorecer uma aprendizagem significativa deve partir do existente, do que já se conhece, deve refletir a natureza, as experiências estéticas dos próprios alunos e a partir daí desenvolver e expandir o conhecimento numa percepção ampla e global.

Partindo do que o aluno já conhece, do que é comum para ele e do que ele aprecia em Arte, pode-se estimulá-lo a descobrir, a explorar e a experimentar. Como docentes, devemos possibilitar o acesso do educando ao conhecimento em arte, apropriando-se de metodologias necessárias e procedimentos educativos para desenvolver os conteúdos de arte de forma mais consistente e aprofundada, fazendo valer as produções dos objetos pedagógicos também como fontes de informações conceituais, visuais, sonoras, corporais e verbais, produzidos como instrumentos para a atuação docente.

Tais instrumentos vão além dos materiais didáticos industrializados. A confecção do objeto pelo próprio professor ou em conjunto com os alunos, pensando no conteúdo que se quer abordar e nos seus objetivos, também pode se tornar um momento de aprendizagem, de reflexão crítica e, portanto, de ensino e aquisição de conhecimentos. Libâneo (2013) aponta “aspectos

cognoscitivos da interação” entre professor e aluno. Para o autor, trata-se de um processo que transcorre no ato de ensinar e aprender. Tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos, “diz respeito as formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos” (p. 274), ou seja, o trabalho do professor é um constante vaivém de tarefas cognoscitivas. Pensar em tais objetos e projetá-los em sua prática pedagógica e/ou em suas aulas, possibilita ao docente estar bem preparado e seguro quanto ao ato educativo, sabendo dos seus objetivos e de suas metas a serem cumpridas.

Neste sentido, o papel do professor como criador, propositor e mediador se torna fundamental, tendo os objetos pedagógicos como auxílio na aplicação dos conteúdos de Arte. Para facilitar ou ajudar o trabalho, é importante que o professor pense em sua construção e os utilize considerando cada conteúdo de suas aulas, assim como os diferentes níveis de aprendizado de seus alunos. Vale ressaltar que o valor do material didático não está em si mesmo, mas na utilização que dele se faz. De nada vale se este não for empregado de forma adequada ou não corresponder à situação de aprendizagem e ao seu objetivo. Já dizia Libâneo: “não há prática educativa sem objetivo” (2013, p. 132).

Vale destacar que não existe unanimidade na forma de ensinar. Cada profissional tem a sua peculiaridade, seu jeito próprio de ensinar. Devemos também considerar o contexto social e cultural no qual se insere, pois, as realidades se diversificam. Partindo destas considerações, a construção dos objetos pedagógicos precisa perpassar pela realidade escolar, sendo os fatores sociais e intelectuais também determinantes para a necessidade de sua construção. Um outro fator é que nem sempre um material desenvolvido ou pensado para um determinado grupo causará o mesmo efeito de interesse, de desenvolvimento em outro grupo, porque as diversidades existem, sejam elas de cultura, de costumes, como de espaços, tempo e disposições de recursos variados para a prática pedagógica.

Os objetos pedagógicos não se limitam a objetos físicos, como dito anteriormente, da mesma forma que não se limitam a materiais didáticos industriais. O professor pode fazer uso de materiais como sucatas, adaptação ou apropriação de objetos do cotidiano; objetos pedagógicos podem ser

artefatos, da mesma forma que podem ser proposições de atividades pedagógicas, oficinas, jogos e brincadeiras lúdicas, dinâmicas, proposição de estudos, de pesquisas, ou ainda, proposta de formação, de atividades pedagógicas. Não se pode estabelecer aqui uma listagem do que é e o que não é um objeto pedagógico ou os meios e materiais que devem ser utilizados, porque são infinitas as possibilidades de meios e materiais que podem ajudar o professor no desenvolvimento dos conteúdos em suas aulas. A criatividade pode levar o professor / a professora por caminhos e dimensões inimagináveis e por criações infinitas.

Fonseca da Silva e Kirst (2010), ao abordarem os objetos pedagógicos como elemento de inclusão nas aulas de arte, destacam um conjunto de características que precisam ser levadas em consideração:

- a) inserir a pessoa com deficiência nas aprendizagens de arte da turma, b) constituir um elo significativo no contexto da turma, c) potencializar as aprendizagens dos estudantes, d) veicular as concepções de ensino de arte crítico-reflexiva, e) utilizar materiais diversificados e seguros para o uso em escola, e f) garantir os aspectos lúdicos, desestabilizador investigativo e inquietante na aprendizagem da arte contemporânea. (FONSECA DA SILVA e KIRST, 2010, p. 42)

As autoras ainda destacam que o objeto pode transitar entre o caráter lúdico e o caráter cognitivo, propondo modos de adaptar, ampliar e desenvolver conceitos no ensino de arte, tanto para crianças com necessidades especiais, quanto para crianças comuns.

Embora as características destacadas pelas autoras Fonseca da Silva e Kirst (2010) abranjam especificamente o contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais, essas características do objeto pedagógico são válidas para todo o contexto escolar e prática de ensino, ou seja, se estendem também como características para todas as proposições de objetos pedagógicos, desde que se leve em consideração a característica propositiva de ensino e de aprendizagem, da ludicidade como fins educativos; que instiguem o diálogo crítico-reflexivo com o conhecimento.

O conhecimento, para Hofstaetter (2017), é um constructo cultural e social, sempre em transformação. Esta autora, em seus estudos, apresenta que a criação de objetos propositores se fará somente por alguém interessado em

propor situações de aprendizagem envolventes, interativas, participativas e desafiadoras, neste caso, o professor.

Com isso, estendemos as nossas discussões para a formação de professores, tendo como eixo de estudo os objetos pedagógicos na prática pedagógica em curso de licenciatura em Artes Visuais<sup>23</sup>. Consideramos que, pensar como acontece esta formação no âmbito da universidade, seguindo os pensamentos de Biasoli (1999), “é, de certa forma, ir ao centro do problema de como se dá o ensino na escola, com concepções e posicionamentos acerca da arte e da educação”.

A partir dessa definição, analisaremos detalhadamente as disciplinas de Oficinas Pedagógicas, que atualmente constam na proposta curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, a partir das proposições de objetos pedagógicos como prática de ensino e de experiências docentes para os estudantes do curso.

## **2.2 Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes como disciplinas curriculares do curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM**

Em 2009, quando o curso de Licenciatura em Artes Visuais<sup>24</sup> foi implantado no campus de Parintins (ICSEZ/UFAM), este iniciou suas atividades sem a formação de seu corpo docente. Os primeiros professores que atuaram nas disciplinas foram remanejados de outros cursos (Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia e Licenciatura em Educação Física). Somente no ano seguinte é que se estruturou o corpo docente do curso, com a contratação dos primeiros professores formados em Artes, mais especificamente em Artes Plásticas e Educação Artística. Com isto, para iniciar suas atividades, foi

---

<sup>23</sup> Aqui nos referimos especificamente ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas.

<sup>24</sup> A resolução de n 052/2009 marca o ato regulatório que autoriza a criação do curso como licenciatura em Artes Plásticas. Cinco anos depois, a portaria 295/2016 marca o ato regulatório de seu reconhecimento já com nomenclatura de Artes Visuais, visando atender as orientações da LDBEN (9.394/96) e as reformas na Educação Artística que passou a adotar a atual nomenclatura em razão da: ascensão das novas mídias (SILVA, 2018, p. 57-58).

necessário que o curso se estruturasse a partir do Projeto Político Pedagógico do curso de Manaus, com matriz curricular seguindo os moldes do que se propunha na graduação em Artes Visuais na capital.

Logo, sob a condição de que sem a avaliação da primeira turma, o curso não poderia formular sua própria matriz curricular, mas seguir a matriz do curso de Manaus, cuja formulação foi realizada pelos professores da capital, considerando a realidade manauara, as organizações e propostas ementárias das disciplinas ofertadas também seguiram nesta perspectiva.

Então, no conjunto das disciplinas curriculares, se tinha as disciplinas de Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes I e Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes II<sup>25</sup>, uma dando continuidade à outra. Nesta configuração inicial, as disciplinas disponibilizavam de 120 horas/aulas cada, tendo a Oficinas Pedagógicas I o objetivo de desenvolver a prática pedagógica no ensino infantil e fundamental I, e a Oficinas Pedagógicas II de desenvolver a prática pedagógica no ensino fundamental II e médio. Ambas propunham a produção de material didático.

Após dois anos nesta formatação, foi recomendado pela equipe de avaliadores do MEC, antes de sua ida para a avaliação do funcionamento do recente curso, que Parintins formulasse a sua própria matriz curricular, construída pelos professores de Parintins, contextualizada com as demandas formativas do público estudantil das localidades. A partir dessas condições e por naquela ocasião o curso contar com um número reduzido de 5 professores de arte, não foi possível realizar muitas mudanças sobre a matriz já construída.

Porém, entre uma série de alterações que foram realizadas pela equipe do núcleo docente estruturante, mediante assembleias junto aos estudantes e comunidade, nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas foram ocasionadas pequenas modificações, pois a mudança seria grande e não haveria tempo para os debates e pesquisas para a sua reconstrução antes da vinda da equipe de avaliadores do MEC. Nisto, houve a redução de cargas horárias nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas, para que a matriz curricular do curso pudesse

---

<sup>25</sup> No decorrer do texto utilizaremos as nomenclaturas: Oficinas Pedagógicas I para Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes I; e Oficinas Pedagógicas II para Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes II.



abranger outras disciplinas, estipulando então, que as disciplinas ficariam com 90 horas/aulas para cada uma.

O curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, entre demais disciplinas de caráter pedagógico de ensino, manteve em sua grade curricular essas duas disciplinas por considerarem o processo pedagógico, a didática e a experiência pedagógica como fundamentais para a prática de formação docente e conhecimentos de ensino prático para o desenvolvimento dos conteúdos de Arte nas escolas, sob os aspectos das orientações pedagógicas para a construção de suas aulas, as metodologias, objetivos, procedimentos didáticos e objetos pedagógicos.

Neste sentido, as disciplinas foram desenvolvidas numa perspectiva de caráter complementar para a ação pedagógica dos futuros professores de Arte, utilizando conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, pelas quais os discentes passaram em períodos anteriores, de modo que pudessem refletir sobre os conteúdos de arte necessários para as aulas na educação básica e propor aulas com utilizações de objetos pedagógicos. A ênfase que se dava nas aulas dessas disciplinas, antes da construção da própria matriz curricular do curso de Parintins, era para a construção de materiais didáticos. Assim como demonstra a figura dos registros abaixo:

**Figura 05 – Atividades vinculadas as disciplinas de Oficinas Pedagógicas**



Fotos: acervo da autora, 2012.

O desenvolvimento das disciplinas, tanto a de Oficinas Pedagógicas I quanto a de Oficinas Pedagógicas II, limitava-se à produção de materiais didáticos como recursos nas aulas de arte e à proposição de oficinas de arte aplicáveis às modalidades da educação básica, para trabalhar os conteúdos de artes envolvendo os temas transversais, principalmente os relacionados à diversidade cultural, meio ambiente e sustentabilidade. Na Figura 05 podemos observar essas atividades onde os discentes realizavam oficinas de construção de materiais pedagógicos para professores da rede pública de ensino, sugerindo objetos pedagógicos para trabalhar os conteúdos de arte nas escolas do fundamental I e II.

A partir da reconfiguração das disciplinas sob a ótica da nova matriz curricular do curso de Parintins, suas propostas ementárias passam a ser compostas pela necessidade do perfil profissional dos professores de arte que atuam no Baixo Amazonas, considerando aspectos relevantes ao contexto escolar das localidades e socioculturais da comunidade.

Atualmente, a disciplina **Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes I** estipula em sua ementa, além da elaboração de material didático-pedagógico, o estudo de práticas curriculares com incentivo ao desenvolvimento da criatividade e de metodologias aplicáveis ao ensino da arte. Neste sentido, a disciplina tem como objetivo a elaboração de metodologias e procedimentos pedagógicos aplicados ao ensino das artes visuais. Esta disciplina é cursada no 6º período letivo e, para cursá-la, os discentes têm que passar, nos períodos anteriores, pelo preparo em outras disciplinas de caráter pedagógico. Sendo assim, Oficinas Pedagógicas I tem como pré-requisito as disciplinas de: Psicologia da Educação, Introdução à Teoria Semiótica, Fundamentos da Educação em Arte, além de Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico.

A disciplina **Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes II**, por sua vez, é ministrada no 7ª período letivo e tem como pré-requisito a disciplina anterior, Oficinas Pedagógicas I. A disciplina objetiva a investigação de metodologias de ensino e criação de oficinas pedagógicas para o ensino de dança, música e teatro em espaços formais e não formais de educação. Tanto a disciplina Oficinas Pedagógicas I como a subsequente Oficinas Pedagógicas II,

segundo suas ementas, devem promover o recorte alusivo às matrizes negras e indígenas no conjunto de suas propostas curriculares, de acordo com a Lei 11.645/2008. Como citado no Capítulo I, ambas direcionam 100% da carga horária para as práticas curriculares.

A seguir, iremos apresentar as atividades de produção e proposição de objetos pedagógicos que foram realizadas nas disciplinas Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II, com base em suas propostas de ensino a partir da própria matriz curricular do curso de Parintins, apontando considerações sob uma perspectiva de experiência e vivência discente no referido curso.

### **2.3 A concepção de objetos pedagógicos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas: uma experiência discente**

Neste tópico, compartilhamos experiências e vivências acadêmicas enquanto discente no curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, especificamente pontos que refletem sobre como os objetos pedagógicos ou as propostas de objetos pedagógicos fomentaram o percurso de ensino das disciplinas Oficinas Pedagógicas e demais disciplinas do curso. As experiências aqui relatadas desenvolvem de forma descritiva as ações práticas-artísticas-pedagógicas vinculadas às disciplinas no período de 4 anos e meio, entre os anos de 2009 a 2014, período este de formação acadêmica da autora deste estudo. Entretanto, salientamos que não se trata de um relatório descritivo de tudo que foi trabalhado durante esse percurso, mas apenas destaques de algumas atividades relacionadas à proposição de objetos pedagógicos. Utilizaremos como recurso os registros visuais de atividades desenvolvidas nas disciplinas, dentro e fora do espaço da universidade.

Antes, precisamos destacar que a formação do profissional que atua na disciplina de arte é de grande relevância para o fortalecimento da educação em arte, da proposta e função da arte na vida escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para Ferraz e Fusari (2001, p. 53), o professor de arte “precisa saber arte e saber ser professor de arte”. Segundo as autoras, o compromisso com um projeto educativo que vise a reformulação qualitativa na escola precisa

do desenvolvimento de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. Assim, Selbach (2010), ao citar a excelência de uma escola como uma instituição que promove e ajuda na formação essencial do sujeito, destaca o papel do professor como indispensável, uma vez que:

Sem ele não existe excelência e aprendizagem significativa, não existe o papel formador da escola. Em síntese, o aluno é centro do processo de aprendizagem e de ensino, mas sem o professor a intermediação não ocorre, a escola não se justifica. Nem o imenso desejo de aprender de um aluno, nem as técnicas e normas de uma escola, são suficiente para uma concretização do ato didático perfeito, pois este se fundamenta na mediação de um professor. Um grande professor (SELBACH, 2010, p. 147).

Assim como nas demais disciplinas do currículo escolar, em arte o professor é um agente transformador de realidades e da democratização do acesso à produção cultural e artística. Consideramos que está no professor o compromisso profissional de mediador entre seus alunos e a arte, possibilitando que ela cumpra o papel a que se propõe. Isto vale também para o professor de arte que forma professores de arte.

Sob esta perspectiva é que o curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ tem como pressupostos do perfil profissional de seus acadêmicos:

- a) exercer conscientemente a profissão, devendo ter como referência a realidade social concreta e tendo como perspectiva a transformação histórica da sociedade;
- b) oferecer um ensino de arte que atenda às necessidades e particularidades das comunidades a serem atendidas, com qualidade técnica profissional e ética;
- c) produzir conhecimentos, priorizando sua participação na prática da pesquisa, atividade esta fundamental para uma adequada leitura crítica da realidade e para o fortalecimento da criatividade, além de indispensável para a formulação de novas propostas de ação profissional (PPC, 2014, p. 11).

Sendo assim, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais tem como diretriz fundamental a aproximação do ensino das artes com as demandas da sociedade, com o mercado profissional, com a iniciação científica e pedagógica. Em toda a sua matriz curricular, o curso destina 400 horas de prática curricular

distribuídas em suas disciplinas, como vimos na tabela 4 do capítulo anterior<sup>26</sup>. Vimos também que essas horas práticas “visam a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades que tornem o aluno apto a realizar com sucesso a transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino”. Ainda segundo o PPC do curso (2014), “as atividades desenvolvidas nos módulos práticos não ficam reduzidas a espaços isolados, nem desarticuladas do restante do curso. Estas atividades estão sempre acompanhadas de uma reflexão didático-pedagógica”.

Isso se constata nas propostas de ensino planejadas pelos docentes do curso para cada disciplina que, antes de pôr em prática o Plano de Ensino, passa pelo aval e ciência do colegiado do curso (coordenador (a), professores, técnicos e alunos). As propostas seguem o que estipulam as ementas das disciplinas. Além dos conteúdos ministrados, seu desenvolvimento é articulado com a prática pedagógica em suas diversas formas, que vão desde a proposta de seminários acadêmicos realizadas pelos alunos em sala de aula às propostas didáticas e exposições de trabalhos pedagógicos realizadas fora da sala de aula e até mesmo fora do espaço universitário. Isso tudo sob supervisão e orientação do professor e em consonância com o plano de ensino da disciplina.

Os seminários propostos pelas disciplinas como atividades práticas podem fazer parte do que sejam objetos pedagógicos, pois tratam-se de ensino e orientações para a aprendizagem dos futuros professores, que simulam aulas com abordagem de determinado conteúdo, visando o desenvolvimento didático-pedagógico, onde o discente apresenta uma parte reduzida do conteúdo da disciplina (por exemplo: história da arte: movimento impressionista), explanando como se ele fosse o professor daquela turma. Esta é uma prática comum dentro das disciplinas curriculares, que além de ser avaliativa, oportuniza aos alunos a experiência da docência no sentido de estudar, investigar e dominar o conteúdo a ser ministrado, a aplicação de metodologias de ensino para a explanação do seminário e a postura profissional em sala de aula.

---

<sup>26</sup> Tabela 4 - Carga horária das práticas curriculares distribuídas por disciplinas – p. 41

Muitas vezes, esses seminários são apresentados de forma dinamizada, utilizando-se de recursos visuais, sonoros e performáticos, como ilustra a figura abaixo:

**Figura 06 – Apresentação de seminário**



Fotos: acervo pessoal de Pedro Vanuzo Tavares, 2010.

No registro fotográfico, podemos identificar os discentes durante uma apresentação de seminário da disciplina História da Arte I, onde utilizaram com fins pedagógicos uma composição performática de uma determinada pintura renascentista e puderam explicar de forma lúdica como se dá a composição da pintura naquele período da história.

As disciplinas que mais fazem uso desta prática são as do eixo **2)** de experimentação e produção do conhecimento em artes visuais, e as do eixo **3)** de reflexão, teoria e pesquisa<sup>27</sup>. Mesmo que as disciplinas do eixo 2 sejam as

---

<sup>27</sup> Ver as disciplinas em: Tabela 3 - Organização estrutural da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ – p. 36

disciplinas de práticas artísticas, é considerado o preparo do discente em formação de licenciado em Artes Visuais, portanto, sendo de fundamental importância que o discente experiencie a prática pedagógica, desenvolvendo metodologias de ensino e planejamento didático-pedagógico também para as práticas artísticas.

Durante e após este processo de atividade pedagógica, a avaliação sobre os desempenhos dos alunos e os desenvolvimentos das aulas em seminários possibilitam troca de experiências entre o docente e os acadêmicos, como futuros professores, favorecendo com isto uma aprendizagem significativa, além de estreitar a relação entre o professor e os alunos numa compreensão ética-profissional de ensino.

Neste sentido, como bem comenta Masetto (2012), a aula torna-se um encontro de pessoas, mais que isto, uma equipe de pessoas que se encontram para desenvolver um processo de aprendizagem e que ela também pode ser classificada como um relacionamento que permite aos envolvidos (professor e alunos) a troca de experiências, conhecimentos, interesses e problemas, assim como análises e reflexões sobre questões a serem debatidas, interpretadas e discutidas, devendo estas, é claro, serem sistematizadas e organizadas para que possam servir de encaminhamentos para ações de profissionais competentes.

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical, de imposição cultural, e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostram significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais (MASETTO, 2012, p. 86).

É nesse tipo de relacionamento entre professor e alunos que, segundo Masetto (2012), configura-se um encontro que permite a aprendizagem. Outros casos em destaque relacionados à proposta de prática pedagógica foram o desenvolvimento de atividades através de oficinas direcionadas para os próprios colegas da turma ou para um público externo, alunos de demais cursos, como os de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física, turmas de escolas públicas, professores ou comunidade em geral.

**Figura 07 – Oficina de desenho artístico**

Fotos: acervo pessoal de Pedro Vanuzo Tavares, 2013.

O registro acima é de uma oficina de desenho artístico ministrada pelos discentes do curso e aplicada para uma turma de educação básica de uma escola pública do município de Parintins. A aplicação prática de conhecimentos adquiridos dentro do curso torna-se desafiadora quando se propõe a planejar uma aula, considerando os aspectos reais de uma sala de aula do ensino regular de educação. Da mesma forma, propor atividades de práticas artísticas sem desvincular da teoria sistematizada.

Masetto (2012), ainda sobre a sala de aula como espaço de encontro entre os sujeitos (professor e alunos) envolvidos em um processo de aprendizagem, vê na universidade a possibilidade de transcender esse espaço, podendo projetar as aulas universitárias para fora do espaço corriqueiro da sala de aula, expandindo para qualquer ambiente onde possa haver uma possibilidade de aprendizagem significativa. Para este autor, os demais locais onde se possam realizar atividades profissionais, como empresas, fábricas, hospitais, simpósios, escritórios, casas de detenção, escolas, entre outros, são



tão importantes para a aprendizagem como o espaço da sala de aula. Ainda segundo o autor:

Os ambientes profissionais são “novos espaços de aula” muito mais motivadores para os alunos e muito mais instigantes para o exercício da docência porque envolvem a realidade profissional do professor e do aluno (MASETTO, 2012, p. 95).

Sem dúvida, a vivência nos espaços reais de atuação profissional apresenta situações mais desafiadoras e até mesmo complexas, de imprevistos que exigem a “inter-relação de disciplina e habilidade”, mas também que requerem a relação entre a teoria e a prática.

Para a realização dessa atividade de oficina de desenho artístico, foram utilizados como objetos pedagógicos exemplificações de produções/reproduções artísticas, fazendo-se uso de técnicas diversificadas para prática, a fim de buscar alternativas para as experimentações artísticas.

Em relação às experiências fora da sala de aula, durante este período de formação acadêmica, algumas disciplinas, como as relacionadas à história da arte e cerâmica, oportunizaram o contato com outras culturas e artefatos históricos através de propostas de Prática de Campo. Prática de campo, regulamentada pela Portaria nº 57/2019, é uma atividade prática mediada pelo professor do curso. Segundo esta Portaria<sup>28</sup>:

§2º A prática de campo é uma atividade prática, diretamente mediada pelo docente, realizada fora dos limites da sala de aula e requer recursos financeiros e orçamentários como: diárias de servidores envolvidos (docentes e técnicos) e ajuda de custo para os discentes. Compõe, essencialmente, disciplinas configuradas como crédito prático e teórico e está prevista em ementa e plano de ensino, devidamente aprovados no colegiado de curso. É, ainda, caracterizada por ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos que não se integram apenas com aulas teóricas.

A prática de campo se faz necessária como um recurso que possibilita o contato do discente com outras realidades, ou mesmo, no contato direto com produções artísticas ou objetos de estudos, desenvolvendo com isso conhecimentos *in loco* dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A proposta

---

<sup>28</sup> Disponível no endereço eletrônico: <https://proeg.ufam.edu.br/dae/pratica-campo.html> - acessado em 30/03/2020.

de prática de campo é essencial para suprir as necessidades vigentes na cidade de Parintins e do espaço da universidade, como ausência de museu, galerias, ateliês de arte, etc. O professor faz uso desse recurso com fins didáticos para aprimorar determinado conteúdo da disciplina.

**Figura 08 – Prática de Campo em Santarém/PA**



Fotos: acervo pessoal de Pedro Vanuzo Tavares, 2011.

A imagem acima é de uma prática de campo da disciplina História da Arte do Brasil, realizada no município de Santarém, no estado do Pará. Os discentes do curso tiveram a oportunidade de visitar o Centro Cultural João Fona, onde consta museu e galerias com acervos históricos da região Norte do Brasil, artefatos e elementos que compõem a arte primitiva da Amazônia. Também fizeram parte do roteiro a ida e apreciação ao Museu de História e Arte Sacra, ao museu doméstico da estilista Dica Frazão e a outros pontos históricos da cidade. Esta atividade foi marcante para a maior parte da turma, pois antes nunca haviam tido contato com as dinâmicas museológicas e por estarem em contato com produções primitivas da arte indígena, como as cerâmicas e ferramentas marajoaras e tapajônicas, vistas somente nos livros didáticos escolares, e mais ainda por terem tido a experiência de uma viagem acadêmica fora do estado do Amazonas. Geralmente, ao fim destas atividades, é proposto para os discentes a elaboração de artigos ou relatos de experiências onde pode ser avaliada a percepção dos alunos sobre as atividades realizadas e os conhecimentos adquiridos *in loco*.

As disciplinas especificamente pedagógicas do curso, como as de estágio supervisionado, didática, educação especial e oficinas pedagógicas, utilizam a prática de ensino para fins de experiência, conforme estipula a Portaria 57/2019 da UFAM:

§3º A prática como componente curricular é uma atividade obrigatória dos cursos de licenciatura e se configura como um conjunto de atividades formativas, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência, vivenciados preferencialmente em espaços escolares. Deve integrar disciplinas de caráter prático, relacionadas à formação pedagógica.

Com isso, as atividades podem ser realizadas no âmbito real do espaço escolar. Normalmente, as atividades propostas por essas disciplinas são realizadas em grupo, uma vez que muitos alunos não têm experiência com a prática da docência e a insegurança individual torna-se um fator comprometedor no desempenho acadêmico desses alunos (salvo exceções). Dentro dessa dinâmica de prática de campo, muitas vezes os professores optam por propor atividades de oficinas, aulas teóricas pedagógicas, dinâmicas de ensino, aulas de práticas artísticas, etc.

**Figura 09 – Prática de estágio supervisionado**



Fotos: acervo da autora, 2012/2013.

Essas atividades, chamada por Masetto (2012) de técnica participativa, podem ser direcionadas a públicos diversificados que compõem a comunidade escolar de ensino formal e não formal. A figura acima expõe oficinas direcionadas ao público escolar infantil, fundamental e para professores. Foram práticas vinculadas à disciplina de Estágio Supervisionado e aplicadas em alguns educandários do município de Parintins. O uso desse tipo de “técnica” como recurso pedagógico do professor universitário permite o trabalho individual de cada aluno e a colaboração e organização de trabalhos em equipes. Além de “criar uma motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos” (MASETTO, 2012, p. 92).

Nas disciplinas pedagógicas, há a proposição de criação e produção de objetos pedagógicos como proposta para o desenvolvimento das atividades de prática docente dos acadêmicos. Na figura a seguir, é possível identificar essa proposição como fins didáticos-pedagógicos.

**Figura 10 – Prática de Oficinas Pedagógicas**



Fotos: acervo pessoal de Heliton Beltrão, 2013.

A proposição de objetos pedagógicos, realizada pelos acadêmicos do curso, possibilitaram a percepção do contexto escolar sob a realidade da prática de ensino. Foi desafiador para os acadêmicos pensar em proposição de objetos pedagógicos vinculados a determinados conteúdos de Arte de modo que eles pudessem desenvolver o processo dinâmico de ensino e aprendizagem.

O processo de construção e produção para desenvolvimento de materiais, ferramentas e suportes didático-pedagógicos nas disciplinas do curso deu-se por meio de propostas de avaliação direcionadas aos discentes, onde os mesmos puderam pensar estruturalmente de modo teórico, metodológico, pedagógico, artístico e prático, objetos pedagógicos como suportes que possibilitaram refletir em suas experiências de prática docente a mediação entre o ensino e a aprendizagem. Para José Carlos Libâneo:

A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o "como" da intervenção pedagógica (LIBÂNEO, 1991, p. 28).

Neste sentido, as atividades *in loco* de práticas pedagógicas como objetos pedagógicos propostos pelas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ/UFAM, possibilitaram a articulação entre teoria e prática e as possibilidades de diálogos entre a escola de educação básica, os espaços culturais e o ensino superior. E como experiências pedagógicas adquiridas durante este período de percurso acadêmico, para a autora deste estudo, as que ocorreram também fora do espaço da sala de aula da universidade possibilitaram a aprendizagem significativa para sua formação docente e, sem dúvida, também para os demais colegas acadêmicos, pois as propostas pedagógicas citadas desafiaram os discentes a desenvolverem ações de ensino em diferentes espaços de aprendizagem. Para Luciana Bredariolli (2011), a experiência acontece na interação do sujeito com os acontecimentos e passagens de seu contexto, resultando em um processo de aquilamento de valores e significados.

Com isto, a articulação entre a teoria e a prática foi e ainda é um fator essencialmente significativo, que faz toda a diferença na formação inicial de



professores. Visualizar diferentes possibilidades de interação e reflexões sobre as ações que articulem a formação teórica do futuro professor, sobretudo, as voltadas à educação básica, nos trazem contribuições ao aprendizado de se constituir docente, proporcionando uma experiência única na formação acadêmica.

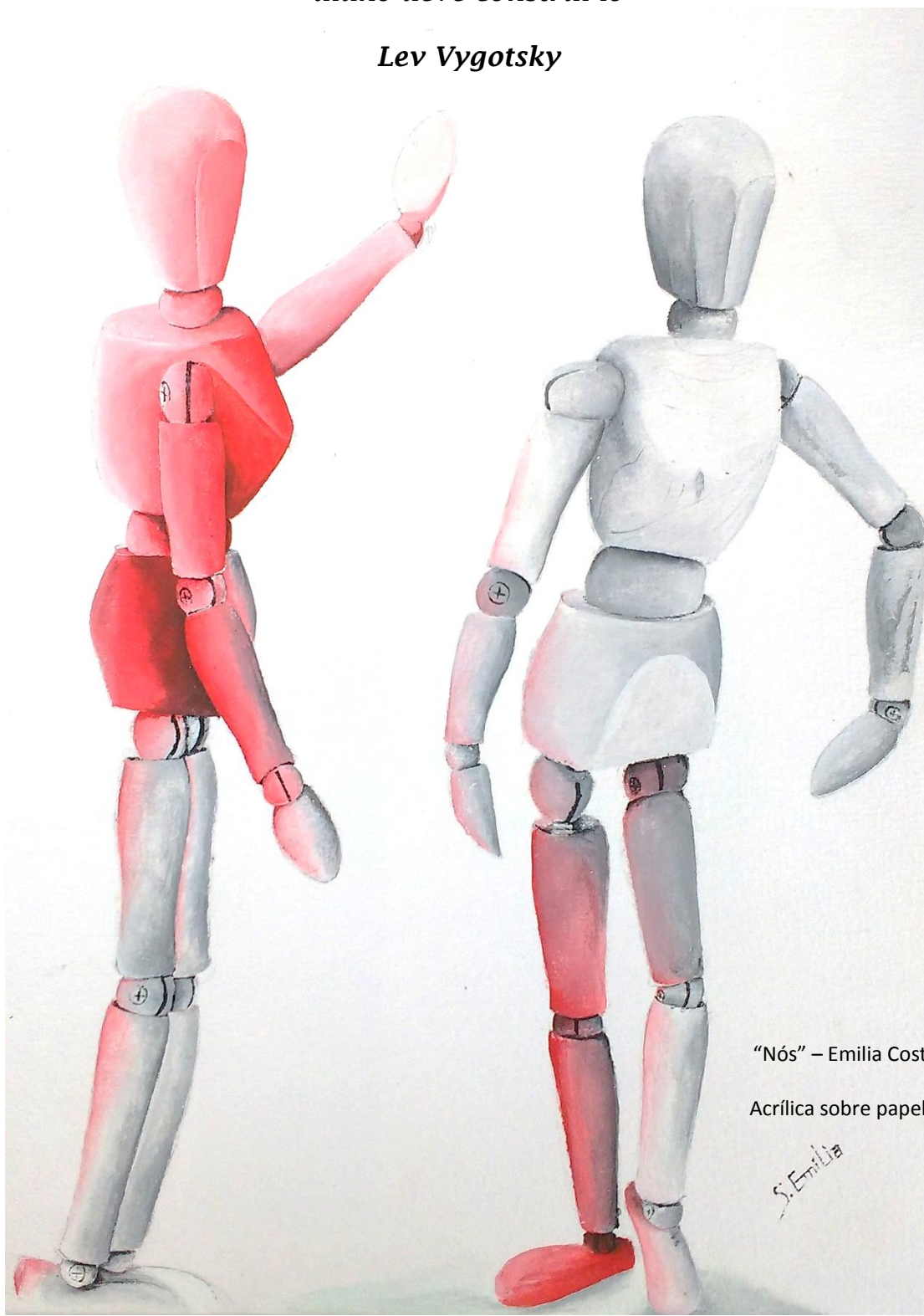
Os objetos pedagógicos que se fizeram presentes como desenvolvimento de práticas pedagógicas dos discentes durante as interações e intervenções das atividades propostas pelo curso, levaram em consideração os aspectos relacionados aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, sobretudo, os conhecimentos pedagógicos como didática, metodologias e demais estratégias de ensino para o desenvolvimento dos conteúdos de arte na educação básica de ensino formal e não formal.

Pensar e propor objetos pedagógicos utilizando suportes diversificados que pudessem atender e dialogar com o conteúdo que se queria abordar, a fim de alcançar os objetivos propostos para as aulas, resgataram as aprendizagens adquiridas nas aulas da universidade, configurando-se numa aprendizagem significativa. Do mesmo modo, reflete os princípios pedagógicos adotados pelos discentes no decorrer da graduação. Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) consideram que os princípios pedagógicos geram a escolha dos objetos pedagógicos que caracterizam as singularidades das ações e objetivos que o professor visa propor e alcançar.

Assim, no capítulo a seguir, apresentaremos reflexões sobre a concepção dos objetos pedagógicos no ensino da arte pautada numa prática pedagógica de formação docente, em que a teoria e a prática estão vinculadas tanto no saber e no fazer artístico, como no saber e fazer pedagógico, pensando em objetos pedagógicos para além de instrumentos ou objetos físicos, mas como ideias, proposições e ações que objetivam estimular no aluno da graduação a criação e a construção de conhecimentos em Arte.

***Os agentes educacionais podem facilitar o aprendizado, mas o aluno deve construí-lo***

***Lev Vygotsky***



“Nós” – Emilia Costa/2016

Acrílica sobre papel canson

Emilia

### **CAPÍTULO III – Reflexões sobre os objetos pedagógicos na formação de professores de Arte**

Neste capítulo, discutiremos e analisaremos as contribuições da proposição de objetos pedagógicos na formação inicial de professores. Também refletiremos as possíveis contribuições para a efetivação de um ensino significativo, que inicie na formação dos professores de arte ainda na graduação e se estenda para a educação básica e demais espaços educativos onde esses profissionais irão atuar, como num ciclo em que ocorrerá possíveis impactos transformadores de uma educação em arte que potencialize um ensino voltado não somente para práticas de técnicas artísticas, mas também ao estímulo criativo, estético e sensível, considerando a realidade em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem vivem, o meio como parte de um aspecto global, como parte de um todo que se transforma, que se modifica, que influencia e que é influenciado.

Desenvolvemos este capítulo a partir da proposta curricular do ensino superior e da prática pedagógica na educação de ensino básico, propondo atenção aos acadêmicos, futuros professores de arte, e à equipe de formadores de professores da área, para as possibilidades de valorização da arte dentro das escolas de educação básica como uma disciplina com potencial para o desenvolvimento cognitivo, sensitivo e cultural do sujeito como ser social. De igual modo, da prática do professor fazendo uso de proposições de objetos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas de arte.

Aqui discutiremos os aspectos de ensino com termos, até então, ainda não utilizados em nosso estudo, como: transdisciplinar, teoria da complexidade e pedagogia do sensível. Desenvolvemos as nossas discursões e reflexões considerando como pauta os conceitos destes termos, de forma a desencadear reflexões críticas e a possibilidade de uma prática pedagógica mais acessível a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Igualmente, apresentamos as análises a respeito das práticas pedagógicas realizadas no curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, relatadas no Capítulo II, a partir das experiências enquanto docente do curso,



como indícios de uma prática transdisciplinar. Para tanto, utilizaremos como embasamento teórico, para aprimorar nossas reflexões, estudos de autores como Arnt (2007), Nicolescu (1999), Masetto (2012), Morin (2009) e Libâneo (2013), entre outros.

### **3.1 Proposições de objetos pedagógicos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II – experiências na docência**

Aqui, compartilhamos nossas experiências docentes frente às disciplinas de Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II, a partir da proposição de objetos pedagógicos como proposta de ensino das artes. Neste tópico, vinculamos as análises sobre o que a disciplina já propôs e produziu, relacionando-as às perspectivas para a prática da docência, considerando a contribuição das duas disciplinas para a formação dos licenciandos e os objetos pedagógicos como possibilidade de um ensino dinâmico e contextualizado no processo de formação inicial de professores.

Como docente atuante deste curso, sempre foi constante a preocupação com a formação dos alunos quanto à atuação no ensino de Arte, o exercício docente após a conclusão do curso e os desafios pedagógicos que permeiam as escolas públicas do interior do estado do Amazonas. Estas questões vão de encontro com o receio da reprodução de experiências anteriores na educação básica, justificado pelo fato de que a maioria dos que ingressam neste curso, são alunos cuja vivência em aulas de Arte em sua trajetória educacional não foi realizada de forma condizente como se requer, resultando muitas vezes num precário conhecimento em Arte. Entre os fatores considerados como comprometedores, está a disciplina sendo ministrada por professor não qualificado para esta função, considerando-se também a não valorização do ensino de arte nas escolas públicas.

Concomitante a isto está o fato de que nas escolas, em sua maioria, é desafiador ministrar aulas de arte com a falta de materiais e espaços adequados para as atividades artísticas, aulas reduzidas, tempo curto para cada série,

desvalorização da disciplina, além de desafios como o cumprimento de prazos, conteúdos a serem explorados com os alunos, as preocupações com os preparativos das aulas e avaliação das atividades realizadas pelos alunos, entre outros fatores comprometedores e desafiadores para a boa efetivação da prática docente, para o desenvolvimento da disciplina Arte e para a aquisição de conhecimentos necessários.

Logo, a proposta do uso de objetos pedagógicos e suas produções vai além do que determina as ementas das disciplinas. Surge como possibilidade de instigar a criatividade dos alunos, seja para pensar no desenvolvimento dos conteúdos de arte em suas aulas, ou para propor alternativas de prática de ensino de arte desvinculadas das convencionais, moldadas pelas pedagogias tradicional, tecnicista ou mesmo espontaneísta. Isto levando em consideração também a realidade sociocultural em que estão inseridos e as reflexões sobre as políticas que regem seu meio. Compreende-se que devemos articular os saberes disciplinares e específicos, para que com estes conteúdos os alunos possam dominar o processo do ensino escolar e entender de quais formas realizam este processo, tanto os de conhecimento científico, como os conhecimentos a partir de sua natureza social, de modo a se preocuparem com estes, como coletivo e não de forma individualizada. E, então, a partir de suas interpretações, criarem suas próprias estratégias e procedimentos na elaboração do planejamento de suas aulas de Arte.

Sob estes aspectos, ao longo desse percurso docente, que vai de 2016 a 2018, procuramos desenvolver as disciplinas Oficinas Pedagógicas I e Oficinas Pedagógicas II pensando no contexto social e cultural em que nossos alunos estão inseridos, de modo que pudéssemos articular os saberes adquiridos dentro da universidade e a realidade escolar e social vigente no interior do estado do Amazonas, e assim, propor práticas de ensino das artes que contribuíssem para uma educação em que os padrões culturais e estéticos da comunidade fossem respeitados e inseridos. Ainda sob tal contexto, trabalhamos estas disciplinas de modo que envolvêssemos conhecimentos metodológicos e didático-pedagógicos em arte, e que os alunos também pudessem se reconhecer como parte desses conteúdos e, a partir deles, alcançar outros conhecimentos. Assim,

desenvolveremos essas questões em subtópicos, como forma de apresentar esse processo que se organiza por meio das etapas de ordem das disciplinas.

### **3.1.1 Proposição de objetos pedagógicos na disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte I**

Os objetos pedagógicos são trabalhados como propositores na prática docente, onde os discentes possam pensar no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina Arte vinculando a teoria e a prática no processo de ensino, ou seja, na proposição pedagógica, e assim, buscar favorecer um ensino dinâmico e criativo, pautado nos percursos de aprendizagem dos seus futuros alunos. Cropley (1999) refere que a finalidade do ensino criativo não é a de produzir soluções criativas, mas sim a de dar energia e manter os esforços criativos dos alunos, removendo obstáculos e criando incentivos.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas na disciplina Oficinas Pedagógicas I buscavam oportunizar a preparação para o desenvolvimento de metodologias aplicadas para as práticas artísticas no âmbito da educação escolar, por meio da construção de propostas de projetos educacionais de extensão, além da criação e produção de materiais didáticos e brincadeiras lúdicas para o auxílio das práticas pedagógicas no ensino de arte.

Como destaque, entre as atividades desenvolvidas, houve uma proposta de elaboração de projeto de extensão a ser aplicado na escola, que culminou em uma prática de campo realizada no município de Barreirinha (AM).

O município de Barreirinha se situa a 41,6 km em linha reta a Sul-Oeste de Parintins e 49,7 km por via fluvial, levando aproximadamente 4 horas de tempo de viagem.

**Figura 11 – Distância entre Parintins e Barreirinha**



Fonte: [www.entrecidadesdistancia.com.br/distancia-mapa-entre/parintins-e-barreirinha/617980/](http://www.entrecidadesdistancia.com.br/distancia-mapa-entre/parintins-e-barreirinha/617980/) - acessado em 05/10/2020.

A proposta tinha como objetivo relacionar teoria e prática no processo de ensino de arte na educação escolar no Baixo Amazonas, com aplicação de oficinas pedagógicas voltadas às artes visuais. Intencionamos, com esta prática, observar o contexto real em que estão inseridos os alunos da educação básica de ensino, a comunidade, a vida familiar, o cotidiano escolar, e os desafios para o processo de ensino-aprendizagem em arte. Para tanto, a prática se deu em 4 dias de atividade naquela localidade, sendo dois dias para observação do espaço, para a organização dos materiais, e dois dias de intervenção prática-pedagógica na Escola Municipal Hilma Dutra.

Porém, o planejamento das atividades se deu ainda em sala de aula, na universidade, durante as aulas de Oficinas Pedagógicas I, a partir dos fundamentos teóricos da educação em Arte e do estudo de diferentes metodologias para o ensino aplicadas a este campo da educação. De acordo com Loyola:

É a metodologia que abarca um conjunto de ideias e ações que ampliam a construção de conhecimentos, que instaura e estabelece conexões em vários aspectos e etapas do processo de criação e ensino-aprendizagem; que estabelece a intenção, a meta, o objetivo da aula; que estabelece a maneira de escolha e inserção do conteúdo; que estabelece e justifica as técnicas e

emprego dos materiais; que estabelece critérios na avaliação dos resultados etc. (LOYOLA, 2016, p. 14).

Com isto, foi feito um levantamento de diversas atividades e a construção de projetos de extensão pelos alunos, voltados para a realização de oficinas pedagógicas de arte educação para o público alvo da cidade de Barreirinha. Assim, desenvolvidas aulas preparatórias para apresentar aspectos geográficos e histórico-culturais dos espaços a serem visitados (com exposição verbal, textos e ilustrações fotográficas); formação de grupos de estudos; e organização de material da viagem, envolvendo o transporte, alojamento e alimentação<sup>29</sup>.

Sendo assim, tendo como base inicial estudos teóricos, didáticos e de metodologias de ensino, as práticas pedagógicas foram realizadas a partir das propostas de atividades desenvolvidas pelos discentes durante as aulas da disciplina. Entre as atividades desenvolvidas, estavam Oficina de Pintura e colagem, Produção de desenho de letras estilo Bubble, Oficina de Stencil Art e Instalação Artística.

**Figura 12 – Oficinas Pedagógicas**



Fotos: acervo da autora, 2017.

---

<sup>29</sup> Barreirinha, assim como a maioria dos municípios amazônicos, possui limitações no acesso à sede municipal. Dadas as particularidades da região, o principal meio de acesso se dá pelos rios. Assim, o traslado de ida e de volta se deu por meio de barco regional.

Para cada projeto, os discentes desenvolveram concepções teóricas a respeito de cada técnica artística, tendo como respaldo estudos de referenciais teóricos levantados e analisados pelos grupos. Este processo se deu pelas pesquisas em acervos bibliográficos do curso e pela internet. Após a definição do que se queria trabalhar, da oficina a ser desenvolvida, os discentes foram em busca de fontes para aprimorar seus conhecimentos, conscientes de que como mediadores, há a necessidade do conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas. Essas fontes foram entrelaçadas com os procedimentos metodológicos e os objetivos de suas intervenções. Após, debatidos e analisados em conjunto com o docente/orientador, formulando assim as concepções teóricas que nortearam suas práticas.

Como seleção de exercício da prática artística, eles fizeram experimentações utilizando diversos materiais que pudessem desenvolver suas atividades, levando em questão a realidade escolar e sociocultural do público a ser atingido, com isto buscando utilizar materiais que pudessem ser de fácil acesso para todos. Alguns, optando por experimentar e utilizar materiais alternativos, que servissem de exemplificações de materiais e ferramentas e que os alunos da escola olhassem como opções para utilizarem nas práticas artísticas.

Nas imagens a seguir, iremos observar a exposição dos trabalhos que foram confeccionados nas oficinas promovidas pelos discentes do curso, tendo eles mesmos como mediadores das noções teóricas e das práticas realizadas. A princípio, os trabalhos desenvolvidos pelos discentes tinham uma base de noções de técnicas artísticas a serem repassadas para os alunos da escola, a fim de que eles pudessem conhecer o universo da arte em termos de prática e de criatividade no fazer artístico, com a utilização de materiais diversificados e de fácil acesso.

As oficinas de Pintura e Colagem e Produção de desenho de letras estilo *Bubble*, em exposição na Figura 13, tiveram como objetivo a prática das noções de técnica artística, com a utilização de materiais expressivos diversificados e fora do convencional, como pincel, tinta, canetinhas coloridas, lápis, cola, etc. Essas atividades foram direcionadas aos alunos dos 6º e 7º ano.

**Figura 13 – Exposição dos trabalhos artísticos**

Fotos: acervo da autora, 2017.

Na primeira imagem (da esquerda para a direita), podemos observar similaridades entre as composições das pinturas dos alunos participantes da oficina de Pintura e Colagem, como sol (em cor amarelo), árvores (com copas arredondadas em cor verde), solo (em cor marrom), rio e nuvens (em cor azul). Porém, aqui não cabe analisarmos profundamente as imagens ou interpretarmos as ilustrações dos alunos, pois muito haveria de ser dito, mas destacamos estas similaridades para que se faça entender que o objetivo nas atividades dos discentes da graduação era a mediação entre a técnica artística de pintura e colagem com as possibilidades da utilização com outros materiais expressivos, como a colagem de papel sobre a pintura, da mesma forma a colagem de madeiras, areias, a utilização de canudo de suco para espalhar as tintas, etc. e não a intervenção sobre o processo prático e criativo dos alunos da escola.

A criatividade expressa através dessas atividades com o uso de materiais diversificados para a produção de pintura e colagem chamaram atenção não somente dos acadêmicos envolvidos, como também dos funcionários e demais alunos da Escola Hilma Dutra. Da mesma forma, a oficina de desenho estilo *Bubble*, na imagem ao lado, promoveu o conhecimento a respeito desta técnica como meio de expressão artística difundida nas ruas dos grandes centros urbanos, assim como demais técnicas originárias desses espaços.

Já a oficina de *Stencil Arte*, na primeira imagem da Figura 14, aplicada para uma turma do 9º ano, promoveu o conhecimento sistematizado e artístico do grafite, da arte de rua como expressão de comunicação de ideias, de lutas, de expansão e emancipação artística.



**Figura 14 – Exposição dos trabalhos artísticos**



Fotos: acervo da autora, 2017.

Os acadêmicos/mediadores nestas duas últimas oficinas citadas viram como desnecessárias as orientações e intervenção sobre as produções dos alunos, ocupando-se especificamente com o desenvolvimento dos conteúdos teóricos e de conhecimentos histórico e técnico das linguagens artísticas. Com isto, os alunos participantes das oficinas puderam compor seus trabalhos com o que achassem mais confortável de fazer ou com o que lhes agradassem. As orientações sobre as atividades eram que eles experimentassem as técnicas artísticas, fazendo uso de materiais expressivos. Diferentemente, porém, da quarta e última atividade, registrada na imagem ao lado direito da Figura 14, que se trata de uma instalação. Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) entendem a instalação como:

[...] uma proposta artística intencional em que, a partir de uma proposição, muitas vezes conceitual, o artista cria um ambiente para que as pessoas interajam com ele e, a partir desse espaço, desenvolvam um pensamento crítico, uma ideia, ou mesmo desenvolvam sensações estéticas pessoais sobre a proposta de instalação (p. 44).

Sob este conceito, os discentes contextualizaram a produção de instalação artística, apresentando aos alunos do 9º ano da escola considerações teóricas, conceituais e estéticas sobre a instalação como linguagem artística, de modo que pudessem despertar-lhes a sensibilidade de poder observar e refletir diante de uma obra de arte.

Com a realização dessas oficinas, foi perceptível o grau de interesse dos alunos pelas atividades artísticas e o movimento que se fez na rotina da escola ao promover a utilização e ocupação de seus demais espaços físicos, fora a sala



de aula, para a realização das práticas artísticas. Aos discentes do curso, o contato com a realidade escolar fora do espaço da universidade, também proporcionou uma aprendizagem significativa, com destaque para as experiências da prática pedagógica, do pensar, planejar e aplicar uma aula diretamente no ambiente real da sala de aula, considerando todos os desafios que permeiam a prática docente e, assim, despertar as habilidades e competências do ser profissional.

Para Selbach (2010, p. 53), competência é a capacidade de mobilizarmos nossos “equipamentos” mentais para encontrar saídas quando estas parecerem ausentes. Sendo assim, a experiência da prática docente proporcionou aos acadêmicos atitudes, ações e tomadas de decisões durante todo o percurso de planejamento e execução das atividades, e com isto, a articulação de suas habilidades para alcançar seus objetivos, superar os desafios e vencer os obstáculos que surgiram no decorrer das etapas das atividades.

Destacamos a prática de campo como uma atividade de extrema importância para a metodologia de ensino que buscamos desenvolver no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e particularmente na disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes I, que tem o objetivo, também, de levar o aluno à percepção do mundo através da prática de pesquisa-ação exploratória e permitir a observação empírica dos fenômenos estudados e o contato com os agentes naturais, sociais e culturais.

Acreditamos que a relevância do exercício da prática de campo trará à formação dos estudantes a capacidade de integrar a teoria vista em sala de aula com a realidade da prática do ensino. Pois, através da prática do trabalho de campo, podemos perceber e tomar consciência de que a realidade tratada no âmbito da sala de aula da universidade pode e deve ser observada fora dela, não apenas pela descrição do real, mas também pelo conhecimento científico do conteúdo natural, histórico e social que o espaço real transmite. Torna-se extremamente relevante tal observação e prática, tendo em vista a finalidade de que estes futuros professores estejam preparados para intervir em diferentes realidades sociais.

A elaboração de material didático-pedagógico, como estipulado na ementa da disciplina, foi associada com a produção de objetos pedagógicos para

a prática de ensino das artes. Com essas atividades, os discentes buscavam propor determinado material educativo, sendo estes pensados e confeccionados pelos próprios discentes, para trabalhar determinados conteúdos de Arte. Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) destacam a ludicidade como característica de objetos pedagógicos, de modo que possam propiciar a todos dialogar em igualdade de condições com os materiais e os conteúdos a eles vinculados.

Loyola (2016) utiliza o termo material didático, e como vimos anteriormente, este conceito se insere em objetos pedagógicos. Para este autor, “o material didático para o ensino-aprendizagem em Arte é um componente indispensável”. Entretanto, o autor considera que o ensino-aprendizagem não acontece de forma linear e “os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo, em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo” (LOYOLA, 2016, p. 13).

Com isto, os objetos pedagógicos surgiram com proposições realizadas pelos discentes através de oficinas de confecção de material educativos, aulas exploratórias (utilizando os materiais como suporte para a abordagem de conteúdos), dinâmicas para a interação de conteúdos, etc.

**Figura 15 – Elaboração de material didático-pedagógico**



Fotos: acervo da autora, 2017.

Nos registros da Figura 15, é possível identificarmos os discentes como mediadores das proposições. Eles foram desafiados a propor ideias de produção de materiais educativos como auxílio para abordar determinados conteúdos de arte. Também é possível identificarmos diferentes espaços de aplicação. Os discentes utilizaram não somente a sala de aula, mas também fizeram uso dos laboratórios do curso, entre eles o da disciplina de Oficinas Pedagógicas, cujo propósito é, de fato, um espaço de experimentações e interações educativas.

A proposição de objetos pedagógicos pelos discentes se deu a partir de planejamentos das atividades. Por se tratar de uma atividade pedagógica proposta pela disciplina, que teve como objetivo aguçar a criatividade e a competência dos discentes para formulações de subsídios para auxiliar nas aulas de arte, os discentes buscaram aprofundar diversos assuntos relacionados aos conteúdos de arte através de estudos de referenciais teóricos e, assim, traçar os objetivos a serem alcançados, elaborar metodologias de ensino e procedimentos da prática para a elaboração e aplicação das atividades relacionadas à produção de materiais educativos. Essas aulas da disciplina oportunizaram aos discentes a preparação para o desenvolvimento de metodologias aplicadas para as práticas artísticas por meio da proposição de objetos pedagógicos.

### **3.1.2 Proposição de objetos pedagógicos na disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte II**

Em Oficinas Pedagógicas II, a proposição de objetos pedagógicos se deu a partir de propostas de aulas vinculadas às linguagens artísticas, dança, música e teatro, pois sua ementa estipula “Oficinas de metodologias aplicadas à educação em Dança, Música e Teatro. Produções de material didático. Aplicação prática”. (PPC, 2014, p. 66). Para tanto, buscamos, a princípio, propor análise e debate acerca das propostas pedagógicas educacionais para as modalidades de dança, música e teatro. Essas análises partiram sobre o que estipula a Legislação Federal referente ao ensino de arte na educação básica; sobre as propostas pedagógicas para o ensino de Arte da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/Am) e da Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED).

Isto nos possibilitou a compreensão de que na educação básica, as propostas de conteúdo e ensino seguem o que estipula a Lei nº 13.278, que alterou a redação do § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, para o ensino da Arte, instituindo a obrigatoriedade da música, da dança, do teatro e das artes visuais na educação básica. Embora o termo Arte nos proporcione uma atuação de profissionais formados em áreas específicas das linguagens artísticas, as escolas públicas brasileiras, em sua grande maioria, não dispõem de profissionais para ministrar cada linguagem artística. Apesar de cada área já ter profissionais formados, a escola dispõe somente de um professor para ministrar a disciplina Arte, seja ele formado em licenciatura em Artes Visuais, ou Teatro, ou Música, ou Dança, e ele deve dar conta de trabalhar todas essas áreas, caracterizando, assim, uma atuação polivalente. O professor de arte na escola pública deve desempenhar todas essas funções, conforme exigência da legislação vigente, que de forma indireta ainda exige a polivalência aos profissionais em arte-educação.

Neste sentido, pensando na realidade vigente nas escolas públicas sobre o ensino de Arte e por ser o curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ o único curso a oferecer a formação de professores de arte no Baixo Amazonas, vem por meio da disciplina Oficinas Pedagógicas Aplicáveis ao Ensino de Arte II, a complementação desses saberes em arte, a fim de contribuir para a atuação dos docentes frente aos conteúdos estipulados nas propostas de ensino da educação básica. E sob o objetivo da “investigação de metodologias de ensino e criação de oficinas pedagógicas para o ensino de dança, música e teatro em espaços formais e não formais de educação” (PPC, 2014, p. 66), procuramos propor atividades de estudos de referenciais teóricos e dinâmicas de ensino para as respectivas áreas, com a finalidade de agregar esses conhecimentos à prática docente e aos saberes necessários para o trabalho na disciplina Arte nas escolas públicas.

Ressalvamos que os estudos e as atividades propostas nesta disciplina são nada mais que noções básicas de ensino da Arte nas modalidades supracitadas, uma vez que estamos em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, que visa a formação de professores em Artes Visuais. Reconhecemos a contradição e a “invasão” sobre outras áreas de conhecimento em Arte, mas

identificamos também a contradição do sistema educacional e as lacunas das legislações, sobretudo na questão do ensino de Arte e as linguagens artísticas no componente escolar, e a necessidade de o professor ter que atribuir à sua prática profissional múltiplos conteúdos de ensino.

Diante disso, apresentamos nesta seção o relato de experiência de aplicação das atividades desenvolvidas na disciplina Oficinas Pedagógica II, vinculadas à proposição de objetos pedagógicos com ênfase nas modalidades de música, teatro e dança. Objetivando, em linhas gerais, possibilitar aos alunos a reflexão sobre aspectos da disciplina escolar Arte, contribuindo com a formação de educadores conscientes de seu papel educativo e de sua responsabilidade social. Isto por entendermos que a compreensão de determinadas especificidades e conhecimentos no ensino de Arte é imprescindível para a formação dos discentes.

Entre as atividades desenvolvidas, destacamos a elaboração de projetos extraclasse para trabalhar o ensino de arte com aplicação da prática direcionada para públicos diversificados, sejam estes da educação formal ou não formal. As atividades objetivavam a aplicação de dinâmicas pedagógicas. No sentido amplo da palavra DINÂMICA: movimento=ação=aprendizagem (SILVA, 2013), foi proposto aos discentes que elaborassem, a partir de estudo e debates de referenciais teóricos de educação em artes, nas modalidades de dança, música e teatro, atividades que pudessem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, considerando aspectos contextuais do público a ser atingido. Segundo Silva:

Para o sucesso da aplicação de uma dinâmica o professor necessita considerar o objetivo pretendido, as características do grupo envolvido, as estratégias necessárias, o tempo e os recursos disponíveis, possibilitando que sua prática seja redimensionada e o processo de aprendizagem aconteça mediante a criação e recriação do conhecimento, no qual os alunos são sujeitos de sua elaboração e execução (2013, p. s/n).

Nesta perspectiva, vimos na proposta de dinâmicas um serviço à prática pedagógica, onde os discentes poderiam abordar estudos e conteúdo das modalidades artísticas num viés prático, didático e sistematizado.

**Figura 16 – Dinâmicas pedagógicas-artísticas**

Fotos: acervo da autora, 2016-2017.

Essas atividades foram direcionadas a públicos diversificados e aplicadas em diferentes espaços, como podemos observar nos registros da Figura 16. Desta maneira, os discentes poderiam formular suas propostas de aulas considerando aspectos como público-alvo, tempo estimado, procedimentos analisando o espaço/local a ser realizada a prática, metodologia de aplicação avaliando os recursos didáticos e pedagógicos de ensino. Todos esses direcionamentos e planejamentos foram realizados em conjunto com os estudantes, subdivididos em grupos de estudos, onde propuseram o direcionamento das atividades a determinados grupos sociais, como o grupo de teatro da igreja local, centro dos idosos de Parintins, alunos da turma de Pedagogia, entre outros. As atividades estavam sugestivas às noções básicas das atividades de linguagens artísticas, como teatro, música e dança. E foram aplicadas em locais como praça pública, quadra esportiva da universidade, salão paroquial da igreja, sala de aula, etc.

**Figura 17 – Atividades pedagógicas em música**

Fotos: acervo da autora, 2017.

As atividades direcionadas ao conteúdo de música estavam destinadas a assuntos mais teóricos do que práticos. O grupo da primeira imagem, na Figura 17, por exemplo, optou por abordar o tema “Os instrumentos musicais”. Composto por cinco integrantes, cada um ficou responsável por apresentar um determinado instrumento musical, falando a respeito dele nas questões como: características, origem, história e som. O grupo da segunda imagem tratou o tema “Gêneros musicais”, apresentando origem e evolução de alguns gêneros de reconhecimento mais popular. O terceiro grupo, por sua vez, nos apresentou o tema “Ritmos da música brasileira”. Como um diferencial para o desenvolvimento da aula, eles nos trouxeram um músico profissional, com quem puderam dialogar a respeito do tema com demonstrações de sons instrumentais de cada ritmo abordado.

Esta última questão nos chama atenção pela utilização de um convidado externo, profissional específico de uma área. Isto pode ser visto pelo professor da turma como um recurso da aula, viável e interativo, que pode ajudar no desenvolvimento de conteúdos no qual o professor de Arte não tenha segurança ou aprofundamento prático para abordar, devido às especificidades de sua área de formação. No entanto, mesmo que o profissional esteja ali, não pode ser atribuída a ele a função de lecionar determinados conteúdos. O professor da turma ainda é o professor e a ele sim cabe o papel de mediador entre os conhecimentos e a aprendizagem do aluno.



### Figura 18 – Atividades pedagógicas em dança



Fotos: acervo da autora, 2016.

Para trabalhar o conteúdo de dança, os discentes propuseram dinâmicas como prática pedagógica, onde eles puderam trabalhar questões básicas de movimento corporal. Na primeira imagem da Figura 18, a atividade foi direcionada para a turma do terceiro período do curso de Pedagogia e desenvolvida na quadra esportiva da universidade. Os alunos abordaram os movimentos a partir das atividades realizadas no cotidiano, como varrer, dirigir motocicleta, destampar uma panela, pentear os cabelos, etc. Esses movimentos foram organizados sequencialmente e ensaiados em conjunto, a fim de criarem uma coreografia de dança com os movimentos que o corpo faz no dia a dia.

A segunda imagem trata-se de uma atividade realizada na sede do centro dos idosos, onde os discentes desenvolveram o conteúdo de dança a partir de organização e apresentação de performance. Para tanto, abordaram a partir de pesquisas teóricas, estudos e conversas com outras áreas de conhecimento, como a educação física e o estudo da motricidade. Assim como as demais atividades, esta teve de ser preparada cautelosamente, considerando as limitações e possibilidades de articulação do corpo dos idosos.

### Figura 19 – Atividades pedagógicas em teatro



Fotos: acervo da autora, 2016-2017.



As atividades com teatro, expostas na Figura 19, foram trabalhadas em forma de exercícios de expressão corporal e conhecimentos teóricos. Na primeira imagem, o grupo abordou a contação de histórias da cultura local, com destaque a improvisações das narrativas e dos enredos. A atividade foi aplicada para a turma do primeiro período do curso de licenciatura em Artes Visuais, no espaço do laboratório de tridimensional do curso. Após explanações verbais a respeito de contação de histórias e técnicas teatrais para o desenvolvimento de enredo, foram disponibilizados diversos materiais (elementos) que poderiam ser usados para compor a caracterização visual dos personagens, dos cenários, etc. O segundo grupo, em destaque na segunda imagem, apresentou a origem do teatro, com destaque às encenações religiosas. Esta atividade foi apresentada a um grupo de teatro amador da igreja local, que anualmente encena a peregrinação de Cristo na Semana Santa. Com o grupo três, houve a ampliação do público a ser atingido, pois a atividade foi realizada na praça pública da cidade de Parintins, um *point* bastante movimentado da cidade, uma vez que se trata de uma praça onde os populares realizam atividades esportivas. Neste caso, foi desafiador para o grupo pensar nas diversas situações possíveis de acontecer (a favor ou contra) e os diversos públicos a serem atingidos. Para tanto, foram desenvolvidas atividades de expressão corporal, direcionando as ações através de uma lenda amazônica.

Todas as atividades realizadas nas disciplinas em destaque nos possibilitaram a experiência docente frente aos desafios da prática pedagógica no ensino de Arte, considerando os aspectos da realidade escolar e sociocultural da comunidade. Pensar em possibilidades de articular os objetos pedagógicos na prática do professor de arte, vai muito além da produção de um objeto artístico, do fazer prático artístico.

Associamos este aspecto ao que diz Duarte Junior a respeito da arte para crianças: “O ponto fundamental da arte para crianças, é que ela constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído e ela têm importância na medida em que constitui uma ação significativa...” (1991, p. 111). Nesse sentido, nas aulas de arte, deve-se buscar soluções para desenvolver atividades artísticas-pedagógicas, onde o resultado não seja o objetivo principal,

mas sim, uma ação essencial para o desenvolvimento cognitivo, de ensino e aprendizagem.

As proposições das atividades realizadas permitiram que os discentes levassem em consideração a realidade do ensino sob todos os aspectos desafiadores da prática que perpassaram pelos conteúdos a serem trabalhados, os espaços e tempo limitado para a realização das atividades, o processo de aprendizagem dos alunos, bem como os procedimentos didáticos e metodológicos para as suas aulas.

Acreditamos que todas essas características do ensino de Arte, a partir de proposições de objetos pedagógicos, devem fazer parte do objeto de discussão de cursos de formação de professores de arte, já que de alguma forma eles poderão ter a necessidade da produção e da construção de objetos pedagógicos em suas práticas futuras. Outrossim, certos aspectos referentes a objetos pedagógicos enquanto prática de ensino também possuem sua relevância, sobretudo na reflexão do fazer docente, reflexão inserida também nas questões de contextualização dos meios, pensando em um ensino que dialogue com a diversidade, incluindo questões de saberes culturais; saberes empíricos que também contribuem para a formação do sujeito.

Nesta perspectiva, propomos um ensino que englobe uma metodologia transdisciplinar, que leve em consideração os diversos saberes para a complementação de conhecimentos. Com isto, no tópico a seguir, propomos reflexões acerca do ensino e aprendizagem em Arte a partir do desenvolvimento dos objetos pedagógicos, numa proposta crítica e sensível, com a intenção de contribuir com uma percepção mais expandida do processo de ensino.

### **3.2 A formação de professores de arte numa perspectiva de ensino transdisciplinar**

Transdisciplinaridade é um conceito da educação, cujo termo foi utilizado primeiramente por Piaget no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na França em setembro de 1970 (ARNT, 2007). A transdisciplinaridade busca a compreensão dos fenômenos e

a aquisição de conhecimentos por inteiro e contextualizada. Isso significa que o conhecimento adquire uma característica transversal, pois ele atravessa todas as disciplinas de alguma forma. Rosamaria de Medeiros Arnt, em sua tese de 2007, aponta que a transdisciplinaridade pode ser compreendida inicialmente pela própria composição da palavra: “*trans* remete ao que está *além* da disciplina” (grifo da autora). A autora vai de acordo com a definição apresentada por Basarab Nicolescu, autor do Manifesto da Transdisciplinaridade, publicado na França em 1996.

Assim, podemos distinguir o termo transdisciplinar dos demais, como por exemplo: multidisciplinar (que é a forma tradicional de dividir o ensino por diversas áreas temáticas) e interdisciplinar (que se trata de uma metodologia que promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento). A interdisciplinaridade é o caminho mais próximo para se chegar à transdisciplinaridade, pois a interdisciplinaridade busca uma relação com mais de uma disciplina. Entretanto, a transdisciplinaridade vai além, por romper com as fronteiras de divisão das disciplinas e promover a organização e contextualização do conhecimento, ou seja, a natureza e o homem são compreendidos em sua totalidade. Para Arnt (2007), a transdisciplinaridade constitui um movimento.

Rosamaria de Medeiros Arnt é doutora em Educação Transdisciplinar com pós-doutorado na mesma área, em Barcelona, e membro do Grupo de Pesquisa “Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação” (ECOTRANS). Arnt, através da metáfora das Gaiolas Epistemológicas, apresentada por Ubiratan D’Ambrosio em um seminário de inter e transdisciplinaridade, exemplifica bem para maior compreensão do que seja a transdisciplinaridade:

[...] D’ Ambrosio comparou as disciplinas a gaiolas e nós ao pássaro aprisionado. Assim, a disciplinaridade mostra o pássaro preso em uma única gaiola, limitado a ela. A multi ou pluridisciplinaridade seria a junção de gaiolas, permitindo uma troca entre os pássaros que agora se veem e conversam entre si. A interdisciplinaridade seria a junção das gaiolas com as portas de comunicação. Os pássaros podem circular livremente entre as gaiolas como se estas formassem um viveiro. A transdisciplinaridade seria as gaiolas abertas para voo livre. Não há a supressão das gaiolas, pois nelas sempre é possível o descanso, o alimento fácil, a água farta. Mas a porta

permanentemente aberta possibilita o conhecimento da vida em sua plenitude. (ARNT, 2007, p. 89)

Assim, a autora destaca o diálogo, que permite manter a dualidade da unidade, a interrelação entre as partes e o todo, a recursividade nos processos de aprendizagem e da vida (ARNT, 2007). Assim sendo, apresentamos aqui a transdisciplinaridade como uma potência metodológica possível para novas perspectivas de percepção a respeito de currículo, de formação de professores e de práticas pedagógicas que promovam ações transformadoras no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior.

No 2º Congresso Internacional<sup>30</sup> “Que Universidade para o amanhã?”, organizado pelo CIRET com a parceria da UNESCO, ocorrido em Locarno, Suíça, foi debatido a respeito da evolução transdisciplinar da universidade, no qual se originou uma carta/documento<sup>31</sup> com recomendações sugerindo às universidades a difusão de experiências transdisciplinares inovadoras através de publicações, também a realização de programas de formação transdisciplinar, bem como a criação de centros de orientações, de oficinas de investigações e espaços transdisciplinares e, por fim, foi recomendando o favorecimento, manutenção e divulgação de experiências e de projetos que envolvam a utilização da transdisciplinaridade.

Ainda neste documento, encontra-se explícita a metodologia da pesquisa transdisciplinar através de três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro termo incluído e a complexidade (ARNT, 2007). A definição desses pilares passou a ser considerada o paradigma transdisciplinar que norteia os avanços teóricos-metodológicos na produção de conhecimento transdisciplinar, ou seja, são tomados como determinantes de uma metodologia transdisciplinar.

Neste sentido, podemos pensar na transdisciplinaridade com metodologias aplicadas na formação de professores, considerando aspectos que norteiam a matriz básica de um pensamento transdisciplinar e as experiências vivenciadas no ensino superior, buscando refletir e instigar na formação dos

---

<sup>30</sup> Citamos em destaque esse 2º Congresso por ser considerado um marco de construção de um pensamento para o conhecimento transdisciplinar.

<sup>31</sup> Este documento encontra-se disponível, sob o título "Congresso Internacional de Locarno – Projeto CIRET-UNESCO, no site do Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS – <http://www.cetrans.com.br>

professores de arte a prática de um ensino transdisciplinar, a partir das possíveis contribuições que as disciplinas do curso de Licenciatura de Artes Visuais do ICSEZ podem oferecer na formação de seus discentes.

Quando em seu Projeto Político Pedagógico, o curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ estipula entre seus objetivos “oferecer um ensino de arte que atenda às necessidades e particularidades das comunidades a serem atendidas, com qualidade técnica profissional e ética”, e também, de formar professores de arte e profissionais habilitados a atuarem na produção artística, na pesquisa e reflexão na crítica da arte; isto vem de encontro com os três pilares da metodologia transdisciplinar. A ação prática do ensino na formação desses futuros professores precisa estar de fato em consonância com o próprio objetivo do curso para a formação de seus alunos. Isto possibilitaria que a prática de metodologias transdisciplinares fosse viável e que pudesse estar articulada com a preparação profissional dos discentes.

A educação de um modo geral, incluindo categorias de ensino formal e não formal; a educação que recebemos de diversas instituições, por diversos sujeitos de interação social e familiar, é-nos apresentada seguindo a lógica clássica do “é e não é”, uma lógica binária que estipula e estimula uma estrutura disciplinar rígida e de conhecimentos fragmentados, pois limita a interação e a possibilidade do processo de aprendizagem de uma forma ampla, sem considerar os aspectos interligados que compõem as realidades de um determinado objeto de estudo para a formulação de seu conhecimento (NICOLESCU, 1999). Esta condição binária se estendeu e ainda se estende na sistematização da educação escolar, inclusive na própria universidade, reduzindo o diálogo entre as disciplinas e favorecendo diferentes recortes de realidades sobre o ensino.

Podemos perceber isto quando observamos que a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ se divide em eixos. Tal arranjo pode se tratar de uma questão organizacional do documento para melhor visualização da composição curricular do curso. Porém, na prática, esta divisão também se apresenta nas organizações dos planos de ensino das disciplinas, em suas atividades de ensino e propostas de ações práticas, configurando-se numa sistematização nos moldes da pedagogia tradicional.

Como exemplo, podemos destacar as práticas de campo, relatadas anteriormente, que se tratam de atividades realizadas fora do ambiente da universidade, sendo possível o deslocamento para outras localidades fora da cidade, ou seja, experiências em outras realidades. A prática de campo é proposta por uma determinada disciplina, que considera em seu planejamento de atividades aspectos relacionados aos seus conteúdos, propondo especificações e demanda desta disciplina específica. Ao considerarmos os aspectos da “lógica do terceiro termo incluído”, podemos articular múltiplas interações que podem se dar na relação entre as demais disciplinas do curso.

Assim, com uma proposta de prática de campo que trabalhasse a propulsão do ensino, considerando contextualizações com demais conhecimentos e interações com outras disciplinas, e até mesmo com outras áreas do conhecimento, a aprendizagem sobre determinado objeto tornar-se-ia mais abrangente, ampliando também a racionalidade para um novo olhar, uma nova percepção das coisas, das realidades.

Para Nicolescu (1999), o formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento. Nesse sentido, destacamos a sustentação do valor da transdisciplinaridade ao unificarmos esta sincronia entre os saberes e a interação de conhecimentos com acepções através e além das disciplinas. Nas palavras de Nicolescu (1999), no artigo 3 da Carta da Transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (NICOLESCU, 1999, p. 148).

Com isto, reconhecemos a potencialidade das atividades de prática de campo, não somente como a de oportunizar o conhecimento *in loco* sobre determinado objeto de estudo, mas também a de permitir aos discentes e docentes envolvidos, percepções concretas e amplas. Entretanto, não basta planejar uma viagem em conjunto entre as disciplinas, como já ocorrera em algumas ocasiões não citadas neste estudo, mas articular, interligar os saberes entre si, para que este processo promova falar-se da existência de “diferentes

níveis de realidade”, possibilitando com isto, diferentes percepções e definições. E da mesma forma, a concepção da realidade como um processo dinâmico e de constantes interações.

Isto nos leva à descoberta e ao resgate de metodologias de ensino. Descoberta por considerar as necessidades de lidar com as novas percepções de diferentes níveis de realidades, sendo cada um destes regidos por suas próprias leis, lógicas e conceitos diversos. Regaste de metodologias pela transformação de ideais e percepções a partir do diálogo com outros saberes, outras disciplinas, requerendo maiores consistências e amplitudes dessas metodologias de ensino já constituídas. O diálogo com outros saberes possibilita desenvolver as metodologias de ensino em um outro nível de trabalho, fora da fragmentação disciplinar.

Abre-se, então, a possibilidade de articulação de conhecimentos, do desenvolvimento da unidade entrelaçada com a diversificação de um todo. Na formação de professores, esses processos também rompem com o modelo curricular pautado numa formação tradicional e técnica ancorada na transmissão de conhecimentos científicos básicos, na qual a preocupação predominante é a de que o futuro professor seja capaz de enfrentar os problemas emergentes da sala de aula com base em conhecimentos científicos derivados de pesquisas, desconsiderando, com isto, sua competência pessoal e atitudes profissionais.

Masetto (2012), ao abordar a revisão das carreiras profissionais com base nas exigências ou possíveis modificações das ações docentes decorrentes das novas mudanças que ocorrem na sociedade, destaca a formação de profissionais intercambiáveis que possam combinar o imaginário e a ação, que devem ter a capacidade de buscar novas informações e saber trabalhar com elas, assim como desempenhar sua profissão de forma contextualizada. Para tanto, segundo o autor, o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais e eles não podem ser revistos somente pela ótica dos especialistas da instituição, mas também, com a sociedade em suas transformações e suas necessidades.

Entre as linhas de mudanças curriculares citadas por Masetto em “Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência

universitária” (2012)<sup>32</sup>, o autor destaca pontos importantes a serem levados em consideração para tal mudança curricular, como:

- formação profissional simultânea com a formação acadêmica por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio de fim de curso como alternativa para aprender profissionalmente;
- redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos no curso de graduação nos mais diferentes espaços, visando dinamizar e incentivar o processo de aprendizagem; (MASETTO, 2012, p. 20).

Estas colocações vão de encontro com as propostas de atividades realizadas pelas disciplinas pedagógicas do curso de artes visuais do ICSEZ, sobretudo, as atividades das disciplinas de Oficinas Pedagógicas. Citamos especificamente estas disciplinas por estarem inseridas no nosso objeto de estudo. Masetto (2012) fala da necessidade de acompanhar o desenvolvimento e mudanças da sociedade e, para isto, a formação de professores precisa acompanhar estes acontecimentos, readequando-se e ampliando a possibilidade de uma formação que converse com tais mudanças, suprindo ou vindo de encontro com soluções propostas para atender às necessidades sociais no campo educacional.

Ao abordarmos as atividades de práticas pedagógicas, direcionamos as ações docentes para as realidades vivenciadas ou não pelos discentes, mas que estão inseridas no meio social, dentro ou fora da universidade. Estas atividades foram realizadas em diferentes espaços educativos, que oportunizaram aos discentes não somente a experiência da prática docente *in loco* no campo de atuação, mas proporcionaram também a construção de conhecimentos a partir das ações e interações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como, das realidades que possibilitaram diferentes percepções que compuseram aprendizagens significativas.

Temos essa exemplificação como um espaço de relações em que a possibilidade de uma prática pedagógica transdisciplinar seja possível e passível para estabelecer novos objetivos e estratégias curriculares para o processo de

---

<sup>32</sup> Capítulo 1 do livro intitulado “Competência pedagógica do professor universitário”.



ensino e aprendizagem na formação educativa e pedagógica do professor, sob um olhar voltado para as relações do mundo.

Entretanto, pensar na reformulação curricular é reformular o próprio pensamento. Para Morin (2009, p. 20), “o conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”. Assim, tanto a docência como os discentes devem estabelecer uma relação de troca de informações, interação e colaboração, a partir de novos instrumentos do pensamento, para evitar a fragmentação no ambiente da sala de aula e no próprio cotidiano de vida.

É nesta busca de relação, de interação, de percepções ampliadas e desvinculadas do “é e não é”, do “verdadeiro e falso” condicionado por uma hierarquização hegemônica, é que se procura moldar e estruturar um currículo de formação de professores. Para tanto, há a necessidade de uma razão aberta ou complexa que busque estabelecer esses fatores de interação entre os opostos, de mudanças de paradigmas e de múltiplas percepções, que proponha diálogos cada vez mais amplos entre as disciplinas curriculares e entre os saberes. Isto abre caminho para o desenvolvimento do terceiro pilar de uma metodologia transdisciplinar: a “complexidade”.

Segundo Sommerman (2005), em seu artigo intitulado Complexidade e Transdisciplinaridade<sup>33</sup>, apresentado no I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade, o Pensamento Complexo surge:

[...] trabalhando com essa razão complexa, a partir da interseção de várias teorias (teoria da informação, teoria dos sistemas, teoria da autoorganização, teoria do caos) e as abordagens e as metodologias pluri, inter e transdisciplinares (SOMMERMAN, 2005, p. 2).

Neste sentido, podemos afirmar que o pensamento complexo surge e alimenta-se desse processo de interação transdisciplinar. O pensamento complexo-sistêmico desenvolvido por Morin (2009), através da metodologia transdisciplinar, tem o propósito de pensar e agir frente a realidades complexas, transcender e romper com a fragmentação imposta pela disciplinarização e ainda propor diálogos entre os conhecimentos. Ainda, segundo o teórico, as propostas

---

<sup>33</sup> Disponível no link: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/complex.pdf>

transdisciplinares facilitam o rompimento com os paradigmas da simplificação, possibilitando a construção de novas aprendizagens e compreensões, estas que se fundamentam no pensamento complexo. Segundo Sommerman (2005, p. 8), um pensamento complexo transdisciplinar propõe uma “modelização e uma metodologia muito mais ampla e aberta, que atravessa as disciplinas e vai além delas”. Nisto inclui-se não somente os saberes disciplinares, “mas as diferentes culturas, os diferentes níveis de sujeitos e diferentes níveis da realidade”.

Assim, propor a reformulação do currículo de formação de professores do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, ou de qualquer outro curso de formação de professores, requer a desvinculação dos conceitos da pedagogia tradicional, ainda bastante, se não exclusivamente, presentes na estrutura que organiza o sistema educacional, que induz a gestão e organização escolar a se pautarem nos moldes da lógica tradicional, fazendo também com que os professores reproduzem em sala de aula, ou nos seus processos de ensino, os princípios educacionais sob uma ótica da pedagogia bancária, mesmo que tenham consciência da existência de pedagogias alternativas.

Ressalvamos que a abordagem transdisciplinar, não será capaz, por si só, de resolver todos os problemas educacionais, da mesma forma que não será capaz, por si só, de promover uma formação profissional excelente. Mas, propõe-se a abertura para que busquem efetivar o conhecimento de forma reflexiva, baseada pelo diálogo, mediante um planejamento de ensino contextual e flexível, e um currículo que não deve ser restrito à grade, nem fragmentado, mas sim aberto também a outras áreas.

Sobre estes aspectos, precisamos compreender que as realidades escolares são diversificadas. Com isto, a realidade amazônica se difere muito das de outras regiões do país, assim como elas entre si. Cada realidade tem suas especificidades culturais, políticas, sociais e problemas que permeiam o ensino escolar e devem refletir na formação docente. Faz-se necessário destacar aqui as peculiaridades que fazem a formação docente na realidade do nosso estudo um campo desafiador e ao mesmo tempo rico em suas diversidades sociais e culturais, e que, portanto, precisam ser levadas em consideração na formação dos profissionais que irão atuar nas localidades.

Logo, a reformulação curricular da formação de professores deve refletir não somente os aspectos de uma metodologia transdisciplinar que se proponha transgredir o pensamento simplista e reducionista de uma prática limitada à fragmentação de conhecimentos, mas também os diferentes saberes que partem de um repertório construído a partir de uma determinada realidade social.

Neste sentido, Parintins e o Baixo Amazonas devem ser a sede, não somente de instalação de um curso presencial de formação de professores de arte, mas também de orientações para as formulações de propostas de ensino, onde se valorizem os aspectos culturais da localidade, que abranjam questões sociais, educativas, ambientais, de políticas públicas, e sim, que considere também as escolas de artes não formais como importantes agentes responsáveis pelo desenvolvimento social, cultural e da expansão dos conhecimentos e saberes locais. Parintins teve notoriedade devido a sua manifestação folclórica local e pela expansão de sua festa. Estas mesmas questões devem ser fatores que precisam ser levados em consideração sob os aspectos de uma abordagem pedagógica que legitimem os saberes locais no sentido de agregar aos conhecimentos e formulações de conteúdos de arte nas escolas, pois são frutos dos trabalhos dos artistas locais, a partir de saberes socializados antes das escolas.

Deste modo, um currículo educacional que esteja aberto à realidade onde será aplicado, que transgrida as orientações normativas formuladas sob questões de práticas de ensino que não condizem com as necessidades e os problemas locais e que considere a valorização étnica local e a diversidade cultural, precisa formular seu próprio modelo de ensino e romper com os paradigmas que orientam o processo educacional, adaptando-os ou recriando-os a partir do contexto onde está inserido.

Sobre estas questões, a seguir apresentaremos a proposição de objetos pedagógicos como um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica e como possibilidade de articulação dos saberes teóricos e práticos, sob uma metodologia transdisciplinar para o ensino na formação de professores de arte, que reflète o papel da universidade e do professor na comunidade.

### **3.3 Os objetos pedagógicos como potencial para uma prática educativa de aprendizagem significativa na formação de professores**

Ao abordamos a metodologia transdisciplinar para um ensino e uma aprendizagem significativa, abrimos possibilidades para uma articulação e interação entre os saberes disciplinares. No contexto educacional amazônico, os conflitos com as realidades que permeiam os desafios da prática docente estão presentes não somente no ensino da educação básica, mas também dentro dos cursos universitários, ao levar em conta todos os aspectos circundantes da vida acadêmica de seu alunado e da sociedade em que estão inseridos. Assim, ao propor uma metodologia transdisciplinar, o ensino na universidade abre o diálogo para a compreensão desta realidade, da mesma forma em que se abre a disponibilidade para dialogar com formas de produção de conhecimentos diferenciadas, possibilitando um ensino multirreferencial.

João Batista Martins (2004), em seus estudos a respeito da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino para a compreensão dos fenômenos sociais e, mais especificamente, aqueles que se circunscrevem no âmbito da educação, nos apresenta que a multirreferencial,

[...] tem como objetivo estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos” (MARTINS, 2004, p. 86).

Ainda segundo o autor, a noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade. Nesta perspectiva, a Transdisciplinaridade é multirreferencial, que além de dialogar com a Ciência, dialoga com outras lógicas, como a Tradição, a Mitologia, a Arte, a Filosofia e a Religião, procurando criar zonas de intersecção que permitam ampliar as formas de produção de conhecimento.

Desse modo, as proposições de objetos pedagógicos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ podem abrir caminhos para a efetivação de uma aprendizagem significativa,

através de um ensino que considere aspectos socioculturais e contextualize com as realidades vivenciadas no campo educacional da região do Baixo Amazonas. Foi isto que, enquanto docente da disciplina, buscamos desenvolver em nossas propostas de ensino, e também, a de trabalhar a percepção dos discentes para que refletissem suas ações docentes sob os desafios presentes nas práticas, desafios estes atribuídos também às necessidades não somente no ambiente escolar, mas do contexto da realidade onde a escola está inserida e onde os alunos da comunidade vivenciam cotidianamente, no sentido de valorizar e aprimorar as concepções de um ensino de arte crítico-reflexivo, que busque dialogar com o meio social como uma unidade pertencente a um todo global, sem restringir os conhecimentos ou minimizar suas potências culturais, que utilize seus recursos para a efetivação de um ensino que redobre as limitações pedagógicas e do espaço educacional vigente, com o objetivo de desenvolver um ensino de arte sem desvincular de sua potencialidade para a formação social, filosófica, estética e cultural do sujeito pertencente de um sistema universal.

Nas palavras de Libâneo (2013, p. 14): “O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”. E os discentes precisam estar conscientes de suas funções como futuros agentes sociais responsáveis pela mediação de conhecimentos, tornando-se uma ponte entre o seu aprendiz e sua aprendizagem, assim como à preparação de sujeitos para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

Assim, quando propomos a criação e produção de objetos pedagógicos, foi pensando nas realidades escolares e das comunidades locais, que se diferem uma das outras, mesmo que estejam na mesma região. Como exemplo, as atividades realizadas no município de Barreirinha foram planejadas a partir de relatos de experiências escolares e de cotidiano social de discentes do curso oriundos do município, assim como através de pesquisas sob outros trabalhos de extensão desenvolvidos por outros professores relacionados aos meios culturais da localidade. Sob esta contextualização, procuramos propor atividades de objetos pedagógicos que dialogassem com Barreirinha e as questões sociais dos alunos e da escola, uma vez que o acesso aos materiais pedagógicos e

didáticos ou demais materiais que poderiam ser ajustados como fins pedagógicos é bastante limitado.

Essas considerações precisam fazer parte das orientações de formação dos futuros professores, uma vez que, como já citado anteriormente, a realidade em que eles irão atuar se diversifica do espaço universitário e todos os recursos oferecidos para a prática em laboratórios de experimentações. Em arte, é também necessário o conhecimento das técnicas artísticas, e durante as aulas na universidade, os discentes têm à disposição recursos materiais sofisticados, assim como usufruem de espaços, ferramentas e equipamentos necessários para as experimentações artísticas. Entretanto, nas escolas públicas, eles podem se deparar com outra configuração para o ensino de arte, no que diz respeito à aquisição de materiais como suportes em suas aulas de experimentações. Sob estas possíveis condições, desenvolvemos em paralelo às atividades nas disciplinas, projetos de extensão vinculados às disciplinas de Oficinas Pedagógicas e a proposição de objetos pedagógicos.

Neste estudo, destacamos as disciplinas de Oficinas Pedagógicas por serem elas, entre as demais disciplinas do curso, as que especificamente abrangem todos os conteúdos de arte e de noções pedagógicas (ou pelo menos em sua grande maioria) e vinculam estes à prática e ao ato docente, de modo que se proponha aos discentes o direcionamento dos conhecimentos em arte educação para a aplicação da prática dentro dos espaços educativos.

Com isto, dentro deste vínculo de teoria e prática, refletimos estes saberes a partir da proposição de objetos pedagógicos a serem aplicados na prática de ensino. Proposição esta que também se dá em projetos de extensão que possibilitam o trabalho em conjunto com demais discentes do instituto, como os do curso de Pedagogia, de licenciatura em Educação Física, de Comunicação Social e de Serviço Social.

Os projetos de extensão são apoiados pelo Departamento de Programas e Projetos de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Amazonas (DPROEX/PROEXT/UFAM), que é responsável por gerenciar a política de extensão da UFAM, cujo objetivo é estimular docentes, discentes e comunidades a se envolverem em ações de extensão da Universidade Federal do Amazonas. Entre os programas para projetos de extensão, está o Programa

Atividade Curricular de Extensão (PACE), que financia proposição de projetos de extensão com uma bolsa no valor de R\$ 1.500. Este recurso financia, exclusivamente, as atividades previstas nos projetos aprovados, que visem a ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico.

A realização desses projetos oportuniza aos docentes e técnicos envolvidos a inserção dos projetos em currículo profissional, bem como a divulgação e publicação das experiências oriundas das atividades desenvolvidas em eventos acadêmicos e científicos. Para os discentes, além da divulgação e publicação das experiências, tem como benefício o aproveitamento na forma de créditos optativos ou horas de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC), conforme Resoluções nº. 018/2007 – CONSEPE e 021/2007 – CONSEPE. E, para os comunitários envolvidos, a socialização e aumento dos resultados que envolvem o conjunto de ações de extensão da universidade, desenvolvidas por docentes, discentes, técnicos e colaboradores da Universidade. (EDITAL Nº 001/2019 - DPROEX/PROEXT, 2019, p. 2)<sup>34</sup>

Durante o período de docência, desenvolvemos diversos projetos de extensão, entre os quais destacamos dois projetos PACE de caráter pedagógico, um denominado “Expressão artística, um espaço para a gravura” e o outro designado Oficinas de práticas artísticas: ARTEculando saberes. Ambos foram desenvolvidos em conjunto com grupos de discentes do curso de licenciatura em Artes Visuais e tinham como finalidade a prática do ensino em artes visuais em espaços não formais de educação. As atividades estavam voltadas para as técnicas artísticas e a proposição de uso de materiais alternativos para as realizações das práticas.

---

<sup>34</sup> Disponibilizado em: <https://proext.ufam.edu.br/dproex/modalidades-dproex/pace/sobre-pace.htm>

**Figura 20 – Projeto PACE: Expressão artística, um espaço para a gravura**



Fotos: acervo da autora, 2016.

O projeto “Expressão artística, um espaço para a gravura” visou levar as artes, em especial as técnicas da gravura, para crianças e adolescentes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), estas que, em sua maioria, passam por situações críticas de violências, abusos e baixa renda familiar, entre outras dificuldades sociais. O projeto teve como objetivo o incentivo ao desenvolvimento artístico, oportunizando a este público a interação entre a imaginação e o meio, fazendo-se uso de técnicas diversificadas de gravura. O referido projeto também proporcionou aos discentes do curso de Artes Visuais o estudo dos conceitos e desenvolvimento da gravura através do ensino didático-pedagógico e por meio da prática e aprendizagem das técnicas em oficinas ministradas para o público participante do CRAS da comunidade de Vila Amazônia, pertencente à zona rural do município de Parintins.

Entre as técnicas de gravura, foram trabalhados três conteúdos em forma de oficinas pedagógicas, sendo eles: os conceitos da gravura aplicados



em materiais alternativos, a exemplo de isopor, caixa de leite e liga de borracha; serigrafia a partir de moldes vazados, construídos com fitas isolantes; e estêncil arte. Estas oficinas foram trabalhadas durante três dias da semana, de acordo com o funcionamento do CRAS, e foram articuladas entre a teórica e a prática. Dentro disso, levamos os conhecimentos do ensino de arte além do espaço escolar, como experimento para as crianças e enfrentamento de desafios práticos e pedagógicos aos estudantes do curso de artes visuais.

O projeto “Oficinas de práticas artísticas: ARTEculando saberes”, por sua vez, teve como objetivo possibilitar aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais estudos dos conceitos e técnicas metodológicas de ensino, com incentivo à elaboração de atividades destinadas às práticas artísticas através do ensino didático-pedagógico, e o ensino das técnicas artísticas propostas em oficinas por meio da ação prática.

**Figura 21 – Projeto PACE: Oficinas de práticas artísticas:  
ARTEculando saberes**



Fotos: acervo da autora, 2017.

Durante os meses de execução do projeto, foram realizadas reuniões com os participantes com o objetivo de formular metodologias da prática de ensino e

prepará-los para atuarem com o público. Os discentes envolvidos no projeto eram de períodos diferentes de estudo e isto foi significativo pela troca de conhecimentos e experiências entre eles. O desenvolvimento do projeto se deu em duas etapas: estudos teóricos com práticas de experimentações e realização de oficinas para a comunidade. Aproveitando um evento de ação social desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Parintins, o projeto foi convidado a participar, para aplicar as oficinas de artes aos comunitários do Bairro Itaúna II, bairro periférico da cidade. Neste evento, foram desenvolvidas atividades durante um dia inteiro, sendo que no turno vespertino os alunos puderam pôr em prática suas propostas de oficinas, fazendo-se uso de técnicas diversificadas de arte, como estêncil arte, cerâmica e escultura em sabão em barra.

Esses projetos de extensão refletiram as necessidades para a aplicação de oficinas de arte, no que diz respeito a objetos pedagógicos como materiais de suportes para a aplicação de técnicas artísticas. Todos os materiais utilizados nas oficinas, tanto do projeto de gravura quanto no de oficinas de práticas artísticas, foram elaborados e pensados nas condições sociais (acesso a materiais convencionais) e econômicas (valores elevados no mercado de venda) do público participante. Por isso, buscamos desenvolver objetos pedagógicos a partir de materiais alternativos, de modo que o público (comunitários, alunos e professores/monitores) pudesse perceber que, de maneira criativa e artística, há possibilidades para o desenvolvimento do ensino de arte, que a partir de materiais reciclados ou construídos a partir de elementos naturais, como argilas, extração de pigmentos do urucum, do fruto do jenipapo, do aproveitamento de bandejas de isopor, de esponjas, sabão em barra, etc., materiais presentes no dia a dia, também é possível a realização de práticas artísticas e que não há limites de suportes e aplicadores para a expressão.

## Figura 22 – Experimentações de materiais e suportes para as práticas de técnicas artísticas



Fotos: acervo da autora, 2017.

A elaboração de propostas de atividades de objetos pedagógicos como materiais de expressão para as práticas artísticas, em conjunto com todos os discentes participantes dos projetos, foi fundamental para a contextualização dos materiais alternativos como suportes nas oficinas. As trocas de informações e experimentos dos materiais possibilitaram a todos expandir conhecimentos de meios para pensar em aplicações de técnicas dos conteúdos de aulas práticas.

Os trabalhos realizados com os discentes do curso de licenciatura em Artes Visuais, sejam eles em prática de campo, atividades das disciplinas de Oficinas Pedagógicas ou projetos de extensão, proporcionaram o estudo dos conceitos e desenvolvimento da prática pedagógica através do ensino didático e, por meio da prática, o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem a partir da elaboração e realização de oficinas artísticas. Estes objetivos foram alcançados, uma vez que se percebeu durante os encontros, debates e discussões, a dedicação, o compromisso e a aprendizagem dos discentes em todas as etapas dos projetos e das atividades propostas.

Oportunizar a esses futuros professores de arte as experiências práticas de ensino e a aprendizagem não somente do conteúdo de arte, mas também o

repassa de outros conhecimentos técnicos e pedagógicos adquiridos dentro da universidade, sem dúvida colaborou para a formação desses profissionais. O trabalho em conjunto, levando em conta as realidades escolares onde estes projetos foram aplicados, sobretudo nos desenvolvimentos desses trabalhos, nos proporcionaram aprendizagens para além da teoria. Nos princípios transdisciplinares, as nossas ações articularam nossa formação, não somente com o conhecimento formal e não formal, mas também como sujeitos da sociedade, pertencentes a uma comunidade que se relaciona com o mundo. Isto sem deixar de considerar nossos aspectos particulares, culturais e locais.

Observamos nos discentes envolvidos, durante as realizações das atividades e por meio de seus relatos de experiências, o grau de interesse pela prática pedagógica e a satisfação pelo resultado de seus trabalhos, admirados em murais e painéis adaptados nas paredes dos espaços, em elogios e avaliações da comunidade, no *feedback* com o público atendido sobre as suas práticas. Não temos dúvidas de que essas experiências e saberes adquiridos com a realização dessas atividades de extensão e de prática pedagógica irão acompanhar a vida de todos os participantes, haja vista que, qualquer tipo de saber ou experiência transforma a vida do indivíduo em algum grau ou de alguma forma, seja ela social, cultural, intelectual, profissional, emocional e até mesmo física.

Neste estudo, abordamos os objetos pedagógicos para além de instrumentos ou objetos físicos, mas também como ideias, proposições e ações que objetivam estimular no futuro professor a criação e a construção de conhecimentos em Arte no contexto escolar (FONSECA DA SILVA E KIRST, 2010), por considerarmos as possíveis potencialidades do objeto pedagógico que partem de uma dimensão teórica do conteúdo de arte para a aplicação no ensino, de modo a auxiliar em sua prática docente, mas não somente como um instrumento de aplicação, também como um objeto de ensino que possibilite a articulação entre os saberes da arte, o ensino e a aprendizagem, de forma dinamizada e que aguace os sentidos e os valores do conhecimento em arte vinculado à ação no meio social e cultural de um determinado contexto escolar.

Quando objetivamos realizar oficinas de práticas artísticas, propondo o uso de objetos pedagógicos como meio de instigar nos alunos o pensamento

flexível para o desenvolvimento do conteúdo de arte nas aulas, seja ela de ensino formal ou não formal, vimos também a possibilidade de os discentes refletirem sobre as práticas de ensino de arte que receberam na educação básica ou nos espaços culturais da cidade de Parintins. E desta forma, propor alternativas de ensino que pudessem valorizar e se aprofundar em questões relacionadas aos conteúdos e saberes de fato desta área de conhecimento.

Junto com isto, nos deparamos com os desafios que cercam a vivência educacional desta área, que vão desde a desvalorização da disciplina, seja por parte da equipe escolar ou dos próprios alunos, o que conseqüentemente ocasiona a falta de investimento para a seu desenvolvimento como conhecimento sistemático, até a superficialidade que se limita à prática artística voltada quase sempre para as artes plásticas e teatro. Estas são questões que não conseguiríamos visualizar com concretude ou com precisão dentro de uma sala de aula da universidade.

Assim, foi oportuno a todos os envolvidos (docente e discentes) participantes nas práticas pedagógicas das disciplinas, vivenciar as realidades que circundam o ensino de arte na região, pois nos revelaram os descasos do sistema educacional dentro das escolas públicas, relacionados à falta de recursos materiais, curriculares e pedagógicos, bem como uma infraestrutura espacial e logística inadequada ou quase que inexistente para o desenvolvimento de atividades escolares em arte.

Neste sentido, os objetos pedagógicos como proposições de ação docente, propostos pelas disciplinas de Oficinas Pedagógicas, fizeram-se relevantes pelo contato com a prática educativa no ambiente real da ação educacional. A prática educativa, segundo Libâneo (2013, p. 15), é um fenômeno social e universal, que também promove no indivíduo os “conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuarem no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Essas práticas levaram os discentes a refletirem sobre as políticas públicas voltadas à educação escolar e como se aplicam em diferentes localidades, assim como a propor metodologias de ensino e proposição de objetos pedagógicos que pudessem levar em consideração os aspectos

relacionados à disponibilidade dos recursos limitados e o conhecimento superficial do público sobre as artes.

Assim, os discentes do curso se viram tendo que produzir suas propostas de atividades, planos de aula e até seus próprios materiais didáticos, considerando todos os aspectos que dialogassem com as realidades escolares, configurando-se como uma pesquisa transdisciplinar que pressupõe reflexões epistemológicas, ou como descrito na mensagem de Vila Velha/ES<sup>35</sup>:

A pesquisa transdisciplinar pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a interação de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantem o conhecimento como sistema aberto.

Dentro desta organização, que vincula os conhecimentos apreendidos dentro da universidade com a realidade socioescolar, vimos os objetos pedagógicos como uma potencialidade viável e de extrema significância na prática do ensino e no processo de aprendizagem, por não se limitarem a objetos físicos e pela possibilidade de uma contextualização mais ampliada com o meio social e cultural.

Deste modo, a produção de objetos pedagógicos, quer sejam a confecção de materiais didáticos, dinâmicas interativas, oficinas de práticas artísticas, jogos e demais atividades lúdicas, seminários de aulas teóricas, proposição de estudos, etc., propostos nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas, possibilitaram que os discentes desenvolvessem suas criatividade para as práticas pedagógicas e ao mesmo tempo que se sensibilizassem com questões relacionadas às necessidades de “recursos inovadores” para o desenvolvimento de suas aulas, sem desvincular de seus propósitos e objetivos dos conteúdos de ensino.

Assim, precisamos destacar e validar que as atividades de cunho pedagógico realizadas no curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, descritas nas experiências acadêmicas compartilhadas, quer sejam nas aulas de Oficinas Pedagógicas, em Prática de Campo ou nos Projetos de Extensão,

---

<sup>35</sup> Vitória/ES, Brasil onde foi realizado o II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que originou na mensagem que discute e define os aspectos de atitude, pesquisa e ação transdisciplinar, de acordo com o propósito do Congresso (ARNT, 2007).

caracterizam-se como objetos pedagógicos propositores, por abrangerem todas as significações e definições fundamentadas por Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012) e por Fonseca da Silva e Kirst (2010), descritas no início deste estudo, as quais se caracterizam pela ampliação das ideias e proposições que possibilitam a articulação do processo de ensino e aprendizagem, efetivando-se, aqui neste estudo, como um processo pedagógico.

Os objetos como um processo pedagógico de práticas de ensino na formação de professores colocam no centro de desenvolvimento o aprendiz, que a partir das orientações pedagógicas, atenções ao meio e reflexão sobre a aprendizagem significativa, constrói seu próprio conhecimento e saberes da prática pedagógica, constituído sob experiências vivenciadas na sua ação prática. Outro elemento constituinte desse processo é o docente, já que é função do professor formador a mediação das proposições dos objetos pedagógicos, de modo que oriente seus aprendizes para o processo de aprendizagem, formulando ou reformulando questões que abrangem a aquisição de conhecimentos de práticas pedagógicas.

Neste sentido, reforçamos que objetos pedagógicos não se reduzem a objetos físicos ou a atividades pré-direcionadas, mas podem ser constituídos, também, por proposição de práticas pedagógicas. E os resultados, como aprendizagem e aquisição de conhecimentos, não se revelam antecipadamente, mas se constituem na produção dos conteúdos em que o aprendiz desenvolve a partir de sua prática, produzidos ou reajustados a fim de atenderem às necessidades e dificuldades escolares de ensino e de aprendizagem, para que, também, se tornem significantes a ponto de enriquecerem suas trocas de experiências pedagógicas com os colegas de turma e demais acadêmicos de outros cursos, com membros das escolas e nas práticas artísticas com seus aprendizes.

Sobre as práticas das proposições de objetos pedagógicos nas atividades do curso, os discentes se mostraram engajados no processo de ensino, não somente no sentido de transmitir um conteúdo de aula, mas sobretudo no sentido de estarem expandindo conhecimentos em arte que abrangeram questões formadoras de pensamentos estéticos e sensitivos, desconstruindo conceitos enraizados de um ensino de arte sem significância ou irrelevante para a

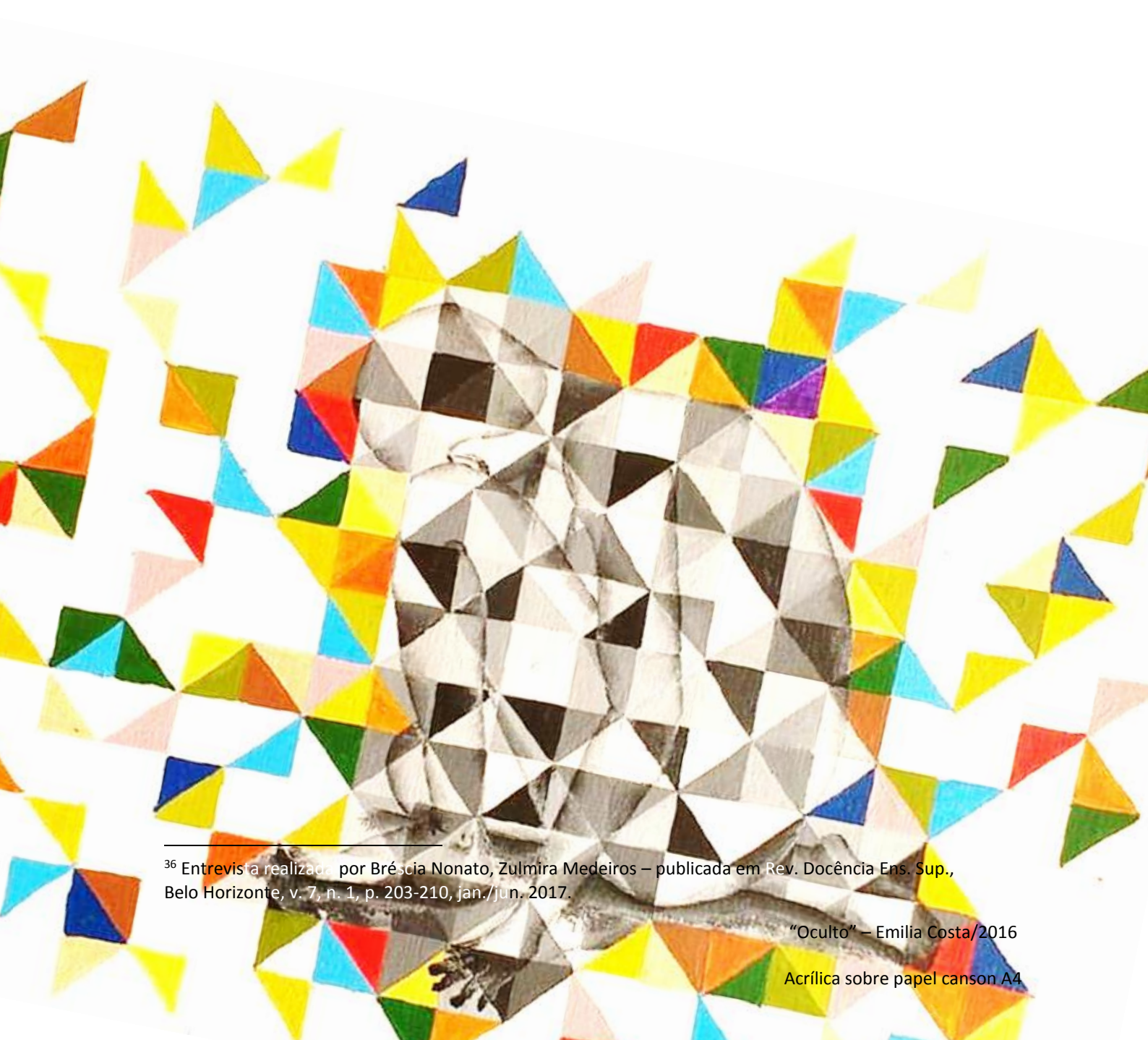
formação também intelectual dos seus aprendizes. Para si, se mostraram motivados pela contribuição que um professor de arte pode oferecer à sociedade, instruindo seus alunos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. É nesta perspectiva que se caracteriza um docente transdisciplinar, como aquele que vivencia a prática e estabelece relação afetiva, de conhecimento e de responsabilidade diante de seu papel enquanto agente formador de seres humanos participativos na sociedade e na educação planetária.

Contudo, podemos considerar este processo dinamizador de práticas pedagógicas na formação docente dos acadêmicos do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ como um direcionamento que aponta para uma abordagem transdisciplinar no processo de ensino para a ação docente dos futuros professores. Reconhecemos que uma educação de qualidade requer um ensino que envolva a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações, e que proponha atividades que dialoguem com os meios socioculturais das localidades, considerando que a transdisciplinaridade é a chave para que a educação possa ser vista com outros conceitos e novas ideias, pois essa prática é uma oportunidade para que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva de maneira sensível e justa.



*Haverá momentos em que o professor irá fazer explicações, mas haverá outros momentos em que o aluno vai buscar a informação, trazê-la para a sala de aula, discuti-la com a mediação do professor.*<sup>36</sup>

*Marcos Tarciso Masetto*



<sup>36</sup> Entrevista realizada por Brésia Nonato, Zulmira Medeiros – publicada em Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2017.

## **Breves Considerações**

Sob esta ótica, apresentamos em análise a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ, que entre tantos, considera o contexto sociocultural e político no qual o curso está inserido, levando em consideração o calendário escolar da cidade de Parintins, que se diversifica de outras localidades do estado do Amazonas por conta de seu Festival Folclórico, fator este que direta e indiretamente influencia na rotina da universidade como um todo e, especificamente, na estruturação organizacional do curso de licenciatura em Artes Visuais. Apresentamos como exemplo que, no calendário do curso, a prática dos estágios e demais atividades é modificada de acordo com as demandas do Festival Folclórico e isso demarca a importância que a prática cultural tem para a população da região, sendo esta reconhecida, respeitada e valorizada pela universidade.

Sobre a formação pedagógica proposta pelo curso, observamos que a prática curricular se faz distribuída nele todo. Como destaque, vimos que as atividades desenvolvidas nos módulos práticos não ficam reduzidas a espaços da universidade. Isto possibilita que as práticas pedagógicas se desenvolvam em diversos espaços educativos, entre estes o ambiente real da escola. Com isto, temos a compreensão de que a teoria e a prática devam ser complementares, no sentido de efetivar uma aprendizagem significativa que considere a vivências acadêmicas dos discentes, as experiências pedagógicas e, da mesma forma, seus conhecimentos concebidos no meio social e cultural.

Desta forma, a universidade se propõe a levar em consideração a percepção de uma educação aberta e expansiva. Assim, o conteúdo desenvolvido no curso de formação possibilita o desenvolvimento de práticas artísticas-pedagógicas nos espaços tanto formal como não formal, contribuindo para a formação profissional do professor nos aspectos do ensino, da aprendizagem e das experiências acadêmicas. O processo educativo para a formação de professores no ensino superior, embora sistematizado, não se dá apenas no espaço institucional, como vimos no presente estudo.

Com isto, precisamos refletir sobre a formação dos professores de arte, que também se dá através do desenvolvimento de atividades de ações docentes, de percepção, imaginação e criação que refletem em sua concepção de prática pedagógica e artística.

Com base no que propomos como atividades de práticas pedagógicas, no decorrer da vivência docente frente às disciplinas de Oficinas Pedagógicas e os estudos realizados para a fundamentação desta dissertação, propomos sugestões que possam contribuir com a concepção de ensino para a formação de professores, e reflexões sobre o processo educativo em arte, assim como a proposição de objetos pedagógicos como propostas na prática pedagógica do professor, para que possa auxiliá-lo no processo de ensino e o possibilite pensar em uma prática desvinculada do modelo tradicional.

Nesta perspectiva, apresentamos os objetos pedagógicos como proposição de atividades, que articulam os saberes teóricos e práticos para a promoção da experiência profissional docente dos estudantes da graduação, mas não somente como ação de prática de ensino, mas também como movimento perceptivo, criativo e sensitivo do ato pedagógico de planejar, de propor ideias e de estabelecer conexões didáticas entre o ensino e a aprendizagem. Isto, por entendermos que a ação pedagógica do professor pode ser construída, inicialmente, por meio de experiências pelas quais ele passa ao longo de sua formação profissional, como em vivências estéticas, seja pela semana acadêmica ou em seminário de apresentação de trabalhos, assim como em práticas pedagógicas de complementação curricular, organizadas e planejadas em forma de projetos de trabalhos, realizadas no estágio supervisionado, em projetos de extensão ou em prática de campo.

Os objetos pedagógicos constituem propostas para que os estudantes formulem suas metodologias de ensino, considerando suas experiências e percepções do mundo. Entretanto, devemos salientar que objetos pedagógicos servirão apenas como objeto de ensino e de mediação para a aprendizagem, não como suporte determinante e presença marcante na atuação do professor em sala de aula e nas aulas de artes. Isto uma vez que nenhuma proposta pedagógica é, em si, adequada a toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem. Para Ferreira (2001), propostas aplicadas mecanicamente, como

se fossem receitas, estão fadadas ao fracasso. A autora ainda reitera que, para aplicar uma proposta, o professor precisa compreendê-la em seus objetivos, conteúdos e processo de desenvolvimento e avaliação, adequando-a aos alunos, a fim de que não se transforme num exercício mecânico desprovido de sentido (FERREIRA, 2001, p. 33).

Seguindo a linha de pensamento de Ferreira (2001), para poder ser colocada em prática, a proposta pedagógica necessita ser repensada pelo professor, reconstruída e precisa fazer sentido para ele e para os alunos. Estas noções mostram os compromissos, perspectivas e posicionamentos assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar. Os professores de Arte, empenhados na democratização dos saberes artísticos, procurarão conduzir os educandos rumo ao fazer e ao entender as diversas manifestações artísticas e a história cultural delas.

Desta forma, destacamos como aspectos contribuintes a serem analisados e discutidos para a formação de professores, as experiências de práticas pedagógicas externas aos espaços universitários, vivenciadas no espaço real da escola, onde os estudantes possam desenvolver ações pedagógicas que abranjam aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. Entendemos que a qualidade da ação pedagógica propicia também a qualidade de um bom ensino e conseqüentemente abrem-se portas para uma boa aprendizagem.

O conhecimento sobre a arte, em seus contextos pedagógicos, de ensino, de componente curricular obrigatório, de desenvolvimento de conhecimentos cognitivos, históricos, e importância na vida do homem, oportunizará aos alunos serem profissionais mais críticos, cientes de sua participação nas atividades do cotidiano social. Sendo assim, saberão exercitar sua prática de aprender a ver, observar, ouvir e refletir diante de uma de suas práticas docentes.

Para tanto, uma atitude transdisciplinar ampliará as percepções frente à realidade, articulando os diversos saberes em diálogos entre os sujeitos e suas relações com o mundo. Nas palavras de Arnt (2007), “o conhecimento deve ter um sentido e não constituir um fim em si mesmo”. Deste modo, a atuação docente, no sentido transdisciplinar, deve ser sinônimo de ação consciente e

olhar a realidade e o conhecimento como uma relação de respeito, aceitação e cooperação.

Para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre suas concepções práticas, muitas vezes adotadas pura e simplesmente por modismo ou por acomodação (Ferreira, 2001, p 32-33). A adoção de um modelo de ensino, seja ela consciente ou não, decorre das diferentes concepções que se tem sobre arte, educação, desenvolvimento humano, etc., constituídas ao longo da sua formação, e de experiências educacionais. Segundo Ferreira (2001), os modelos de ensino reproduzem a visão de mundo dos professores que os adotam.

Sobre isto, partimos da teoria da complexidade, que propõe o diálogo com a diversidade, para analisar o contexto da formação em Licenciatura em Artes Visuais no local de pesquisa selecionado, lugar de onde a autora surge para a escrita deste estudo. A análise do curso do campus da UFAM em Parintins é de extrema importância para dar visibilidade às práticas realizadas e para considerar aspectos próprios do contexto amazônico, apresentando questões de práticas pedagógicas potentes e relevantes para a educação e para o ensino de Artes na região, possibilitando uma análise reflexiva e construtiva de materiais relacionados ao desenvolvimento de objetos pedagógicos para a formação docente e uma ampliação do conhecimento sobre as práticas educativas realizadas em um lugar tão rico como Parintins.

Neste sentido, precisamos destacar que o pensamento complexo se baseia nas relações humanas e relacionamentos fundamentam o ato de aprender. Para Costa (2003, p. 271), “um pensamento capaz de ligar e tornar solidário os conhecimentos, conduz a uma ética de solidariedade entre os seres humanos, no exercício de sua liberdade e criatividade”. Assim, a relação no conjunto do ato pedagógico, à luz de um pensamento complexo, considera que todos os agentes envolvidos no processo educativo (alunos e professor) têm um valor significativo e particular de potencialidades de autotransformação (COSTA, 2003). Com isto, a prática educativa não pode ser descontextualizada, e sim precisa estar em consonância com as percepções de todos os envolvidos no processo de ensino.

Colocamos em destaque considerações a respeito da prática do professor no ensino de arte nos espaços educacionais. Sabe-se que as realidades de muitas escolas públicas divergem em muitos aspectos em relação aos discursos quiméricos vigentes em muitas orientações e propostas no sistema educacional brasileiro. As propostas e indicações em muitas consideram realidades escolares com espaços bem estruturados, com demanda de uma equipe escolar completa, com assistências, boa estruturação das salas de aula, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos disponíveis e de acesso ao professor e aos alunos. Mas precisamos ter consciência de que estas condições não se fazem presentes na maioria das realidades escolares e que em diversos casos jogam a carga pelo andamento do ensino somente para o professor, que por sua vez, acaba tomando para si todas as responsabilidades do ensino, interiorizando que compete somente a ele a qualidade do ensino em sua escola ou em sua disciplina.

Essas considerações precisam estar presentes nas discussões dentro da universidade, necessárias para fazer refletir na concepção de formação dos futuros professores de arte. Devemos levar em consideração não somente a falta de estrutura e de apoio pedagógico nas escolas públicas, mas também as lacunas na formação do professor como obstáculos para a mediação de um bom ensino. Não devemos esquecer que o professor não responde sozinho pelos bons resultados em sala de aula, sendo necessário que um conjunto de fatores funcione. A maioria das teorias de aprendizagem diz que a construção de conhecimento se dá através da interação e do diálogo, porém, na prática, o professor se vê sozinho, revelando um sentimento de impotência e frustração frente à realidade.

Para isto, devemos reconhecer que as propostas de funcionamento de ensino do curso de Parintins precisam ampliar seus horizontes, no sentido de atribuir a contextualização da realidade vivenciada, não somente se adaptando a ela, mas considerando fatores sociais e culturais da localidade, da sociedade e dos estudantes, abrangendo conhecimentos peculiares das localidades na reformulação de sua proposta curricular, que deve proporcionar a construção de conhecimentos numa ação compartilhada das experiências, dos valores, crenças, hábitos e costumes, próprios e coerentes com as formas de vida cultural

da comunidade local e acadêmica, intermediada pelo diálogo transdisciplinar com os múltiplos conhecimentos que contribuem para a ressignificação do ensino e da aprendizagem na formação de professores.

Nesse sentido, vemos que este processo não significa somente a vivência do acrescentar, mas, também, de (trans)formar. Precisamos, além disso, destacar que a teoria da Complexidade e a metodologia transdisciplinar abrem perspectivas para uma nova maneira de olhar, ensinar e pesquisar, exigindo mudança de percepção e uma reforma do pensamento.

Na reformulação curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais do ICSEZ que, diga-se de passagem, encontra-se neste final do ano de 2020 em processo, precisamos considerar esses fatores e compreender que, assim como as artes, o ensino também precisa ser TRANS, o que para Morin não é mais uma questão estrutural, mas sim uma organização. Logo, as disciplinas tradicionais não serão extintas, mas o currículo será reorganizado para promover a conexão das diferentes matérias, da mesma forma que nenhuma metodologia de ensino deverá ser excluída, mas integrada ao que melhor se ajuste ou ajude no processo de aprendizagem.

Observamos que a prática curricular se faz distribuída em todo o curso. Como destaque, vimos que as atividades desenvolvidas nos módulos práticos não ficam reduzidas a espaços da universidade, nem desarticuladas do restante das atividades do curso. Isto possibilita que as práticas pedagógicas se desenvolvam em diversos espaços educativos, entre estes o ambiente real da escola. Com isto, temos a compreensão de que a teoria e a prática devam ser complementares, no sentido de efetivar uma aprendizagem significativa que considere as vivências acadêmicas dos discentes, as experiências pedagógicas e, da mesma forma, seus conhecimentos concebidos no meio social e cultural. Desta forma, a universidade se propõe a levar em consideração a percepção de uma educação aberta e expansiva.

Sobre isto, propomos que no novo currículo dê-se ênfase às horas de práticas curriculares, para possibilitar atividades transdisciplinares que se desenvolvam a partir de proposições de objetos pedagógicos, considerando que a transdisciplinaridade é a chave para que a educação possa ser vista com outros conceitos e novas ideias, pois essa prática é uma oportunidade para que

o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva de maneira sensível e como veículo para percepção da realidade social que envolve a universidade e onde os egressos irão exercer suas profissões. Isto deve refletir nas atitudes de práticas pedagógicas com perspectiva transdisciplinar que pressupõem uma relação diferente com a própria realidade, de racionalidade ampliada e aberta que dialogue com as ciências, a filosofia, as artes, as tradições e as culturas, o que Morin define como “reforma do pensamento” que seja capaz de reconhecer uma realidade em movimento e em transformação.

Por fim, esperamos ter contribuído com a qualidade de ensino aos discentes do curso de licenciatura em Artes Visuais, a partir das realizações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Oficinas Pedagógicas e demais meios, sobretudo, com a aplicabilidade de metodologias, de proposição de objetos pedagógicos acessíveis e contextualizadas. Que isto possa auxiliá-los na prática de ensino, aproveitando as potencialidades criativas de seus alunos e a possibilidade da sua contribuição para uma aprendizagem significativa, criativa e artística, de modo a promover o entretenimento com os saberes sistematizados apreendidos dentro da universidade e a experiência real da prática de ensino junto à comunidade.



## Bibliografia

AGUIAR, E.V.B.; FLÔRES, M.L.P. **Objetos de aprendizagem: conceitos básicos**. In: TAROUCO, L.M.R. et al. (Org.) *Objetos de aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2014.

ALVARENGA, Valéria M. **Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso as vagas**. In: *Revista Ciclos*, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/download/4950/3933>>.

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

ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Docência transdisciplinar: em busca de novos princípios para a ressignificação da prática educacional**. 266 p. **Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, Doutorado em Educação: Currículo, São Paulo, 2007.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio à encenação**. 2ª Edição - Revisada. 2ª. ed. Campinas -SP: Papirus, 2004.

BITTAR, Valéria Maia. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação, da universidade de Juiz de Fora para obtenção de título de Mestre. Juiz de Fora, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Magistério - FUNDEB. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. MEC/INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para consulta pública**. Brasília, 2010

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDARIOLLI, L. B. **Metodologias para ensino e aprendizagem de arte**. Curso de Especialização em Arte Unesp/Redeфор, módulo 2, disciplina 4. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed\\_art\\_m2d4.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CROPLEY, Arthur J. (1999). **Education**. Encyclopedia of creativity. (Vol. I, pp.639 –642). San Diego: Academic Press.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FERNÁNDEZ, Tatiana e DIAS Belidson. **OBJETOS DE APRENDIZAGEM POÉTICOS: MÁQUINAS PARA CONSTRUIR TERRITÓRIOS DE SUBJETIVAÇÃO**. Universidade de Brasília Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloiza Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral.

FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; KIRST, Adriane Cristine. (Org.). **O Objeto Pedagógico na Formação de Professores de Artes Visuais**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

HOFSTAETTER, Andrea. **Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem**. In 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017, Campinas. p.2077-2092

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**-Porto alegre: Artmed, 2003.

**LEI FEDERAL Nº. 11769/2008** – Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. P. 261-284.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Série Formação do Professor).

LOYOLA, Geraldo. **Professor-artista-professor (manuscrito): materiais didático-pedagógico e ensino-aprendizagem em Arte**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2016.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação, Nº 26 - Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MARTINS, Miriam Celeste. **Objetos propositores: a mediação provocada.** In: *Mediação: provocações estéticas.* São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1,n.1, outubro 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário.** 2 ed. rev.- São Paulo: Summus, 2012.

MELLO, Claudia Carnevskis de. **Formação de professores de artes visuais nas universidades públicas da região norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas.** 158 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa e SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes.** - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2009.

NICOLESCU, Basarab. (1999). **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de e ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **A CRIATIVIDADE FAZ A DIFERENÇA NA ESCOLA: o professor e o ambiente criativos.** *Contrapontos - volume 8 - n.2 - p. 295-306 - Itajaí, mai/ago 2008.*

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação.** Rio de Janeiro: Campus, 2008

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1983

RIOS, Terezinha. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papyrus, 2008.

SELBACH, Simone. **Arte e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Heilande F. P. da. **DINÂMICAS: UM RECURSO A SERVIÇO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** *Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 41-42, dec. 2013. ISSN 2595-1386. Disponível em: <<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/19>>. Acesso em: 17 abr. 2020.*

SILVA, Lucas Prestes da. **Formação docente em Artes Visuais na cidade Parintins-AM: o que dizem os professores do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM-ICSEZ.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; SANTOS, Vera Márcia Marques. (Org.). **Formação Docente e Políticas Públicas: Cenário e Desafios.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

SILVA, Maria Cristina da; ALVARENGA, Valéria Meroski de; BELLAN, Claudia Carnevskis. **Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes.** 277 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 272-288, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

UFAM. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Artes Plásticas.** Manaus, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ufam.edu.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia,** Parintins, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Levi Semeonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.



"Primárias" detalhes– Emilia Costa/2017

Acrílica sobre tela