

**Mestrado Profissional em Artes**

**PROF-ARTES**

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Artes Visuais

WEESLEM COSTA DE LIMA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

São Luís – MA

2016

WEESLEM COSTA DE LIMA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES/CAPES – Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís – MA, como requisito para a obtenção de título de Mestre.  
Linha de pesquisa em Artes Visuais - Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Moura da Rocha (UFMA)

São Luís – MA

2016

## **DEDICATÓRIA**

Aos professores e alunos pelo aprendizado que me proporcionaram.

Lima, Weeslem Costa de.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TICs Tecnologias de Informação e Comunicação NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS MA / Weeslem Costa de Lima. - 2016.

119 p.

Orientador(a): Viviane Moura da Rocha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2016.

1. Ensino. 2. Arte. 3. Tecnologias. I. Rocha, Viviane Moura da. II. Título.

**WEESLEM COSTA DE LIMA**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-ARTES/CAPES – Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís – MA, como requisito para a obtenção de título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Viviane Moura da Rocha (Orientadora)  
Departamento de Artes Visuais  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Regiane Caire Silva  
Departamento de Artes Visuais  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Larissa Lacerda Menendez  
Departamento de Artes Visuais  
Universidade Federal do Maranhão

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a meu Deus, por oportunizar esta pesquisa.

Em especial, à minha família: a minha mãe Maria do Socorro da Costa Lima, meu pai Francisco Lopes de Lima (in memorian), à Maria Dhieniza Pereira Frota Lima, pelos momentos de apoio e companheirismo. Aos meus irmãos Joselio Costa de Lima e Cidia Maria de Lima Vasconcelos, junto às suas famílias.

Às integrantes da banca examinadora e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane Moura da Rocha, pelo compromisso e responsabilidade na orientação deste trabalho.

Aos parentes que deram suporte e incentivo nessa caminhada.

À família TANATRON (Nielson Weber, Nynrod Weber, Daniel Azevedo, também Nelma Weber e Nataly Weber).

À família Zannoni pelo apoio bibliográfico, motivação, e aprendizado.

Aos amigos Carlos Magno Silva da Conceição e Irinaldo Lopes Sobrinho Segundo.

À Evarista Barbosa Guimarães Martins pelo auxílio na pesquisa e aos demais professores envolvidos. Aos funcionários da SEMED, e das escolas as quais nos prestaram assistência para elaboração desse trabalho.

Aos colegas de trabalho e do mestrado, pelos compartilhamentos e apoio. Aos amigos Magno Anchieta e Régis Oliveira pelo aprendizado.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## EPÍGRAFE

*“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”*

*Edgar Morin (2008)*

## RESUMO

As experiências construídas, enquanto docente da rede municipal de educação, em São Luís – MA, inclinou-nos a conhecer as tecnologias utilizadas pelos alunos da rede municipal da cidade e principalmente as aplicações dessas nas metodologias dos docentes da disciplina de Arte. Mediante isso, nos propomos a investigar, no ano de 2015 até o primeiro semestre de 2016, o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na Rede Municipal de São Luís – Maranhão – SEMED. A pesquisa, de abordagem descritiva, visou conhecer e verificar a atuação dos professores constituindo-se a partir de dados quantitativos e qualitativos. Centralizamos nossa atenção em 21 professores do ensino fundamental maior, etapa referente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, que compete à rede municipal de ensino. No desenvolvimento, procuramos traçar uma metodologia de investigação que compreendeu levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e entrevistas. Ferramentas como *e-mail*, *Facebook* e *WhatsApp* foram indispensáveis na aquisição de informações. O suporte teórico é composto por Ferraz & Fusari (1993), autoras que enfocam aspectos históricos do ensino da arte no Brasil, a articulação das tendências pedagógicas e o reflexo na atuação dos professores. Dermeval Saviani (2008) discute o ensino no Brasil, na perspectiva histórica e voltada às práticas pedagógicas dos professores. Os autores enfocam aspectos históricos do ensino e articulações das tendências pedagógicas na educação. Suas concepções são colocadas junto a outros teóricos para que possamos pensar aspectos tecnológicos como recurso educacional. Vani Moreira Kenski (2007) e José Manuel Costa Morán (1993) fundamentam questões ligadas às tecnologias no meio educacional. Lucia Gouvêa Pimentel (2007) e Philippe Perrenoud (2000) têm suas reflexões sobre formação de professores no ensino de arte e o uso das tecnologias contemporâneas pontuadas na pesquisa. Além desses referenciais teórico-conceituais, são utilizados documentos que versam sobre as tecnologias, textos oficiais e documentos de relevância para o ensino da disciplina. Acreditamos que o exercício reflexivo e de contínua reconstrução, proporcionado pela pesquisa, podem auxiliar na compreensão de uma disciplina de ensino e aproximar os elementos competentes dos resultados, carências e discussões que permeiam esse universo.

Palavras-chaves: Ensino, Arte, Tecnologias.



## ABSTRACT

Experiences built, while teaching in the municipal education in São Luís - MA, inclined us to know the technologies used by the students of the municipal system of the city and especially the applications of it in the methodologies of the teachers of discipline of Arts. Through this, we propose to investigate, in 2015 to the first half of 2016, the use of ICT (Information and Communication Technologies) in teaching practice in Visual Arts in the city of São Luís - Maranhão – SEMED. The research, in a descriptive approach, aimed to know and verify the performance of teachers, constituting from quantitative and qualitative data. We center our attention on 21 teachers of the middle school, stage related to the 6th, 7th, 8th and 9th grades, which it is incumbent upon the municipal school system. In the development, we seek to draw a research methodology which included literature, questionnaires and interviews. Tools such as email, Facebook and WhatsApp were indispensable for obtaining information. The theoretical support is composed of Ferraz & Fusari (1993), authors that focus on historical aspects of art education in Brazil, the articulation of the pedagogical trends and the reflection on the performance of teachers. Dermeval Saviani (2008) discusses the education in Brazil, in the historical perspective and aimed to the pedagogical practices of teachers. His views are placed together with other theorists so we can think technological aspects as an educational resource. Vani Moreira Kenski (2007) and José Manuel Morán Costa (1993) establish issues related to technology in the educational environment. Lucia Gouvêa Pimentel (2007) and Philippe Perrenoud (2000) have their thoughts on teacher training in the teaching of art and the use of the contemporary technologies punctuated in the research. In addition to these theoretical and conceptual references, documents which focus on the technologies are used, official texts and relevant documents for the teaching of the discipline. We believe that the reflective and continuing reconstruction exercise, provided by the research can aid understanding of an educational discipline and approach the competent elements of the results, needs and discussions that permeate this universe.

Keywords: Teaching, Art, Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de carrancas produzidas por alunos. Imagem do blog do Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015.....	66
Figura 2 – Fotografia de carrancas produzidas por alunos. Imagem do blog do Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015.....	66
Figura 3 – Fotografia de carrancas produzidas por alunos. Imagem do blog do Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015.....	66
Figura 4 – Fotografia de desenho do Porto do Itaqui (São Luís – MA) feito por aluno.....	73
Figura 5 – Fotografia de maquete de igreja, feita por alunos, do bairro Vila Embratel – São Luís – MA.....	74
Figura 6 – Fotografia de maquete, produzida por alunos, representando área urbana da cidade de São Luís – MA.....	74
Figura 7 – Fotografia de alunas desenhando com o auxílio do projetor.....	75
Figura 8 – Fotografia de alunas retocando desenho feito a partir de projeção.....	75
Figura 9 – Fotografia tirada por aluno em estudos de ângulos explorando efeitos de luz e sombra.....	77
Figura 10 – Fotografia de aluno em estudo de observação dos efeitos de luminosidade.....	77
Figura 11 – Imagem do jogo Minecraft retirada do site oficial.....	79
Figura 12 – Fotografia de composição digital simulada por um aluno que representa personagem do jogo Minecraft.....	79
Figura 13 – Fotografia de desenho feito a lápis baseado em personagem do jogo Minecraft.....	79
Figura 14 – Fotografia de escultura em sabão baseada no jogo Minecraft. ....	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. METODOLOGIAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>19</b>
<b>2. O USO DAS TICs (TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO ENSINO DE ARTES VISUAIS A PARTIR DE DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES ATUAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES SOBRE USO DAS TICs NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Algumas questões sobre o ensino de Arte na rede municipal de São Luís – MA.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Dados gerais da pesquisa.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Considerações sobre uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA.....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

O envolvimento enquanto docente da rede municipal de educação, em São Luís – MA, nos coloca frente a uma realidade onde discursos, hábitos e comportamentos refletem concepções tanto por parte dos professores quanto dos alunos, e que ao mesmo tempo nos conduzem a entender posicionamentos oriundos dessa relação.

As experiências, construídas nesse convívio, inclinou-nos a conhecer as tecnologias utilizadas pelos alunos da rede municipal da cidade e principalmente as aplicações dessas nas metodologias dos docentes da disciplina de Arte. O que configurou esta pesquisa, cujo tema é: Considerações sobre o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA.

A experiência<sup>1</sup>, enquanto docente do ensino fundamental, fez-me perceber que há professores conduzindo a disciplina de Arte aplicando metodológicas voltadas aos usos das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). É de nosso conhecimento também que muitos educadores, por motivos poucos esclarecidos, não utilizam as tecnologias contemporâneas em sua prática docente. Essa situação chamou atenção, e em meio a dúvidas, nos propomos a adentrar esse universo realizando esta pesquisa.

A partir de então, nos perguntamos: Os professores de Artes Visuais, da rede municipal de São Luís – MA, estão utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sua prática docente?

Em sequência, para que pudéssemos encontrar possíveis soluções que satisfizessem nosso questionamento, nos propomos, como objetivo principal, a investigar o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA.

Em seguida, delimitamos os objetivos específicos para que a pesquisa fosse encaminhada. Especificamente, nos interessamos em: conhecer possíveis abordagens metodológicas do ensino de Artes Visuais e o uso das tecnológicas como recurso educacional; identificar concepções e documentos que norteiam o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nessa área de ensino; e verificar o uso das TICs no ensino de Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA.

---

<sup>1</sup> A experiência por mim constituída, enquanto professor de Artes Visuais da rede municipal de ensino, está inclusa nesta pesquisa, essa perspectiva é apoiada na ideia de reflexividade embasada em Irene Tourinho e Raimundo Martins no artigo *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação* (2013). A abordagem reflexiva propõe o envolvimento de quem pesquisa na discussão (TOURINHO e MARTINS, 2013, p.70). Apoiando-se no aporte teórico de Banks (2009, p.71), os autores sublinham, nessa abordagem, a possibilidade do pesquisador reconhecer e avaliar suas ações, além dos demais envolvidos.

A escolha pelos docentes em Artes Visuais nos permitiu centrar os estudos num grupo que consideramos mais restrito dessa área de ensino. O que nos possibilita adentrar em questões mais específicas. Uma delas, que podem ser esclarecidas inicialmente, diz respeito ao termo Artes Visuais.

Essa nomenclatura tem a ver com propostas educacionais contemporâneas e mudanças ocorridas, nos cursos de licenciatura em arte das universidades<sup>2</sup>, e que atingiram o ensino de arte das escolas municipais.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos traçar uma metodologia de investigação que compreende levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica é uma etapa importante, compreende teorias e autores que são estudados e revisitados para compor a fundamentação. Segundo Pedro Demo (2004, p.31), o referencial teórico é a balança da pesquisa, nos faz perceber perspectivas teóricas e pensar soluções para o estudo.

Além dos referências teórico-conceituais selecionados, são utilizados documentos que versam sobre as tecnologias, textos oficiais e documentos de relevância para o ensino da disciplina.

A pesquisa faz uso da abordagem descritiva, pois visa conhecer e verificar a atuação dos professores enquanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, sem interferir em sua prática, como orienta Gil (2008).

A etapa quantitativa, como o próprio nome expressa, consiste na quantificação de informações dadas pelos participantes, é tratada e correlacionada a outros dados obtidos (LAKATOS & MARCONI, 2003). Os dados qualitativos foram construídos através das entrevistas semi-estruturadas com os professores a partir de uma amostragem. Essa etapa visa entender o assunto em profundidade, trabalhando com descrições.

---

<sup>2</sup> Em 1981 foi criado o curso de Licenciatura em Educação Artística. Este seguia as diretrizes da polivalência, isso significa que os alunos deveriam concluir a graduação tendo um conhecimento amplo, em todas as linguagens, que envolvia artes visuais, artes cênicas, música e dança. Embora o aluno recebesse um diploma informando sua habilitação, que poderia ser Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, o mesmo deveria atuar no ensino de arte dando enfoque nas quatro linguagens: artes visuais, artes cênicas, música e dança. Essa realidade foi comum em muitas regiões do país, inclusive muitos materiais didáticos, utilizados no ensino de arte, ainda são estruturados nessa perspectiva. Após debates e revisões, foi estruturado o curso de Artes Visuais, em vigor atualmente, que surgiu a partir do curso de Educação Artística. É resultado de um projeto discutido e formulado em 2009 de acordo com a Resolução 125/CONSUN (Conselho Universitário) em 24/05/2010. Após essa data os dois cursos permaneceriam funcionando paralelamente, sendo que, o curso de Licenciatura em Educação Artística seria extinto. A estrutura do novo curso ainda possui algumas similaridades com a do antigo, mas está sendo aos poucos reformulado visando atender as necessidades de uma formação contemporânea.

A pesquisa, realizada no ano de 2015 até o primeiro semestre de 2016, envolve somente professores de Artes Visuais, formados no novo curso, ou graduados em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, que atuam em Escolas da Rede Municipal de São Luís - MA. Centralizamos nossa atenção em 21 professores<sup>3</sup> (ANEXO A)<sup>4</sup> do ensino fundamental maior, ou seja, etapa referente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, que compete à rede municipal de ensino.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários (ANEXO B) enviados aos participantes pelo Facebook<sup>5</sup>, e por *e-mail*<sup>6</sup>. A interatividade que um grupo no Facebook proporciona é entendida como uma oportunidade pedagógica. Segundo João Mattar (2013, p. 118), o espaço *online* auxilia a compartilhar e comentar trabalhos e projetos de professores e alunos, configurando uma aprendizagem fora do sentido tradicional de sala de aula. Mattar (2008, p.183), reitera que, a Internet possibilita realizarmos entrevistas e outras atividades que colaboram com a pesquisa.

Foram realizadas, em determinadas situações, entrevistas presenciais (ANEXO C) e formulários. As entrevistas foram gravadas e arquivadas com suas respectivas autorizações (ANEXO D). Entrevistar os participantes garante informações importantes a respeito do objeto (MATTAR, 2008, p.168). Esse procedimento é bastante utilizado em investigações sociais e exige conhecimento prévio e habilidade.

Após a conclusão das etapas mencionadas realizamos uma triagem das informações. Esse momento consistiu no tratamento dos dados e elaboração do trabalho. As informações adquiridas foram acessadas por meio de fichamentos e resumos elaborados no decorrer do processo.

Dessa forma, nos empenhamos em investigar o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na Rede Municipal de São Luís – Maranhão – SEMED, projeto inserido nos objetivos da linha de pesquisa em Artes

---

<sup>3</sup> A quantidade expressa inclui-me enquanto professor da rede.

<sup>4</sup> Mesmo com o consentimento em utilizar o nome verdadeiro de alguns entrevistados na pesquisa, preferimos substituí-los no texto por uma numeração que segue a ordem em que seus questionários foram preenchidos. Esse procedimento foi adotado em decorrência de estarem vinculados a uma instituição e esta não ter autonomia para autorizar o uso do nome da escola. Diante dessa situação adotamos o esquema informado. A relação em anexo também informa a escola, o bairro e zona em que se localiza. Frisamos que os nomes dos professores (as) e das escolas em anexo foram substituídos por siglas com o objetivo de preservá-los.

<sup>5</sup> O Facebook é uma ferramenta bastante utilizada na comunicação atual. Fundado pelos estudantes Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, é composto pela palavra face, que significa cara, e book, livro. Tem sido foco de estudos e aplicações em diferentes áreas do conhecimento.

<sup>6</sup> Além desses, utilizamos o WhatsApp, meio de comunicação, via aparelho celular, que permitem troca de informações e imagens.

Visuais - Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes – Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES/CAPEs.

A estrutura geral da pesquisa em foco é composta por três capítulos. O primeiro apresenta metodologias possíveis para o ensino e aprendizagem de Artes Visuais e o uso das tecnologias como recurso educacional. Parte que versa sobre abordagens metodológicas envolvidas na educação em arte no Brasil. Fundamentos metodológicos básicos são abordados junto às questões históricas e pedagógicas que envolvem o assunto.

Lançando um olhar que permite entender o uso de alguns recursos no ensino, que também podem ser chamados de tecnologias, recorremos a Ferraz & Fusari. No livro *A arte na Educação Escolar* (1993) as autoras enfocam aspectos históricos do ensino da arte, a articulação das tendências pedagógicas e o reflexo na atuação dos professores.

Dá suporte aos nossos estudos a obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008) de Dermeval Saviani. A consideramos importante para a compreensão da educação numa abordagem histórica que envolve conceitos, mudanças sociais, políticas e práticas pedagógicas dos professores. As informações descritas pelo autor não estão diretamente relacionadas ao ensino de arte no Brasil, mas nos permite perceber as conexões entre os percursos da educação no país e suas ressonâncias na prática docente em arte.

Aspectos históricos e pedagógicos que dizem respeito ao ensino de arte são desenvolvidos também com base nos estudos e pesquisas de Dulce Osinski (2002). Sua abordagem envolve teóricos, cujas concepções influenciam o ensino de arte da atualidade.

A obra *Didática do Ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte* (1998), de Miriam Celeste Ferreira Dias Marins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra, nos permitiu conhecer conceitos e metodologias que permeiam o universo do ensino de arte no Brasil. Nessa mesma finalidade, mas com um olhar mais voltado à contemporaneidade, recorremos a Luciana Mourão Arslan e Rosa Iavelberg por meio da publicação *Ensino de Arte* (2006).

O segundo capítulo consiste no uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino de Artes Visuais a partir de documentos e concepções atuais.

Por saber que os termos expressam conceitos e ideias, e que esses, às vezes, perdem seu efeito dependendo do contexto, optamos em usar a sigla TICs que significa Tecnologias de Informação e Comunicação, como já demonstramos. Evitamos o emprego de NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), mesmo sabendo que sua

definição difere em alguns aspectos do termo TICs, como explica Vani Moreira Kenski<sup>7</sup> na obra *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação* (2007).

A autora aponta que mesmo a definição NTIs incluindo tecnologias mais recentes, como as redes digitais e a Internet, o termo TICs pode ser adotado. Para Kenski (2007), e em nossa concepção, torna-se mais conveniente utilizar TICs, pois o sentido de “novas”, no que diz respeito à novidade, não se refere, ou não se referirá a algo tão novo daqui a algum tempo. Empregamos o termo para nos referir às diversas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas no ambiente educacional.

Outro termo que também utilizamos no decorrer da pesquisa é “tecnologias contemporâneas”. A expressão é usada pela professora e pesquisadora Lucia Gouvêa Pimentel (2007) quando se refere aos recursos contemporâneos utilizados na formação de discentes e docentes.

José Manuel Costa Morán (1993) é um pesquisador que também tem elegido as tecnologias como estudo e auxilia nossa reflexão. Suas concepções sobre a presença das novas tecnologias na prática docente podem ser conhecidas em uma de suas publicações: *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (2002).

Tiveram espaço na pesquisa referências que empreendem pesquisa no campo da informação em rede. Nessa perspectiva recorremos a Pierre Lévy, filósofo francês, é um autor bastante conhecido pelas publicações voltadas para cultura virtual da atualidade, a exemplo de *Cibercultura* (1999) e *O que é o virtual?* (1996). Discute também a relação das tecnologias com questões educacionais. Observamos que seu pensamento também se faz presente nas reflexões dos demais autores mencionados.

Aurora Ferreira, na publicação *Arte, tecnologia e educação: as relações com a criatividade* (2008), pesquisada neste estudo, aponta a relevância de um ambiente educacional diversificado que adapte recursos de ordem tecnologia no ensino de arte.

Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (2001) e os *Padrões de competência em TIC para professores – diretrizes de implementação* (2009), também foram considerados em nossa pesquisa, nos fazendo observar as relações entre suas concepções e a aplicação na prática docente.

O terceiro capítulo consiste nas considerações sobre uso das TICs na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA.

---

<sup>7</sup> Destacamos que, embora a pesquisadora não faça alusão direta ao ensino de arte, suas considerações sobre as tecnologias, utilizadas por estudiosos do ensino de arte no Brasil, representam bases relevantes para entender seu uso, histórico e implicações na educação, e conseqüentemente na sociedade.



O referencial conceitual desenvolvido a seguir compreende a estratégia de aproximação com o objeto de pesquisa proposto, visando obter subsídios para entender as relações entre o ensino de arte e o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas escolas municipais de São Luís.

A professora Lucia Gouvêa Pimentel dedica-se a estudar a formação de professores levando em consideração o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. Parte desse estudo pode ser conhecido através dos artigos *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades* (2006) e *Formação de professoras: ensino de arte e tecnologias contemporâneas* (2007).

As concepções da professora Lucia Gouvêa Pimentel pontuam que ensinar arte requer uma preparação profunda. A docência indica um trabalho contínuo que envolve pesquisa e aspectos instrumentais e para que ocorra a contento, é necessário tempo e contato com especialistas de outras áreas de conhecimento (PIMENTEL, 2005, p.166). As ideias da autora discutem pontos cruciais no processo de formação dos professores em meio às tecnologias contemporâneas.

O pensamento dos autores mencionados, inclusive nos capítulos anteriores, são integrados nessa etapa junto às concepções de Philippe Perrenoud (2000) e Edgar Morin (2008).

Também pensador da área da tecnologia e da educação, Philippe Perrenoud é um teórico cujas contribuições ganham relevo em nossas discussões. Em seu livro *Dez novas competências para ensinar* (2000), enumera ações que podem ser adotadas pelos professores do século XXI, dentre elas, a utilização das novas tecnologias.

Conceitos delineados por Edgar Morin, na obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2008), no que concernem interdisciplinaridade e mudanças na educação, são abordados paralelamente à perspectiva de teóricos que se dedicam a pesquisar esses temas.

Dessa forma, alinhamos a fundamentação teórica e verificamos como os docentes têm utilizado as TICs no ensino de Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA. Descrevemos abordagens metodológicas desenvolvidos pelos docentes considerando as particularidades de cada realidade.

Consideramos a pesquisa importante, pois lança um olhar sobre o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais demonstrando situações que nos auxiliam a entender a realidade educacional nessa perspectiva. No exercício reflexivo e de contínua reconstrução, os dados obtidos podem

auxiliar na compreensão de uma disciplina de ensino e aproximar os elementos competentes dos resultados, carências e discussões que permeiam esse universo. Além de suprir uma carência bibliográfica que trate o tema baseado na realidade de ensino gerido pela Secretaria Municipal de Educação.

Os dados e as informações obtidos também podem estreitar o contato entre docentes, tendo como finalidade compartilhar conhecimento e abordagens plausíveis, estimulando adaptações, atingindo assim, outros patamares que contribuam no processo de aprendizado do alunado.

Mediante a isso, a investigação pode contribuir para que algumas mudanças ocorram no ensino de Arte por meio da atuação docente e propiciem avanços no processo de ensino/aprendizagem dos alunos da educação pública municipal de São Luís – MA.

## **1. METODOLOGIAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO EDUCACIONAL.**

As tecnologias presentes em épocas distintas interagem com formas de ensino e inspiraram pesquisas de estudiosos de diferentes áreas. Nesse sentido, iniciamos nosso estudo apresentando metodologias possíveis para o ensino e aprendizagem de Artes Visuais e o uso das tecnologias como recurso educacional. Fundamentos metodológicos básicos, desenvolvidos na educação em arte no Brasil, são abordados, de modo breve, junto às questões históricas e pedagógicas que envolvem o assunto.

O ensino/aprendizagem de Arte, assim como outras áreas do conhecimento, é caracterizado por abordagens metodológicas que lhe são próprias. Essas abordagens são constituídas por fundamentos e propostas diferenciadas de acordo com o momento histórico. Esse ensino passou por articulações e reestruturações no intuito de atender demandas de diferentes contextos.

A metodologia de ensino é um segmento pedagógico que tem foco na organização da aprendizagem estudantil bem como de seu gerenciamento.

O termo metodologia deriva da palavra método que tem origem grega. Os dicionários indicam que “methodos” significa “caminho ou via para a realização de algo”. Portanto, metodologia é proveniente de META, que se refere a objetivo, finalidade, e HODOS, que expressa caminho. Junto a esses temos LOGIA que indica conhecimento, estudo.

O método consiste no processo para que possamos alcançar determinada finalidade que resulte no conhecimento. Uma das definições de método apresentada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), que está dentro da nossa proposta de estudo, descreve o termo como “procedimento, técnica ou meio de fazer alguma coisa, de acordo com um plano” (p.1284). A palavra também se refere a um processo organizado, lógico e que compreende sistematização.

Nesse sentido, podemos entender que a metodologia está vinculada a métodos que podem ser colocados em prática em uma área para que se atinja o conhecimento.

A abrangência conceitual do termo e as interpretações que pode gerar, preocupam muitos pesquisadores. Em nossa pesquisa não é diferente. Em meio a essas questões, optamos em trazer algumas definições, concepções teóricas e explicar o que nos propomos a estudar quando focamos abordagens metodológicas.

De acordo com Ana Mae Barbosa, metodologia para a educação é a elaboração de procedimentos estruturados pelo próprio professor em sua atuação (BARBOSA, 2010, p.26-27).

Podemos entender que a atividade prática se faz presente em qualquer área profissional e consiste num método utilizado para aplicação em alguma atividade no dia a dia. Para Aurélio Buarque de Holanda Ferreira a palavra “prática” refere-se ao “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber provido da experiência, aplicação da teoria” (FERREIRA, 2001, p.586). No caso do professor, a prática é direcionada a métodos em sala. Portanto, prática docente compreende a atividade do professor, que consiste num modo de proceder, reunindo ações que têm como objetivo atingir o aprendizado dos alunos.

Dermeval Saviani (2008), no livro intitulado *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* adota a expressão “prática pedagógica dos professores”, o que sustenta a ideia de que a prática pedagógica pode ser exercida por outros profissionais e em outros lugares, ultrapassando uma concepção que restringe o uso exclusivamente ao professor no ambiente escolar (SAVIANI, 2008, p.446).

Maurice Tardif, na obra *Saberes docentes e formação profissional* (2002), se refere à atuação do professor denominando-a “saber docente”. Aponta aspectos dos saberes docentes levando em consideração a formação profissional e o exercício da docência. Esses saberes são constituídos de forma plural, ou seja, composto por saberes advindos de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2002, p.54).

O livro procura entender os contrastes da profissão desenvolvendo reflexões para o entendimento da realidade pedagógica. O pensamento pedagógico de Tardif está voltado aos saberes constituídos. Dessa forma, o autor classifica os saberes<sup>8</sup> docentes em: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais.

O saber é resultado de empenho, das experiências, do envolvimento ideológico, além de suas interações com a sala de aula, o que indica a valorização entre os saberes nos

---

<sup>8</sup> Os Saberes da Formação Profissional são constituídos por um conjunto de saberes apoiados na ciência e na erudição adquiridos pelos professores na formação inicial e continuada. Dizem respeito aos aspectos técnicos e metodológicos de ensino. Os Saberes Disciplinares compreendem os saberes de diferentes áreas do conhecimento que são elaborados pelas sociedades no decorrer da história. Os Saberes Curriculares estão voltados especificamente aos programas escolares, ou seja, ao que deve ser transmitido aos estudantes. E os saberes edificadas a partir das experiências do professor, ao longo de sua atuação, em contato com profissionais e alunos compõem os Saberes Experienciais. Cabe sublinhar que, a discussão levantada pelo autor toca em questões abrangentes e complexas, por esse motivo destacamos o que consideramos relevante para nossa compreensão sobre o pensamento voltado à prática docente.

processos pedagógicos. Nesse contexto, o professor é aquele que possui conhecimento e transmite o que sabe, dentro das limitações, aos estudantes.

Tardif também destaca que a profissão modifica, no decorrer dos anos, a identidade do docente, o que altera também sua forma de conduzir o trabalho diante dos alunos. Indica que as aprendizagens profissionais são temporais, o que significa que se ajustam aos modelos e propostas de ensino de um determinado momento da história.

No artigo *Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas* (2015), de Leonardo Charréu e Marilda Oliveira de Oliveira, a expressão “prática pedagógica” é aplicada para se referir ao exercício docente, que nesse texto está voltado especificamente para o trabalho do professor de Artes Visuais (CHARRÉU & OLIVEIRA 2015, p.207).

Percebemos que os termos referentes à atuação dos professores são variados e representam, às vezes, condições sinônimas. Nessas condições utilizaremos o termo prática docente, haja vista que o trabalho está voltado para o ensino de Arte na rede municipal de São Luís, portanto a atuação pedagógica dos professores de Artes Visuais.

Entendemos também que o ato de ensinar arte possibilita evocar experiências e essas auxiliam a pensar abordagens metodológicas, ou seja, construir novos caminhos. Segundo Pimentel, para que isso ocorra

é necessário que a professora tenha uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus(as) aluno(as) quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos (PIMENTEL, 2005, p.168).

Dessa forma, compreendemos que a metodologia do docente está relacionada diretamente à sua prática e pode ser entendida por um conjunto de procedimentos e métodos que se modificam, dependendo das circunstâncias.

Para Ferraz e Fusari a metodologia do ensino e aprendizagem em arte compreende encaminhamentos aplicados diretamente nas aulas.

Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.98).

A concepção das autoras é acolhida nessa pesquisa, pois expressa outros aspectos que dizem respeito às propostas metodológicas. Sabemos que, ao utilizarmos determinadas metodologias em sala, mesmo levando em consideração que o professor é o agente principal

para a elaboração desses encaminhamentos metodológicos, nos condicionamos a seguir metodologias básicas. Elas funcionam como referenciais que conduzem nossa prática e, às vezes, são dispostas a nós, professores, por meio de documentos legais que pressupõem um caminho a ser seguido. Cabe ressaltar que questões políticas podem se fazer presente nessa documentação.

As explicações a respeito da nomenclatura realizadas até aqui têm como finalidade evitar interpretações indesejadas, pois o termo metodologia está vinculado a outros significados que não estão diretamente ligados aos nossos interesses nesse momento.

O estudo, nessa etapa, concentra-se em demonstrar as metodologias mais comuns ao ensino de arte e o impacto delas em determinados momentos históricos. Intercalamos a essa descrição aspectos referentes ao uso das tecnologias como recurso educacional abordando técnicas<sup>9</sup> e instrumentos pedagógicos empregados em determinados períodos. Elementos da história são evocados de modo recorrente tendo em vista que estão indissociados de questões educacionais e do ensino de arte.

Algumas dessas metodologias foram pensadas e formuladas não somente para o ensino de artes visuais, mas para outras áreas do conhecimento, como teatro, música e dança. O processo de construção de metodologias específicas para cada área ocorreu à medida em que outras mudanças foram atingindo as propostas de ensino de Arte.

O ensino de Artes Visuais ocorreu, desde o início do ensino de Arte, junto a outras áreas. E a presença da arte na escola, tendo como nome Educação Artística, foi sendo modificada junto a outros acontecimentos que atingiram a educação em geral.

No Brasil, o ensino de arte configura-se inicialmente como técnica.

A partir de 1549, o ensino de arte jesuítico, caracterizado pela informalidade, tem como objetivo primeiro catequizar os povos indígenas. Dermeval Saviani<sup>10</sup> considera que “a

---

<sup>9</sup> O substantivo técnica, de origem grega, significa “arte” ou “ciência”. É entendido como um procedimento que utiliza ferramentas específicas visando um resultado. Utilizada com finalidades diversas, a técnica está diretamente relacionada à tecnologia. Nosso posicionamento frente a esses conceitos é balizado por Vani Kennski: “Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se ampliam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”” (KENSKI, 2007, p.24).

<sup>10</sup> Na obra, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008), o autor defende que a educação colonial no Brasil é composta por etapas. “A *primeira etapa* corresponde ao chamado “período heróico”, que, segundo Luiz Alves de Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manoel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599” (SAVIANI, 2008, p.31). A *segunda etapa* (1599-1759) é situada pela organização e consolidação da educação estruturada pelos jesuítas pautadas no *Ratio Studiorum*. E a *terceira etapa* (1759-1808) refere-se à fase pombalina, que dá início ao segundo período da história das idéias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2008, p.31). Devido à abrangência histórica, no tocante aos aspectos educacionais apresentados pelo autor, e o propósito de nossa pesquisa, não

história da educação brasileira se inicia em 1549” (2008, p.26) com a vinda dos primeiros jesuítas. O projeto pedagógico jesuítico era centrado nas expressões cênicas como forma de envolver os índios na religiosidade cristã. Na sequência foram fundados colégios e seminários edificados em diferentes regiões brasileiras.

Os artistas desse período desenvolviam parte de seus conhecimentos por intermédio do próprio esforço e estavam vinculados às ordens religiosas. O restrito conhecimento técnico e artístico desses artistas os condicionavam a copiar esquemas de gravuras com temática religiosa, que eram comuns na Europa.

O ensino de arte, com influência jesuítica, era desenvolvido em oficinas de artesão. Ainda nesse período, a arte era transmitida oralmente de uma geração a outra e com o auxílio de alguns manuais.

Com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio Janeiro o ensino de arte passa por mudanças. “Uma referência importante para a compreensão do ensino de arte no Brasil é a célebre Missão Artística Francesa trazida em 1816, por dom João VI” (MARTINS et al., 1998, p.10). Após sua chegada a Academia foi criada, e numa data posterior a proclamação da República recebeu o nome de Escola Nacional de Belas Artes. Dulce Osinsky explica que o termo academia

tem sua origem na Grécia antiga, denominado um parque situado no local que teria pertencido ao herói Academus. Esse parque era frequentemente utilizado por Platão e outros filósofos como local de ensinamento, o que fez com que a própria doutrina platônica passasse também a ser chamada de acadêmica (OSINSKI, 2002, p.31).

No período renascentista, na Europa, esse termo apresentava grupos de sábios e eruditos e instituições que tinham como finalidade transmitir conhecimentos específicos em várias áreas. As academias com essa proposta multiplicaram-se pela Europa e perduraram por anos, chegando ao período Barroco.

Durante o neoclassicismo europeu, as instituições acadêmicas ganham considerável projeção. Nesse momento as concepções greco-romanas, que também regiam princípios da arte renascentista, atingem um nível de importância bastante expressivo, pois faziam parte da formação de artistas.

Inicia-se, assim, o processo de ensino formal no Brasil. A proposta desse período tem influência neoclássica advinda dos referenciais das instituições europeias. Nesse sentido, entendemos que as concepções da arte neoclássica substituem aos poucos o Barroco no Brasil.

---

adentraremos a fundo nessas questões. As utilizaremos como base de informação que fundamentarão pontos de interesse de nosso estudo.

O ensino de arte, assimilado e propagado numa perspectiva burguesa, era pautado na representação fiel do modelo, ou seja, privilegiavam a “mimese”. Essa tendência demonstrava-se contrária às propostas do estilo barroco, que nesse momento expressava uma arte mais popular, elaborada por artesãos.

A pintura teve destaque em seu aspecto técnico, característica marcante no ensino de arte estipulado pela Academia Imperial de Belas Artes. O desenho liderava as abordagens metodológicas; a representação figurativa do corpo humano era articulada a observações de esculturas e elementos como luz e sombra. “Primeiramente, o estudante desenhava a partir de outros desenhos, depois a partir de modelos em gesso e, finalmente, de modelos vivos” (WICK, 1989 apud OSINSKY, 2001, p.38).

O ensino era realizado a partir de representações padronizadas e os alunos reproduziam a mesma imagem tendo como objetivo desenvolver a coordenação motora e técnicas. A limpeza e a organização dos materiais também faziam parte dessa rotina (MARTINS *et al.*, 1998, p.11)<sup>11</sup>. As concepções científicas e a produção industrial influenciavam diretamente os desenhos.

Métodos similares eram aplicados em outras instituições educacionais, consistindo na composição de retratos e cópias. A etapa de pintura fazia parte de uma etapa posterior, onde temas como naturezas mortas, paisagens, história e mitologia eram abordados.

O Academicismo desenvolvido no Brasil difundiu de forma eficiente modelos de ensino europeu. Até então, a arte não faz alusão à cultura brasileira.

O fim da monarquia e o início da República causam mudanças no âmbito político e cultural do país, atingindo também a educação. A Escola Nacional de Belas Artes substituiu a nomenclatura da Academia sinalizando outros caminhos (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.27-28).

Aos poucos a arte elaborada para retratar a corte vai se deslocando para o segundo plano. A proposta que vem à tona tem a intenção de formar mão de obra.

As ideias do Liberalismo americano junto ao Positivismo francês propiciam leis para educação que incluem o desenho geométrico na estrutura curricular. Apesar da existência de novas propostas, é importante mencionar que elas não ocorreram de modo uniforme em

---

<sup>11</sup> As autoras acrescentam que nessa época “surgiram também algumas disciplinas como “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “artes industriais”, em cujas aulas os meninos eram separados das meninas, pois havia artes “femininas” – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta... – e artes “masculinas”, geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descanso de prato, sacola de barbante, tapetes de sisal” (MARTINS *et al.*, 1998, p.11).



todo país. As concepções a respeito das belas artes e das artes industriais expressam divergências que podem ser percebidas no Rio de Janeiro e em São Paulo (BARBOSA, 2012).

Essas divergências que atingiram as classes sociais diferentes demonstram que o ensino desde o século XIX expressava a divisão da sociedade.

A arte entendida como técnica fez parte da realidade de ensino durante quatro séculos. Nessa perspectiva, a prática docente priorizava o desenho geométrico, o ensino de elementos visuais, elaboração de artefatos e composições que desconsideravam a contextualização (BARBOSA, 2010, p.02).

A prática docente em arte preocupava-se com a preparação do indivíduo para a atividade profissional a ser exercida futuramente. A arte era trabalhada de forma articulada a conhecimentos da matemática e outras disciplinas compreendidas hierarquicamente como superiores na proposta de ensino.

O desenho geométrico, desenho natural, desenho decorativo e desenhos com abordagens pedagógicas constituíam o currículo de arte de 1930 a 1970. Nesse contexto, os conteúdos ensinados eram transmitidos como verdades; o processo consistia na memorização e na repetição.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa "pedagogia tradicional" (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.30).

O aluno exercia o papel de receptor do conhecimento sem liberdade para expressar-se, o silêncio e a disciplina deveriam fazer parte de sua postura no momento do aprendizado.

As metodologias presentes nessa época expressavam uma base uniforme. As abordagens seguiam materiais didáticos que eram concebidos como modelos, eram replicados e pouco contestados. A ideia de homogeneidade metodológica e o acolhimento de determinadas propostas como únicas repercutirá até o contexto atual.

Essa prática, ainda presente hoje em algumas realidades, é menos evidente, haja vista a pluralidade de procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos docentes e as várias concepções pedagógicas que as fundamentam.

O que é descrito até aqui demonstra características que são marcantes no Pré-Modernismo e por sua vez no ensino de arte. Veremos que esses aspectos são ignorados pela Tendência Modernista.

No início do século XX, paralelo à presença do ensino tradicional nas escolas, pesquisadores começam a pensar a expressão do sentimento, as emoções, os aspectos sensoriais e a experiência como elementos que fazem parte da educação escolar e que devem ser colocados em evidência.

Isso ocorre com influência de pensadores europeus e dos Estados Unidos, vinculados ao movimento conhecido como Escola Nova, que começam a se preocupar com o desenvolvimento das crianças numa outra perspectiva, diferente dos moldes tradicionais. (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.31).

As concepções desse movimento causam impactos no meio educacional, propondo outros fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de arte. Essa reformulação tem como base reflexões feitas à luz da pedagogia e psicologia.

As ideias de John Dewey foram divulgadas em seu livro *Arte como experiência* (1934), publicação que expõe a experiência em arte como elemento crucial no conhecimento e na formação da vida das pessoas. Suas reflexões estabelecem uma relação entre teoria e prática levando em consideração a experiência singular, ou seja, aquela constituída por meio da estética, e que não pode estar unicamente voltada à representação da natureza.

A repercussão do pensamento de Dewey é observado, no Brasil, na arte e nas concepções de Anita Malfatti. Ressaltamos que o modernismo tem projeção no país com a Semana de Arte Moderna de 1922.

Os métodos de ensino desse período expressam o deixar fazer. Nesse sentido, os alunos podiam elaborar seus desenhos sem ter contato direto com imagens externas ao meio. A criatividade era estimulada pelo professor que já não exercia o posto de autoridade incontestável. O processo era mais valorizado que o resultado, a experiência era um fator em destaque.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2008, p.244).

A proposta de Dewey coloca em evidência o pragmatismo, que no ensino corresponde a valorizar a aprendizagem do aluno em outras situações junto à investigação contínua. A espontaneidade na arte, segundo o autor, ocorre numa fase posterior a estudos e atividade. O que representa algo diferente do *laissez-faire* (deixar fazer) presente na atuação pedagógica de muitos professores até 1980.

O pensamento deweyano defendia uma interação entre as propostas tradicionais e nova, e não uma polarização como foi endossado por alguns estudiosos. Suas ideias, não

somente referentes a modelos de ensino, foram deturpadas, como explica Osinski sobre a livre expressão:

No entanto, interpretações equivocadas fizeram com que sua pedagogia da experiência fosse erroneamente confundida com a livre expressão, conceito por ele mesmo combatido como desprovido de sentido na sua acepção pura. Sua luta foi para que, por meio da experiência vivida, o conhecimento fosse cada vez mais valorizado e melhor assimilado (2002, p.70)

As concepções de John Dewey<sup>12</sup> foram bastante difundidas por Anísio Teixeira, que no Brasil foi considerado um representante importante no Movimento Escola Nova. Sua formação pedagógica, as pesquisas e viagens aos Estados Unidos repercutiram na educação brasileira (SAVIANI, 2008, p.228). As propostas oriundas desse período serviram de parâmetro para docentes de alguns estados do país.

São desconsiderados, na Escola Nova, as referências e os modelos, pois a proposta centra-se na livre expressão, dando importância também à espontaneidade do aluno. “O papel do professor era deixar o aluno se expressar espontaneamente, valorizar o processo de trabalho e a criatividade dele” (FERREIRA, 2008, p.26).

Educadores como John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld formularam novas possibilidades no que tange a educação em arte em alguns países. Suas ideias favoreceram bases teóricas para o ensino de arte que passou a fazer parte do currículo.

Herbert Read em seu livro *A educação pela arte*, publicado em 1943, defendia um trabalho em arte que dava importância à espontaneidade da criança acreditando que esses aspectos poderiam ser considerados também por alunos além dessa fase. Para o autor, a arte deveria representar as bases da educação em sentido amplo.

Segundo Read, o desenho infantil tem como referência o que é visto pela criança em seu cotidiano a partir de experiências. Suas formulações são aplicadas a partir de 1948, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), por Augusto Rodrigues Margaret Spencer e Lúcia

---

<sup>12</sup> A influência das ideias de John Dewey, na educação brasileira, também foi estudada por Ana Mae Barbosa em sua tese de doutorado que culminou no livro *John Dewey e o ensino de arte no Brasil* (2011). A relevância do pensamento do filósofo é entendida por muitos profissionais, suas concepções tem ênfase na experiência e nos valores culturais. Ana Mae Barbosa disponibiliza em seu trabalho teorias importantes do filósofo para os educadores contemporâneos. O texto menciona outros pesquisadores que, assim como Ana Mae Barbosa, reconhecem as contribuições deixadas por Dewey; o filósofo Richard Rorty é um deles. A autora também faz alusão a Anísio Teixeira, educador que foi bastante influenciado pelas ideias de Dewey, suas concepções educacionais adotaram um ideal de educação baseado em pressupostos da democracia e da ciência, a partir de então, a educação brasileira passou por reformulações reforçando o interesse pela educação popular. Ana Mae examina práticas pedagógicas e métodos praticados em alguns estados brasileiros constatando as ideias de Dewey em várias partes do país com aplicações e interpretações diversas. Percebe-se que as práticas educativas surgem de inquietações sociais, pedagógicas e filosóficas, essa obra ajuda na compreensão de mudanças ocorridas na educação levando em consideração o processo de mediação cultural.

Valentim. A ideia pioneira, que tem início no Rio de Janeiro à medida que se estrutura, também se expande para outras cidades do país.

Além das propostas defendidas por Herbert Read, obras como *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1977), de Victor Lowenfeld são referenciais que nortearam o trabalho das Escolinhas.

Observamos que o ensino de arte modernista deu ênfase à expressão e a criatividade, aspectos que influenciaram outros modelos educacionais e movimentos artísticos. Para Arslan & Iavelberg,

A escola renovada incorporou as práticas de experimentação da arte moderna e o uso de meios e suportes não-convencionais nas aulas de arte: técnicas de colagem, pintura em vários tipos de suporte com tintas variadas, de fabricação caseira ou industrializada, trabalho com anilina, vela, modelagem em argila (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.02).

As atividades desenvolvidas eram orientadas tendo em vista o processo de trabalho artístico vinculado aos aspectos da criação e do plano expressivo. Nessa fase, as cópias dos modelos são ignoradas e a individualidade do aluno passa a ser relevante para a educação, como aponta Saviani:

No âmbito do escolanovismo, “aprende a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2008, p.432).

Reiteramos que questões referentes à psicologia, o processo de descoberta na aprendizagem, a valorização da experiência e a função do professor como orientador também são características das bases metodológica da Escola Nova.

*Sua ênfase é a expressão*, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.31).

As atividades que compõem a prática docente em arte na atualidade, de certo modo, são repercussões da tendência pedagógica escolanovista. No entanto, esse ensino hoje é pautado em conteúdos específicos que abrangem o conhecimento em arte, não mais voltado somente a encaminhamentos de atividades artísticas.

As ideias concebidas e propagadas na educação escolanovista, que priorizava as atividades artísticas, vão reforçar a ideia de arte entendida como atividade que será colocada em vigor posteriormente.

Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A lei nº 5692 entra em vigor tornando o ensino de arte obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus.

A inserção da Educação Artística como disciplina escolar levantou discussões a respeito da nomenclatura considerada desvinculada das propostas da época. O caráter ideológico tornou-se evidente no ensino da disciplina por se tratar de um momento em que a Ditadura Militar fazia parte da realidade do país.

A Lei 5692/71 foi um fator crucial para a criação dos primeiros cursos superiores em Licenciatura de Educação Artística, o que ocorreu de 1973 em diante, como descreve Frange:

Educação Artística é o termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei n. 5.692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte (2012, p.43).

No momento em que as disciplinas de Filosofia e História foram retiradas do currículo, as artes seguiam um esquema educacional preocupado em desenvolver técnicas artísticas. Nesse sentido “as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo (...)” (BARBOSA, 2010, p.9).

Uma parte considerável dos docentes que atuavam no ensino de arte desse período pertencia a outras áreas de conhecimento, pois não havia ainda profissionais formados em arte. A ausência desses professores é entendida, por educadores contemporâneos, como um fato que fragilizava o ensino, tornando-o superficial e descontextualizado. Essa ação, aos olhos de estudiosos e especialistas, expressavam uma atitude proposital, pois a reflexão e a crítica deveriam estar longe desse modelo de ensino.

É nessa atmosfera que o tecnicismo pedagógico dialoga com as propostas desse momento. A arte como atividade envolvia diversas linguagens artísticas como o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Na prática, as aulas estavam condicionadas a montagens para alguma apresentação, envolvia músicas em forma de canto e elementos decorativos integrados a algum evento. Apresentações cívicas e religiosas marcavam as atividades desenvolvidas centradas no “fazer artístico”.

É importante salientar que, nesse momento a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão, já faziam parte da realidade brasileira. Segundo José Manuel Morán<sup>13</sup>, a partir da

---

<sup>13</sup> Observamos ainda, por intermédio das informações do autor, que a fotografia e o cinema, desenvolvidos no século XIX, estavam presentes no contexto escolanovista. Esses recursos, bastante difundidos e conhecidos no

década de 1980 “diversos Projetos de Educação para os Meios, tanto dentro como fora da escola” (1993, p.86) passam a ser aplicados e conhecidos. Essas iniciativas eram coordenadas por professores de diferentes áreas.

Embora esses projetos tenham demonstrado avanços na educação voltada aos meios de comunicação nesse período, propostas restritas e parecidas já eram desenvolvidas na década de 1970. As atividades centravam-se na perspectiva do conhecimento técnico. O que nos faz perceber que as propostas educacionais e políticas, também referentes ao ensino de arte, da última década mencionada, não apoiavam ações que se tornaram mais comuns posteriormente.

Associado à objetividade científica, as abordagens metodológicas do ensino tecnicista, tinha como finalidade preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Para isso, eles deveriam dominar alguns trabalhos manuais e os recursos tecnológicos de seu tempo.

Na "Pedagogia Tecnicista", o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque, *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*: Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.32).

Esse momento está vinculado ao capitalismo e ao aspecto técnico, propagado pelos Estados Unidos a partir da década de 1950. O ensino deveria ser efetivo preparando a mão de obra de uma sociedade industrial e tecnológica.

(...) na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2008, p.382).

A preparação do alunado deveria estar voltada ao mercado. O docente é um profissional que age passivamente nesse processo, podendo ser considerado um mediador entre os conteúdos e os discentes; neutralidade e imparcialidade deveriam fazer parte de sua postura.

Mudanças políticas, sociais e educacionais mobilizaram educadores a propor novos rumos ao ensino de arte. Pertencentes de uma realidade diferente de outrora, e entendendo que o ensino de arte significava algo muito além do que atividade, a educação em arte foi redimensionada. O que resultou no que foi denominado de ensino de arte como conhecimento, ou seja, a arte como cultura no contexto pós-moderno.

---

século XX, não eram utilizados no ensino de arte como atualmente. Eles faziam parte da realidade de algumas escolas dentro de propostas que envolviam outros fins.

*A condição pós-moderna* (1979), de Jean-François Lyotard, é uma referência para a compreensão de elementos que delineiam as ideias de pós-modernidade. Fundamentando suas ideias dando atenção também a fontes contemporâneas, o filósofo evidencia em seu estudo a produção do saber.

As mudanças nessa atmosfera alteram concepções estáticas e por vezes inquestionáveis da ciência, por exemplo. Além disso, para o autor, as transformações culturais percebidas no presente tocam em questões científicas, sociais e artísticas. O diálogo entre diversas áreas do conhecimento rompem o pensamento de continuidade difundido na modernidade.

Lyotard (1979) argumenta que não há mais uma aceitação do discurso hegemônico, aplicado e assimilado por todas as culturas, desconsiderando a ideia de metanarrativa. Democracia, liberdade e direitos individuais são palavras recorrentes nesse novo diálogo.

Saviani (2008) faz alusão ao pensamento de Lyotard (1979), junto ao que ele denomina como “pós-moderno”, acentua as seguintes mudanças:

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se compra a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que permitem produzir (SAVIANI, 2008, p.426-427).

A distinção apresentada entre o moderno e o pós-moderno sublinham as transformações no sentido do saber e as formas como o conhecimento emerge. Percebemos que a presença da informática possibilita novos conceitos e concepções num ambiente onde a amplitude de informações é notória.

A pós-modernidade realiza uma abordagem artística à luz das expressões culturais. Voltando-nos ao ensino, a arte não é mais compreendida como um saber estabelecido por meio de normas. As concepções de expressão interior, aplicadas integralmente na prática, são abortadas, e o pensamento de arte somente como linguagem não tem mais sustentação.

A cultura, levada em consideração aqui, ultrapassa as concepções de permanência, estática e homogeneidade. De acordo com os Estudos Culturais de Stuart Hall (2006), percebemos que a ideia de identidade e cultura passou por mudanças ao longo dos séculos. A partir do final do século XX, a identidade passa a assumir um caráter mais dinâmico, o que significa dizer que é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas

quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13).

A identidade, denominada múltipla, não pode ser mais compreendida como estável, pois envolve um processo de construção contínuo. Essas transformações, impulsionadas por vários aspectos sociais, são potencializadas por fatores ligados diretamente à globalização. (HALL, 2006).

Nesse sentido, interessa pensar os elementos culturais numa rede de conexões onde a identidade passa a ter outro significado. Há um reconhecimento da dinamicidade cultural que diz respeito às transformações e mestiçagens.

Essas mudanças derivam de alterações paradigmáticas que eram evidentes desde o século XX. Paradigmas baseados em teorias assimiladas como verdades, que sustentavam noções e crenças, percebidos também no ensino de arte. “As ideias que norteiam o ensino de Arte até uns vinte anos atrás eram ligadas ao Paradigma da Ciência Clássica e da simplificação, que opera por disjunção e redução (classificação e disciplinarização do conhecimento)” (RIZZI, 2012, p.70).

Ao final do século XX essas concepções, baseadas na razão e no pensamento científico, são repensadas e posteriormente são vistas na prática. Dessa forma, a ideia de progresso e enaltecimento do futuro torna-se menos evidente.

Acompanhando essas mudanças, o ensino de arte passou a estabelecer relações com outros estudos, a exemplo dos estudos culturais e da pedagogia crítica. Cabe ressaltar que o Movimento Arte-Educação inicia uma fase de ensino de arte no país voltado a outras demandas. “As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.28).

O diálogo da arte com outras áreas do conhecimento passa a ser mais amplo. “O surgimento de novas teorias a respeito do funcionamento do cérebro, decorrentes da descoberta de novas tecnologias aplicadas à psicologia, contribuiu para que a questão da expressão artística fosse vista sob novas luzes” (OSINSKI, 2002, p.102). Mediante isso, percebemos que o conceito de arte expande-se e que os movimentos artísticos anteriores continuam a influenciar esse panorama, mas articulado à propostas diversificadas.

Há um significativo encorajamento em relação ao uso das tecnologias da época na educação. As abordagens seguem uma análise mais questionadora das obras de arte. Observamos que o ensino passa a levar em consideração as mudanças nas composições artísticas. Como exemplo, podemos citar a Arte Cinética, movimento artístico europeu



nascido na década de 1950, que utiliza efeitos visuais de movimento e mecanismos eletrônicos para gerar impressões dinâmicas.

Há uma intensificação de estudos e pesquisas sobre questões artísticas e históricas. Uma recusa por concepções rígidas e separadas vem à tona. Percebe-se que entre posicionamentos extremos existem muitos aspectos.

No pós-modernismo há uma noção de que a obra dialoga com pessoas de diferentes classes. A ideia e a pesquisa do artista ganha mais projeção do que o fazer. Torna-se evidente a pluralidade.

Ressaltamos que o fato de se tratar de um momento de transformações perceptíveis, não significa dizer que o modernismo foi esquecido em sua plenitude. A tradição modernista continua viva no cotidiano demonstrando-se nos diversos aspectos da sociedade atual, inclusive na mentalidade dos que persistem pertencer à sua atmosfera. O que é característico de épocas em que ocorrem modificações sociais.

Mas a interação entre modernidade e pós-modernidade, que dialogam em aspectos diferentes, estende-se sem aviso ou previsão de término.

Em meio a essas articulações, sugerindo uma proposta educacional fora do convencional, temos o educador Paulo Freire. Atuante e envolvido com questões sociais e políticas, o professor tem seu trabalho conhecido por arte-educadores. “Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional” (SAVIANI, 2008, p.336).

Sua proposta voltava-se a envolver os alunos num aprendizado que os fizessem entender sua realidade. Seu interesse era despertar uma consciência que permitisse aos envolvidos encaminhar transformações sociais.

As ideias de Paulo Freire são formuladas num período em que convivem no mesmo terreno as tendências tradicional, escolanovista e tecnicista.

Voltado para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não formal. Retomado a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma *"Pedagogia Libertadora"*, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.33).

Essas concepções estão presentes em estudos referentes à arte. O que estimula mudanças também na educação e no comportamento humano. As fronteiras entre o popular e o erudito ficam mais tênues e desbotadas. O enfoque do ensino de arte toca em questões culturais, históricas, de entendimento e composição de imagens. Isso influencia o currículo escolar.

A partir do final dos anos 80, o ensino de Arte na escola, especialmente na área de Artes Plásticas, tem procurado contemplar a produção do aluno, a leitura desta produção e de outras imagens e a contextualização dos trabalhos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte estas três formas de conhecer Arte são denominadas de: produção/fruição/reflexão (PILLAR, 2012, p.79).

Em dezembro de 1996, o ensino de arte passa a ser obrigatório para toda Educação Básica. A nova LDBEN, de nº 9.394, expressa a relação da arte com o conhecimento e o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Admitindo-se a influência da cultura no processo criativo, a criança começou ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição. A ideia de que arte é conhecimento e de que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e fruição artísticas foi aos poucos tomando corpo, a partir de meados da década de 50 (OSINSKI, 2002, p.104).

O estudante começa a ser visto como um indivíduo que pensa e cria. Essa concepção abre caminho para uma aprendizagem voltada para resolver problemas, onde o conhecimento é colocado em trânsito.

Acompanhando essa atmosfera, verificamos que a estética pós-moderna afasta-se das normas e dos padrões modernos. Uma mistura de expressões artísticas interagem num pluralismo que rompe os limites do que era entendido como arte. Valores e rígidos dogmas religiosos decaem dando lugar ao ecletismo fundamentado pela experiência do cotidiano. Acompanhando o ritmo da caminhada, percebemos que o repertório metodológico, constituído nessa fase, é mais abrangente.

Em 1991, Ana Mae Barbosa lança o livro *A imagem no Ensino da Arte*, onde relata um trabalho que realizou no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. A publicação versa sobre a *leitura* de imagem e a abordagem triangular, proposta sistematizada pela autora.

A Proposta Triangular não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Trazer significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Estética-História-Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista (BARBOSA, 2010, p.30).

A Abordagem Triangular contempla três ações a serem colocadas em prática: fruir obras de arte, fazer arte e contextualizar arte. A proposta pode ser desenvolvida de acordo com a proposição do educador. “(...) nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2012, p.73).

Os três eixos desenvolvidos no ensino de arte, de acordo com a Proposta Triangular, representam uma articulação mais complexa do que as aplicadas anteriormente.

O conhecimento em arte é feito por intermédio de estudos da história relacionando às expressões artísticas do contexto. A apreciação é realizada pela aproximação entre os alunos e os objetos artísticos estimulando e desenvolvendo o ver e o sentir. E o fazer consiste na etapa da criação onde o aluno tem a oportunidade de aplicar técnicas e ampliar sua criatividade.

O livro apresenta ainda algumas metodologias desenvolvidas especificamente para o ensino de Artes Visuais, dentre elas estão o *Método comparativo de análise de obras de arte* de Edmund Feldman, o *Método Multipropósito* de Robert Saundes e o método de Rosalind Ragans.

Resumidamente, podemos destacar que o *Método Comparativo* de Edmund Feldman é compreendido pelo conhecer, o apreciar e o fazer por meio da comparação de obras de épocas e movimentos artísticos distintos da história. De acordo com a proposta, isso viabiliza que ao aluno observe e entenda aspectos similares e diferenciados das obras. A etapa prática do processo é sempre realizada após a análise da imagem.

O Método Multipropósito, elaborado por Robert Saundes, envolve um ensino onde o fazer está diretamente relacionado à leitura da obra. A leitura da imagem é trabalhada com ênfase e atrelada ao fazer artístico que tocam em questões interdisciplinares.

Quanto ao método de Rosalind Ragans, que estudou com Edmund Feldman, podemos descrevê-lo como uma proposta que dá ênfase à crítica. Os aspectos históricos e as atividades práticas também fazem parte da rotina dos alunos, mas o exercício da crítica é prioridade, pois, segundo sua mentora, ele abre caminho para a compreensão e a fruição da obra.

Ana Mae Barbosa pontua que o método de Rosalind Ragans teria sido formulado a partir da metodologia norte-americana do DBAE (Disciplined Baesd Art Education) que significa arte-educação como disciplina.

A essência do DBAE, com suas quatro disciplinas básicas, está relacionada às quatro atividades mais importantes que podem ser feitas com as artes visuais: pode-se criar arte, perceber e reagir às suas qualidades, entender seu lugar na história e na cultura e, finalmente, pode-se fazer julgamentos razoáveis sobre a produção artística, entendendo as bases sobre as quais esses julgamentos são feitos (OSINSKI, 2002, p. 109).

De fato, o método de Ragans tem como ponto de partida o DBAE, o que não significa dizer que se aplica do mesmo modo e chega a resultados similares aos da proposta

base. O método é aplicado em algumas realidades e é entendido como uma abordagem descritiva e necessária.

A abordagem desenvolvida por Ana Mae Barbosa, bem como os outros métodos descritos em seu livro, podem ser ajustados a outras linguagens, como afirma a própria autora. Os métodos descritos estão inseridos num momento onde são consideradas análises críticas e o contexto da imagem. Essas abordagens metodológicas, junto a outras formas de tecnologias, ganham projeção convivendo conosco até a atualidade e influenciando a prática docente em Artes Visuais.

Assim, acreditamos que as práticas docentes em Artes Visuais atuais são balizadas por questões que configuram outro contexto, mas que não deixam de estabelecer ligações com as abordagens metodológicas de outros momentos.

Outras reflexões e discussões são propostas por pesquisadores que se dedicam a conhecer e repensar o ensino de arte. Dentre eles, podemos citar Ivone Richter, que valoriza aspectos culturais e a interdisciplinaridade. Segundo Richter, “Trabalhar com artes de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante, especialmente para projetos em ecologia e meio ambiente” (2012, p.96).

Defende ainda que os educadores devem envolver seus alunos em diferentes códigos culturais, pois essa inserção aproxima os estudantes do contexto em que escola e família fazem parte.

A autora orienta que o ensino de arte como conhecimento está apoiado também no interculturalismo e nos saberes artísticos, desenvolvido dentro da proposta do fazer, ler e contextualizar arte. Richter (2012) endossa que a expressão “interculturalidade” é a mais apropriada para exprimir a multiplicidade cultural presente no ensino de arte. Esses aspectos demonstram o quanto a diversidade cultural delinea o ensino de arte Pós-moderno, concepções também defendidas por BARBOSA (2010).

Conforme exposto, percebemos que as abordagens metodológicas pós-modernas envolvem o relativismo<sup>14</sup> e a interação. Os temas transversais passam a fazer parte da realidade educacional. Há uma valorização do conhecimento prévio do aluno; a partir dele são edificadas outras aprendizagens. A atividade do professor amplia-se, aderindo a outros elementos importantes do contexto social e sua atenção, em relação ao aluno, contempla metodologias diversas e processos avaliativos diferenciados.

---

<sup>14</sup> Nos referimos ao relativismo numa perspectiva de reflexão sobre posturas e pontos de vista diferentes, ignorando a verdade entendida de forma absoluta.

Percebemos que as abordagens contemporâneas também estão voltadas para o ensino de arte como cognição. As mobilizações e os discursos apresentados nesse sentido comprovam isso. Algumas dessas concepções de ensino estiveram em evidência também no ensino de São Luís – MA e reverberaram no ensino de arte das instituições públicas municipais.

Sabemos também que outras propostas metodológicas são possíveis e fazem parte da prática de docentes, a exemplo da Cultura Visual, defendida por Fernando Hernández, e a do Professor Ironista, pensada por Imanol Aguirre.

A ideia de Cultura Visual, para Hernández, apresentada no livro: *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (2000), tem a ver com multiplicidade de imagens presentes na sociedade e que influencia o ensino de arte na escola.

Cultura visual é um termo que amplia o entendimento sobre arte, engloba a publicidade, moda, interferências urbanas, novelas, videoclipes, jogos eletrônicos e outras expressões artísticas que fazem parte do nosso cotidiano. “As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem” (HERNÁNDEZ, 2000, p.53).

O autor propõe que os professores estimulem os alunos a questionarem a forma como a arte é legitimada e propagada, a postura crítica dos discentes deve ser desenvolvida desde cedo. A contestação e as escolhas estéticas devem ser levadas em consideração pelos docentes, o que significa pensar uma atuação que adote outras posturas, no que se refere às imagens, pesquisa e cultura.

Hernández defende que sejam selecionadas e levadas, para sala de aula, imagens que fazem parte do cotidiano dos alunos. A intenção é manter contato com a cultura visual que faz parte das vivências dos estudantes, levando-os assim, a refletir sobre a arte, presente nas diferentes formas, entendendo atributos de valor e rótulos do que é ou não concebido como objeto artístico.

Num posicionamento que também se volta à cultura visual, discorremos sobre as formulações de Imanol Aguirre, professor e pesquisador em arte e educação, que pensa a “ironia” como uma possibilidade a ser adotada na prática docente. Observa que as mudanças ocorridas em nossa sociedade traçam outros caminhos que precisam ser conhecidos pelos professores.

É evidente que, nesse novo imaginário educacional, que pouco a pouco vou perfilando, não tem cabimento um docente sábio e mero transmissor de conhecimentos. Não podemos mais continuar a nos ver, como educadores, no papel de transmissores de verdades, nem de desveladores de significados, sejam estes os da arte, ou os dos artefatos da cultura visual (AGUIRRE, 2009, p.181).

Para o autor, esses aspectos devem ser considerados pelos docentes. A ideia de ironia, presente nessa perspectiva, pode ser pensada na postura do professor que conhece, admite que pouco sabe, entende que precisa estar em contínuo contato com novas formas de saber, dúvida e desconfia, reconhece que as verdades endossadas pela ciência podem ser provisórias, e que questiona as informações que tem conhecimento, bem como as que são dispostas aos seus alunos.

A necessidade de promover a análise crítica dos discentes a partir de diferentes formas culturais e as reformulações dos objetivos formativos diante desse novo imaginário, expressam a proposta do pesquisador. Nesse sentido, os docentes devem ser “enlaçadores”, “provocadores de interferências e relações” que devem ter consciência da interação cultural incluída em cada “artefato estético” (AGUIRRE, 2009, p.181).

Há uma conexão entre o que é descrito e a ideia de mobilidade e aleatoriedade, apontadas por Aguirre, presentes na sociedade atual. Suas argumentações são baseadas nas ideias de identidade, já descritas por nós a partir das concepções de Hall (2006), e pós-modernidade, abordadas aqui de acordo com conceitos e fundamentações de Lyotard (1979).

Imanol Aguirre infere que, diante dessa multiplicidade de conceitos, transformações e relações, a “atitude irônica” é útil para educação e conseqüentemente para o ensino de arte, pois admite que a cultura visual, a qual mantemos contato diariamente, é dinâmica, está sujeita à mudança. As transformações sociais interferem nas experiências de vida gerando outras composições artísticas que, por sua vez, dão suporte a novas formas de interação fundadas na instabilidade.

Ressaltamos que tanto Hernández (2000) quanto Aguirre (2009) reconhecem que as tecnologias contemporâneas precisam fazer parte do ensino de arte na realidade atual, pois a forma de interação que os alunos estabelecem com os recursos tecnológicos envolve aspectos artísticos no âmbito do ver e do fazer.

Osinki (2002) expõe que o ensino de arte no Brasil foi, muitas vezes, tocado por estudos e experiências pedagógicas de outros países. Essa interação, que tem início no período colonial, estende-se historicamente, guardadas as devidas proporções, até hoje.

O que ocorre no ensino de arte atual é um interesse primeiramente em entender e melhorar as condições de ensino, levando em consideração a própria realidade. O olhar para aplicação e adaptação de estudos e experimentos de realidades exteriores tem sido colocado em plano secundário, sem desconsiderar pesquisas e teorias externas que representam avanços à educação.

É nesse diálogo que replicamos que as abordagens metodológicas com mais projeção no ensino de arte precisam ser estudadas e compreendidas pelos docentes, pois as mesmas são propostas indispensáveis para que o professor reveja elementos de algumas abordagens, readapte as que forem convenientes e acrescente propostas. Esses caminhos são indispensáveis na dinâmica a qual se compreende a prática docente.

A correlação histórica e a contextualização do processo educativo em arte nos fazem compreender as correntes sociais e os rumos pedagógicos que marcam o desenvolvimento dos conhecimentos artísticos na escola. Estes estudos objetivam redimensionar posicionamentos frente à construção desde trabalho na escolarização de nossos dias (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.27).

Como observamos, as tendências pedagógicas desenvolvidas por teóricos num momento histórico, fundamenta as metodologias de ensino em geral, o ensino de arte e, conseqüentemente, os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes em suas práticas. Essa articulação existe há muito tempo e prevalece até hoje, como veremos a seguir.

Os autores citados e outros estudiosos discutem o uso das tecnologias contemporâneas no ensino de arte. Dessa forma, tem-se utilizado especificamente o termo TIC<sup>15</sup>, que significa Tecnologias de Informação e Comunicação. Essas concepções têm influenciado mudanças sociais e conseqüentemente práticas pedagógicas docentes.

Nesse sentido, com alguns fundamentos expostos e as bases conceituais destacadas, prosseguimos na pesquisa, identificando concepções e documentos que norteiam o uso das TICs no ensino de Artes Visuais.

---

<sup>15</sup> Para Maria José dos Santos (2012) “As tecnologias da informação e da comunicação, bastante popularizadas na sociedade contemporânea, são fruto dessa capacidade criadora e imaginativa inerente à constituição do ser humano” (SANTOS, 2012, p.35). Acredita que a presença das tecnologias causa um significativo impacto no modo de vida das sociedades e repercute em diferentes áreas do conhecimento, o que não pode ser considerado novidade. “Desde as comunidades tidas como primitivas, que o homem faz uso da técnica como forma de melhorar as condições de vida em comunidade” (SANTOS, 2012, p.35).

## **2. O USO DAS TICs (TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO ENSINO DE ARTES VISUAIS A PARTIR DE DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES ATUAIS.**

É imprescindível, aos que objetivam conhecer o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, examinar documentos e fundamentos teóricos formulados no passado e no presente que interferem no meio educacional, e por sua vez, no ensino de arte, e nesse caso especificamente, no ensino de Artes Visuais.

As ideias apresentadas constituem posicionamentos que orientam metodologias e que podem estar orquestrados numa perspectiva social, política e econômica, presentes na prática docente em Artes Visuais.

A utilização de tecnologias faz parte da vida da humanidade. Aplicada ao trabalho, pesquisas, educação, consumo e lazer, impactam diretamente sobre a sociedade. Frederico Lima (2000 p.53), observa que adultos e crianças estão envolvidos com elementos tecnológicos e que esses, são capazes de levar o mundo para sala de aula através dos multimeios incorporados ao nosso dia a dia.

Para Kenski, “As tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (2007, p.15). A autora acrescenta que o domínio de tecnologias e determinadas informações diferenciam a humanidade e civilizações do passado. A tecnologia, em seu ponto de vista, e de pesquisadores da temática, está relacionada ao poder.

Emanuel Castells (1999), entende que a tecnologia é a própria sociedade, pois a mesma não pode ser pensada na ausência de suas ferramentas tecnológicas. O que pode ser percebido no decorrer da história da humanidade.

A tecnologia é originada por meio de observações e interações. As carências e as buscas por soluções desenharam recursos que são aplicados e redimensionados em diferentes contextos. “O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2007, p.23).

As tecnologias da informação e da comunicação, utilizadas e difundidas em nossa sociedade, são resultantes de um processo complexo que alterou os modos de pensamento e convivência. No livro *Cibercultura* (1999), do filósofo francês Pierre Lévy, o termo que dá nome à publicação refere-se à cultura originária a partir da rede de computadores, que permite



uma comunicação, envolvendo uma interação que pode ser realizada de vários locais. Nesse sentido, seu pensamento aborda a copresença.

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.17).

O ciberespaço é configurado pela conexão de computadores e pelas informações dispostas. Essa dimensão geográfica, povoada por pessoas de diferentes pontos, compõe uma cultura denominada cibercultura. Christus Menezes Nobrega (2010) explica que o termo cibercultura, difundido por Pierre Lévy, se refere “ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, condutas, modos de pensar e de valores éticos e estéticos que são construídos juntamente com o ciberespaço” (NOBREGA, 2010, p.10).

Lévy (1999) define o ciberespaço de acordo com uma rede computacional e de informações que constituem as tecnologias digitais. A participação da sociedade é fundamental nesse processo, pois utiliza a tecnologia alterando informações e funções do ambiente digital. Assim, as pessoas transformam por meio de ações e são também transformados durante essa interação cultural.

Nesse sentido, podemos fazer alusão ao conceito de cultura pensado por Nobrega (2010) de acordo, também, com as concepções de Lévy (1999).

Podemos entender como cultura um conjunto de características humanas, não inatas, que se criam, se estabelecem ou se transformam através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Este conjunto de características é formado por um sistema complexo de códigos que regulam a ação individual e coletiva da humanidade. Ao acrescentar o termo digital ao de cultura cria-se um novo paradigma na sociedade, a partir de um novo conjunto de padrões comportamentais impulsionados pela potência simbólica que as novas tecnologias carregam (NOBREGA, 2010, p.09 - 10).

As novas tecnologias envolvem componentes digitais como computadores, Internet, etc., e estão relacionadas às competências que envolvem a conectividade, os ambientes virtuais e a inteligência coletiva. Lévy (1999) indica que essa relação, de modo geral, toca na virtualização da economia e da sociedade.

O autor explica que a *desterritorialização* é um aspecto marcante do virtual. A palavra expõe a eliminação simbólica de fronteiras entre os territórios, o que significa dizer que a comunicação e a informação podem ocorrer em instantes diferentes e se fazerem presentes em contextos distintos. “É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p.47).

Nessa perspectiva, nos é demonstrado que o conhecimento extingue as diferenças, há uma valorização das informações e saberes propagados pelos indivíduos numa troca permanente, que constitui o que o autor denomina de inteligência coletiva. Entendida como um dos principais motores da cibercultura (LÉVY, 1999, p.28).

O ato de compartilhar conhecimentos alimenta a rede mantendo um intercâmbio de saberes. De acordo com o autor, os mundos virtuais possibilitam formas de perceber, sentir, recordar, realizar atividades e aproximar, sintonizando inteligências individuais ao conhecimento coletivo. É uma sociedade onde o anonimato ganhou espaço e as maneiras de aprender e ensinar foram redimensionadas. “Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências” (LÉVY, 1999, p.49).

É marcante, no pensamento do estudioso, questões que sublinham a diferente relação que se constitui entre os indivíduos e o saber. O que resultou em mudanças no âmbito cognitivo humano, mais especificamente no fator racional e imaginativo.

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p.158).

As ideias do autor, levando em consideração aspectos educacionais, orientam que o professor, personagem envolvido no contexto da cibercultura, poderia desenvolver seu trabalho estimulando a inteligência coletiva. Suas reflexões, mesmo diante de exclusões sociais em lugares diversos, indicam que a Internet, e sua disseminação contínua, compreende um recurso importante na construção do conhecimento.

A conexão em rede interliga computadores do mundo inteiro e integra informações. “Chamada de rede das redes, a internet é o espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas como tudo o que existe no espaço digital, o *ciberespaço*” (KENSKI, 2007, p.34).

Hoje o computador ligado à rede representa um relevante suporte de informação (URBIETA, 2000, p.205). Mas nem sempre foi assim, Castells (1999, p.82), indica que o desenvolvimento da Internet, ocorrido nas últimas décadas do século XX, foi impulsionado por militares<sup>16</sup> envolvendo cooperação científica e inovação.

---

<sup>16</sup> João Mattar (2008) comenta que “A história do computador está intimamente entrelaçada com a Segunda Guerra Mundial (...)” (p.118), pois muitos incentivos no setor da informática vêm dos Órgãos de Defesa.

A diluição das fronteiras, promovida pela Internet, diminuiu as distâncias dando outro sentido para as dimensões do mundo. Essas mudanças, antes de se concretizarem, já haviam sido previstas por Marshall McLuhan, estudioso canadense que acreditava que a comunicação planejada pela humanidade transformaria as relações e as concepções de mundo. “McLuhan considerava que estávamos caminhando para uma aldeia global, tendo como base o avanço da tecnologia na área do processamento da informação via eletrônica” (LIMA, 2000, p.14).

Essas ideias estão acordo com o momento em que vivemos, no qual o planeta passou a expressar o sentido de aldeia global. A comunicação e a participação foram ampliadas abrindo espaço para o contato mais próximo entre diferentes culturas.

A internet deu a seus usuários a capacidade de interação, retirando-os da condição de receptores passivos, característica fundamental aos meios de comunicação tradicionais, tais como a televisão e o rádio. A interação permitiu que os usuários da rede acessassem informações e expressassem suas opiniões sobre estas aumentando o ciberespaço na medida em que navegam nele (NOBREGA, 2010, p.13).

Luciana Borre Nunes (2015) também considera que a Internet proporcionou profundas mudanças no que tange o ensino e aprendizagem, pois se estabeleceu como uma forma de comunicação, partilha, pesquisa e fonte de conhecimentos<sup>17</sup>. A autoria e o protagonismo foram incorporados na vida dos estudantes, o que sugere conseqüentemente outra postura docente. “Nesse sentido, o professor torna-se um mediador ou um provocador cultural porque rompe com a divisão emissor/receptor de conhecimentos, descentraliza aprendizagens e privilegia o desenvolvimento de colaboração e participação” (NUNES, 2015, p.118).

A importância de recursos tecnológicos no meio educacional foi foco de interesse de José Manuel Moran na obra *Leituras dos meios de comunicação* (1993). O trabalho aborda experiências realizadas em instituições formais e informais de ensino a partir dos meios de comunicação. A discussão se reporta a teóricos da área, educadores e concepções sobre a aplicação dessas ferramentas no âmbito educativo.

---

Segundo LIMA, a Segunda Grande Guerra causou transformações tecnológicas em vários setores, tendo como preocupação o desenvolvimento e a sobrevivência. Nesse ponto de vista, o autor faz alusão ao pensamento de Marshall McLuhan: “Como dizia McLuhan, as guerras são elementos mais fortes para agenciarem mudanças, principalmente no âmbito da tecnologia. A Segunda Grande Guerra não foi diferente” (LIMA, 2000, p.102).

<sup>17</sup> Para Jaume Carbonell (2002), no livro *A aventura de inovar: A mudança na Escola*, o conhecimento “é um conjunto de informações, conceitos, princípios, crenças, convicções, valores, símbolos, rituais, linguagens, opiniões, argumentações, habilidades de índole diversa e outros componentes que estão mais ou menos interconectados e atados como os fios de uma rede” (p.51). Maria José dos Santos (2012) adverte que conhecimento e informação são fatores importantes no meio educacional e que ambos estão em conexão, embora tenham significados diferentes. Conhecimento requer informação, mas vai além desses limites, e a informação necessita de certos conhecimentos para ser consolidada (p.98).

Para o autor o cinema exerceu um importante papel pedagógico, pois favorecia conhecer culturas e as relações sociais. Acrescenta que a televisão impactou o rádio gerando outras articulações de programação.

Na década de 60 a televisão se afirma como um veículo hegemônico na maior parte dos países do mundo, e para a televisão se deslocam as preocupações dos educadores. As análises de McLuhan sacodem vivamente os comunicadores. Há um deslumbramento com a tecnologia dos meios – os meios são as mensagens – o que leva muitos educadores a incorporar o audiovisual como categoria pedagogicamente relevante de transmissão (MORAN, 1993, p.78 - 79).

Nesse momento ganham espaço as “Televisões Educativas e a Tecnologia Educacional” (MORAN, 1993, p.79)<sup>18</sup>. Essas eram utilizadas sem preocupação com as dimensões que compreendem uma relação mais abrangente no processo educacional, o aspecto técnico era prioridade.

Em meio à utilização de componentes tecnológicos na educação, o autor destaca o método Paulo Freire, que desenvolve a alfabetização com meios audiovisuais, como slides e fichas ilustradas. A proposta tinha como objetivo alfabetizar os envolvidos na tentativa de conscientizá-los da realidade.

As ideias de Paulo Freire, dentro de um contexto de mudanças políticas que se vivia no Brasil, são consideradas adversas ao que pregava o regime da época.

Em 1964, diante do perigo da perda da sua hegemonia, as classes dominantes retomam ostensiva e repressivamente o controle do poder e dizem as principais experiências populares, principalmente as ligadas ao método Paulo Freire, declarado subversivo (MORAN, 1993, p.83).

Esse controle mantinha-se vigilante, impedindo que propostas, como a do educador Paulo Freire, continuassem em andamento. No bojo desses acontecimentos, os movimentos populares recolhem-se e se integram a outras organizações religiosas e sindicais.

A educação é pensada como um espaço reprodutor, que promove a formação de mão-de-obra especializada, “(...) e os meios de comunicação, principalmente a televisão, são utilizados de forma ostensiva para a nova rearticulação hegemônica, com grandes investimentos nas telecomunicações” (MORAN, 1993, p.83 - 84).

Os meios de comunicação eram utilizados como auxiliares na educação, mas não eram explorados no sentido compreender elementos históricos, artísticos e sociais, ou

---

<sup>18</sup> Compatibilizadas às ideias de José Manuel Moran, as concepções de Maria Isabel Orofino, na obra *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade* (2005), dão ênfase à utilização das mídias levando em consideração que fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. A autora argumenta que a finalidade das mídias no meio sociocultural e suas interações com a educação não constituem um campo novo de pesquisa e aplicação. Essa questão, para a pesquisadora, é antiga e gerou repercussões peculiares a cada época.

estimular a reflexão. O uso dos mesmos era voltado à transmissão de informações que deveriam ser aplicadas às atividades técnicas profissionais, como informa o autor.

Esse panorama nos faz retomar alguns aspectos educacionais desse período que consiste em mudanças na educação e no ensino de arte, como já havíamos exposto no capítulo anterior.

Uma das reformulações realizadas, nos desdobramentos dessa época, na legislação educacional é a lei nº 5.692, em 1971. Assim a Educação Artística é criada como componente curricular que deve abordar, nos 1º e 2º graus, conteúdos de música, teatro, dança e arte plásticas, o que “acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente” (MARTINS *et al.*, 1998, p.12).

A ideia de competência, nesse sentido, está articulada ao conjunto de habilidades que o profissional da educação tinha que dominar para colocar em prática o que estava em vigor no país. O que significa dizer que a lei era organizada em ações múltiplas.

Em 1971, surge a Lei 5.692/71, chamada A Revolução pela Educação, que reformará o ensino de primeiro grau no país, alterando, dentre outros aspectos, as estruturas do ensino supletivo e profissionalizante. A oferta de habilitação profissional, obrigatória a partir de então, torna-se-a opcional desde 1982 (MATTAR, 2008, p.97).

As articulações descritas reforçam a ideia de que as metodologias de ensino desenvolvidas de acordo com programas educacionais, de um determinado contexto, dependem dos recursos tecnológicos e das concepções vigentes.

Por exemplo, o movimento educacional do tecnicismo, através da chamada instrução programada, contribui na definição de um método de aprendizagem, valorizando basicamente a relação entre perguntas e respostas (PAIS, 2000, p.123).

As pesquisas de Moran (1993) demonstram que a partir das mudanças políticas, ocorridas após o ano de 1964, os meios de comunicação são utilizados com outros propósitos, questão refletida no sistema educacional e no ensino de Arte.

O autor expõe que na década de 80 muitos Projetos de Educação para os Meios<sup>19</sup> foram colocados em prática no ensino formal e informal, desenvolvendo análises dos meios e da comunicação de forma abrangente. Essas experiências se multiplicaram e as escolas

---

<sup>19</sup> Projetos realizados inicialmente em escolas particulares buscaram inserir os meios no currículo. A análise do cinema foi o ponto de partida, os filmes eram exibidos e discutidos levando em consideração aspectos técnicos e o conteúdo. Nesse sentido podemos mencionar dois projetos, O PLAN-DENI e o CINEDUC, que desde 1968, desenvolveram atividades que privilegiavam a criatividade audiovisual, fazendo uso do cinema. (MORAN, 1993, p.88 -89). O PLAN-DENI (abreviatura de Plan de Niños) foi um projeto criado pelo equatoriano Luis C. Martínez que teve repercussão na América Latina, seu método tinha como finalidade alfabetizar visualmente crianças numa ação paralela à alfabetização escrita. O CINEDUC (Cinema e Educação) consistia numa entidade sem fins lucrativos que tinha como objetivo desenvolver a linguagem audiovisual ampliando a experiência estética de jovens e adultos.

levaram o vídeo, programas, filmes e jornais que eram trabalhados junto a conteúdos de várias disciplinas e níveis de ensino. Anos depois, abrem-se diálogos sobre o uso de computadores no ambiente educacional.

A partir dos anos 80 iniciava-se no Brasil debates envolvendo os computadores e a educação. Em 1982 se realizou o I Seminário Nacional de Informática na Educação, cujos temas continuam como questionamentos ainda hoje, como por exemplo os aspectos desenvolvimento e da aprendizagem, que linha teórica fundamenta esse uso do computador, onde esses aspectos fundamentam a utilização das novas tecnologias educacionais, justificar o por quê, como e para quê usá-las. Um ponto já parece ser consenso: não se pode mais negar a importância do uso do computador para uma educação de qualidade. Inserir o computador no contexto educacional significa dar um passo em direção a modernidade que contamina a sociedade com novas tecnologias, bem como oferecer ao aluno a capacidade de discernimento necessário para sua inserção no mercado de trabalho e na vida social (URBIETA, 2000, p. 208).

Embora a importância do computador seja reconhecida por muitos teóricos e profissionais da educação, sua aplicação em sala não é percebida de forma significativa nos anos 80. Continuavam fazendo parte dessa realidade educacional vídeos, filmes etc.

Mediante isso, Moran (1993) indica que educar para os meios<sup>20</sup> requer uma postura sensível dos educadores, comunidades e família. Os envolvidos precisam ser críticos e conhecedores dos recursos disponíveis. Adverte também que,

Trabalhar com a linguagem audiovisual é importantíssimo, porque enriquece a nossa percepção estética. Mas só isso não é suficiente para modificar a nossa relação com os meios, pode até mitifica-los. É, contudo, absolutamente necessário desenvolver a dimensão estética dos meios, o gosto e a sensibilidade para o som, a imagem, o impresso (MORAN, 1993, p.172).

Colocar em prática uma educação para a comunicação auxilia a compreensão de novas codificações e permite perceber relações estéticas diversificadas. De acordo com o autor, é importante educar para a dinâmica tecnológica da atualidade, empreitada essa que envolve fatores políticos e econômicos entremeados na temática da comunicação.

Quando recorremos à literatura que versa sobre o ensino de arte e a utilização das diferentes tecnologias, percebemos a estrita relação entre o que é transmitido nas escolas como arte e as novas configurações pensadas pelos artistas<sup>21</sup>, embora haja um descompasso entre os dois, as expressões artísticas, suas inovações, concepções e materiais, influenciam diretamente o conteúdo que posteriormente é desenvolvido em sala de aula. Essa é uma das

---

<sup>20</sup> O autor possui outras publicações, que contemplam estudos sobre os meios e as novas tecnologias, voltadas à atuação pedagógica. As bibliografias são: *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (2002) e *A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (2012).

<sup>21</sup> Reflexões que envolvem o diálogo entre arte e tecnologia também fazem parte de estudos realizados por Diana Domingues. Em um de seus livros, *Arte, Ciência e Tecnologia: Passado, presente e desafios*, 2009, são discutidos aspectos da arte contemporânea onde referências do passado são expostas junto a paradigmas que norteavam a composição artística. Arte e ciência são enfatizadas demonstrando as influências de posicionamentos do passado na atualidade, o que contempla questões formuladas pelos novos desafios.

conclusões que chegamos de acordo com a obra *Arte e mídia: perspectivas da estética digital* (2005) de Priscila Arantes.

Ampliando as discussões sobre as mídias<sup>22</sup> dentro da atmosfera estética digital, a autora comenta que:

O desenvolvimento de uma estética tecnológica, ou, mais precisamente, de uma crítica voltada para as manifestações artísticas que lidam com os dispositivos tecnológicos midiáticos, não é recente. Sabe-se que já no início do século XIX o nascimento da fotografia foi acompanhado por um grande número de discursos (ARANTES, 2005, p.157).

As concepções da autora sinalizam que a estética tecnológica dialoga com seu tempo, mas a aceitação e as adequações não ocorrem de modo conjugado. A sociedade, e aqui pode-se dizer que também o meio educacional, vai assimilar essas mudanças aos poucos, de acordo com as propostas de ensino do momento. A resistência de alguns profissionais e a realidade de cada local, são fatores que também devem ser lavados em consideração nesse processo.

A estudiosa aponta articulações entre o desenvolvimento científico tecnológico, composições artísticas e repercussões que atingem a educação em arte. Explica que,

À medida que o computador foi-se tornando mais acessível, principalmente a partir dos anos 1980-1990, com sua popularização e com o advento da internet, as possibilidades de experimentação artística com os recursos informáticos começaram a se ampliar (ARANTES, 2005, p.26).

Com o uso do computador e a conectividade, uma infinidade de possibilidades midiáticas são propostas por artistas do exterior e do Brasil<sup>23</sup>. A tecnologia impactou

---

<sup>22</sup> Nessa abordagem podemos citar também a obra *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*, 2007, onde Lucia Santaella adota um conceito de líquidos utilizado por Zigmunt Bauman (2001). A metáfora dos líquidos expressa a sociedade contemporânea, no que se refere às instabilidades que reformularam a ideia de solidez e permanência. Os líquidos não estão fixos no espaço nem no tempo, o que expressa o estado da sociedade moderna, incapaz, assim como os líquidos, de manter-se num formato fixo. Demonstra as repercussões dessa configuração na cultura numa denominação pós-humana onde a identidade está vinculada também à questão da fluidez e do ciberespaço. A autora pontua questões da presença das tecnologias na sociedade ligadas à diferentes espaços e áreas. Também são focos do estudo: estéticas tecnológicas, imagens e tecnologia, hibridismos, robótica, games, ambientes hipermídia, fotografia, vídeo e holografia. O livro toca, de forma abrangente, em diferentes produções que recorrem às tecnologias num diálogo situado num terreno conduzido pela multiplicidade e fluidez.

<sup>23</sup> No livro *Arte e Mídia*, 2010, de Arlindo Machado, as tecnologias são compreendidas como ferramentas indispensáveis no processo artístico e criativo da atualidade. Identificando que esses recursos apresentaram formas e utilização diferentes, dependendo do período em que foram adotados na composição em arte, o autor registra que os instrumentos empregados hoje, como o computador, programas, Internet, etc., passaram a fazer parte do repertório técnico usado por artistas. Machado afirma que “Cada vez mais artistas lançam mão do computador para construir suas imagens, músicas, textos, ambientes (...)” (2010, p.53). As transições apontadas fazem parte de questões explanadas que envolvem a relação arte e mídia, expondo a hibridização dos meios. A experiência constituída com as tecnologias contemporâneas é povoada por elementos da mídia e da indústria cultural de modo geral. O que pode ser visto por meio das artes visuais, música, dentre outras linguagens feitas, em alguns casos, de modo colaborativo. O processo de elaboração artístico está sendo influenciado por essa mediação técnica, que está ligado também a uma política econômica que impactou no campo das artes de maneira acentuada nas últimas décadas. De acordo com o autor as experiências estéticas edificadas nessa

múltiplos aspectos da sociedade, alterou experiências e formas de produção intelectual, e modificou “os limites entre compreensão e certeza” (BARBOSA, 2005, p.111).

Se pensarmos o papel do artista, observaremos, em meio à desterritorialização, que suas criações expõem símbolos e um repertório de seu tempo. Esse diálogo se tornou possível com a expansão das informações do computador que influencia o homem a produzir e repensar sua condição (MAZZOCHI, 2000, p.56). Essa viagem pela conectividade, viável em poucos segundos, dá acesso imediato a panoramas externos aumentando as experiências designadas como novidades.

A frequência dos equipamentos tecnológicos, suas funções e inovações, modificam o cotidiano, o que implica uma mudança de comportamento frente às contínuas transformações promovidas pelas invenções contemporâneas, o que tem interferido também na esfera do ensino no plano legal.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)<sup>24</sup> orientam que as instituições de ensino podem explorar recursos científicos e tecnológicos junto aos seus alunos.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno (BRASIL, 2001, p.48).

À luz do texto, compete ao sistema educacional promover o acesso aos recursos citados levando em consideração que os mesmos estão inclusos na sociedade. Formar um cidadão, nessas condições, corresponde a envolvê-lo nas tecnologias contemporâneas, oportunizando a valorização e o envolvimento social e cultural do meio ao qual faz parte.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal, é responsável por planejar o ensino em todas as instâncias. As ações desenvolvidas e difundidas pelo ministério envolvem estados e municípios que têm recebido orientações e incentivos no intuito de aproximar significativamente alunos e recursos tecnológicos. No decorrer de sua criação, em 14 de novembro de 1930 (decreto nº 19.402), tem promovido ações pensadas

---

condição são tocadas por um ritmo acelerado que pode envolver alguns e afastar outros, caso não estejam aptos a acompanhar a dinâmica que se instalou. Em outras palavras, fica clara a ideia que estamos num momento em que as tecnologias orientam muitos aspectos da sociedade, e que a arte, e também a educação, não podem se posicionar contrariamente, pois artistas e público precisam entender essas novas formas de comunicação para que um diálogo se possível.

<sup>24</sup> A referência aponta o uso das tecnologias no ensino de Artes Visuais no nível fundamental, o que pode ser conferido nas páginas 61, 62, 63, 64 e 65, quando se refere à prática dos alunos em Artes visuais, a apreciação significativa e a relação com a cultura e a história. Indica o uso de fotografia, cinema, instalação, produções informatizadas, dentre outros, na prática pedagógica dos professores da disciplina.



pelos gestores federais como forma de garantir avanços na educação na tentativa também de reduzir estatísticas negativas.

Cabe ressaltar que, os programas concebidos pelo Ministério da Educação estão vinculados a uma nova ordem econômica global, conforme Santos (2012, p.87). O Programa Sociedade da Informação, que teve como ponto de partida um estudo elaborado pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, por exemplo, tem como objetivo tornar viável a nova geração da Internet e a aplicabilidade da rede como forma de beneficiar a população do Brasil.

O programa visa ampliar e promover serviços avançados de computação em rede abrangendo vários setores garantindo a inserção apropriada do país na Sociedade da Informação. “No Brasil, as políticas implementadas a partir deste período põem em curso um conjunto de reformas no sentido de atender as prerrogativas demandadas pela nova ordem econômica global” (SANTOS, 2012, p.87).

As articulações oriundas dessas ações impactam diretamente a educação, pois o currículo é constituído numa diretriz de ensino voltada às competências que prioriza a reflexão que, consecutivamente, dá ênfase ao ato de aprender e pensar no que é aprendido, gerando significado ao que está sendo abordado. Ainda nesta discussão, Santos argumenta que, “*A emergência da sociedade da informação no Brasil, pensada a partir da implantação do Programa Sociedade da Informação – Livro Verde -*, supõe a reestruturação de setores nas áreas do comércio, educação, governo, C&T, dentre outros” (2012, p.158).

A autora demonstra que a educação foi inserida nesse plano de mudanças norteadas pelos programas e documentos citados. A implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação direcionadas para realidade escolar, foi pensada nesta conjuntura.

O que é descrito expressa um conjunto de ações articuladas por diferentes instituições e encaminhadas aos órgãos da educação do país para que fossem adotados programas e projetos que contemplem o uso das tecnologias. Consoante ao que temos acompanhado, no âmbito teórico e na vida em sociedade, percebemos que muitas áreas do conhecimento foram influenciadas por concepções atuais sobre o uso dos recursos tecnológicos<sup>25</sup> voltados para aprendizagem, que redimensionaram também as práticas pedagógicas.

---

<sup>25</sup> Nesse ponto, mencionamos a educação a distância. Não podemos abordar o uso das tecnologias contemporâneas, nas instituições educacionais, sem comentar a respeito da expansão da educação a distância, embora esse não seja o foco deste trabalho. Essa modalidade de ensino tem projeção no Brasil nas últimas

Dentre os vários elementos norteadores que podem ser encontrados nos LDB, PCNs, PNLD, DIRETRIZES CURRICULARES, ... poderíamos destacar os seguintes: abordagem contextualizada; articulação dos conteúdos; valorização de conhecimentos prévios do aluno; tratamento dos conteúdos em forma de espiral; pesquisa e elaboração própria; incorporação de avanços científicos e tecnológicos, avaliação permanente, estímulo ao raciocínio e à socialização de conhecimentos (FREITAS, 2000, p.109).

A afirmação do autor, sustenta que um novo diálogo foi proposto num compromisso que não admite a educação num plano alheio ao pensamento tecnológico contemporâneo. Na mesma perspectiva, Ferreira reforça que “Todos os campos da atividade humana, inclusive a educação, passam pelo desafio do uso das novas tecnologias” (2008, p.35).

Retomando as ideias de Santos (2012), é salientado que a inclusão das tecnologias na educação não ocorreu de modo natural.

Esta inserção, como se viu, é fruto de uma necessidade construída nos pilares de uma economia que, até certo ponto, dita as normas de organização e estruturação da sociedade como um todo, e, que, a partir dos anos 1990, passou a exigir reformas no sentido da implantação de políticas na área econômica e social das sociedades, em virtude das transformações ocorridas no planeta (SANTOS, 2012, p.95).

A autora esclarece que a realidade atual, como é entendida por alguns profissionais, não advém de propostas que se configuram de modo fortuito. As transformações que testemunhamos são reestruturações de fundamentos globais.

O que é exposto confirma que as escolas dos nossos dias são diferentes de décadas anteriores. A era da tecnologia propôs uma formação desafiante, ou seja, “(...) sem um domínio mínimo de uso do computador, o sujeito não estará suficientemente preparado para conquistar sua cidadania” (FEITOSA *et al*, 2000, p. 220).

De acordo com os PCNs a escola tem que assumir essa missão e colaborar para que essa cidadania seja edificada. Segundo Kenski, para que isso aconteça é necessário um trabalho conjunto.

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto, de todos, cada aluno e cada professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se

---

décadas do século XX e início do século XXI com o intuito de garantir acesso de estudantes ao ensino superior (MATTAR, 2008, p.100). Dessa forma, os discentes têm acesso aos estudos sem deslocar-se de suas residências, utilizando materiais impressos, mecânicos e eletrônicos. Conhecida por diferentes nomes em diversos países, a educação a distância, passou por várias fases que vão desde o uso dos correios até chegar aos tempos atuais de conexão on-line. “A Educação a Distância no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2.494 (de 10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto 2.561 (de 27 de abril de 1998) e pela Portaria Ministerial 301 (de 7 de abril de 1998)” (MATTAR, 2008, p.143). O suporte legal garantiu a projeção dessa forma de educação que hoje faz parte da realidade de muitas instituições de ensino constituindo diferentes modalidades.

em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais alargado (KENSKI, 2007, p.66).

As tecnologias da informação e comunicação, conhecidas pela sigla TICs, são suportes que permitem o trabalho em equipe que podem impulsionar o interesse pela pesquisa e inovação. Para alguns profissionais da educação, esse aparato tecnológico favorece em termos de eficiência e velocidade na aquisição de informação, e é capaz de alcançar uma quantidade considerável de alunos.

O *Padrão de Competências em TIC para Professores* (2009), proposto pela UNESCO, preconiza algumas medidas que podem ser adotadas pelos professores. O projeto tem como finalidade proporcionar avanços em diferentes setores do trabalho, articulando habilidades em TIC na prática docente ampliando os componentes curriculares. A orientação concerne no uso dos recursos tecnológicos na educação no intuito de incluir inovações impactando na qualidade de ensino. A UNESCO almeja, a partir de discussões conduzidas a nível internacional e dentro de um conjunto de diretrizes, promover o desenvolvimento econômico.

As políticas organizadas, que abordam as TIC, atende a uma iniciativa que combina tecnologias e capacidades num esforço conjunto. Administrativamente, norteiam pontos que podem ser geradores de estratégias, de acordo com o que é pensado pela UNESCO, que permitem fortalecer o desempenho profissional beneficiando a inclusão digital.

Dentre as indicações difundidas estão: capacitação e estímulo de iniciativas que voltadas ao uso das tecnologias no meio educacional, apoio a utilização de recursos educacionais plurilíngues de forma aberta, garantir o uso de TIC para o ensino inclusivo e promovendo também a igualdade de gênero, elaboração de pesquisas que demonstrem o uso de equipamentos tecnológicos na educação bem como a aplicação de políticas públicas que acompanhe sua efetivação em território nacional.

A melhoria da competência dos docentes, é outro aspecto inserido nessa discussão. Nesse sentido, são pensadas ações que podem ser conduzidas na atuação docente que garantam mudanças no ensino e aprendizagem. Mediante isso, as TICs podem ser compreendidas como um conjunto de elementos tecnológicos que colaboram com a aprendizagem. Essas ferramentas variam de acordo com as estratégias configuradas na metodologia docente tendo como lastro os demais documentos norteadores da educação no país.

A UNESCO constitui o Padrão de Competências em TIC para Professores na pretensão incentivar atividades educacionais que favoreçam o ensino e aprendizagem sustentando a ideia de democracia e acesso à informação para que o conhecimento seja possível nesse contexto.

A referência repassa indicações múltiplas sobre o uso das TICs, o que no ponto de vista de teóricos e docentes, configura um desafio, tendo em vista que, requer formação do professor, disponibilidade de recursos tecnológicos na escola e a manutenção dos mesmos. Adiante, em nossas observações verificaremos e apresentaremos o que os professores de Artes Visuais, da rede municipal de São Luís, estão conseguindo colocar em prática a partir desse documento.

Apesar dos limites mencionados acreditamos que

O acesso a rede de informática (banco de dados e interação com outros estudantes ou pesquisadores) e o uso de programas interativos tornam possível um outro modo de utilização educativa das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a interpretação e a manipulação de informações (dados estatísticos, imagens de satélite e outras, fotografias, obras de arte etc.) de modo tão “fácil” e “leve” (comparativamente aos suportes impressos) que certamente esse uso bem orientado poderá se tornar uma ferramenta preciosa para a aquisição de habilidades científicas, podendo contribuir muito para a formação científica global de aprendentes muito jovens (BELLONI, 1999, p.72).

Atendendo a uma lógica econômica que contempla o uso das tecnologias contemporâneas, entendemos que as mudanças sustentadas edificam outras exigências da sociedade e da atuação docente. São transformações que englobam economia, órgãos da administração política e educacional, e a prática pedagógica, numa rede também de compromissos que devem ser assumidos para uma boa aplicação, diante das ferramentas disponíveis, a quem orienta ou é orientado. Nesse sentido, Kenski reforça essa iniciativa:

As TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Para que isso se concretize, é preciso olhá-los de uma nova perspectiva (2007, p.66).

O posicionamento da autora reflete que é preciso compatibilizar ações docentes e discentes, de acordo com as tecnologias contemporâneas, atendendo a uma nova realidade, o que condiz ao texto formulado pela UNESCO.

Conforme essas explicações, é sabido que o uso das tecnologias acompanham a humanidade e que as instituições educacionais passaram a utilizá-las em momentos e abordagens distintas, influenciadas pelo desenvolvimento científico, questões de ordem

econômica e processo criativo artístico. Percebemos que nos anos de 1990<sup>26</sup>, com as mudanças dirigidas à disciplina de Arte, houve uma abertura significativa, embasadas em fundamentos teóricos e em termos legais, que estimularam o uso das tecnologias no ensino de modo geral.

No que tange ao ensino de arte hoje, podemos conceber que as mudanças ocorridas também alternaram nossa forma de interagir frente às imagens compostas num amplo e intenso território visual. Em meio a esse panorama, Susana Rangel Vieira da Cunha adverte que as imagens permanecem narrando o mundo, “instituindo saberes e verdades” (CUNHA, 2015, p.168).

A arte composta e exposta com o auxílio das tecnologias contemporâneas narram uma realidade em que a manipulação e a presença das imagens aderiram a outras ferramentas e suportes. O processo criativo em arte e as atividades instaladas na Internet convidam as pessoas a se afastarem do aspecto individual e interagirem numa rede coletiva, o que demonstra também que outra relação se estabelece.

Alunos, professores e artistas são identidades que se constroem nas relações e em contextos. O ensino também. Assim pensamos ‘reinventar’ – propósito coerente com a fragmentação, a dinâmica e as articulações entre campos de conhecimentos que a pós-modernidade instaura – a escola e o ensino de Arte que ela pode realizar (TOURINHO, 2012, p.35).

As relações que se constituem na era das tecnologias são capazes de promover articulações diversificadas, onde explorar recursos podem garantir avanços significativos no ensino de arte. Há de se compatibilizar o que está sendo utilizado pelos estudantes às propostas que visam a aquisição de informações e o aprendizado.

É preciso levar em consideração que os professores de Arte convivem com estudantes que na visão de Marc Prensky (2001) são designados “nativos digitais”, pois nasceram em meio às tecnologias aprendendo a manuseá-las desde pequenos. Apesar da resistência, que sabemos existir por parte de educadores, faz-se necessário um envolvimento docente que esteja de acordo com essa configuração. Os “imigrantes digitais”, termo usado

---

<sup>26</sup> Nesse período o ensino de arte passa por reformulações. Uma delas está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que compõem a lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que tem sua publicação datada em 20 de dezembro de 1996. A lei, vinculada a questões educacionais mundial, reforma a disciplina de Arte concebendo-a como tão importante quanto as demais disciplinas. É um texto com relevância nesse sentido, pois seus pontos norteadores dão ênfase à aprendizagem “indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, música e teatro” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.04). Os PCNs apontam ações disciplinares e interdisciplinares, no ensino de Arte, e também os temas transversais: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética. Num trabalho, à luz das orientações sobre o uso das tecnologias contemporâneas, essas articulações podem ser desenvolvidas de várias formas. Pois assim, “Espera-se que o aluno possa aperfeiçoar e enriquecer suas experiências artísticas e estéticas, edificando progressivamente uma identidade orientada para a participação crítica e responsável na sociedade, com direitos e deveres, ao longo da vida” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.04).

pelo autor para se referir às pessoas que viveram essa acentuada mudança na era das multimídias, devem encorajar-se nesse caminho.

Reconhecer que vivemos num mundo em que a arte está presente nos computadores, nos celulares, nos *tablets*, nos rádios, nos televisores, nos jornais, ou seja, na mídia, representa uma transformação na mentalidade de artistas e educadores. A conectividade, que pode estar disponível nos meios mencionados, demonstra que as fronteiras estão apagadas.

De acordo com Ferreira (2008, p.72), a Internet cria possibilidades na criação artística que podem resultar em imagens, animações, músicas, etc., e que não podem ser negligenciados na atuação docente em arte, pois

O ensino de arte acompanha os movimentos da arte e da educação, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes. Os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais, como o papel da arte na escola e na sociedade, as relações entre conteúdo e método no ensino da arte e os modos de avaliação, os pressupostos do ensino e da aprendizagem, a visão da relação professor/aluno na articulação entre teoria e prática de ensino e aprendizagem em arte (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.03).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de arte que vivenciamos e conduzimos pode evocar uma educação digital. As mudanças percebidas e transmitidas pelos discursos dos estudiosos, do campo das tecnologias e da arte, sustentam que muitas alternativas podem ser combinadas com o uso dos instrumentos contemporâneos. Utilizá-los de forma dinâmica auxiliam na construção de metodologias interativas que por sua vez podem acrescentar positivamente no processo de aprendizagem.

A Prefeitura Municipal de São Luís-MA, junto a Secretaria Municipal de Educação, elaboraram, com a coordenação e o auxílio de profissionais de diversas áreas de conhecimento, o Caderno do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (2009)<sup>27</sup>, também conhecido como Matriz da Educação.

O documento, difundido em 2009, é resultado de reestruturações ocorridas na educação municipal desde 2002, e reconhece a educação como uma forma de melhorar a vida dos cidadãos, em conformidade com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Leva em consideração o aprendizado da leitura, escrita, cálculo, e envolve conhecimentos naturais, sociais, políticos, tecnológicos, artísticos, evocando atitudes e valores.

---

<sup>27</sup> O texto completo também traz orientações para os demais ciclos, referentes ao ensino fundamental maior, ou seja, do 6º ao 9º ano.

O material demarca propósitos que envolvem o aprendizado em ciclos referindo-se também às origens dessa implementação e às capacidades e expectativas nos elementos curriculares. Além dessa abordagem, expõe critérios de avaliação e orienta o trabalho pedagógico. Dentre as medidas que podem ser adotadas pelos professores, destacamos a que mobiliza para o uso das tecnologias:

Expandir as possibilidades dos/as alunos/as compreenderem o mundo e o cotidiano, por meio da ampliação do conhecimento sobre as dimensões temporais e espaciais presentes em suas vivências pessoais e nos acontecimentos históricos, sobre o ambiente, as diferentes produções humanas, os dramas humanos mais complexos, as ciências, a tecnologia, os temas da atualidade; (SÃO LUÍS (MA), p.19, 2009).

As tecnologias são pensadas compondo um conjunto de ações que podem ser desenvolvidas no ensino de arte, a relação entre as diferentes formas de expressões artísticas levam em consideração o uso da Internet e o contato com espaços das cidades, a exemplo de bibliotecas, feiras populares, museus, centros culturais etc.

Esse formato de divisão em Ciclos de Aprendizagem, compreendendo os nove anos do Ensino Fundamental, é baseado nas concepções de Philippe Perrenoud (2004), e pressupõe medidas para que sua concretização prática seja alcançada. O autor possui trabalhos voltados à área educacional cujas contribuições influenciaram o pensamento de educadores e órgãos que gerenciam o ensino em vários países. Nesse sentido, podemos mencionar o Projeto Ciclos de Aprendizagem em São Paulo em vigor nos anos 1990, numa proposta ampla que serviu de inspiração à outras instituições de ensino no Brasil.

As diretrizes formuladas, a partir da experiência paulista, apresenta uma estruturação do ensino em ciclos acreditando que sua aplicação seria interessante para a realidade da educação tendo vista que foi aplicado e apresentou avanços em São Paulo. O objetivo do ensino fundamental, dos 1º ao 4º Ciclos, é abordar os conteúdos previstos no currículo de forma sistematizada para cada etapa visando um aprendizado efetivo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os ciclos são divididos em etapas que vão desde os anos iniciais do ensino fundamental menor até o nono ano do ensino fundamental maior.

A estruturação prevê uma divisão de conteúdos e metas a serem trabalhados em cada etapa para as disciplinas lecionadas no ensino fundamental. Aponta o uso das tecnologias contemporâneas como recursos relevantes no auxílio do aprendizado. Em relação ao ensino de Arte, o texto delineia que produção, apreciação e contextualização devem estar presentes nas abordagens das quatro linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança.

A política educacional desenvolvida, a partir da matriz, visa tornar os alunos capazes de conhecer de modos diversos e envolver-se no manuseio de recursos de seu tempo atingindo as expectativas de aprendizagem. Assim, as capacidades do alunado são desenvolvidas repercutindo em seu desempenho na escola e em sua futura atuação profissional.

Dessa forma, podemos dizer que a referência<sup>28</sup>, da mesma maneira que os Padrão de Competências em TIC para Professores, motivam a utilização das tecnologias no meio educacional.

Articular as tecnologias contemporâneas ao ensino de Artes Visuais expressa uma combinação que deve estar, segundo concepções e documentos, inserida como um estímulo cognitivo, que visa também atender uma necessidade transmitida pelos alunos por meio dos recursos que fazem uso no cotidiano.

Reconhecemos que os fundamentos que motivam o uso das TICs são referências relevantes e que contribuem para uma reflexão abrangente. A intensão dos mesmos é atender uma clientela numa ação coordenada para que possam exercer sua cidadania estimulando a pesquisa e o conhecimento, em regime de partilha e cooperação.

Em continuidade a este estudo, e em consonância com o aporte teórico apresentado, nos lançaremos a verificar o uso das TICs no ensino de Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA. Nosso intuito, daqui em diante, é perceber como a prática docente está sendo conduzida, na realidade da capital, em relação à utilização das tecnologias contemporâneas.

---

<sup>28</sup> Essas articulações, voltadas ao ensino de arte e o uso das tecnologias na rede municipal, fazem parte da proposta curricular (ARTE), documento de 2004, discutido por profissionais da SEMED, revisado e disponibilizado a partir de 2008. Merece destaque as orientações didáticas que defendem o uso de tecnologias de informação e comunicação diversas, como uso da Internet, computador, projetor, material digitalizado, sem desconsiderar os livros, o quadro branco, materiais de pintura etc., recursos considerados mais tradicionais. Para que isso ocorra, segundo o documento, a escola precisa estar preparada em termos de equipamentos. E os professores devem ser treinados para o manuseio desses recursos favorecendo a construção do conhecimento com seus alunos.



### **3. CONSIDERAÇÕES SOBRE USO DAS TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

#### **3.1 Algumas questões sobre o ensino de Arte na rede municipal de São Luís – MA**

O percurso do ensino de arte, bem como as nomenclaturas da área, como demonstrado, passaram por alterações ao longo dos anos. Retomando aspectos históricos, percebemos que os ensinamentos artísticos antecedem uma organização documental que tem como finalidade o ensino escolar.

No Maranhão, com a vinda dos colonizadores, a criação das primeiras instituições e ensino, a presença africana, o processo de estruturação e formalização da educação etc., houve uma composição histórica de formas de ensinar que estabelece amplas conexões educacionais e artísticas. E o ensino de arte em São Luís está dentro dessas interações.

Segundo Motta (2006, p.144 apud SAVIANI, 2008, p.174): “Em São Luís do Maranhão, os grupos escolares foram implantados em 1903, estendendo-se aos demais municípios em 1905”. Comparando essa informação com dados fornecidos por outros autores, como Barbosa (2010), Martins, Picosque, e Guerra (1998), percebemos que o ensino de arte, desse período, era conduzido por uma abordagem que contemplava o desenho geométrico. Os desdobramentos e a organização do ensino municipal foram mediados por esses aspectos históricos.

Estão atrelados a essa história: teorias desenvolvidas e aplicadas nas propostas modernas de ensino, os programas desenvolvidos pelo governo federal, como o PRODIARTE, oficinas de arte realizadas em vários locais do Maranhão e a formulação de documentos que norteiam o ensino da disciplina no país.

Os direcionamentos legais, no que compete ao ensino de arte no Brasil, também interferiram na disciplina de Arte em São Luís, o que resultou em adequações na rede pública municipal, estadual e privada. A Lei nº 5.692/71, já destacada na pesquisa, inclui a Educação Artística no currículo. O Art. 7º detalha a legalidade.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

O ensino da disciplina na rede municipal nesse período é marcado pelo direcionamento técnico. As abordagens realizadas nesse período desconsideravam a relação entre arte e cultura, o contexto do aluno não fazia parte das propostas, conforme descrito no

capítulo anterior. Os professores responsáveis pela disciplina não tinham formação na área; assumiam-na priorizando aspectos técnicos expostos nos livros didáticos cumprindo o que versava a Lei.

Posteriormente, novas modificações entram em vigor. A substituição da nomenclatura “Educação Artística” para “Arte” aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Desse momento em diante a disciplina de Arte equipara-se com as demais, tendo sua importância reconhecida. A lei aponta a obrigatoriedade do ensino de arte dando ênfase aos aspectos culturais.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p.19).

Com a nova Lei em vigor, a educação municipal muda sua abordagem de ensino em Arte e o tratamento em relação ao profissional da disciplina. A prefeitura passa a contratar e realizar concursos para que professores formados na área possam trabalhar com a disciplina nas escolas<sup>29</sup>. Mas essa ação não foi suficiente para manter somente docentes graduados em atuação. Permanecem lecionando, nessa área de ensino, docentes não habilitados por fatores adversos.

Atualmente os professores de Arte da rede municipal de ensino<sup>30</sup> estão lotados em 73<sup>31</sup> escolas e anexos distribuídos pela ilha de São Luís. Acredita-se que, com o processo de municipalização<sup>32</sup> de algumas escolas estaduais, que ainda respondem pelo ensino fundamental, esse número aumente, resultando que o município assuma, de forma plena, por esse nível escolar, enquanto o estado se encarregue somente do ensino médio.

---

<sup>29</sup> Fomos informados, pelos responsáveis do setor de estatísticas da SEMED, que o último concurso realizado para efetivar professores de Arte em seu quadro ocorreu em 2007, (Prefeitura Municipal de São Luís - Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Administração. Fls. 1 - EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO/SÃO LUÍS nº 001/2007, de 21/12/2007). O acompanhamento das convocações dos candidatos demonstra que todos os aprovados foram convocados, e em sequência, a validade do concurso foi prorrogada, e mais da metade dos excedentes foram chamados para atuar na rede, ou seja, um número superior a sessenta candidatos. Informação retirada do site: <http://jornalpequeno.com.br/edicoes/>. Acesso 27/03/2016. Contratações para área ocorreram também nos anos de 2013 e 2014.

<sup>30</sup> Atualmente o ensino de arte nessa instituição compreende uma carga horária que direciona duas aulas de arte para os 6º e 7º anos e um horário nos 8º e 9º anos. A informação foi repassada com detalhes pelos professores 01, 02, 03, 04, 07, 09, 13 e 18, e também faz parte da carga horária da escola onde trabalho. Interessamo-nos em saber, de alguns diretores e coordenadores escolares, os motivos dessa determinação. Os responsáveis pela gestão das escolas pesquisadas informaram que um documento foi recebido comunicando essa delimitação.

<sup>31</sup> As escolas estão divididas em zona urbana e rural. A primeira é composta por 50 unidades de ensino, enquanto a segunda possui 23.

<sup>32</sup> Essa mudança tem previsão, segundo a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, para ocorrer até o final do ano de 2016, e será gerenciada em forma de parceria entre estado e município na garantia de melhorias nos indicadores educacionais.

O ensino de arte na esfera municipal possui uma característica polivalente marcante. Conhecemos por meio dos relatos, informações e documentos, fundamentos sustentados na perspectiva da polivalência.

Nos contornos dessa discussão, o professor 03<sup>33</sup> relatou que na caderneta destinada ao professor de Arte, fornecida pela SEMED, a área destinada ao registro dos conteúdos e de avaliações é baseada numa visão polivalente. O professor descreve:

(...) há uma necessidade de você abordar as quatro áreas, até porque você tem que completar a sua carga horária, pede-se isso na caderneta, que tem lá as quatro áreas que você tem que trabalhar. Evidentemente que eu trabalho, que é minha formação, é Artes Plásticas. Eu trabalho muito mais dentro dessas possibilidades e as outras eu trabalho de forma mais complementar. (Professor 03 – Entrevista: 15/09/2015 – ANEXO E)

O documento condiciona os docentes a manter os conteúdos de suas aulas voltados à polivalência. A justificativa é que a Secretaria de Educação Municipal elabora o material à luz da legislação<sup>34</sup>, mas admitem que mudanças estejam sendo pensadas nesse sentido, e que em algumas realidades já existem professores de áreas específicas desenvolvendo a disciplina de Arte. A explicação, até certo ponto, tem fundamento, o que não descarta que mobilizações e outras argumentações contrárias em algumas regiões do país, também não sejam plausíveis.

Entrevistados informaram que não há determinação em relação ao ensino das outras linguagens na escola, mas relatam que recebem orientações para desenvolvê-las de alguma maneira, pois há documentos, como os Referenciais Curriculares, que indica essa organização.

Essa informação constata que essa sistemática, junto ao conflito de informações contrárias, carece uma reestruturação, pois o professor de Arte, no contexto atual, segundo docentes e pesquisadores da área, não pode mais direcionar sua prática docente embasada na polivalência. Nesse sentido, leva-se em consideração que trabalhar as quatro linguagens requer uma formação universitária abrangente, o que não corresponde à realidade dos cursos de graduação atual da área. O que tem ocorrido é a divisão dos cursos nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança.

Enquanto essas transformações ocorrem num ritmo que contrasta alguns interesses, percebemos estratégias que privilegiam o ensino de Artes Visuais. Uma delas, de

---

<sup>33</sup> Conforme já esclarecido no início do texto, os nomes dos entrevistados encontram-se preservados, ou seja, estão representados por uma numeração que corresponde à ordem da entrevista realizada.

<sup>34</sup> Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, e a matriz de ensino de Arte (Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação), 2009, sinalizam ações polivalentes.

acordo com sugestões dos professores entrevistados, é trabalhar as outras linguagens num plano secundário, ou seja, a partir dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais.

Mediante isso, pode-se fazer alusão, por exemplo, aos conhecimentos cênicos a partir do plano visual e assim por diante, e reconhecendo que alguns limites, em relação ao conhecimento em outras áreas, não serão superados facilmente, talvez até sejam inviáveis. Justifica-se desenvolver as aulas nessa perspectiva, interdisciplinar, haja vista que os docentes não têm formação, nem conhecimento aprofundado para contemplar as demais linguagens.

Numa definição mais direta sobre interdisciplinaridade, baseamo-nos no conceito de Fazenda:

[...] A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (FAZENDA, 2008, p.18-19).

Mas essa discussão estende-se para além dos aspectos levantados em relação à interdisciplinaridade, se pensarmos o ensino da Arte na educação desde a infantil. Essa etapa de ensino é focada no ensino de arte polivalente realizando uma abordagem em todas as linguagens o que reforça a ideia de polivalência no ensino de arte desde cedo e também na mentalidade de educadores.

Ao contrário dessa situação, em algumas escolas da rede pública, já observamos, mesmo que timidamente, professores trabalhando em regime de coletividade, junto ao ensino fundamental maior, com o aval da direção. Existe a presença de um profissional de cada área e uma organização para que seja oportunizado ao aluno trabalhar todas as linguagens. São profissionais com formação e experiências específicas.

Entramos nessas questões porque sabemos que algumas informações complementares nos farão entender melhor essa realidade da docência em arte e os encaminhamentos metodológicos dos professores de rede municipal de ensino.

### 3.2 Dados gerais da pesquisa<sup>35</sup>

Por meio de informações prestadas por um funcionário da SEMED<sup>36</sup>, e documentos do setor de estatísticas, contabiliza-se 103 professores de Arte com formação na área e em sala de aula.

Acreditamos que fora desse dado, temos professores de Arte no cadastro lecionando a disciplina sem ter formação na área. A situação é justificada em decorrência da ausência de um quantitativo docente suficiente para assumir a função<sup>37</sup>.

Dos 103 professores de Arte, encontram-se efetivos e contratados. Considera-se efetivo, profissionais aprovados em concurso público que adquirem estabilidade no emprego. Enquanto que os professores que passam por um processo seletivo, com prova e análise curricular, considerados aptos para assumir a função, assinam um contrato de dois anos, sendo permitida sua renovação por igual período.

Não estão inseridos, no quantitativo geral, segundo o informante, professores efetivos que se encontram afastados por justificativas médicas, licenças, vacâncias ou cedidos para outras atividades na rede.

Os efetivos, assim como os contratados, são compostos por formados em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, Cênicas, Desenho, sendo que foram identificados casos de professores habilitados em música, e graduados em Artes Visuais.

Embora o foco seja os professores de Artes Visuais, conforme já explanado, trazemos essas informações como forma de expressar o panorama geral dos professores de Arte vinculados à rede municipal de ensino.

Segundo informações coletadas, os docentes efetivos somam 82 e os contratados, 21. Levando em consideração esse total<sup>38</sup>, há 62 professores com habilitação em Artes Plásticas, formados pelo curso de Educação Artística, junto a graduados em Artes Visuais.

---

<sup>35</sup> As informações gerais levantadas neste trabalho podem ser consultadas no ANEXO F.

<sup>36</sup> O funcionário atua no setor de estatísticas do órgão e concordou em colaborar com informações sem ter seu nome relacionado diretamente ao texto deste trabalho. Temos e-mails arquivados que comprovam o contato estabelecido. Vale ressaltar que, além do servidor, estreitamos contatos com outras pessoas da SEMED, incluindo professores, pedagogos e agentes administrativos, que contribuíram com a pesquisa. Esse contato foi realizado também por meio de visitas às escolas. Algumas delas ocorreram: dia 12 de agosto de 2015 – U.E.B. Bandeira Tribuzzi, dia 05 de novembro de 2015 – U.E.B. Rosália Freire, dia 23 de março de 2016 – U.E.B. Monsenhor Frederico Chaves, dia 07 de abril de 2016 – U.E.B. Alberto Pinheiro, dia 25 de abril de 2016 – U.E.B. Professor Rubem Goulart e dia 27 de abril de 2016 – U.E.B. Sá Vale.

<sup>37</sup> Soubemos e constatamos também que há casos de professores que assumem a disciplina com a finalidade de fechar a carga horária numa mesma escola, o que no ponto de vista de alguns gestores e docentes, é salutar, pois agrega as duas necessidades, sendo que os professores que assumem a disciplina são de áreas correlatas.

<sup>38</sup> Soubemos que esse número tem um quantitativo predominante de professores formados em Educação Artística, com habilitação em Artes Plástica, embora sem números precisos, chegamos a essa conclusão por meio das informações, constatadas também em decorrência do número superior de formados no curso com essa habilitação desde sua implantação. Em seguida, temos uma parcela de docentes formados no mesmo curso, mas

Desse valor, identificamos, por intermédio de informações transmitidas por pessoas de convívio profissional e por meio de visitas às escolas, 38 professores. Desse quantitativo, todos receberam questionários, e tivemos retorno de 20 da área de interesse, cujas informações gerais estão estruturadas e expostas a seguir.

### **3.3 Considerações sobre uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA**

Conhecer os professores de Arte, especificamente os habilitados em Artes Plásticas ou graduados em Artes Visuais, foco desse estudo, e identificar suas abordagens metodológicas que contemplem o uso das tecnologias contemporâneas, compreende um trabalho com discussões e informações variadas. Em meio a essa multiplicidade selecionamos dados que consideramos pertinentes na construção dessa pesquisa.

O contato com os docentes nos fez observar que a Abordagem Triangular é a que mais influencia suas concepções. A proposta, consagrada a partir da década de noventa, ainda influencia as práticas dos professores de Artes Visuais da educação municipal, como explica o professor:

A mais propagada e a mais divulgada é a Triangular, da Ana Mae Barbosa, que vem organizar essa metodologia para empregar na escola, mas quando partimos para a prática, não fazemos exatamente o que é colocado. Até porque temos que levar em consideração as várias adaptações, qual é o contexto do alunado, e assim vai. De repente, em alguns momentos, posso usar mais... Porque a Triangular é produção, fruição e contextualização. (Professor 01 – Entrevista: 24/07/2015 – ANEXO G)

O docente aponta que a proposta é articulada como proposta básica, expressando que outras formulações são possíveis a partir da mesma. Explica também que nem sempre há uma necessidade de desenvolver todos os eixos em todos os conteúdos abordados, pois isso deve estar correlacionado com os pontos que queremos atingir no desenvolvimento dos alunos. Além de ser impossível, em decorrência das poucas aulas disponíveis para a disciplina.

Os professores desenvolvem a abordagem<sup>39</sup> baseada em três eixos: “A História da Arte (a contextualização), a Crítica e a Estética (a postura crítica) e o Fazer Artístico (a produção)” (FERREIRA, 2008, p.103). São citados, nos contornos da proposta, aspectos que

---

com habilitação em Artes Cênicas, e também graduados do novo curso. E por fim, uma quantidade pequena de professores com habilitação em Desenho.

<sup>39</sup> Temos que levar também em consideração que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, colocam a Proposta Triangular, mesmo indiretamente, como tática a ser seguida, embora não exponham como uma determinação.

abordam o imaginário dos estudantes, e a cultura visual de acordo com elementos do cotidiano dos mesmos articulados ao uso das tecnologias<sup>40</sup> comuns na contemporaneidade.

Destacamos, em meio aos dados coletados, abordagens metodológicas, que envolvem o uso das tecnologias de informação e comunicação, presentes na prática docente dos entrevistados, que na perspectiva dos mesmos representaram avanços no ensino de Arte das escolas onde atuam.

O professor 01 deixa claro que, como professores, podemos criar propostas formuladas em nossa realidade ou adaptar o que temos como referência, o que demonstra o quanto o envolvimento com o entorno e a pesquisa é importante no processo de ensino.

Em meio a essas reflexões, voltamo-nos a pensar que a pesquisa<sup>41</sup> é um elemento relevante na postura do professor pesquisador que o faz entrar no universo da criatividade, envolvendo-se com outras ideias, descobertas e estratégias.

Em tempos de aquecer transforma-ação a saída possível é que nos tornemos, cada vez mais, professores pesquisadores. Ávidos por descobertas, atentos a tudo o que nos possa abrir horizontes, corajosos e ousados para permitir o caos criador e o estudo que nos leve para o que ainda não sabemos, compromissados com as ressonâncias de nossas ações, desejosos por compartilhar (MARTINS, 2012, p.59).

E quando, pensamos a pesquisa como ação pertinente à formação docente, também nos voltamos às reflexões de Pedro Demo:

A primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno (DEMO, 2002, p.84).

A busca por fundamentações teóricas, que é indissociável da pesquisa, ocasiona ressonâncias nas abordagens metodológicas. Para que isso ocorra o professor deve ter atitudes que o propicie vir a ser um profissional competente e organizado (DEMO, 2002, p.82).

A percepção que amadurece, de acordo com a proximidade com fundamentos teóricos constitui um instrumento importante na reflexão docente. O resultado dessa relação repercute na prática e amplia horizontes gerando outras expectativas no ambiente escolar. Essa concepção é um ponto convergente no relato dos docentes entrevistados.

---

<sup>40</sup> Philippe Perrenoud, na obra *Dez novas competências para ensinar* (2000), indica como uma das competências, utilizar novas tecnologias. Essas podem estar inseridas na elaboração de textos, uso da comunicação à distância e a aplicação de ferramentas multimídia no ensino.

<sup>41</sup> As concepções aqui levantadas, sobre a pesquisa na prática docente, estão em consonância com as formulações estruturadas em forma de artigo intitulado Reflexões sobre os fundamentos teóricos que norteiam a atuação docente dos mestrandos do PROF-ARTES - subárea Artes Visuais-UFMA, da disciplina A experiência Artística e a Prática do Ensino (cursada em 2015) do Mestrado Profissional em Arte – PROF-ARTES.

Essa ação reforça a ideia de que as metodologias podem ser mistas e se modificam de acordo com as necessidades e as alternâncias dos conteúdos abordados durante as aulas. De acordo com esse posicionamento, o professor 01 explica:

Eu acredito que a Arte não é apenas o que dizem nos livros, de repente você está preso apenas ao lado estético, e não vejo assim dessa forma, e não discutir outros elementos é muito pobre, e eu costumo mostrar nas imagens que estão ali que existem vários elementos, que está na própria sociedade, no lado antropológico e assim vai. (...) É uma outra leitura da obra de arte, não é só você ficar preso ao que está ali patente, mas o que está em busca do latente. (Professor 01 – Entrevista: 24/07/2015)

Suas formulações indicam que um olhar amplo deve ser lançado ao ensino, demonstrando assim a estreita relação que devemos manter com a pesquisa e articulação de novos conhecimentos. Martins nos alerta para essa ação:

Como professores da Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (MARTINS, 2012, p.56).

A atuação, referente ao envolvimento com o conhecimento, não condiz à postura somente do aluno. O docente deve manter uma relação de proximidade cultural ampla para poder conduzir suas aulas com segurança e valorizando a cultura do aluno.

Além dos aspectos metodológicos já descritos, os professores também fazem uso de outras abordagens que tocam em questões referentes à concepção da Cultura Visual, pesquisada por Fernando Hernández (2000) e a do Professor Ironista, proposta por Imanol Aguirre (2009).

O universo polissêmico da arte impulsiona teorias e possibilidades, como a cultura visual. Essa abordagem, voltada para a cultura que faz parte do cotidiano do aluno, que é permeada por imagens da televisão, cinema, jogos etc., é influenciada pelos recursos tecnológicos. Visa a aproximar o conhecimento estabelecido pelos discentes no ambiente externo à escola e as formulações propositivas desenvolvidas pelo professor.

Ressaltamos que essas propostas aparecem em algumas atuações sem que haja uma alusão teórica direta, ou seja, que esteja diretamente ligada às pesquisas e propostas dos autores que as formularam. Esse aspecto reforça a crença de que profissionais do ensino de Artes Visuais estão chegando às concepções teóricas pela via da vivência prática, pela experiência. E em alguns casos, chegam aos teóricos percebendo a relação entre suas abordagens e ideias propagadas por estudiosos.



Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus (suas) alunas quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos (PIMENTEL, 2005, p.168).

O que temos observado é que a prática docente, em algumas situações apontadas pelos próprios professores, carece de discussão teórica, na área específica, o que poderia dar suporte a reflexões para que outras possibilidades fossem de fato encorajadas e colocadas em prática.

Portanto percebemos que há professores mencionando Ana Mae Barbosa com receio de fazer o contrário e soar como profissionais transgressores, sendo rotulados como docentes que não seguem um modelo e uma abordagem muito difundida.

Esse receio ocorre também em relação ao uso das tecnologias, que embora sejam consideradas como relevantes no processo de ensino e aprendizagem ainda são dominadas com algumas restrições, que inviabilizam projetos e trabalhos que precisam de um domínio mais complexo de programas de computador, por exemplo.

Há professores que fazem parte do estudo que têm ideias que dialogam com a realidade de alguns espaços, sem estar seguindo à risca os documentos legais e abordagens conhecidas. Nessa perspectiva, mencionamos algumas articulações que estão sendo desenvolvidas que têm a cultura do alunado na linha de frente.

O professor 01 realiza um trabalho com o envolvimento da cultura numa ordenação que engloba teoria e imagens. Sua abordagem está imersa também em aspectos da Teoria do Imaginário<sup>42</sup>, desenvolvida por Gilbert Durand no livro *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral* (1997). O professor articula sua proposta estimulando a composição de imagens e a análise delas por meio da teoria. Segundo ele:

O desenho traz elementos surpreendentes. Eu fiz alguns trabalhos com alunos na escola, como temas trabalhados na própria sala de aula, temas sobre a vida deles, eles mostravam desenhos interessantes porque mostravam um pouco da vida deles. Por exemplo, como era a família; se aparecia um pai, ou só a mãe, se de repente a família estava desestruturada com algum acontecimento da vida. (...) Quer dizer, consegue trazer algo latente no aluno. Então, seria uma técnica muito bem utilizada, que eu utilizo muito. (Professor 01 – Entrevista: 24/07/2015)

Informa ainda que elementos sobre a cultura a qual o aluno pertence são colocados nas imagens. Aparecem representações que imprimem a condição familiar e o

---

<sup>42</sup> Explica que teve contato inicial com a teoria quando era estudante na Universidade Federal do Maranhão. O contato com o professor Dr. João de Deus Vieira Barros, do Departamento de Educação, ampliou as informações sobre os estudos acerca do imaginário. Essa temática não será explorada neste trabalho devido à complexidade do tema e o foco da pesquisa desenvolvida.

entendimento de mundo. Alguns trabalhos têm uma relação com a ideia de identidade e pertencimento.

As representações imaginativas que permeiam o universo dos discentes estão envolvidas de referências oriundas do espaço virtual. Há um diálogo construído numa via de mão dupla, onde informações são geradas e expostas, enquanto outras são recebidas e assimiladas.

“Os meios eletrônicos falam a linguagem dos jovens e também o conteúdo desejado, que repercute no seu íntimo. Falam continuamente do imaginário, dos sonhos, de situações diferentes das vividas no dia-a-dia, mas também contam o dia-a-dia. Desenhos animados, seriados, videoclipes, jogos eletrônicos multiplicam situações do imaginário que parecem reais, que nos orientam a projetar-nos em situações novas de aventura, de sonho, de ficção” (MORAN, 1993, p.22).

Os alunos são provocados pelos meios tecnológicos de seu tempo, seja televisão, no computador ou nas redes sociais.

Percebemos que os professores acrescentam essa temática de diferentes maneiras. O professor 02 privilegia as expressões culturais do aluno tocando em aspectos da Cultura Visual. A etapa teórica é articulada com base em textos e discussões em sala, e a prática traz imagens que evocam a história e as relações estabelecidas pelos estudantes por meio de filmes, desenhos, cinema etc.

As imagens a seguir demonstram um trabalho desenvolvido pelo docente a partir da manipulação de sabão. Os alunos aprendem a manusear o material e vão aos poucos desenvolvendo esculturas que expressam a cultura em seus mais diversos aspectos. Os resultados expostos, além de outros que podem ser vistos no *blog*<sup>43</sup> do professor, nos dão projeção dos trabalhos que são possíveis a partir do compromisso docente.



Figura 1, Figura 2 e Figura 3. Carrancas produzidas pelos alunos. Imagens retiradas do blog (<http://artenpl.blogspot.com.br/p/trab-alunos.html>. Acesso: 20/10/2015) do Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015 – ANEXO H

<sup>43</sup> O professor comenta que os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos são postados num *blog*, dessa forma pode ser visto pelos estudantes, por seus responsáveis, pelos profissionais da escola e demais pessoas interessadas. O *blog* também traz arquivos de imagens e documentos sobre assuntos abordados nas aulas de arte.

Os *blogs* são ferramentas que dispõem informações que podem ser acessadas via Internet. Podem direcionar caminhos de acesso a sites, links, vídeos, etc.

A incorporação dos blogs na prática pedagógica mostra-se relevante, pois o conhecimento tende a ser melhor assimilado quando os alunos desenvolvem o hábito de escrever criticamente sobre eles, bem como criar conexões entre estes e outros fenômenos científicos, fatos sociais ou pessoais (NOBREGA, 2010, p.16).

A ferramenta de comunicação pode ser explorada pelos educadores como forma de estimular a escrita, a crítica e o conhecimento de imagens. Sua aplicação pode ser feita de modo coletivo, por professores de áreas distintas no meio educacional. A proposta, em meio a muitas outras, está inclusa na perspectiva interdisciplinar e também transdisciplinar, dependendo da situação, pois “(...) os blogs podem ser explorados conjuntamente por várias disciplinas, mostrando que o conhecimento não é fragmentado, mas sim passível de conexão” (NOBREGA, 2010, p.16).

Os professores entendem que a interdisciplinaridade é necessária, e que o domínio amplo das linguagens artísticas, de modo geral, é bastante abrangente, mas precisa ser estudado e desenvolvido pelos alunos de alguma forma. Edgar Morin aponta aspectos dessa relação, “Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica” (MORIN, 2008, p.115).

O autor sublinha que a escola primária ensina isolando as disciplinas, quando poderiam estabelecer aproximações, reunindo e integrando-as. O que ocorre, nessa situação é uma espécie de separação reduz o que é complexo<sup>44</sup> a condições simples.

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (MORIN, 2008, p.24).

Nesse ponto de vista, o modelo de ensino predominante é o que fragmenta os conhecimentos, sistema que nega as conexões entre os saberes. A escola não orienta sobre o

---

<sup>44</sup> O paradigma da complexidade é responsável por forma ampla de pensar o saber. Trata-se de uma concepção interdisciplinar acerca de sistemas que compõem e interagem junto a diferentes teorias e conexões abrangendo diferentes áreas do conhecimento. A noção de ordem, desordem e organização fazem parte dessa reflexão teórica. Morin explica que “Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2008, p.14 - 15).

conceito do conhecimento, somente o transmite de modo reduzido, propagando-o como uma verdade. O autor propõe que os docentes saiam do plano exclusivo de suas disciplinas e dialoguem com outras áreas do conhecimento.

Esse posicionamento assinala a relevância da pesquisa, do processo de formação e do diálogo entre professores de áreas distintas.

O professor 02 admite que as dificuldades apresentam-se em muitos momentos do aprendizado, mas elas podem ser superadas quando pesquisas e propostas interativas são compartilhadas. Reforçando a necessidade de se manter informado e manter a continuidade nos estudos, para que outras ideias façam parte da realidade e se mantenham em consonância com o momento educacional que vivemos, ele comenta:

(...) mas as leituras que eu faço não só na área de artes, na área de antropologia, na área de psicologia, nas áreas que têm a ver com as questões do ensino, da aprendizagem, do pensamento humano, falam desse novo momento que vive a história, das transformações culturais e tecnológicas. Então a gente tá indo por uma única vertente, já é algo que não é mais aceitável (...). (Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015)

Nesse sentido, o processo de formação incentiva o acesso a mais informações, possibilitando que docentes e discentes se tornem mais envolvidos com o conhecimento e a criar interações mais positivas no ambiente escolar.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p.126).

Como parte desse processo, é importante recorrer a referências que estejam em consonância com o panorama atual. Isso não significa dizer que devemos abolir o que foi produzido, mas ter conhecimento dos aspectos cronológicos e lançar um olhar contemporâneo à referência pesquisada. Há bibliografias que dialogam muito bem com nossa época, embora tenham sido escritas há alguns anos, por isso, cabe um olhar perspicaz do docente pesquisador, com o intuito de observar questões sociais, políticas, pedagógicas e educacionais, voltadas ao ensino de Arte.

Entendemos que os fundamentos teóricos são formulados por autores que se empenham a estudar e desenvolver teorias que podem propiciar articulações metodológicas que são aplicadas em sala de aula.

É importante frisar que o processo de investigação proposto num diálogo entre docentes e os fundamentos estudados é amplo, pois,

O universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ela possa atuar nesse contexto de maneira eficiente

e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados (RICHTER, 2012, p.103).

Nessa perspectiva, podemos compreender que os fundamentos teóricos não constituem unicamente estudos e teorias, às vezes distantes de nossa realidade, mas documentos, entrevistas e relatos que estão inseridos num determinado contexto. Esses componentes nos ajudam, de forma explícita a recompor nossa prática, reestruturar as teorias, já disseminadas e a pensar outras propostas.

Assim, observamos o quanto é importante manter a busca por conhecimento e informação, ou em outras palavras, a dar continuidade à pesquisa no âmbito docente. Assim destaca Freire:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Essa atividade constante nos auxilia, não a encontrar respostas prontas, mas a repensar continuamente concepções e ressonâncias para nossa prática<sup>45</sup>. É um exercício voltado para a realidade que requer tempo, compromisso e imersão.

O professor que busca uma formação continuada<sup>46</sup> em sua área tem possibilidades de imprimir em sua abordagem fundamentos do ensino/aprendizagem mais atuais. Esses argumentos estão vinculados à contemporaneidade e podem atender às expectativas em meio a outros paradigmas.

O envolvimento com a fundamentação teórica, que nos acompanha desde a formação na universidade, é uma etapa importante no processo ensino/aprendizagem. Sabemos que todo o conhecimento existente ocorre por meio de teorias e que uma teoria

---

<sup>45</sup> Observamos que as exigências da profissão excedem as atividades do professor, e que, às vezes, fica difícil administrar uma prática que requer muitas responsabilidades e atribuições com salários incompatíveis à função. Como afirma BARBOSA: “Mas, é responsabilidade excessiva sobre os ombros dos professores, eles precisam ter seu ego cultural reforçado e melhores salários” (BARBOSA, 2012, p. 23). Deve ser levado em consideração que todos os professores envolvidos na pesquisa possuem outras funções, como professores de outras instituições ou em empresas privadas. Uma postura comumente adotada por profissionais da educação na intenção de atingir um salário condizente à sua sobrevivência. Esse fator influencia bastante a prática docente, pois não é fácil realizar pesquisas, dar continuidade à construção em processos de formação e voltar-se a estudos que desenvolvam procedimentos metodológicos em tal situação. Por isso, apontamos como necessária uma ação conjunta entre as instituições de ensino e os docentes para que momentos de formação ou diálogos específicos sobre a prática sejam estabelecidos no intuito de contornar a situação descrita.

<sup>46</sup> Perrenoud comenta que muitos professores resistem às formações contínuas quando elas são coordenadas pela escola. Por outro lado, há docentes que “formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal” (2000, p.161).

consiste num sistema de ideias, “uma construção do espírito humano que levanta problemas” (RIZZI, 2012, p.69). Assim pensado, podemos considerar que a busca por referências é algo que deve ocorrer de forma permanente.

Sabemos que mudanças fazem parte da sistemática também educacional e que as tecnologias proporcionaram modificações. Dessa forma, entendemos que a pesquisa é importante também como forma de conhecer o que tem influenciado o repertório visual e artístico dos alunos. Diante dessa situação, é comum vermos alunos utilizando seus celulares para estabelecer comunicação com outras pessoas, para pesquisa, para filmar e editar vídeos, para jogar, etc.

Produzir e expor são hábitos comuns no universo dos alunos da realidade municipal. A ação é um exemplo da interação que convivem, onde fotografam, compõem vídeos, realizam edições e as expõem por meio das redes sociais. Uma ferramenta utilizada pelos mesmos é o YouTube<sup>47</sup>, por meio deste pode-se ter acesso a vídeos de alunos, com conteúdos sobre instruções de jogos em rede, comentários de futebol, situações cômicas, e até pequenos vídeos editados com efeitos que imitam filmes conhecidos.

Ferramentas de informação e comunicação contemporâneas têm possibilitado novas lentes - outras maneiras de olhar - favorecendo a proliferação de um contingente de ‘outros’ até então invisibilizados, ou seja, desconhecidos (NUNES, 2015, p.117).

Nessa perspectiva, os professores apontam o YouTube como uma ferramenta importante a nível de pesquisa, estudo e compartilhamento também do que pode ser feito em sala de aula, ou produzido pelos alunos em seu dia a dia no envolvimento com a arte. É capaz de auxiliar ainda no aprendizado quando amplia as discussões promovidas no ambiente escolar.

O trânsito de informações no ambiente virtual possibilita o aluno conhecer trabalhos de colegas e professores, pois há docentes que também atuam como artistas tendo suas produções expostas em sites e nas redes sociais.

O professor 03, como foi dito pelo mesmo, fundamenta sua prática em referências diversas. “Existe uma leitura de vários livros como fontes bibliográficas, e que possibilitam

---

<sup>47</sup> Site de vídeos com diferentes conteúdos que tem como finalidade divulgar e compartilhar assuntos diversos. “O portal YouTube é, por exemplo, um dos produtos mais populares e difundidos na web 2.0. Porém, é importante destacar que, como o YouTube, existem hoje cerca de 2.000 sites de compartilhamento de vídeos, onde amadores com câmeras de celular dividem espaço com grandes redes de TV ou estúdios de cinema. Sites como o YouTube já abrigam canais específicos, tanto de empresas quanto de artistas. A grande diferença entre ver vídeos na televisão e no YouTube, por exemplo, é que o usuário tem a liberdade de selecionar o tipo de conteúdo que deseja assistir, montando sua própria grade de exibição. Podem também postar conteúdos, bem como comentar os vídeos assistidos, situações improváveis de acontecer na televisão” (NOBREGA, 2010, p.87). A interação permitida pelo portal pode ser aplicada numa gama de possibilidades disponíveis a professores e alunos.

que isso se vincule ao trabalho. Cada um dentro de sua possibilidade de pesquisa e posteriormente de utilização, é necessário”. (Professor 03 – Entrevista: 15/09/2015)

A partir das informações levantadas são propostas articulações para as aplicações do docente. Suas abordagens são múltiplas e estão associadas ao uso de recursos básicos e das tecnologias contemporâneas. Acredita que se o ensino de arte fosse feito dentro de uma proposta interdisciplinar, em algumas realidades, os resultados poderiam expressar um conhecimento mais amplo para o aluno.

A professora 04, de maneira similar a mais de 60% dos ouvidos, argumentou que está cada vez mais complicado desenvolver um trabalho na escola em que trabalha, principalmente no que tange o uso de determinados recursos tecnológicos. Aponta problemas relacionados à violência, estrutura física, falta de compromisso dos demais envolvidos na educação da escola e dificuldades em realizar determinadas atividades em alguns locais da escola, pois os mesmos encontram-se depredados e desativados<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Os telejornais da cidade divulgaram de forma recorrente problemas como os citados, informações também encontradas nos informativos impressos do sindicato dos professores. Além dos professores e dos meios citados, informações de mesmo teor foram dadas por diretores de algumas escolas que percebem as dificuldades enfrentadas pelos professores em utilizar determinados recursos tecnológicos, às vezes até por conta própria, na realidade escolar à qual estão vinculados. O Informativo do SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (Janeiro/Março-2016) noticia uma paralisação de advertência com a finalidade de chamar a atenção dos gestores para as condições das escolas municipais. Uma das notícias de capa refere-se à violência ocorrida num total de 40 escolas da capital e a falta de estrutura adequada em algumas delas. Fomos em busca de informações no sindicato na pretensão de descrever pontos de vistas distintos sobre determinada situação, embora as informações que tivemos acesso confluem com o que é relatado pelos gestores e professores de Arte ouvidos durante o estudo. Em meio às informações repassadas pelos professores sobre o uso de recursos, uma questão veio à tona. Foi relatado, por alguns professores, que a violência e a criminalidade, em alguns bairros, dificultam o uso de alguns recursos em sala de aula. Existem relatos que envolvem roubo de aparelhos do interior de carros e danos causados aos veículos. Há profissionais que garantem correr riscos levando seus próprios equipamentos para escola, mas que isso muitas vezes é necessário para que se quebre a rotina e outras atividades possam ser exploradas. Além disso, nesses casos, os docentes se vêem obrigados a levar seus materiais, pelo fato da escola não disponibilizá-los, ou por estarem danificados. Essas condições, também relatadas por alunos, referem-se às condições estruturais e em relação aos recursos de informática das escolas. O que demonstra que algumas escolas não possuem equipamentos adequados para a execução de novas práticas voltadas à utilização das tecnologias contemporâneas, ou quando as possuem, não recebem manutenção apropriada e nem dispõem de programas atualizados. O que compromete o contato dos alunos com a arte por meio de recursos difundidos por concepções e referências voltadas para essa aplicação. A realidade que conhecemos, converge com o que descrito por Santos, que sinaliza que a realidade da escola pública brasileira, inclusive do Maranhão, ainda é carente de recursos tecnológicos (2012, p.19). A inclusão tecnológica na educação, mesmo na perspectiva de obrigatoriedade na LDB (Lei de Diretrizes de Bases), não corresponde ao que é observado na realidade de algumas escolas. Por outro prisma, é sublinhado: “Mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Para isso é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar” (MARTINS et al., 1998, p.145). As autoras defendem que, independente das condições físicas, cabe ao educador pensar situações criativas que possam ampliar a visão dos envolvidos sobre arte e cultura. Concepção desafiadora diante do que é relatado pelos participantes desta pesquisa. Nobrega salienta que, a inserção das tecnologias aglutina responsabilidades do Governo e Organizações para que se construa uma realidade democrática. “Para um grande número de estudantes brasileiros, os avanços tecnológicos ainda fazem parte de uma realidade restando ao professor apenas o giz, quadro e sua criatividade para manter os estudantes no processo de ensino–aprendizagem” (NOBREGA, 2010, p.31 - 32). Acrescenta que essa inserção só é capaz de se tornar real com a implantação de recursos tecnológicos, questão diretamente conectada à esfera econômica.

Embora não seja o foco desse trabalho, não poderíamos excluir do texto comentários que expressam a insatisfação de uma parcela considerável de docentes sobre as condições estruturais e a violência que está presente nas escolas da rede. Adentramos nessa questão por acreditar que seria vago falar sobre questões que dizem respeito as práticas docentes sem descrever, a partir de relatos e vivências, as condições nas quais as escolas da rede pública se encontram.

Tendo situado o leitor perante essa nuance, seguimos pontuando o que vem sendo desenvolvido pelos professores de Artes Visuais frente a esse contexto.

Sobre sua prática pedagógica, a professora 04 explica que suas metodologias são focadas em aulas expositivas e atividades práticas<sup>49</sup> que fazem uso de recursos<sup>50</sup> que considera básicos, que algumas vezes tiveram de ser comprados<sup>51</sup> pela mesma, como lápis de cor, tintas e papéis. Articula o conhecimento dos alunos e a cultura do entorno por meio de imagens feitas pelos estudantes. Essas trazem aspectos da imaginação, consumo e conflitos que fazem parte de sua realidade.

Dificuldades à parte, tivemos conhecimento de que há docentes que não medem esforços em envolver as tecnologias atuais para que as aulas transcorram numa clima de aprendizado significativo para os discentes.

Há professores que em determinadas ocasiões desenvolvem trabalhos que lançam um olhar mais focado na arte, na cultura e na história da cidade de São Luís, o que é abordado e realizado nas atividades práticas são expostos no Facebook<sup>52</sup>. Atividades dessa natureza

---

<sup>49</sup> Os levantamentos demonstram que os espaços escolares não possuem uma área específica para as atividades práticas de arte. Os locais utilizados para tal função são improvisados e dependem de esforços dos professores para adaptá-los e tornarem-nos apropriados para que os trabalhos sejam feitos.

<sup>50</sup> Há casos de professores que não utilizam recursos tecnológicos contemporâneos em sala de aula, são poucos, mas optamos em relatar. Os mesmos dizem que, a postura dos alunos impede essa ação. É informado também que, não os utilizam porque a escola não oferece condições para o uso e eles não se dispõem a levar seus próprios materiais para escola se deslocando de ônibus e transitando por locais sem segurança (Professor 07 – Entrevista: 02/02/2016 – ANEXO I).

<sup>51</sup> O professor 12 também levanta essa questão, diz que além dos poucos recursos oferecidos pela escola (cita quadro e livros), faz uso de recursos pessoais, o que “(...) está se tornando uma prática nas escolas, o professor bancar os seus próprios recursos, como: projetor, pranchas de imagens, livros, celular, computador, xerox, papéis, lápis, tintas, sucatas (...)” (Professor 12 – Entrevista: 22/04/2016 – ANEXO J).

<sup>52</sup> Partindo também do princípio de manter uma interação com os alunos para além dos momentos de aulas na escola, criei um Facebook para manter contato com os alunos e postar as produções visuais. O espaço é destinado a ampliar o conhecimento compartilhando imagens, vídeos e textos. O Facebook é uma rede social gratuita que desde 2004 vem sendo utilizada como forma de comunicação. Possui ferramentas que possibilitam compartilhar e tornar públicas informações de conteúdos diversos. Aliado a isso, tenho utilizado recursos como computadores, câmeras e celulares. Os investimentos de ordem física e intelectual são componentes fundamentais, pois “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente inovado e inovador” (BARBOSA, 2010, p. 02).



possibilitam reforçar a ideia de identidade e promovem um diálogo que permite entender a história do ponto de vista local para o geral. Nesse sentido, apoiamo-nos nas ideias de Pillar.

Assim, compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano (PILLAR, 2012, p.89).

O aluno a partir da decodificação de elementos de sua realidade passa a compreender como eles interagem e evocam referências de expressões artísticas de outras épocas e movimentos.

A abordagem fundamenta-se no conhecimento sobre a cidade, a partir de pesquisas e discussões feitas junto aos alunos. Dependendo das possibilidades de articulação, são desenvolvidas atividades práticas com diferentes técnicas. Essa fase do processo dá ênfase às experiências tecnicamente conhecidas, elaboradas ou reelaboradas pelos alunos, dando suporte para que outras sejam desenvolvidas. As composições seguintes demonstram práticas realizadas com esses encaminhamentos.



Figura 4 - A imagem é um desenho feito por um aluno que foi tocado pela estética do Porto do Itaqui. A referência a toda estrutura que compõe o espaço o fez buscar informações sobre a área portuária e sua história na cidade. O aluno representa em cor e forma a perspectiva do local. Habilidades desenvolvidas pelo estudante durante o processo, permeado de observação e treino.



Figura 5 e Figura 6 - As imagens acima são representações de locais da cidade de São Luís, mais especificamente de pontos do bairro onde os alunos residem. Por meio da construção espacial do local o aluno é envolvido num olhar que requer perceber detalhes e convidado a entender a influência arquitetônica de outros locais da cidade, bem como sua influência histórica.

As concepções que regem essa proposta, e outras que fazem parte da minha prática, fazem alusão ao pensamento de Gisa Picosque e Mirian Celeste Matins (2010). As autoras propõem a Teoria Rizomática<sup>53</sup>, que se estrutura na ideia de que a história da arte está atrelada à história da humanidade, interagindo com aspectos religiosos, filosóficos e tecnológicos. Nessa linha de pensamento, o ensino da arte também é concebido de maneira interdisciplinar<sup>54</sup>.

<sup>53</sup> Ressaltamos que a concepção de rizoma mencionada é fundamentada nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari explanadas por Tomaz Tadeu (2004) e Silvio Gallo (2002). O que se refere a formas de lidar com o aprendizado de modo amplo e aliando os saberes dos estudantes aos assuntos abordados nas aulas, que podem ocorrer em regime de parceria. Articulações essas que estão ligadas a uma “educação menor”, também pensada por Deleuze e Guattari, que pode ser promovida a partir de uma política do cotidiano, envolvendo os indivíduos nessa relação. Educação que é rizomática, segmentada, não se ocupa em recuperar falsas totalidades. “Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores” (GALLO, 2002, p. 175 e 176). A “educação menor” compreende a elaboração de multiplicidades. E essas, por sua vez, se conectam e instituem novas multiplicidades (GALLO, 2002, p. 176). É o que ocorre quando colocamos em prática abordagens conectadas, a rede de relações multiplicam ações que tocam diferentes áreas do saber. Essas informações estão sendo situadas com objetivo de relacionar as concepções das autoras, inicialmente citadas, às bases teóricas de suas argumentações. De modo sucinto, apontamos algumas questões que envolvem os termos “rizoma” e “educação menor”.

<sup>54</sup> Essa concepção entende o universo do conhecimento em cadeias, ou seja, em sistemas que se interligam, fazendo-nos entender que os conhecimentos são componentes interpenetrados, linha de pensamento que traz semelhanças, conforme explicações anteriores, com as ideias Edgar Morin (2008). Cabe refletir que a história também se constrói, o aluno tem que se ver enquanto protagonista; ele vê, sente, seleciona, cria e recria, e isso depende da pesquisa. E a história pode ser construída e revista pelos alunos que pesquisam. Eles precisam entender que muitas pesquisas e descobertas, feitas pelos “cientistas”, mudam a história e impactam outras áreas do conhecimento, além de ajudarem a edificar uma nova perspectiva histórica e artística. As tecnologias atuais são formas de produção e difusão desses saberes. Nesse sentido, ele deve se reconhecer como agente na construção do conhecimento, e não somente na recepção.

Outra atividade proposta que chamou atenção foi o uso do projetor em sala de aula, como estímulo ao desenho e procedimentos de aplicação da cor. Vimos que há outras possibilidades utilização do recurso. O professor seleciona as imagens a partir das sugestões dos alunos, que as pesquisam com o celular, e as trazem para que os desenhos dos contornos sejam feitas com o auxílio da projeção<sup>55</sup>. Após essa etapa o trabalho é complementado ganhando características e cor selecionadas pelos alunos, etapa em que o participante imprime suas particularidades.

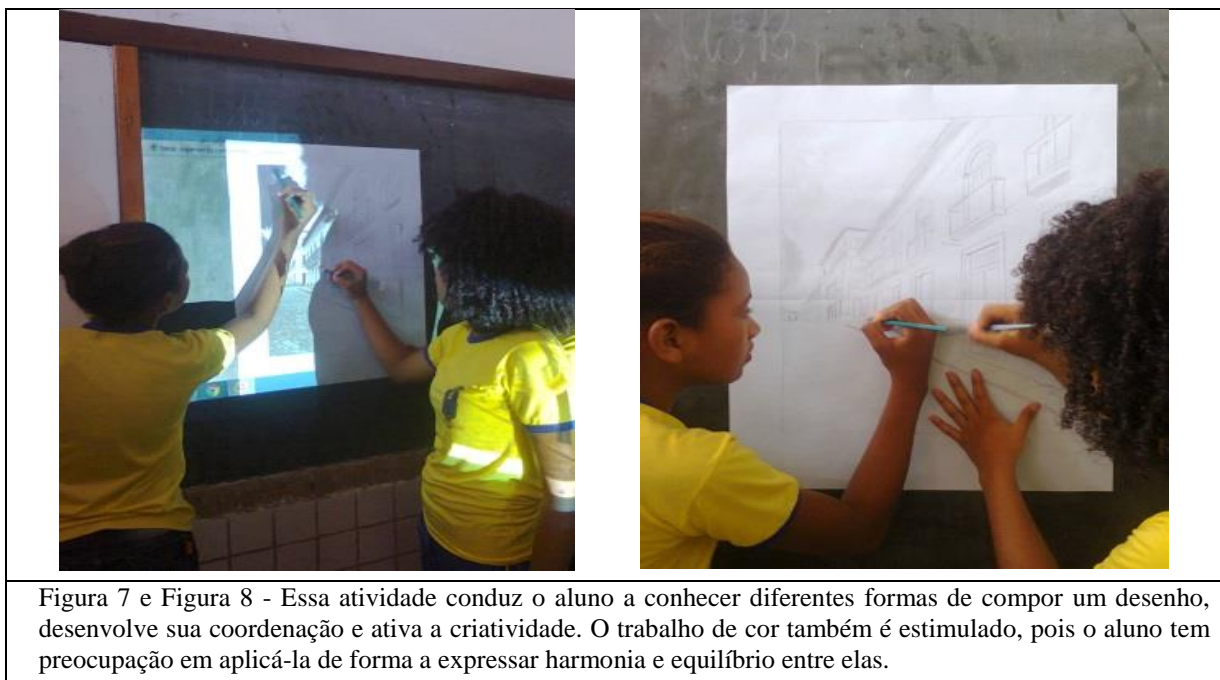


Figura 7 e Figura 8 - Essa atividade conduz o aluno a conhecer diferentes formas de compor um desenho, desenvolve sua coordenação e ativa a criatividade. O trabalho de cor também é estimulado, pois o aluno tem preocupação em aplicá-la de forma a expressar harmonia e equilíbrio entre elas.

As composições oriundas dessa atividade são expostas por meio do Facebook e do WhatsApp<sup>56</sup>. Formas de conexão que fazem parte da vida de professores e alunos.

Os relatos e os contatos estabelecidos durante a pesquisa comprovam que todos os professores participantes fazem uso do WhatsApp<sup>57</sup>. O veículo de comunicação é utilizado

<sup>55</sup> Essa experiência é oriunda de ideias influenciadas pelo livro *O conhecimento secreto: redescobrimo as técnicas perdidas dos grandes mestres*, 2001, de David Hockney. A publicação descreve recursos tecnológicos secretos empregados nas composições artísticas e exhibe imagens explicando seus usos em período distintos da história.

<sup>56</sup> O WhatsApp é um aplicativo, inicialmente destinado à celular, que tem como finalidade a troca de mensagens, envolvendo textos, imagens e áudios.

<sup>57</sup> De acordo com pesquisa divulgada pelos noticiários locais da capital do Estado, São Luís, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a utilização do celular para o acesso a internet superou a conexão via computador. Embora o computador seja considerado uma ferramenta que apresenta maior possibilidade no manuseio e elaboração de programas e documentos, o celular tem seu uso expandido em decorrência de suas dimensões, no que se refere ao tamanho e praticidade na comunicação. Foi noticiado, na mesma oportunidade, que o Estado do Maranhão ainda é um dos lugares do país onde o acesso à internet é considerado baixo. A reportagem assistida foi transmitida pelo Jornal do Maranhão – Primeira edição, do dia 06 de abril de 2016.

preferencialmente, em seguida temos o Facebook, e por último o e-mail. O Instagram<sup>58</sup> foi citado, a adesão dessa ferramenta é notável, mas os recursos oferecidos por seu mecanismo limita seu uso.

As ferramentas tecnológicas citadas também são utilizadas por professores para disponibilizar os materiais para os alunos, pois o material didático disponível aos estudantes é escasso, segundo os entrevistados. Na tentativa de superar essa limitação, o professor 02 fez uma triagem do conteúdo referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, dedicou-se a pesquisar em livros e sites e organizou uma apostila que foi disponibilizada aos demais profissionais da área pelo Facebook. Fato que indica uma das opções que podem ser adotadas diante das oportunidades geradas pela Internet.

O material didático utilizado pelos docentes, na maioria dos casos é elaborado pelos mesmos. Um deles explica:

Eu selecionei vários textos, várias informações, para que os alunos tivessem uma referência que fosse possível trabalhar mesmo em casa, e o material, como eu acabei de falar, é um material que visa a ter um grau de informações até superior para a série, porque uma parte assim, eles vão trabalhar, mas eu pensei que eles pudessem guardar esse material, usar de forma subsequente, em outros anos, em outras escolas pra onde eles estiverem. (Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015)

A preocupação do professor se reflete em outras pessoas na mesma função. É sabido que a educação municipal fornece um livro<sup>59</sup> para a disciplina de Arte, esse é indicado para ser trabalhado em todos os anos do ensino fundamental maior. Após análise do material, percebemos que tal orientação é inviável, tendo em vista a pouca quantidade de conteúdos contemplados. Nesse caso, os professores fazem uso somente de determinadas partes do material, o que compete aos demais conteúdos, é formulado de forma complementar por meio de pesquisas e seleções, compatíveis aos ciclos da escola, e com o auxílio da internet. Como já percebemos, aliada na seleção de imagens, acesso a outras bibliografias e documentos.

As escolas municipais vivem um momento em que os recursos são diversificados. O professor de Artes Visuais tem a seu favor uma variedade de ferramentas. Na prática, o que tem sido pontuado é que os recursos, na maioria dos casos, ficam a cargo do professor. Há de se reconhecer que a gestão de algumas escolas tem empreendido esforços na aquisição e disponibilidade de recursos para os docentes de maneira geral, embora nem sempre seu uso e manutenção estejam sendo realizados periodicamente da forma apropriada.

---

<sup>58</sup> Rede social, específica para fotos, que pode ser utilizado por meio do aparelho celular permitindo interação entre os usuários.

<sup>59</sup> O livro *Arte – Leitura de mundo*, 2011, contém 112 páginas, possui textos com variedade de informação e ilustrações de qualidade. Não foi distribuído a todas as escolas da rede. É desconhecido por mais da metade do quantitativo envolvido na pesquisa.



Observamos que há escolas que possuem TVs<sup>60</sup>, computadores, projetores, aparelhos de CD e DVD, caixas de som, *pen drives* e câmeras. Há professores que utilizam câmeras para fotografar imagens do próprio ambiente escolar e depois analisá-las de acordo com o conteúdo desenvolvido, como no exemplo abaixo, que demonstra o uso da fotografia, tirada pelos próprios alunos, para observar e entender efeitos de luz e sombra.



Figura 9



Figura 10

É importante frisar que os recursos auxiliam o docente no processo de ensino e aprendizagem, mas não devem ser entendidos como elementos essenciais que apagam as dificuldades práticas por conta própria. O professor precisa, além de saber manuseá-los, desenvolver estratégias criativas para que sua prática apresente soluções diferenciadas. “A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes” (KENSKI, 2007, p.45).

A afirmação da autora está em consonância com as orientações propagadas nos *Padrões de Competências em TIC para Professores - diretrizes de implementação* (2009). O que deve ser observado, de acordo com os depoimentos dos docentes em arte, da rede municipal de São Luís, é que algumas recomendações são concebíveis nessa realidade educacional, enquanto outros aspectos deixam a desejar, pois há pouco auxílio colaborativo dos demais agentes envolvidos na escola.

A literatura indica que os caminhos da educação contemporânea trilham com os meios tecnológicos atuais. E a utilização de recursos tecnológicos deve estar em consonância com os utilizados pelos alunos, como reconhece Ferreira:

---

<sup>60</sup> Três docentes afirmaram utilizar bastante a TV da escola para exibir filmes. Eles acham prático porque os televisores possuem entrada para dados armazenados em *pen drives*. Dois desses informam que, quando a sala onde o recurso se encontra está ocupada, mas sem usá-lo, o equipamento é levado para a sala de aula com o auxílio dos alunos.

A informática envolve comunicação, e a arte também é comunicação. Desenhos, pinturas, vídeos, músicas podem ser desenvolvidos por meio do computador. Para eles, os trabalhos artísticos ligados à informática teriam mais atrativos, pois a geração a que pertencem está muito envolvida com as tecnologias do mundo atual. (2008, p.86)

O uso de recursos tecnológicos<sup>61</sup> extingue fronteiras, mas precisa ser trabalhado de maneira responsável, tanto do ponto de vista do compromisso do docente quanto do aluno, sem ofuscar a participação também do poder público. O ensino não está mais atrelado de modo fixo à questão espacial; o conhecimento modifica-se ao longo do tempo e a maneira como aprendemos e ensinamos também é tocada por alterações.

Nessa perspectiva, inserimos na descrição a utilização do Minecraft como forma de reconhecer que os jogos eletrônicos podem ser utilizados em sala de aula. A aplicação<sup>62</sup> do jogo nessa realidade envolveu várias etapas. Primeiro foram identificados os interessados e jogadores, em seguida eles explicavam a dinâmica do jogo seguindo minhas orientações, a partir de então os elementos da linguagem visual eram desenvolvidos com os estudantes tendo como referência as imagens construídas pelos participantes enquanto jogavam. Conteúdos como Cubismo e outros movimentos artísticos foram desenvolvidos a partir do jogo<sup>63</sup>. A culminância resultou em trabalhos realizados com diferentes técnicas levando em consideração o formato estrutural do jogo.

---

<sup>61</sup> Pereira reforça a afirmação acrescentando que nosso cotidiano está imerso em imagens da mídia, materiais publicitários, internet, jornais e uma variedade de outras informações visuais (PEREIRA, 2012, p.08).

<sup>62</sup> O projeto, referente à utilização do jogo eletrônico Minecraft, foi elaborado e aplicado por mim, no ano de 2015, na escola municipal onde atuo enquanto professor de Artes Visuais. A proposta consiste na utilização do jogo nas aulas de arte das turmas do 7º ano da escola. A experiência é referente ao contato dos discentes com elementos da cultura visual do cotidiano, envolvendo conteúdos e questões que dizem respeito ao ensino de Arte. Foi identificado que o jogo simula um mundo onde o jogador precisa criar para sobreviver. À sua disposição, há ferramentas que podem ser utilizadas no processo criativo que os mesmos usufruem, estimulando sua imaginação para elaborar o ambiente e interagir. O jogo, criado por Markus Persson, teve início em 2009 e logo ganhou projeção mundial. Num misto de exploração e sobrevivência, os participantes utilizam blocos para construir moradias e paisagens. Minerar e construir com blocos são as finalidades do jogo que traz esse objetivo grafado em seu nome. Lembramos que o Minecraft inicialmente foi criado para ser jogado somente no computador. Atualmente o jogo possui uma versão *pocket*, ou seja, o aparelho celular também pode ser usado na interação. Despertou curiosidade o fato de alunos que não dispõem do computador e nem do celular conhecerem a sistemática do jogo bem como os personagens que o compõem. Foi descoberto, posteriormente, que esses alunos jogam em *Lan Houses* ou com aparelhos celulares dos colegas.

<sup>63</sup> As discussões e os detalhes das etapas do projeto sobre o jogo Minecraft compõem um artigo que desenvolvi durante o Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, na disciplina Poéticas e Processos de Criação em Artes. Trabalho apresentado no XV Encontro Humanístico (Ciências Humanas em Movimento-2016).



Figura 11 – Imagem do jogo retirada do site oficial.



Figura 12 – Composição simulada por um aluno da turma: 7º Ano A.

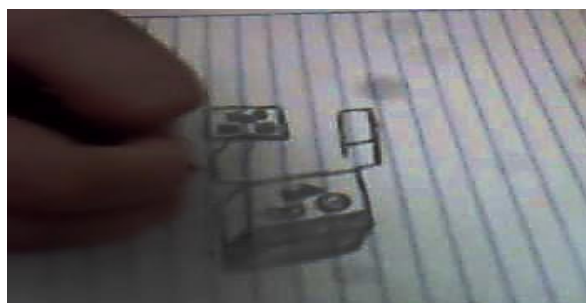


Figura 13 – Desenho feito a lápis baseado no jogo, realizado por um aluno da turma: 7º Ano B.



Figura 14 – Escultura de personagem do jogo feita com sabão. Desenvolvida por um aluno da turma: 7º Ano C.

O caráter competitivo não faz parte do jogo, embora exista uma atribuição de importância, no que diz respeito ao resultado da criação<sup>64</sup> dos jogadores. O interesse era encaminhar os alunos a percorrer uma via, onde eles pudessem expor seu repertório visual, valorizando as técnicas que dominam e, por meio dessas, perceber os processos tecnológicos que estão interpenetrados, compreendendo elementos artísticos e históricos.

Levamos em consideração que os estudantes convivem com recursos tecnológicos que dispõem de funções múltiplas, como a possibilidade de jogar, criar e interagir com pessoas de diferentes lugares. Lançando um olhar mais atento às vivências e predileções dos alunos, percebemos a utilização dos jogos<sup>65</sup> eletrônicos, dentre eles o jogo Minecraft. Sobre

<sup>64</sup> As criações realizadas pelos jogadores e as estratégias de jogo, às vezes postadas em rede, geram visualizações e pontos, tornando o participante conhecido e remunerado em determinadas situações. Isso demonstra o quanto o jogo estimula o processo criativo e faz referência à ideia de prestígio. É permitido ao jogador criar um ambiente imaginário acessível aos demais participantes interessados para que possam interagir na paisagem formulada. Esse aspecto do jogo também gera o interesse dos alunos pelo Inglês, idioma utilizado na estrutura do jogo e também por participantes de outros países.

<sup>65</sup> Marc Prenski, na obra *Aprendizagem baseada em jogos digitais*, 2012, identifica que a era digital reescreve as relações entre jogo, educação e aprendizagem. Velocidade e dinamicidade são palavras que compõem o vocabulário dessa geração. Nesse sentido, estimular o interesse, pelos jogos, motivando processos de aprendizagem, na realidade dos “nativos digitais”, pode gerar outras abordagens cognitivas. “De maneira interessante, um dos elementos que tornam a aprendizagem baseada em jogos digitais tão eficaz é que muitas dessas técnicas de aprendizagem, se não todas elas, têm sido usadas em *jogos* digitais desde o início (é geralmente daí que os desenvolvedores da aprendizagem as tiraram!). Além disso, novas técnicas de aprendizagem interativa são geralmente “inventadas” na hora por criadores *tanto* da aprendizagem baseada em

essas vivências do alunado, Luciana Borre Nunes considera que: “Alunas e alunos procuram fontes de informação e conhecimento que não se restringem ao ambiente formal de ensino e, desse modo, transgridem concepções trazendo para a sala de aula aquilo que vivenciam em seu cotidiano” (NUNES, 2015, p.117).

As experiências externas não podem ser administradas como irrelevantes.

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000, p.123).

É importante compreender que o processo de criação e os elementos estéticos nele envolvidos dialogam em nossa realidade, abrangendo as tecnologias contemporâneas<sup>66</sup>. Dessa forma, acreditamos que “As novas gerações que vivem no mundo do *videogame* e utilizam todas as formas de multimídia, podem criar uma nova forma de aprendizagem por meio de arte/informática” (FERREIRA, 2008, p.72).

E para que isso ocorra, é necessário pensar a aprendizagem significativa, levando o alunado a manejar e conhecer a “gramática” da linguagem, oportunizando o uso “de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares” (MARTINS *et al.*, 1998, p.131). O que só pode se tornar possível numa ação partilhada e que compartilha também responsabilidades.

Partindo para outro exemplo, vimos que o uso do celular é uma tônica no discurso de alguns participantes da pesquisa. O professor 02, que faz uso dos aparelhos durante suas aulas nos deu mais detalhes. Informa que os alunos os utilizam no momento em que precisam observar imagens. “Por exemplo: eles ligam o telefone, têm acesso a essas imagens, que eu passo pelo *Bluetooth*, de forma interativa, e a gente acompanha isso durante as aulas” (Professor 02 – Entrevista: 15/08/2015).

O professor explica que agrupa os estudantes numa sistemática onde cada grupo tenha alunos que possuem o celular e outros que não têm o aparelho, e os repassa um *link* que deve ser consultado. Nesse momento, os alunos vêm imagens junto ao grupo e interagem.

---

jogos digitais *quanto* de jogos por conta da necessidade, à medida que observam como seus públicos reagem ao que existe. Novas técnicas e abordagens de aprendizagem interativa surgirão cada vez mais, à medida que a aprendizagem baseada em jogos digitais for ganhando terreno, tornando-a cada vez mais eficaz” (PRENSKY, 2012, p. 222). Entendendo os jogos digitais como forma lúdica de aprender, o autor acredita que são eficientes no aprendizado de diferentes conteúdos, não os considera restritamente relevantes à aprendizagem escolar, mas em treinamentos institucionais.

<sup>66</sup> Para Ferreira, o fenômeno dos games, que distraí crianças e jovens por horas, é o foco das indústrias dos jogos eletrônicos, que estão continuamente atentas ao que pode ser desenvolvido e colocado à desse público (2008, p.57). Paralelo a essa empreitada, há estudos e pesquisas voltadas à área educacional que pensam na utilização desses jogos para que se desenvolvam habilidades e formas de conhecimento pautadas num outro formato.



Ressalta que alguns alunos não possuem celular e, em alguns casos, não dominam o computador, ou outros recursos tecnológicos.

O docente, que defende e faz o uso do telefone celular em sala, informa que o recurso ajuda, consideravelmente, nas aulas e pode render bons resultados se for utilizado de modo organizado. O que significa dizer que, as tecnologias, “(...) quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2007, p.45). O profissional disse que para chegar a esse momento é necessário um trabalho prévio para que os alunos não mudem o foco, prejudicando os encaminhamentos das aulas.

Os professores<sup>67</sup> 07, 08, 10, 13, 15, 17 e 20 também narraram momentos em que utilizam o aparelho celular. Dentre as experiências citadas temos: o uso do recurso para fotografar as produções dos alunos; realizar a produção de curtas metragens, onde os próprios alunos montam roteiros, cenários, encenam, editam e divulgam; para mostrar imagens, na turma, de sites de história da arte e de museus<sup>68</sup>; e manter grupos de WhatsApp, divididos por turmas, com finalidade de compartilhar conteúdos que acrescente no conhecimento em arte e no aprendizado geral de estudantes e docentes. Assim, professores asseguram que os alunos estão conseguindo transformar informação em conhecimento.

Entendemos que, à medida que os alunos se deparam com diferentes expressões artísticas, mais seu repertório visual é modificado e enriquecido. Nesse sentido, temos observado que as experiências com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), de acordo com NUNES, “(...) modificaram a relação dos estudantes com o conhecimento e, em consequência, o processo de ensino e aprendizagem, irremediavelmente está deslocado da figura do educador” (2015, p.117).

Nessa perspectiva, pensamos a participação dos estudantes como um componente de grande valia na construção de possibilidades no ensino de Arte. Levamos em consideração que as escolas tornaram-se espaços de uso e circulação das novas tecnologias, e que a interação e criatividade dos alunos sinalizam outros tons.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho

---

<sup>67</sup> Tivemos dificuldades no acesso a fotografias, de alguns professores, para as ilustrações desta pesquisa. A recusa era justificada pelo fato de que as imagens poderiam expor a escola ou um trabalho desenvolvido, e que pudesse ser reconhecido diretamente por pessoas do convívio profissional podendo gerar situações constrangedoras.

<sup>68</sup> Perrenoud alerta: “Há de se convir que, para utilizar as redes para fins de formação nas diversas disciplinas escolares, impõe-se um mínimo de precauções. Todavia, para que os alunos não se tornem escravos das tecnologias e façam escolhas lúcidas, o desenvolvimento do espírito crítico e de competências aguçadas parece mais eficaz do que as censuras” (PERRENOUD, 2000, p.133).

que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p.136 - 137).

As tecnologias propiciaram ao aluno uma mudança de postura, de agentes passivos foram levados a atuar como protagonistas no processo de aprendizagem, concepção pouco aceita pelos professores. A ideia do aluno enquanto protagonista, é reconhecida por Luciana Borre Nunes (2015) e Philippe Perrenoud (2000), assinala que a experiência e o conhecimento do aluno, dentro do seu repertório da cultural visual, devam ser considerados nas abordagens a serem desenvolvidas pelos professores. O que alicerça ainda, um diálogo que deve ocorrer tanto no que compete à cultura do aluno quanto às tecnologias escolhidas por eles em suas múltiplas utilizações. Acredita-se que, dessa forma, sejam integrados as articulações estéticas e o saber do aluno na sala de aula.

Configurando novos formatos de pensar e fazer arte, a tecnologia digital vai além, redimensionando a atuação docente e discente, que agora necessita de um diálogo contínuo e reflexivo; não basta somente conhecer o recurso, é importante que sejam exploradas experiências que contemplem formulações de professores e alunos (PIMENTEL, 2005, p. 168-169).

Percebemos que, embora se mantenha o discurso sobre a valorização da cultura e das vivências dos alunos, as ações empreendidas nesse sentido ainda são tímidas e há poucas propostas que contemplem o saber e as vivências dos discentes. Observamos ainda que, as tecnologias de informação e comunicação estão sendo utilizadas como estratégias pensadas a partir de escolhas e seleções dos professores o que expõe a fragilidade no diálogo entre docentes e alunos.

Os professores admitem que a utilização das tecnologias de informação e comunicação oferece uma infinidade de possibilidades no aprendizado em arte dos estudantes.

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2007, p.46).

Ressaltam ainda que, os alunos, demonstram interesse quando o conteúdo é abordado com o uso desses recursos, mas admitem que as estratégias de aplicação devam ser cuidadosas, pois há casos que podem expressar abordagens desinteressantes. Assumem que pesquisa e criatividade são elementos importantes para que se configure um trabalho que envolva, informa e gere conhecimentos.

Em nossas poucas sondagens com alunos verificamos que os mesmos preferem o uso desses recursos aos que consideram tradicionais, embora chamem atenção ao fato de que, às vezes, as aulas podem ser tão monótonas quanto à leitura de um livro, a explicação de um professor, ou aplicação de uma técnica que já dominam. Essa visão expõe, junto às dos docentes, que os recursos auxiliam consideravelmente a prática docente, mas não podem ser consagradas como uma fórmula que resolverá os problemas da educação, como afirma Luiz Carlos Pais “De repente há um clima de expectativa no Brasil na espera que essa tecnologia seja uma salvação as escola pública. Tudo indica que devemos ser extremamente prudente nessa expectativa” (PAIS, 2000, p. 118).

O autor adverte que os recursos tecnológicos precisam ganhar sentido em seu uso. O aspecto estritamente técnico, no tocante ao manuseio, não é capaz de edificar uma sociedade mais informada, crítica e que se reconheça enquanto cidadão.

Sabemos que a tecnologia, por si, não implica necessariamente em educação de qualidade, e pouco pode ser feito sem a qualificação adequada dos professores para o uso dessa nova mídia. Assim, é emergencial reaprendermos a ler, e que esta leitura nos provoque para a concepção de novas práticas pedagógicas (NOBREGA, 2010, p.41).

De acordo com o referido, Lucia Gouvêa Pimentel argumenta que, além da atualização voltada às tecnologias, a escola precisa estimular uma rotina de pesquisa para os professores. Essa forma de investimento intelectual possibilitará “vivências significativas” (PIMENTEL, 2005, p.167).

Nas vozes dos professores, identificamos que, os fundamentos teóricos e capacitações são pontos fundamentais na prática docente. Admitem que sua atuação tenha de ser regida por pesquisas constantes. O que não pode ser encarado como uma obrigação da profissão, e sim como uma necessidade, pois a “velocidade das alterações no universo informacional exige atualização permanente.” (KENSKI, 2007, p.41). Atualizar conhecimentos, para autora, consiste numa ação repercute na qualidade do desempenho profissional.

Mais da metade dos professores envolvidos na pesquisa reconhecem que o processo de formação é necessário e deve ser colocado em prática de forma contínua<sup>69</sup>, sendo que, parte destes acredita que o processo formativo deva ser promovido pelos órgãos que coordenam o ensino. Para Perrenoud,

É pouco provável que o sistema educacional imponha autoritariamente aos professores em exercício o domínio dos novos instrumentos, ao passo que, em outros setores, não se abrirá mão desse domínio. Talvez isso não seja necessário: os

---

<sup>69</sup> 30% dos docentes apontam que as formações promovidas pela Secretaria de Educação Municipal, comuns gestões municipais anteriores, se tornaram escassas.

professores que não quiserem envolver-se nisso disporão de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas às quais terão acesso seus colegas mais avançados (2000, p.129).

O autor defende que, o processo de formação<sup>70</sup> não deve ser compreendido como uma iniciativa exclusiva das instituições de ensino. Compete ao professor, por iniciativa própria, também buscar capacitações que o oportunizem ampliar seus conhecimentos em determinada área. O professor 01 defende essa postura, em seu ponto de vista, o processo de formação pode ocorrer a partir do próprio docente e aponta a Internet e as redes sociais como ferramentas relevantes nessa empreitada, que pode ocorrer a distância, tendo em vista que muitas universidades públicas e privadas oferecem programas dessa modalidade de ensino.

O que é explicado pelo docente está em conformidade com o pensamento de Perrenoud, que sublinha também que a cooperação entre os docentes, o envolvimento coletivo em pesquisa e os recursos tecnológicos são fundamentais nesse processo.

O autor ainda sustenta o pensamento que não podemos cerrar nossos olhos desconsiderando a busca contínua de informação em atividade. O passado não deve mais ser colocado em evidência, como se o presente não reagisse a outro contexto, e nem podemos admitir que o futuro seja uma certeza dos modelos aspiramos.

Voltando-nos para o ensino de arte o qual investigamos, percebemos que as pedagogias tradicionais ainda fazem parte da sistemática educacional. As concepções tradicionais encontram-se mescladas nos discursos e nas práticas. Há muitos pensamentos e estratégias sendo colocados em prática, em nosso contexto, em formato aparentemente inovador, mas que trazem ranços de tendências que remetem à tradição.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de arte, no histórico da educação municipal de São Luís, é acompanhado por adaptações, problemas de ordem estrutural, de formação e mentalidade que, à luz da perspectiva teórica recorrida, ainda tem muito a ser superado.

Ao longo dos anos, mesmo que de maneira tímida, houve uma preocupação com a formação dos professores da rede municipal de São Luís. Em algumas gestões, ocorreram formações que propiciaram diálogos e discussões que induziram muitos profissionais da educação a perceber que outros caminhos estavam sendo construídos.

Mediante isso, entendemos que não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Portanto, é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos,

---

<sup>70</sup> Há convergências desse posicionamento com as concepções de Edgar Morin. Para o autor, “O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2008, p.10 - 11).

procedimentos, valores e vivências, conheça os contextos de produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos (histórico, geográfico, estético, político, social, étnico, de gênero) (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.06 - 07).

A dimensão dessa questão atinge incertezas, desafios e mudanças de paradigmas na atualidade. Em meio a muitas concepções e debates, entende-se que a formação do professor é um processo fundamental para que sejam alcançados resultados plausíveis. Estamos perante uma situação de reflexão, de acordo com Rejane Coutinho. “É preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar” (COUTINHO, 2012, p.172).

Para Coutinho (2012, p.177-178), tempo e recursos para pesquisa, são fatores fundamentais para o professor de Arte. A interação com ambientes que excedam os muros da escola e a proximidade com espaços culturais e da realidade dos alunos, se somam a sua conexão às redes de informação.

Nessa perspectiva, podemos compreender o contexto do alunado, considerando outras questões que fazem parte dessa realidade. Esses componentes nos ajudam, de forma explícita a recompor nossa prática, reestruturar as teorias, já disseminadas e a pensar outras propostas.

As informações coletadas demonstram que os obstáculos já descritos inviabilizam por em prática, parte considerável, do que é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (2001) e pela matriz de ensino municipal (Caderno do 1º Ciclo - Ensino Fundamental, São Luís, 2009). Os docentes registram que as referências orientam a atuação dos profissionais, mas desconsideram aspectos, estruturais, por exemplo, que são importantes para consolidação de um trabalho que implemente avanços na educação.

Os *Padrões de Competências em TIC para Professores - diretrizes de implementação* (2009) atribuem ao professor e demais membros da esfera escolar investir em abordagens que recorram ao uso das tecnologias contemporâneas. Os docentes argumentam que nem sempre é possível realizar tais abordagens, pois aspectos físicos, estruturais e de cooperação profissional não funcionam a nível do que é orientado. No plano real, pouco está sendo feito, segundo os entrevistados, em parceria entre os órgãos competentes e os educadores, para colocar em prática o que é preconizado na literatura que versa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente.

O trabalho nos faz perceber que a pesquisa e o suporte teórico é o alicerce da construção na prática docente. Ele cria e sustenta abordagens metodológicas que podem variar, à medida que a edificação vai sendo desenvolvida e reformada.

Cabe ao professor oferecer possibilidades ao aluno para que ele crie, para que possa, por meio de conhecimentos, operar criativamente as ferramentas tecnológicas. A formação e atuação eficiente do professor são fundamentais nesse processo (FERREIRA, 2008, p.43).

As investigações feitas nesta pesquisa nos indicam que há uma multiplicidade no que diz respeito às abordagens aplicadas pelos docentes em Artes Visuais da rede municipal de São Luís - MA em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Característica dos modelos pós-modernos educacionais, as abordagens configuram um trânsito contínuo, onde metodologias basilares são colocadas em diálogo com propostas que se comunicam de acordo com a linguagem do contexto. Nesse sentido, entendemos que,

Não há métodos bons ou ruins, e, sim, métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino- aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas (MARTINS *et al.*, 1998, p.159).

Mas reconhecemos que favorecer a criação com as ferramentas tecnológicas dos educandos, corresponde a um incentivo conjunto, pois envolve pesquisa e produção de docentes e discentes.

Esse pensamento, também sustentado por Arslan & Iavelberg, contribui, junto as experiência, para que constatemos que professores e estudantes carecem de formação contínua e aprendizagem constante. Aprender no decorrer da vida, é algo imprescindível num mundo farto de mudanças (2006, p.06) e manter-se atualizado, é uma postura que influencia no desempenho profissional.

Devemos levar em consideração que o professor de Arte trabalha em situações de imprevisibilidades, por isso não pode consentir seus experimentos e crenças como verdades únicas. Há questões que surgem em determinadas situações, que nos fazem buscar respostas que, às vezes, são úteis momentaneamente. Afirmamos isso, considerando as mudanças contínuas endossadas pelas tecnologias disponíveis.

Essas formas de interação modificaram a relação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo, alterando as formas de aprender, pesquisar e ensinar, exigindo a realização de constantes e múltiplas redescições e interpretações de conceitos, concepções e abordagens metodológicas. Impõem a velocidade, a ansiedade de estar informado, a ponto de trazer à tona a carência de compreender o não saber (MARTINS & TOURINHO, 2015, p.134 - 135).

Frisamos ainda, a partir do que é descrito, que o professor é um mediador, nele recai a incumbência de promover um encontro diverso entre educandos e arte, em meio às instabilidades. Assim, nos orienta Nunes, “As diferentes vivências com o conhecimento, dentro e fora das escolas, exigem uma postura pedagógica de mediação e provocação cultural” (2015, p.118).

A relação de parceria que estabelecemos com os alunos propicia a criação de outras configurações de trabalho. O repertório visual e a quantidade de informações trazidas pelos educandos são cruciais na manutenção de um diálogo onde o alunado é atraído a perceber outros caminhos direcionados pelo professor, enquanto o docente é convidado pelos estudantes a conhecer e pesquisar elementos que possam agregar outras formas de ver e entender a arte em sua prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os professores de Arte, especificamente os habilitados em Artes Plásticas ou graduados em Artes Visuais, nos possibilitou identificar abordagens metodológicas que adotam as tecnologias contemporâneas. A proximidade desse contato nos garantiu obter informações e adentrar em discussões variadas presentes no ofício desses docentes na rede municipal de São Luís – MA.

A aproximação é um convite a repensar a dinâmica educacional que vigora em nossos dias regida pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Estudos que abrangem opiniões, mentalidades, ideias, valores e olhares divergentes nessas relações de ensino e aprendizagem.

As experiências que adquiri, na função de professor de Artes Visuais, com habilitação em Artes Plásticas, foram benéficas para a pesquisa, pois viabilizaram investigar uma realidade a qual também fazia parte, reconhecendo assim, que alguns relatos tinham fundamento e direcionando um olhar mais cuidadoso ao que parecia duvidoso. Ressaltamos que, embora tenha existido esse olhar, atuamos também enquanto mediadores, ou seja, entre o que é relatado pelos professores e o tratamento e transmissão dessas informações.

Tivemos conhecimento que a proposta triangular ainda é a mais evocada pelos educadores pesquisados. A Abordagem Triangular, idealizada por Ana Mae Barbosa (2010), é aplicada, em alguns casos, com poucas alterações, no tocante às propostas metodológicas mencionadas. A autora frisa que reconstruir a partir do que conhecemos faz parte do processo criativo, é fundamental para tornar nos decodificadores do cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

Também têm sido aplicadas, abordagens imersas na perspectiva da cultura visual, a partir das orientações defendidas e difundidas pelos seus autores e educadores sensibilizados por essas ideias, a exemplo de Fernando Hernández (2000) e Imanol Aguirre (2009), que trazem em seus posicionamentos indicações marcantes para que o uso das tecnologias contemporâneas faça parte da rotina de professor e alunos permitindo que os caminhos trilhados pela arte sejam percebidos e entendidos no âmbito da composição e da decodificação.

Outras abordagens foram percebidas, mas o estudo aqui formulado não conseguiu abarcar. Da mesma forma que, identificamos metodologias constituídas a partir do conhecimento empírico, ou seja, elaboradas por meio de propostas metodológicas



fundamentadas na experiência, mas muitas delas, já existentes, foram desenvolvidas por autores que se dedicaram a pesquisar e aplicar tais métodos.

Esses e outros casos nos fizeram entender que não há uma ruptura definida entre propostas pedagógicas, ou metodologias, e sim um diálogo que estabelece uma comunicação em níveis distintos. O que demonstra que essas práticas estão interconectadas, e, às vezes, geram impressões que as fazem ser compreendidas como originais.

As abordagens, que aplicam as tecnologias contemporâneas, aqui verificadas são híbridas, e envolvem tendências pedagógicas diversas, o que marca o trânsito demarcado pela pós-modernidade.

Para Perrenoud (2000) as novas tecnologias contribuem para que os trabalhos pedagógicos e o ensino contemporâneo promovam aprendizagens enriquecedoras e variadas. Essa interação, que também dialoga com abordagens e ideias pedagógicas diferentes, reconhece o aluno como um produtor nesse contexto. O autor salienta que, o professor, embora demonstre relutância, no que se refere ao uso das tecnologias, tem de admitir que elas não reservam espaços para resistência e muito menos para estabilidade.

Verificamos que a aplicação dos recursos tecnológicos, na fala dos participantes, está voltada aos conteúdos específicos de Artes Visuais, pois os docentes são formados no já extinto curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, e no curso mais recente de Artes Visuais.

Os professores reconhecem a importância de desenvolver suas aulas numa perspectiva interdisciplinar, embora a carga horária e o tempo destinado à pesquisa e planejamento coletivo nem sempre sejam favoráveis. Para Morin (2008), ações interdisciplinares ministram relações amplas e articulam o conhecimento de diferentes áreas, reforçando que a pesquisa e o trabalho relacionado das disciplinas permitem novos olhares para docentes e discentes.

As relações apontadas, gerenciadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, condicionam a instauração de novas práticas, pois a cultura virtual instalada, ou seja, nas palavras de Lévy (1996), *cibercultura*, arrebatou estudantes e mediadores da educação contemporânea. As formas de comunicação formatadas nessa cultura promovem novas interações fora e dentro da escola.

O *Padrão de Competências em TIC para Professores* (2009), proposto pela UNESCO, expressa uma visão que evoca o pensamento teórico de autores como o de Lévy (1996). Tem como finalidade orientar ações a serem desenvolvidas com uso das tecnologias pensadas para diversos setores.

Em nossas análises, entendemos que o *Padrão de Competências em TIC para Professores* (2009) apresenta pontos relevantes a serem aplicados na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís - MA, mas problemas de ordem estrutural, cooperação profissional e disponibilidade, comprometem colocar em prática parte considerável dessas orientações.

Essa proximidade com as tecnologias, indicada também nas diretrizes municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), pode trazer mudanças significativas para a educação, se forem exploradas numa ação conjunta, onde educadores, escola e demais órgãos competentes assumam e compartilhem suas responsabilidades, como defende os professores.

É importante frisar que, os professores podem trabalhar as tecnologias disponíveis no momento, nas circunstâncias apropriadas de acordo com planejamento prévio, sem desconsiderar outros recursos tecnológicos que também fazem parte da realidade dos alunos, como por exemplo, o lápis de cor. Um recurso não invalida outro, pois a preocupação é estabelecer estratégias de aprendizagem, como reforça Pimentel (2012).

É mister recordar como era o ensino de arte de anos atrás, e observar minha prática hoje. Os recursos e os métodos de ensino dizem muito a respeito não só do contexto, mas da forma como muitos profissionais orquestram essa relação. Independentemente dos recursos, o processo criativo pode estar em consonância com as provocações que nos movimentam e nos mobilizam a pensar aplicações para determinada realidade.

Vale considerar que, os recursos tecnológicos utilizados em momentos anteriores, no tocante ao ensino de arte, dependiam das propostas dos docentes e das orientações teóricas que norteavam o ensino. As tecnologias disponíveis em cada época são adotadas na educação de diferentes maneiras e resultam em ações e inovações particulares a cada momento da história da educação brasileira.

O exercício docente nos envolve em questões, inquietações e curiosidades. Esses componentes podem servir como combustível para pesquisas e mover ações. Segundo Ferreira (2008, p.73), é importante que os educadores entendam os desafios da educação de nossos dias e revejam sua prática docente. Nobrega (2010, p.35) reforça esse posicionamento, afirmando que é preciso disposição para o novo. A inovação e o envolvimento coletivo são aspectos cruciais para que se combinem habilidades e competências humanas no domínio das tecnologias atuais.

Conforme investigamos, não há formulas compostas a serem seguidas, mas há alternativas que são aplicáveis na prática pedagógica em arte que poderão modificar o aprendizado de educadores e educandos.

Priorizamos exemplos de abordagens metodológicas que empregam as tecnologias de informação e comunicação evitando redundâncias. O critério de seleção levou em consideração o que os próprios professores julgaram como relevantes em sua prática. Em meio a essa multiplicidade, selecionamos dados que consideramos pertinentes na construção dessa pesquisa.

Constatamos que há um consenso, na fala dos entrevistados, no que tange ao uso das tecnologias contemporâneas na vida pessoal, na pesquisa e também junto aos alunos. A partir de Santos (2012, p.55), temos a convicção de que o mundo hoje é pensado a partir de outros patamares tecnológicos fazendo parte de sociedades em diferentes locais do planeta.

Percebemos o uso de *blogs*, Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube e outros recursos, que fazem parte da realidade docente em Artes Visuais na rede municipal de ensino, mediados pela Internet, como ferramentas utilizadas em sala de aula e como auxiliar na elaboração do material didático.

Nessa perspectiva, podemos nos assumir enquanto multiplicadores das estratégias adotadas em sala e elaboração de materiais que tem gerado avanços no ensino de arte. O tem sido articulado e dado certo precisa ser compartilhado, tem que ser propagado com a mesma intensidade que as críticas e aspectos negativos que tocam a educação municipal.

As tecnologias de informação e comunicação são adotadas nas aulas, de modo predominante, a partir de articulações pesquisadas e aplicadas pelos próprios professores. Os mesmos não mencionam formações destinadas nesse sentido.

Mediante isso, percebemos e entendemos, a partir de Perrenoud (2000) que, o processo de formação deve ser estimulado independente de quem esteja envolvido ou o promova. Para Kenski (2007, p.36), a aprendizagem precisa ser desenvolvida de forma contínua visando acompanhar os avanços tecnológicos. A autora sustenta que, o uso criativo das tecnologias auxilia os professores a transformar os rumos do aprendizado contribuindo para a formação de cidadãos participativos. Essas orientações devem envolver não exclusivamente professores de Artes Visuais, mas educadores, poderes públicos e a sociedade, como defende Nobrega (2010).

Freitas (2000, p.112) analisa que, pensar a educação direcionando responsabilidade somente ao professor significa promover uma discussão vaga, pois além de

questões de formação, uso de tecnologias na educação e trabalho colaborativo, é necessário valorizar os educadores desenvolvendo incentivos de progressão salarial; comentário recorrente também nas vozes dos entrevistados desta pesquisa.

Os aportes teóricos e as informações levantadas, demonstram que professores e alunos já não dialogam em patamares tão díspares, no que diz respeito à composição em arte e a interatividade na sociedade em rede.

O protagonismo dos estudantes, permitido também pela Internet, conforme Nunes (2015), expõe novas redes de interações que conduzem os educandos a outras formas de adquirir informações, conhecer e aprender. De acordo com os depoimentos dos professores, nossa vivência e os exemplos selecionados para esta pesquisa, percebemos o que é descrito.

É possível compreender que a educação, na perspectiva de Pedro Demo (2004, p.89), é resultado de um trabalho coletivo, desconsiderando termos como paciente, ouvinte e espectador. É aprender a aprender, desenvolver o pensamento, para proporcionar melhores intervenções.

Cabe ressaltar que, neste trabalho não temos a pretensão de estabelecer uma visão concebida como única ou absoluta, ou admitindo que as tecnologias contemporâneas vão transformar totalmente a educação causando uma revolução no aprendizado, e muito menos atribuindo importância maior as tecnologias contemporâneas em detrimento de outros recursos tecnológicos utilizados na prática docente de outras épocas. Reconhecemos que tanto os procedimentos metodológicos quanto os recursos tecnológicos adotados em sala vão demonstrar avanços a partir da atuação e das estratégias aplicadas por professores em parceria com seus alunos.

Não almejamos que este trabalho se torne uma referência única, e muito menos interesse em esgotar o tema pesquisado. Aqui estão contidas algumas reflexões do ponto de vista da nossa experiência, dos resultados colhidos a partir de professores da área, e análises perante uma realidade que está em constante processo de transformação.

Entendemos que o domínio das tecnologias contemporâneas pelos jovens redimensionou as relações na escola e na família. É recorrente percebermos situações onde os “nativos virtuais” orientam e auxiliam, pessoas de seu convívio, na utilização desses recursos, o que expressa o conhecimento e capacidade de interagir desses jovens.

Sabemos que as tecnologias contemporâneas alteraram o formato de muitas relações denominadas como tradicionais, incluindo a escola. Sua implantação redimensionou o espaço escolar e a atuação docente.

Expomos aqui que o aluno do ensino fundamental da rede pública municipal, da mesma forma que a sociedade de modo geral, convive com as tecnologias. O que designa outras exigências dos docentes em Artes Visuais da rede municipal de São Luís – MA.

O desafio que se delineia nesse panorama depende também do professor. Cabe a ele desenvolver estratégias que possam mediar o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem dos estudantes para que as informações que acessam possam ser redimensionadas em forma de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria, RS: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ARANTES, Priscila. **Arte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- ARSLAN, Luciana Mourão & IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010. (edição revisada)
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em: < [www.scielo.org/](http://www.scielo.org/)>. Acesso em: nov. 2014. *Print version* ISSN 0103-4014.
- \_\_\_\_\_. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais*. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.
- BARROS, João de Deus Vieira. Arte, imaginário e formação profissional. In **A formação do professor na sociedade informacional**. Organizado por Antonio Paulino de Sousa – São Luís: EDUFMA, 2004. p. 81-103.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> . Acesso em: 11/10/2015
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CAPISANI, Dulcimira. **As ações artísticas nos percursos hipermidiáticos da rede internet e do cd-rom**. In: CAPISANI, Dulcimira (org.). *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande: AEAD/ UFMS, 2000. p.33 – 54.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: A mudança na Escola**. Trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. Jussara Simões - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARRÉU, Leonardo & OLIVEIRA Marilda Oliveira de. **Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p.191 – 209.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Materiais visuais na pesquisa em educação**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p.167 – 190.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, Diana. **Arte, Ciência e Tecnologia: Passado, presente e desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral**. Trad. de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A arte na Educação Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, 2038 p.

\_\_\_\_\_. **Miniaurélio Século XX: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Aurora. **Arte, tecnologia e educação: as relações com a criatividade**. São Paulo: Annablume, 2008.

FILHO, Aldo Victorio. **A cidade, a imagem e a arte como atualização da produção escolar**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p.97 – 110.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. **A formação do professor e o uso de softwares na educação: entre o real e o possível.** In: CAPISANI, Dulcimira (org.). Educação e arte no mundo digital. Campo Grande: AEAD/ UFMS, 2000. p.103 – 112.

GALLO, Sílvio. "**Em torno de uma educação menor**". In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ª edição, 2006. 102 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOCKNEY, David. **O conhecimento secreto: redescobrimo as técnicas perdidas dos grandes mestres.** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1.986 p.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** – 5. ed. – São Paulo : Atlas 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.  
\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.  
\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000. 212 p.

LIMA, Frederico O. **A sociedade digital: o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações.** Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2000. 172p.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Trad. Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago – 6. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. Título original: *La condition postmoderne.* (1979)).

MARIOTTO, Gladys. **Arte – Leitura de mundo.** Curitiba, PR: Expoente, 2011.



MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. **Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar.** In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p.133 – 146.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2010. p. 182-206. (Coleção Teoria e Prática).

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do Ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MATTAR, João. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica na era da informática.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 307p.

MAZZOCHI, Nílcia Peres. **A revolução digital e net-art.** In: CAPISANI, Dulcimira (org.). Educação e arte no mundo digital. Campo Grande: AEAD/ UFMS, 2000. p.55 – 74.

McLUHAN, Masrshall; FIORE, Q.: **Guerra e paz na aldeia global.** Rio de Janeiro: Record, 1971.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5ª. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012. 174p.

MORAN COSTAS, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 5ª. ed. Campinas: Papirus, 2002. 176p.

\_\_\_\_\_. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. - 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 128p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

NOBREGA, Christus Menezes. **Tecnologias Contemporâneas na Escola 3 | Módulo 18.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

NUNES, Luciana Borre. **Cultura visual: travessias, provisoriades e encontros em processos de ensinar e aprender.** In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p.111 – 131.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação**

**de Professores e Tutores.** In Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino – uma trajetória.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIS, Luiz Carlos. **Tendências e desafios do uso de software educativo em nível do ensino médio e fundamental.** In: CAPISANI, Dulcimira (org.). Educação e arte no mundo digital. Campo Grande: AEAD/ UFMS, 2000. p.113 – 130.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar as Artes Visuais na sala de aula.** 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: **OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, educação e cultura.** Santa Maria –RS: UFSM, 2007. p.289-300.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades.** Disponível em: [http://www.caef.ufrgs.br/boletim\\_interno/arquivos/MT10.pdf](http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf) Acesso em: 05 de novembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Arte como área de conhecimento: o ensino de Arte nas escolas de Educação Básica.** Rede de Trocas, Belo Horizonte, v. 01, p. 36-42, 2004.

PIMENTEL, L. G. ; TEIXEIRA, Henrique Nunes . Ensino de arte: fronteiras entre o formal e o não formal. In: **XXII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - Arte/Educação: Corpos em Trânsito,** 2012, São Paulo. XXII CONFAEB - Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo: UNESP, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de Professor@s de Arte: novos caminhos, muitas responsabilidades, imensa responsabilidade. In: **XV CONFAEB, 2009, Rio de Janeiro. Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb.** Brasília: SECAD/MEC, 2005. v. 1. p. 175-184.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012. 576p.

\_\_\_\_\_. **Digital natives, digital immigrants.** On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em:<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

READ, Herbert. **Educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Maria José dos. **“Com licença!” as novas tecnologias batem à porta do espaço escolar: relações entre as NTIC e o trabalho docente.** São Luís: Café & Lápis; EDUFMA; FAPEMA, 2012.

SÃO LUÍS (MA). Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo - Ensino Fundamental.** São Luís: 2009. 86p.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 475p.

SINDEDUCAÇÃO – **Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís – Informativo.** Gestão: Renovar e Avançar na Luta, Ano III, n.º05, Ed. Janeiro/Março-2016.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo.** Goiânia – GO: Faculdade de Artes Visuais, 2004, 74 p. (Coleção Desênredos; n. 1).

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 61-76.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Organizado por Ana Mae Barbosa – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores – diretrizes de implementação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

Universidade Federal do Maranhão – **Mudanças no curso de Educação Artística**. <http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf> Acesso em 12/08/14.

USO DA INTERNET. Jornal do Maranhão – Primeira edição. São Luís: TV Mirante, 06/04/2016. Programa de TV

URBIETA, Justo Rafael Fernandez. **O papel da tecnologia na educação**. In: CAPISANI, Dulcimira (org.). Educação e arte no mundo digital. Campo Grande: AEAD/ UFMS, 2000. p.205 – 211.

[www.ceart.udesc.br](http://www.ceart.udesc.br) > Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina. Acesso em 25/07/15.

<https://minecraft.net/> Acesso: 18/08/15.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft> Acesso: 18/08/15.

<http://jornalpequeno.com.br/edicoes/>. Acesso 27/03/2016.

<http://g1.globo.com/ma/maranhao/jmtv-1edicao/videos/>. Acesso em 06/04/16.

<http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 12/04/16.

<http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 10/01/16.

<http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 23/03/16.

## ANEXOS

ANEXO A – Relação dos professores (as) de Artes Visuais envolvidos na pesquisa.

<b>PROFESSOR</b>	<b>CÓDIGO FICTÍCIO</b>	<b>ESCOLA - BAIRRO</b>	<b>REGIÃO *</b>
J. S. V. Entrevista: 24/07/2015	P - 01	UEB J. S. G. – Divineia	ZU
N. C. C. F. Entrevista: 15/08/2015	P - 02	UEB P. – Residencial Primavera – Cohatrac	ZU
A. J. N. Entrevista: 15/09/2015	P - 03	UEB G. L. B. – Vila Luizão	ZU
A. M. R. Entrevista: 26/09/2015	P - 04	UEB S. F. – Tibiri	ZR
G. M. Entrevista: 20/11/15	P - 05	UEB H. L. A. – Vila Embratel	ZU
T. C. Entrevista: 05/01/16	P - 06	UEB C. S. – Vila Mauro Fecury I	ZU
J. C. S. Entrevista: 02/02/16	P - 07	UEB J. J. R. B. – Cidade Olímpica	ZU
K. F. Entrevista: 02/03/16	P - 08	UEB J. V. – Gapara - Av Gapara, 1 – Argola e Tambor	ZR
E. G. M. Entrevista: 16/04/2016	P - 09	UEB J. R. B. – Cidade Olímpica	ZU
Z. C. Entrevista: 21/04/2016	P - 10	– Não informado	
S. S. S. Entrevista: 22/04/2016	P - 11	UEB J. L. S. – Bairro Parque Timbiras, s/n	ZU
V. M. P. Entrevista: 22/04/2016	P - 12	UEB G. C. R. S. – Não informado	
C. M. A. M.	P - 13	UEB J. L.	

Entrevista: 23/04/16		– Não informado	
A. F. Entrevista: 27/04/16	P - 14	UEB J. L. S. – Parque Timbira	ZU
M. F. C. D. Entrevista: 28/04/16	P - 15	UEB S. R. – São Raimundo	ZR
D. R. C. G. Entrevista: 28/04/2016	P - 16	Não informado – São Francisco	ZU
H. P. V. Entrevista: 08/05/2016	P - 17	UEB R. T. G. – Cohab-Anil	ZU
E. M. C. Entrevista: 16/05/2016	P - 18	UEB C. S. B. – Cruzeiro De Santa Bárbara	ZU
S. M. Entrevista: 20/05/16	P - 19	UEB J. N. M. – Bairro Bequimão	ZU
M. P. S. Entrevista: 20/05/16	P - 20	UEB R. A. – Não informado	ZR
W. C. L.	P - 21	UEB H. L. A. – Vila Embratel	ZU

\* ZU (zona urbana), ZR (zona rural)

ANEXO B – Questionário enviado para os professores (as).

## QUESTIONÁRIO

(Após o preenchimento, o questionário pode ser enviado para: weeslima@hotmail.com)

Observação: os nomes dos envolvidos e das instituições não serão mencionados no texto relacionado a esta pesquisa, serão úteis como informações completares para a fase de análise.

Data:
1- Nome:
Autoriza o uso do nome verdadeiro? ( ) Sim                      ( ) Não
2- Endereço:
3- Telefone de contato:
4- E-mail:
5- Outros contatos (Facebook, WhatsApp):
6- Faixa etária: ( ) 20 a 30 anos              ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos              ( ) 50 a 60 anos      ( ) 60 anos ou mais
7- Naturalidade:
8- Ano em que formou e instituição:
8.1- Formação: ( ) Educação Artística              ( ) Artes Visuais
8.2- Habilitação: ( ) Artes Plástica ( ) Artes Cênicas ( ) Desenho
9- Escola onde trabalha:
10- Endereço:
11- Vínculo com a instituição:
12- Sobre a estrutura física da escola:  ( ) Considero ótima. ( ) Considero boa. ( ) Considero regular. ( ) Considero ruim.
13- A escola disponibiliza:  ( ) Biblioteca. ( ) Sala de vídeo equipada. ( ) Quadra de esporte. ( ) Salas com ventiladores. ( ) Salas climatizadas. ( ) Laboratório de atividades artísticas. ( ) Livros de Arte. ( ) Laboratório para uso de computadores e internet.



<p>14- Como você avalia o material didático, disponível na escola, para a disciplina (Artes Visuais)?</p> <p>( ) Considero ótimo.  ( ) Considero bom.  ( ) Considero regular.  ( ) Considero ruim.  ( ) Não possui.</p> <p>Justificativa:</p>
<p>15- Quais materiais didáticos você utiliza na disciplina (Artes Visuais)?</p>
<p>16- Quais recursos você mais utiliza em suas aulas?</p> <p>( ) Quadro.  ( ) Livro didático.  ( ) Pranchas com imagens.  ( ) Outros livros.  ( ) Televisão.  ( ) DVD.  ( ) CD.  ( ) Computador.  ( ) Data-show.  ( ) Celular.  ( ) Câmera fotográfica.  ( ) Câmera filmadora.</p>
<p>17- Principais problemas em relação ao trabalho em sala de aula:</p>
<p>18- Desempenho geral dos alunos em sua disciplina:</p> <p>( ) Considero ótimo.  ( ) Considero bom.  ( ) Considero regular.  ( ) Considero ruim.</p>
<p>19- Quais metodologias você emprega durante as aulas de Artes Visuais? (Pode mencionar teóricos que fundamentam sua prática). Desenvolve a polivalência?</p>
<p>20- Qual outra abordagem você desenvolve em sua prática?</p>
<p>21- Utiliza as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sua prática docente?</p>
<p>22- Quais atividades desenvolve utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)?</p>
<p>23- Participa de grupos de estudo, encontros, congressos ou capacitações na área?</p>

## FORMULÁRIO

Data:
1- Nome:
2- Utiliza as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sua prática docente?
3- Quais atividades desenvolve utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)?
4- Como essas ideias surgem?
5- Como os alunos têm reagido enquanto ao uso das TICs?
6- A instituição promove formações envolvendo o uso das TICs?

ANEXO D – Modelo de autorização dos professores entrevistados.

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

□

Pelo presente instrumento \_\_\_\_\_  
inscrito no CPF/RG sob o nº \_\_\_\_\_ residente e domiciliado na  
\_\_\_\_\_ tel \_\_\_\_\_

neste ato denominado **AUTORIZANTE**, outorga o seguinte termo de autorização:

O **AUTORIZANTE** autoriza a entrevista concedida, imagens e todos os elementos que a compõem para fins de pesquisa.

As imagens consistem em fotografias de alguns ambientes e de trabalhos desenvolvidos com os alunos.

O uso do nome real bem como os das instituições mencionadas pode ser preservado, caso isso seja mencionado durante a gravação das entrevistas.

A pesquisa é realizada sem fins lucrativos, pois tem como objetivo investigar o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA).

Os estudos são desenvolvidos por Weeslem Costa de Lima, aluno do mestrado PROFARTES/CAPES - Artes Visuais – Universidade Federal do Maranhão - UFMA, programa coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O mestrando, CPF nº 773 381 703 – 04, reside na Rua 13, Casa 37, Cohatrac II, São Luís – MA.

Tema da pesquisa:

Considerações sobre o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA

A entrevista poderá compor obra impressa, a ser distribuída e exibida, por todo e qualquer veículo, processo, ou meio de comunicação e publicidade.

A presente autorização é firmada em caráter gratuito, por prazo indeterminado, pelo que nenhum pagamento será devido pelo pesquisador ao **AUTORIZANTE**, a qualquer tempo e título.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**AUTORIZANTE**

ANEXO E – Trechos da transcrição de áudio da entrevista com o professor nº 03 (entrevista gravada em 15 de setembro de 2015 – São Luís-MA)

Os trechos selecionados são os que representam pontos principais, dentro desta proposta de trabalho, de algumas conversas que tivemos oportunidade de gravar.

“A estrutura da escola é relativamente boa, foi construída na gestão de Tadeu Palácio, onde ela tem 11 salas de aula; Tem uma boa secretaria com ar-condicionado, tem a sala dos professores com ar-condicionado que não funciona tão bem; Tem biblioteca, tem ala de informática, é uma escola de uma boa estrutura, porém, está um pouco depredada (...).”

“Dentro do conteúdo que se pede, do que se tem que falar de história da arte, elementos visuais, tem a parte de Folclore, tem a parte de lendas, isso na parte de artes Plásticas. Na parte de música; que essa apostilha ela contempla as 4(quatro) áreas. Eu trabalho Artes Plásticas, Música, dança e teatro; nesse caso eu não abordo tanto, mas eu faço a leitura e abordo sempre pelo ponto de vista histórico. E dentro da parte do teatro e da parte de música, tem história do teatro maranhense e da música maranhense.”

“Não tem exatamente um documento que diz assim: Você tem que colocar! Porém, há uma necessidade de você abordar as quatro áreas, até porque você tem que completar a sua carga horária, pede-se isso na caderneta, que tem lá as quatro áreas que você tem que trabalhar. Evidentemente que eu trabalho, que é minha formação, é Artes Plásticas. Eu trabalho muito mais dentro dessas possibilidades e as outras eu trabalho de forma mais complementar.”

“Eu uso todo ano, TV; e, sobretudo eu uso o meu notebook que eu consigo o data show uma vez ou outra para exibir um filme que me interessa, nesse caso essa estrutura de notebook e data show sou eu quem consigo, não é da escola. A escola tem TV, tem computador, mas eu não uso o computador, só uso algumas vezes, (só usei 2 vezes a tv). Mas a TV é limitada hoje, os recursos estão dentro do computador dentro da área digital, por isso eu uso esses recursos.”

ANEXO F – Dados gerais da pesquisa.

<b>Tema:</b> Considerações sobre o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente em Artes Visuais na rede municipal de São Luís – MA
<b>Período:</b> De 2015 ao primeiro semestre de 2016  Total de professores identificados: 38
<b>Total de professores de Arte na rede:</b> 103 professores (82 efetivos e 21 contratados)
<b>Total de escolas da rede:</b> 73 escolas e anexos 50 unidades de ensino situadas na zona urbana e 23 na zona rural
<b>Total de professores envolvidos na pesquisa:</b> 21 professores do ensino fundamental maior (6º, 7º, 8º e 9º anos)  20 Formados no curso de Educação Artística (com habilitação em Artes Plástica) 01 Formado no curso de Artes Visuais
<b>Dos 21 professores temos:</b> 14 trabalham em escolas da zona urbana e 03 em escolas da zona rural 04 não informados
<b>Sobre o uso de:</b> WhatsApp – Todos os professores informaram utilizar Facebook – 18 professores E-mails – 17 professores Instagram – 12 professores Blog – 02 professores
<b>Faixa etária dos docentes:</b> (02) 20 a 30 anos            (09) 30 a 40 anos (06) 40 a 50 anos            (03) 50 a 60 anos    (01) 60 anos ou mais
<b>Naturalidade:</b> 07 – São Luís - MA 09 – Outros municípios maranhenses 05 – Não informada

<p><b>Ano em que formou e instituição:</b>          Todos os professores entrevistados formaram na Universidade Federal do Maranhão – UFMA</p> <p>15 docentes formaram antes do ano de 2010          06 depois do ano de 2010</p>
<p><b>Sobre a estrutura física das escolas:</b>          Considerada ótima por 00 professores          Considerada boa por 04 professores          Considerada regular por 06 professores          Considerada ruim por 11 professores</p>
<p><b>De 20 escolas citadas:</b>          12 possuem bibliotecas.          03 possuem salas de vídeo equipada.          00 possuem laboratórios de atividades artísticas.          07 possuem livros de Arte.          03 possuem laboratórios para uso de computadores e internet.</p>
<p><b>Recursos mais utilizados pelos professores em sua atuação:</b>          1º lugar: Apostilas e materiais próprios          2º lugar: Livro didático          3º lugar: Data-show          4º lugar: Computador          5º lugar: Celular          6º lugar: Câmera filmadora          7º lugar: Televisão          8º lugar: DVD</p>
<p><b>Principais problemas citados em relação ao trabalho em sala de aula:</b>          1º lugar: Falta de estrutura física adequada          2º lugar: Violência          3º lugar: Carência de formação aos docentes</p>
<p><b>Desempenho dos alunos na disciplina:</b>          Considerado ótimo por 02 professores          Considerado bom por 06 professores          Considerado regular por 06 professores          Considerado ruim por 07 professores</p>
<p><b>Sobre abordagens metodologias de ensino em Artes Visuais e fundamentos teóricos:</b>          Proposta Triangular (Ana Mae Barbosa) é a que mais influencia a atuação docente          Teóricos como Fernando Hernández, John Dewey e Gilbert Durand foram citados por alguns professores (menos de 5 professores os mencionaram)</p>
<p><b>Sobre o uso TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na prática docente:</b>          14 informaram fazer uso das TICs no ambiente escolar</p>

07 disseram não utilizar as TICs na escola
<p><b>Atividades desenvolvidas utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação):</b></p> <p>1º lugar: Análise de imagens</p> <p>2º lugar: Produção e postagem de imagens das composições visuais em redes sociais</p> <p>3º lugar: Pesquisas em sites</p>
<p><b>Participação em grupos de estudo, congressos e capacitações na área:</b></p> <p>05 professores participam de grupos de estudo</p> <p>06 professores participam de congressos</p> <p>05 professores participam de capacitações na área</p> <p>07 professores informaram não participar das atividades citadas</p>
<p><b>Envolvimento dos alunos enquanto ao uso das TICs:</b></p> <p>Considerado ótimo por 04 professores</p> <p>Considerado bom por 09 professores</p> <p>Considerado regular por 06 professores</p> <p>Considerado ruim por 02 professores</p>

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa por Weeslem Costa de Lima.

ANEXO G – Trechos da transcrição de áudio da entrevista com o professor nº 01 (entrevista gravada em 24 de julho de 2015 – São Luís-MA)

“Eu acho regular, porque geralmente esses livros são utilizados no contexto do sul do Brasil, sudeste principalmente então passamos por uma adaptação então tem que tá trazendo a realidade maranhense para dentro do contexto do aluno para poder tentar fazer alguma coisa, para um trabalho mais convincente.”

“Na escola, ela tem uma grande problema na parte elétrica dela, e ela também não possui esses mecanismos. Tv recentemente foi conseguido, como não tem uma sala de vídeo específico, temos que deslocar até a sala de aula, e como temos que estabelecer um tempo de 45 a 50 minutos. Para dá aula isso já conta no tempo da sala de aula. Para você aplicar um vídeo de mais de 20 minutos, ai já fica comprometido, já tentei vários e já em casa mesmo já montei vídeos menores para poder compensar esse tempo, mas sim, quando queremos um trabalho melhor apresentado agente se esbara nessas dificuldades, tempo, não tem espaço específico para logo receber os alunos, onde esteja tudo pronto, temos que deslocar o material até a sala de aula e isso ai compromete muito o tempo e compromete o aprendizado dos alunos.”

“Assim, a escola não tem um data show, eu mesmo tenho um data show, eu utilizo na escola. É um perigo levar o nosso material. O professor tem que levar. Eu utilizo o data show, e ai sim dá para ter contato com as imagens, trabalhar melhor com os alunos, e eles tem um aproveitamento melhor, pois esperar só de livros ou mesmo só levar uma gama de imagens para lá não compensar tanto como no caso de levar o computador e o data show que você apresenta várias imagens e você tem um ganho melhor ai. Então são esses materiais, depende muito do professor. A escola ela fica esperado que o professor entre em ação, e se houver frutos dessa linha se beneficia também, e se não tiver não fica acomodado também.”

“A mais propagada e a mais divulgada é a Triangular, da Ana Mae Barbosa, que vem organizar essa metodologia para empregar na escola, mas quando partirmos para a prática, não fazemos exatamente o que é colocado. Até porque temos que levar em consideração as várias adaptações, qual é o contexto do alunado, e assim vai. De repente, em alguns momentos, posso usar mais... Porque a Triangular é produção, fruição e contextualização. Ha momentos que vamos frisar mais a contextualização, a momentos que vamos usar mais a produção a momento que podemos usar mais a fruição. Geralmente é mais a contextualização. Agente vai trabalhando esses elementos devido a vários problemas que existe na escola, por exemplo, os materiais; de repente queremos trabalhar a questão da produção mais esbara em



matérias. A escola não fornece material, se pedimos para os alunos ele não tem condições de trazer esses materiais. A gente vai ter que fazer algumas adaptações. Por exemplo, em vez de você utilizar cores no sentido da tinta a materialização dessa cor, a gente trabalha com papeis coloridos, em substituição, não tem como comprar, agente utiliza esse recurso. Em vez de pintar, colar. A gente vai fazendo devidas adaptações para poder sair alguma atividade, para melhor que se expresse de repente o tato do aluno. Em relação com a contextualização ainda dá para trabalhar, porque de repente escolhe um momento histórico para estar trabalhando, contextualizando com a realidade do aluno ou mesmo da escola. Eu acho que a maioria dos professores, envereda mais para o lado da contextualização, claro que a produção também vai junto. A fruição ela fica um pouco a desejar. Eu não digo nem pelos trabalhos dos próprios alunos mais de trabalhos de outros, devido alguns problemas estruturados na escola. Por exemplo, falta de material. Vai ter que depender do professor da disposição do professor para levar o material, se depender ele vem de outro trabalho, se não tiver carro e tem que vir de ônibus, então já ocasiona outra dificuldade. Fica prejudicada essa questão da fruição, de repente fica só na dos alunos mesmo. A gente vai fazendo o que pode na medida do possível. Dá para tá trazendo assim ainda um ensino, não aquele imaginado na proposta, mas que seja viável para aquela realidade da escola e aqueles alunos.”

“Olha na verdade a polivalência está enraizado ai, não tem como não fazer isso, por várias causas. A tradição mesmo que vem enraizando o próprio aluno, a escola também. Leis Que ainda não foram derrubadas, então tudo isso, esse arcabouço todo ainda nos faz trabalhar a polivalência. A polivalência, ela nasce não pela nossa própria vontade de estarmos dentro da sala de aula, mas de repente um aluno de lá que exige, “eu quero isso aqui! Porque isso aqui eu não desejo porque senão eu vou ficar aqui só cumprindo aqui o horário e não vou fazendo minha atividade”. Então, quando a gente quer abarcar todo..., então tentamos equilibrar. Geralmente fazemos assim os nossos planos, no primeiro período só trabalha com uma área. Por exemplo, só com artes visuais, no segundo, trabalhar com área de teatro, no terceiro música, de repente pode volta novamente para minha área, que na verdade eu domino essa área.”

“A capacitação, mais em escola mais não na rede municipal, a Capacitação me envolvo mais na rede Estadual, encontros também eu não estou participando. Agora sim, eu estudo muito sobre Arte, debato muito sobre Arte, sempre busco novas possibilidades pra Arte, agora eu não consigo distanciar as coisas, separar as coisas, se eu discuto política a arte tá envolvida, se eu discuto Direito a Arte tá envolvida, como eu consigo unir, eu consigo tá discutindo sempre

Arte, Política e sempre outras coisas que envolvem a Arte. Eu costumo dizer para os meninos assim: Quando você olha uma imagem, você não pode pensar apenas pelo lado estético dela; beleza, ela foi feita em um tempo por alguém que estava interessado por alguma coisa, você não pode pensar que ali não está um aspecto econômico presente, aspecto social, vários aspectos ali, você não pode separar as coisas, por que a arte é o reflexo do que está acontecendo naquele momento. Esse meu buscar na Arte ainda é muito bibliográfico mesmo, talvez futuramente eu posso está participando ainda de debates em outros meios de comunicação em grupo em Facebook, WhatsApp e assim vai para tá enriquecendo, mas no momento eu ainda estou me municiando ainda para depois despejar tudo isso em grupos que de repente podem existir futuramente para podemos debater sobre os caminho postos e caminho que podemos fazer com a arte. Postos pelo sistema e os caminhos que a gente pode estar seguindo e buscando uma eficiência melhor da Arte.”

“Essa questão do imaginário eu explorei muito bem na minha monografia, e utilizando algumas técnicas desenvolvidas por outros estudiosos que se apropriaram do imaginário, Paulo Carvalho, um professor da Universidade Federal também, ele trabalha com o banquete imaginário, o João de Deus. São técnicas que você consegue trabalhar e absolver um pouco do imaginário das pessoas, e a gente pode também tá trazendo isso para a escola captando o imaginário do alunado.”

ANEXO H – Trechos da transcrição de áudio da entrevista com o professor nº 02 (entrevista gravada em 14 de agosto de 2015 – São Luís-MA)

“Eu selecionei vários textos, várias informações, para que os alunos tivessem uma referência que fosse possível trabalhar mesmo em casa, e o material, como eu acabei de falar, é um material que visa ter um grau de informações até superior para a série, porque uma parte assim, eles vão trabalhar, mas eu pensei que eles pudessem guardar esse material, usar de forma subsequente, em outros anos, em outras escolas pra onde eles estiverem.”

“Eu pesquisei, né? Eu fui me basear primeiramente no programa curricular do município que pede na área de Artes Visuais e fui montar essa apostila, pesquisando, pegando alguns autores, pegando informações de outras apostilas, claro que tendo cuidado que fosse algo bem mais prático, nem tanto teórico, porque os alunos do município tem um certo problema, uma dificuldade, essa dificuldade...”

“Computador não. Na sala por exemplo: tinha uma sala de informática que eu nunca vi funcionando. Então fica um pouco inviável utilizar computador com eles, o que nós utilizamos como computador, no conceito geral, são os celulares dos alunos, eles utilizam com frequência, então a gente trabalha enviando imagens, por exemplo: em substituição à apresentação de uma prancha, enviando imagens na própria sala de aula de um movimento artístico. Por exemplo: eles ligam o telefone, têm acesso a essas imagens que eu passo pelo Bluetooth, de forma interativa, e a gente acompanha isso durante as aulas. Por exemplo: nós vamos falar da questão da arte egípcia, então eu seleciono previamente algumas imagens, transformo em JPAG, os alunos que tem celular, eles ligam naquele momento da aula, a gente perde cerca de 10 a 12 minutos pra isso e durante a aula a gente forma os grupos com os alunos, que não têm celular pra eu tá acompanhando, tá vendo as imagens na sequência que eu predispus.”

“Eles acham isso interessante. A gente percebe que alguns professores, algumas pessoas, comentam sobre esse fato de poder usar a tecnologia, no caso do computador específico, na ferramenta do celular como computador entendido, porque é uma coisa muito utilizada não só na escola, mas fora dela. Então o fato de poder manipular essas imagens, poder aumentar, poder reduzir, poder ver detalhes, é algo que funciona, é interessante, em substituição à ideia de levar um Datashow. A ideia de ter algo palpável. O celular funciona muito bem.”

“Pelas coisas que eu já li, de forma geral tem a contribuição de Ana Mae Barbosa, mas as leituras que eu faço não só na área de artes, na área de antropologia, na área de psicologia, nas áreas que tem a ver com as questões do ensino, da aprendizagem, do pensamento humano,

falam desse novo momento que vive a história, das transformações culturais e tecnológicas. Então a gente tá indo por uma única vertente, já é algo que não é mais aceitável, e pensar na disciplina isolada, pensar em um único modo de ensinar, então como eu te disse, o fato de utilizar o celular, o fato de usar o texto, o fato de usar materiais palpáveis como a argila, o fato de usar a própria caneta, o próprio papel, eu tento com isso mostrar as várias facetas com as quais eu posso trabalhar a arte, entendendo, estudando, lendo, produzindo através de desenhos, através da manipulação de figuras, através da própria contextualização, da observação, isso, né? Isso acontece de modo mais claro no ensino médio, onde os alunos tem um contato com esse mundo diferente em relação ao ensino fundamental, por exemplo, lá no ensino médio a gente passa com frequência atividades pelo Whatsapp, neste ano eu vou tentar também utilizar como uma ferramenta essa rede social do Whatsapp lá no fundamental, eu já uso no ensino médio, só que no fundamental eles são mais crianças e o negócio é um pouco mais difícil de controlar porque a rede social traz essa carga de tudo falar, tudo querer dizer, tudo querer publicar, então na experiência do ensino médio, eu coloquei alguns limites. No ensino médio eu tenho cinco monitores em cada sala que fiscalizam o próprio grupo, eles é que são responsáveis por dizer o que vai ser – a experiência do fundamental que eu quero fazer agora é mais ou menos nesse sentido: eu vou ter alguns responsáveis que vão participar do grupo, mas não vai ser a sala inteira, né? Porque tem o problema de nem todo mundo ter o celular e a segunda coisa é que eles são muito meninos, é difícil controlar, porque no ensino médio eu já tive esse problema, já tive... É complicado.”

“Os professores demoram muito a ver isso, eles não entendem que um dia foram alunos, tiveram problemas, são adultos, tem problemas ainda, os alunos tem dificuldades, eles ainda tem dificuldades. Quando um professor tenta de repente não perceber os limites dele, e achar que na época dele ele aprendeu tudo que tinha pra aprender, ou então que os alunos não tem limitações, deveriam saber tudo, é algo que a gente tem que tá se conhecendo, se auto avaliando, eu tenho dificuldades, eu tenho limites, mas esses limites tem que ser perpassados todos os dias, então, uma das coisas que eu faço é tentar ler muito, tento capturar muita coisa da internet, tento falar a linguagem dos alunos, é perfeitamente possível um designer, um layout de uma rede social ligado a um computador e trabalhar com elementos da linguagem visual, é perfeitamente possível você tá escutando as músicas pops e tá explicando estruturas disso ao falar de música gregoriana, é perfeitamente possível você tá trabalhando com um simples cubo que é um joguinho, que é um cubo de rubi, que fala da tridimensionalidade pra eles, é possível falar da percepção do espaço através das novas tecnologias do cinema, como o

3D, o que que seria o 4D também, então nesse sentido eu acho que tento avançar meus limites cada momento. Eu faço uma avaliação positiva do que eu faço, porque eu gosto de fazer o que eu faço, com todas as dificuldades, eu gosto de fazer, sem hipocrisia, sem qualquer limite.”

ANEXO I – Trechos da transcrição de áudio da entrevista com o professor nº 07 (entrevista gravada em 02 de fevereiro de 2016 – São Luís-MA)

“Utilizo a abordagem triangular a apreciação, a fundamentação e a reprodução baseado na proposta da professora Ana Mae Barbosa (Pode mencionar teóricos que fundamentam sua prática). Desenvolve a polivalência? Enfocamos na linguagem das Artes Visuais.”

“É muito complicada a utilização das tecnologias nesta escola, pois a mesma não possui computadores para os alunos acessarem nem espaço/sala para os alunos utilizarem as tecnologias educacionais.”

“A ferramenta mis próxima dos alunos são os aparelhos celulares que os alunos acessam para pesquisas e para tirarem fotos e compartilharem com todos.”

ANEXO J – Trechos da transcrição de áudio da entrevista com o professor nº 12 (entrevista gravada em 22 de abril de 2016 – São Luís-MA)

“Além dos poucos recursos disponibilizados pela escola (quadro e um ou dois livros), faço uso de recursos pessoais (está se tornando uma prática nas escolas o professor bancar os seus próprios recursos) como: projetor, pranchas de imagens, livros, celular, computador, xerox, papéis, lápis, tintas, sucatas (...).”

“Vou responder em parte a essa questão, por envolver situações diferentes: Muitos teóricos nos dão a base/ a raiz, mas a realidade também faz suas lapidações. Tenho simpatia por muitos autores e deles tento extrair o que considero de positivo e aplicável, entre eles: Ana Mae Barbosa, César Coll, Ana Teberosky, Rubem Alves, Graça Proença, G.C. Argan, Fayga Ostrower, Paulo Freire, Celso Antunes (...).”

“Seria um contrassenso dizer que há grande investimento nesta área, porém seria grave ignorar as ferramentas e inovações da atualidade. Hoje, por exemplo, o celular é uma ferramenta quase acessível à todos e que não pode ser descartado, já que poucas e raras escolas dispõem de laboratórios de informática (...).”

“Hoje bem menos. Por outro lado, não há tanto interesse por parte do poder público em qualificar os profissionais da educação. Além de investimentos pessoais, é necessário investimentos dos governos na educação.”