

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PERPASSANDO PELA HISTORICIDADE DO CURSO DE ARTES
VISUAIS - LICENCIATURA/UFSM: UMA ANÁLISE DAS
ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES DE 1992, 1999 e 2004.**

ESPECIALISTA EM GESTÃO EDUCACIONAL

Leila Adriana Baptaglin

Santa Maria- 2008

**PERPASSANDO PELA HISTORICIDADE DO CURSO DE ARTES
VISUAIS - LICENCIATURA/UFSM: UMA ANÁLISE DAS
ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES DE 1992, 1999 e 2004.**

Por

LEILA ADRIANA BAPTAGLIN

Monografia apresentada ao Curso de **Pós Graduação/
Especialização em Gestão Educacional**, do Centro de Educação
da Universidade Federal de Santa Maria UFSM, como requisito
parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão
Educativa**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização em Gestão Educacional

**PERPASSANDO PELA HISTORICIDADE DO CURSO DE ARTES
VISUAIS - LICENCIATURA/UFSM: UMA ANÁLISE DAS
ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES DE 1992, 1999 e 2004.**

elaborada por

Leila Adriana Baptaglin

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Décio Auler (UFSM)
(Membro)

Prof.^a Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)
(Membro)

Prof.^a Dr^a. Jocielle Lampert (UDESC)
(Suplente)

Santa Maria, abril de 2008

RESUMO

PERPASSANDO PELA HISTORICIDADE DO CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA/UFSM: UMA ANÁLISE DAS ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES DE 1992, 1999 e 2004.

Acadêmica: Leila Adriana Baptaglin

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira

Esta pesquisa buscou verificar, como os professores do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM entendem as mudanças ocorridas nas organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Objetivou, igualmente, perceber a importância dessas mudanças para o meio acadêmico, bem como, para o corpo docente. Sendo assim, a pesquisa estruturou-se através de uma abordagem qualitativa utilizando-se de um estudo de caso (três professores do Curso de Artes Visuais participantes da estruturação dos Projetos Pedagógicos). O procedimento para a efetivação dessa pesquisa voltou-se para a apreciação dos documentos e para a entrevista semi-estruturada. Na presença desses dados, foi realizada uma análise embasada na Análise do Conteúdo que aconteceu em três etapas: Pré-análise, Descrição e Interpretação Referencial. Esses passos possibilitaram verificar a concepção e a participação dos valores e ideais profissionais e sociais dos professores participantes dessas alterações, perante as novas diretrizes a serem estabelecidas. Com isso, percebeu-se, na fala dos professores, a forte presença de categorias como: Currículo como imposição; Realidade local e organizacional e, Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.

Palavras-Chave: Artes Visuais – Currículo – Cultura.

ABSTRACT

PASSING BY THE HISTORICIDADE OF THE COURSE OF VISUAL ARTS - LICENCIATURA/UFSM: AN ANALYSIS OF THE ORGANIZATIONS CURRÍCULARES OF 1992, 1999 AND 2004.

Academic: Leila Adriana Baptaglin

Adviser: Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira

The present research intended to verify in which manner professors of Visual Arts – Majoring/UFSM understand the shifts occurred in the planning of the syllabus in 1992, 1999 and 2004. It is also aimed at to perceive the importance of those shifts for the academy as a whole and its professors. In this way, the research was structured through a qualitative method, based on a case of study (three professors at the Course of Visual Arts taking part of the Pedagogic Project planning.). Thus, the methods for the making of this research were directed to a document appreciation and to a semi-structured interview. After data collection it was accomplished an analysis based on the Content Analysis in three steps: Pre-analysis, Description and Interpretation of the References. Those steps made possible to verify the conception and the part taking of professors' social and professional values and ideals in those shifts facing the new guidelines being established. Therefore, it was noticed in the professors' speech the strong presence of subjects like: Imposed Curriculum, Location Culture and reality and Teaching of Visual Arts as a midpoint of shift.

Index terms: Visual Arts – Curriculum – Culture.

ANEXOS

ANEXO 01: Entrevista.....	49
ANEXO 02: Currículo do curso de Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica (2004).....	51
ANEXO 03: Currículo do curso de Desenho e Plástica - Licenciatura Plena (1999).....	54
ANEXO 04: Currículo do curso de Desenho e Plástica (1992).....	57
ANEXO 05: Lei nº 3.958, de 13 de setembro de 1961.....	61
ANEXO 06: Lei N ° 5.692, de 11 de Agosto de 1971.....	66
ANEXO 07: Resolução nº 13, de 23 de fevereiro de 1970.....	69
ANEXO 08: Resolução nº 01, de 17 de janeiro de 1972.....	71
ANEXO 09: Parecer CNE/CES 109/2002.....	73
ANEXO 10: Resolução CNE/CP nº 1/2002.....	76
ANEXO 11: Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Apresentação.....	1
2 TEMA.....	2
3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	2
4 OBJETIVOS.....	3
4.1 Geral.....	3
4.2 Específico.....	3
5 JUSTIFICATIVA.....	3
6 METODOLOGIA.....	4
7 DESENVOLVIMENTO.....	7
7.1 Resgate histórico do sistema de ensino Brasileiro.....	7
7.1.1Chegada dos jesuítas ao Brasil.....	7
7.1.2Década de 30: Grande marco da educação Brasileira.....	9
7.1.3Ditadura Militar: mudanças e imposições.....	13
7.1.4A educação na Contemporaneidade.....	15
7.2 História da UFSM e do Curso de Artes, um revisitar crítico.....	20
7.3 Análise dos dados da pesquisa.....	31
8 CONCLUSÃO.....	41
9 REFERENCIAS.....	43
ANEXOS.....	48

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Parte-se do princípio de que uma das especificidades do campo de conhecimento das Artes é o da formação e atuação pedagógica. Ainda que muitas discussões estejam sendo efetivadas em âmbito nacional quanto à compreensão e valorização do conhecimento artístico¹, o Centro de Educação e o Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, partindo de pequenas iniciativas, têm se preocupado em abordar, refletir e questionar as Artes na esfera pedagógica. Essa concepção se materializa na Graduação-curso de Licenciatura, e na Pós-Graduação - nível de mestrado e, em 2008, no nível de Doutorado.

Com base nessa perspectiva, da busca pelo saber, este projeto visou voltar o olhar para alguns dos professores do curso de Artes Visuais - Licenciatura, participantes das alterações curriculares do curso- 1992, 1999 e 2004. Buscou-se assim, trabalhar estes períodos no âmbito da Gestão Educacional e das Políticas Públicas. Desta forma, para que houvesse um melhor entendimento deste processo de transformações, foi realizada uma pesquisa documental das alterações ocorridas neste período procurando compreender, posteriormente, nas falas de alguns dos professores, como se realizaram estas mudanças em relação à estrutura do curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas. Desta forma, o projeto não se situou apenas na identificação das transformações organizacionais, mas procurou também abordar algumas concepções e olhares destes professores em relação às mudanças e as suas atuações em vista destas.

Neste sentido, Bueno (1998, p. 15) diz que:

(...) Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação.

¹Segundo Arroyo (2000, p. 23) "O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas da licenciatura e o peso secundário dado ao domínio das áreas educativas refletem essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando durante décadas".

Intensificando esta colocação, Freire (1987, p. 144) coloca que “Os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que, com o seu poder, pretendiam dividir para reinar”. As palavras de Freire impulsionam o pensar a realidade educacional e direcionam forças para a união dos profissionais professores em defesa de seus valores e opiniões acerca das leis e normas estabelecidas ao sistema educacional.

Assim, a pesquisa apresentou-se como uma etapa para a formação e estruturação de uma educação melhor qualificada, para a busca de novas perspectivas e alternativas pedagógicas fazendo com que os dados e, na especificidade deste projeto, o conhecimento das alterações no Projeto Político Pedagógico dos períodos anteriores, sejam pontos de reflexão e elaboração de estratégias para colaborar na superação das demandas advindas da sociedade educacional contemporânea. Assim, este revisitar nos documentos e processos de organização, permite entrar nas referências curriculares e resgatar trajetórias dos docentes envolvidos na construção da educação. E, através destes, fazer com que haja uma reflexão sobre os diferentes momentos em torno dos períodos sociais abordados.

Desta forma, as ações possuem uma circunscrição maior quando, para além da força de vontade de uma ou outra pessoa, envolvem uma coletivização de contribuidores. Operar mudanças no fazer pedagógico requer superar resistências estruturais e dificuldades pessoais, o que pode ser viabilizado com mais facilidade partindo do esforço coletivo da categoria profissional.

2 TEMA

Organização Curricular – Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais- Licenciatura.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Após breve conhecimento acerca das alterações ocorridas na estrutura educacional das instituições superiores nas últimas décadas, cabe perguntar: Como os professores do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, participantes das

alterações curriculares do curso- 1992, 1999 e 2004, entendem as mudanças em relação à estrutura do Curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas?

4 OBJETIVOS

4.1 Geral

Tendo em vista o prévio conhecimento das alterações ocorridas na estrutura educacional- Projeto Político Pedagógico- das instituições superiores nas últimas décadas, objetiva-se verificar como os professores do curso de Artes Visuais – Licenciatura/ UFSM, participantes das alterações curriculares do curso- 1992, 1999 e 2004, entendem o porquê das mudanças em relação à estrutura do curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas.

4.2 Específicos

-Constatar as mudanças do Projeto Político Pedagógico ocorridas no curso de Artes Visuais-Licenciatura/ UFSM nos períodos de 1992, 1999 e 2004.

-Observar, na fala dos professores do curso de Artes Visuais - Licenciatura/UFSM, participantes dos processos de mudanças dos Projetos Político Pedagógicos, como aconteceu esta reformulação (documentações, leis, tramitações);

-observar algumas sinalizações acerca de como estas transformações curriculares vem repercutindo na sociedade;

-Verificar as concepções (em relação à estrutura do curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas) acerca do novo Projeto Político Pedagógico implantado em 2004 no curso de Artes Visuais/ UFSM.

5 JUSTIFICATIVA

Na presença de todo um processo de formação efetuado no curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura, muitos questionamentos se fizeram presentes nesse percurso.

Percebeu-se, nesse caminho, que com os constantes avanços sociais da contemporaneidade surgem novas possibilidades para abordagem do ensino e da prática artística. E, é com estas transformações e, com uma gama infinita de diferentes olhares e tendências que temos de trabalhar. Todavia, ao mesmo

tempo em que estas alterações atendem aos interesses de uma determinada estrutura educacional, introduzem novos desafios aos atores sociais envolvidos neste processo. Neste olhar, o ser humano passa a ser colocado em segundo plano, percebendo cada vez menos sua vida interior e relegado a “obediência” para a efetivação de seus pressupostos.

Ao encontro desta realidade do sistema educacional, não se pode continuar a mercê das transformações, é preciso estar atualizado e fazer com que os valores sociais do indivíduo, juntamente com a contemporaneidade, balizem seus saberes e concepções no campo do ensino. O que significa não deixar à tona somente as transformações sociais, mas:

dar voz aos sujeitos, considerar seus saberes, investir no potencial emancipatório, na autonomia tantas vezes reprimida (...) Fortalecer competências significa criar o paradigma que via na tutela e na negação do outro seus princípios mais evidentes, assumindo que a escola de qualidade para todos deve ser construída também por profissionais que investem continuamente em seu trabalho, capazes, portanto, do autogerenciamento de sua formação (FOIS; SOUZA, 2006, p. 53).

Esta relação, entre contexto social e indivíduo, é fundamental para que as instituições formadoras de professores possam preparar seus futuros docentes para atuar de forma consciente e atual, usufruindo de suas concepções e do que há de mais inovador em seu contexto.

Sendo assim, esta pesquisa buscou contribuir para um repensar as diretrizes curriculares na formação dos docentes tendo em vista as transformações sociais e educacionais que tangem o campo educacional no qual nós, futuros professores de Artes, iremos atuar.

6. METODOLOGIA

Tendo em vista que esta pesquisa visou estudar o que pensam os sujeitos sobre suas experiências e suas vidas, tornou-se adequada para sua execução uma abordagem qualitativa fenomenológica. Assim, “na busca do que estava aí, muitas vezes invisível, os pesquisadores procuram detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p.130). Nesse sentido, não há uma preocupação direta com as causas e conseqüências,

mas com as características dessas transformações sociais, advindas de um grupo de pessoas, que circunscrevem este contexto social.

Com isso, a pesquisa, voltada para um estudo de caso, se caracterizou pelo levantamento dos dados; aqui em especial, com a contribuição de três professores do curso de Artes Visuais-Licenciatura, os quais, cabe ressaltar, apresentam-se como um percentual de 50% visto que atualmente são apenas cinco professores efetivos que atuam neste curso. Sendo assim, a escolha destes professores se deu pelo tempo de atuação e pela participação dos mesmos nos colegiados do curso não sendo como critério de seleção a atuação, hoje, no referido curso. Isso, pois, tem-se que um dos entrevistados não compõe mais este quadro de professores titulares do curso em virtude da aposentadoria.

Partindo desta realidade, o desenvolvimento do estudo de caso se apresentou mediante procedimentos que entraram nos meandros curriculares de um processo de modificações e caracterizações na estrutura dos Projetos Político Pedagógicos e das grades curriculares do Curso de Artes Visuais. Assim, para a realização desta pesquisa, tornou-se necessário, em uma primeira instância, a sistematização e o conhecimento prévio destas modificações, o que foi possível, mediante a apreciação dos documentos, a qual propiciou avaliações e sínteses de fatos e eventos passados os quais contribuíram de forma significativa para o delineamento dos objetivos a serem trilhados na pesquisa. Nesta perspectiva, Lüdke e André (1986) se referem aos documentos como dados essenciais para o auxílio na construção de informações pelo pesquisador. No entanto, teve-se de observar também, que este levantamento dos dados não é um processo somático e linear, mas um processo de constantes idas e voltas nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos.

Sendo assim, para que se obtivessem estes dados realizaram-se as entrevistas semi-estruturadas com estes três professores do Curso de Artes Visuais-Licenciatura, participantes das alterações curriculares. A entrevista semi-estruturada foi utilizada a fim de que se pudessem evidenciar as concepções desses agentes transformadores em relação ao por que das mudanças realizadas nos Projetos Político Pedagógicos deste Curso. Assim, procurou-se, através desta, não apenas buscar informações fechadas, mas possibilitar o diálogo e colocações adicionais que, posteriormente, contribuíram para a construção dos

resultados. Partindo destes procedimentos, é preciso estar atento ao que foi colocado por Martins (2006), acerca do método de estudo de caso e, por Szymansky (2004), acerca do procedimento de pesquisa, na entrevista semi-estruturada. Segundo Martins (2006), os estudos de Caso são fenômenos que precisam ultrapassar a aparência imediata, é preciso ir a fundo e encontrar o significado manifesto, tantas vezes oculto nas falas e ações. E ainda, como coloca Szymansky (2004, p. 13), “não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles.” Desta forma, na fala dos entrevistados, ao mesmo tempo em que há a representatividade, há ocultamentos e distorções inevitáveis. Contudo, estes ocultamentos e distorções, que poderão estar presentes nas falas destes professores, proporcionarão verificar mais nitidamente o posicionamento e as concepções dos professores frente às transformações no Projeto Político Pedagógico.

Na presença desses dados, foi realizada uma análise das entrevistas, juntamente com a análise dos documentos. Análises, fundadas na Análise do Conteúdo (SZYMANSKY, 2004) voltado para as categorias previamente estabelecidas no projeto: estrutura do curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas. Todavia, posteriormente a coleta das informações, estas categorias foram modificadas conforme o resultado obtido das entrevistas. Sendo assim, as categorias de análise passaram a ser: Currículo como imposição; Realidade local e organizacional e Ensino das Artes Visuais como centro de transformação. Desta forma, a análise dos dados foi efetivada em três etapas: *Pré-análise* (fase em que foi feita a organização do material documental e a análise dos fatores que interferiram na realização das entrevistas, novas informações, dúvidas, questionamentos, desconhecimentos), *Descrição* (momento da transcrição, da transposição das falas, das impressões e sensações para outro código - a escrita) e *Interpretação Referencial* (aonde acontece a análise, a sistematização e delimitação das categorias pré-estabelecidas ou de outras que poderão emergir, delineando assim, a “categorização”² aonde há a explicitação dos significados

²Segundo Szymansky (2004, p. 75) as “leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes referindo-se ao mesmo assunto. Estes nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria”.

apontados pelo sujeito pesquisado). Estes procedimentos foram de fundamental importância para que, por meio da sistemática, fosse possível obter indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (TRIVIÑOS, 1987). Estes passos, então, possibilitaram verificar a concepção e a participação dos valores e ideais, profissionais e sociais dos professores participantes das transformações, perante às novas diretrizes a serem estabelecidas.

7 DESENVOLVIMENTO

7.1 Resgate histórico do sistema de ensino Brasileiro

Ao iniciar-se um estudo acerca das mudanças na estrutura educacional seja em qualquer setor, torna-se necessário, primeiramente, fazer um breve relato de como estas têm se apresentado em nosso país ao longo de sua história. Sendo assim, reportar-se-á aqui, a alguns pontos marcantes da história relatados por Gatti (2002), Moreira (1997), Benno (1995), Manacorda (1989), Oliveira (2004), Libâneo, Oliveira; Toschi (2005), que foram decisivos para a estruturação do contexto educacional ao qual nos encontramos hoje.

7.1.1 Chegada dos jesuítas ao Brasil

No século XVI, Portugal, sobre pressões da Reforma de Lutero, faz com que a Igreja, detentora do poder, sintasse ameaçada e vá em busca de novos adeptos de sua doutrina. Estruturou-se assim, a Companhia de Jesus³ que teve a incumbência de buscar novos seguidores do catolicismo. Iniciou-se, então, a catequização nas Colônias.

Com a chegada dos Portugueses ao Brasil (1549), os padres Jesuítas viram nos indígenas um contingente a ser catequizado. Em meio a um desrespeito e uma imposição cultural, os Padres Jesuítas tomam os indígenas e alguns colonos a fim de formar sacerdotes para atuar na nova terra além de catequizar e instruir a população no arquétipo da cultura européia. Segundo Oliveira (2004, p.31), tem-se que os indígenas:

³“A Companhia de Jesus surgiu como movimento espiritual para lutar contra a reforma de Lutero, sendo dominada, pelos historiadores, nesta época, como movimento de contra-reforma(...).(OLIVEIRA, 2004, p. 39-40)”.

por meio do desenho geométrico abstrato, contaram suas lutas, suas vitórias e também confessaram seus medos. Toda esta arte foi produto de um pensamento mágico, pensamento este, em si, mais antigo ou primitivo que o pensamento religioso. Todos estes objetos foram queimados quando os indígenas aceitaram viver reduzidos nas missões.

Da mesma forma, nas escolas jesuíticas, a elite portuguesa que se instalou no Brasil continuou com a educação como era em Portugal. Os filhos dos “Senhores” tinham seu ensino inicial no Brasil, depois, continuavam o ensino Superior em Universidades de Portugal. Na Colônia Brasileira, o ensino voltado para os cânones europeus desconsiderava os ideais religiosos e culturais do povo que ali se encontrava impondo-lhes, assim, a aprendizagem da literatura, da música, da filosofia, da oratória, da escolástica e do ensino das Ciências Humanas. A escola era somente para aqueles que estavam capacitados, destacando-se os filhos dos caciques e dos indígenas principais. Conforme Oliveira (2004, p. 102) ao relatar a forma de educação das crianças, tem-se que:

As escolas situavam-se no primeiro pátio dos padres e praticavam um ensino seletivo, dirigido e com um fim muito claro. A educação não tinha como objetivo o desenvolvimento global do indivíduo. Ensinavam aritmética e cálculo às crianças que “serviam” para as matemáticas. (...) Para as oficinas de artes e ofícios, eram enviadas as crianças que tinham aptidão artística.

Envolvidos com esta estrutura de dominação, Portugal perdeu-se nas Relações Sociais do país. No período de 1700, com o advento do Iluminismo, os países Europeus começam a se desenvolver. Portugal, ao contrário, encontrava-se em uma situação de estagnação econômica frente à França, Alemanha, Inglaterra⁴ e os demais países Europeus. Sem ações, Portugal relega aos Jesuítas esta situação advertindo que estes se preocupavam somente com a catequização tirando um grande contingente de homens de seu trabalho.

Em 1759, Portugal envia Marques de Pombal para a Colônia Brasileira para fazer a expulsão dos Jesuítas. Ocorre neste período, um lapso de treze anos sem o sistema educacional no qual os preceptores, alunos dos padres jesuítas, assumirem os caminhos da Educação no Brasil. Inicia-se com isso, a Educação

⁴“Na Alemanha do século XVII, as escolas buscavam a universalizar o ensino elementar em vista da divulgação religiosa. Na França, no mesmo período, as escolas públicas visavam a instrução religiosa, à disciplina e ao ensino dos trabalhos manuais, tornando-se agências de formação de empregados para o comércio e a indústria. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI , 2005, p.170-171)”.

Pública no Brasil. Começa a separação entre Estado e Igreja e também uma nova classe social intermediária, os comerciantes, que buscam a ascensão social através da educação. Em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil, têm-se os primeiros Cursos Superiores, porém ainda com privilégio aos filhos dos “grandes” Senhores. Após o “Grito” de Independência do Brasil, elabora-se a 1ª Constituição Imperial caracterizada por conter alguns resquícios sobre a educação. Seria ela laica, gratuita e dava as incumbências onde o Governo Central era responsável pelo ensino Superior e o Segundo Grau e as províncias eram responsáveis pelo Ensino Primário.

Com o advento da Proclamação da República em 1889, surge a necessidade de uma reestruturação Constitucional, visto o Brasil não ser mais um Império. Estrutura-se então, a 1ª Constituição Republicana-1891 com um caráter liberal. Estabelecia ao Estado a responsabilidade pelo Ensino Primário⁵ e a União ao Ensino Secundário e Superior.

Em 1900, com as crises republicanas com a alternância dos poderes - São Paulo/ Minas Gerais começa a estruturação de novos grupos. Com a Semana de 22 (Semana da Arte Moderna), tem-se um dos marcos do início da revolução cultural Brasileira, a busca de uma cultura local, de um nacionalismo. Nesta semana, estabeleceu-se uma forte movimentação artística acerca da produção de uma arte brasileira. Apresentou-se então a Antropofagia, tendo como seus representantes Oswald de Andrade, Anísio Teixeira, Tarsila do Amaral dentre tantos outros artistas que passaram a vincular a arte com as relações sociais brasileiras. Surgem assim, vários movimentos sociais, a Coluna Prestes na busca da democratização, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, grande marco do ensino brasileiro, envolto pelos ideais de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

7.1.2 Década de 30: grande marco da Educação Brasileira

Com a crise dos poderes, em 1930, entra no governo Getúlio Vargas. Este período concretizou-se como o grande marco das transformações e da

⁵No Brasil, somente “no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando principiou o processo de industrialização no país” é que a educação começou a ser pública e estatal. (LIBÂNIO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.168).

tomada de corpo da Educação no Brasil⁶. Aprova-se a 2ª Constituição Brasileira em 1934, embasada pela proposta dos liberais inscrita no manifesto dos Pioneiros em 1932. Apresentam-se assim, as primeiras diretrizes para a educação. Os anos de 1930 tornam-se um marco educacional com a estruturação de novos tempos que se consolidam com o movimento escolanovista (liberais) e a criação da Universidade de São Paulo-USP. A Escola Nova implanta-se, articulada aos ideais e preceitos do manifesto dos pioneiros onde se articula um novo modelo de educação. Nisso,

Faz sentido, assim, localizarmos as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressistas de Dewey e Kelpatrick e nas idéias de autores europeus como Cloparède, Decroly e Mantessori (MOREIRA, 1997, p.92).

Assim inicia-se um novo período de pesquisa e interesse no âmbito educacional privilegiando a pesquisa com um caráter metodológico e técnico de investigação científica em educação, aproximando-se muito da ciência experimental (GATTI, 2002).

No campo das artes:

Anita Malfatti e Mário de Andrade, organizando classes de arte para crianças semelhantes às inovadoras classes de Franz Cizek⁷, passam a desempenhar atividades de grande importância para a valorização da estética infantil. Introdutores da idéia da “livre expressão” utilizavam estes novos métodos de ensino de arte baseado no deixar fazer, que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança (Costa, *apud* ROSA, 2005, p.28).

Neste mesmo cenário, tem-se Anísio Teixeira que:

foi talvez o maior entusiasta do pensamento de Dewey no Brasil”, no entanto, “ainda que Dewey tivesse referencia na área da estética, Anísio Teixeira deixou a desejar neste ponto, pois suas propostas incluíam apenas os trabalhos manuais nas aulas de arte, como exercícios de motricidade. Mesmo no seu trabalho na Escola Parque⁸, pouco foi feito em relação ao ensino da Arte. As atividades desenvolvidas ficavam muito mais centradas no interesse de desenvolver as potencialidades manuais (ROSA, 2005, p. 29).

⁶“A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento de ensino jamais registrado no país”. (LIBÂNIO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.131).

⁷“O trabalho organizado por Franz Cizek foi inspirado no novo modelo de livre expressão praticado em oficinas livres que, a partir da Semana de Arte moderna (1922, em SP), deram a tônica para o aprendizado da arte.” (ROSA, 2005, p. 28)

⁸ Escola Parque foi uma escola criada por Anísio Teixeira na Bahia e em Brasília com o objetivo de desenvolver aptidões manuais (carpintaria, tecelagem, culinária entre outras áreas).

Ao se tratar dos ideais de Dewey, tem-se que foi Nereu Sampaio que trouxe seus ideais sobre o ensino da Arte para o Brasil. Segundo Barbosa (*apud* ROSA, 2005, p.30), “o trabalho de Nereu Sampaio é o marco da defesa da expressividade nas atividades artísticas, ao proporcionar à criança o espaço e as condições necessárias para expressar-se.” A partir deste momento, com a “livre expressão”, passou-se a questionar os modelos impostos, as atividades obrigatórias e a intervenção do professor. Tem-se, então, que é neste período, da década de 40, “que se sente a renovação das idéias correntes da arte, conhecidas na Europa desde o início do século, disseminarem-se por todo o país e não se limitarem aos dois grandes centros, Rio e São Paulo” (AMARAL, 1987, p.110).

Em 1937, Getúlio toma o congresso com a ditadura civil, Inicia-se o Estado Novo, momento histórico marcado pela constituição das leis trabalhistas, do salário mínimo, da jornada de trabalho. Com um novo modelo governamental, a ditadura, põe-se necessária a elaboração de uma nova constituição.

Após a tomada do congresso, Getúlio institui a 3ª Constituição brasileira, conhecida como POLACA em virtude de apresentar características do modelo Polonês. Neste período do Estado Novo, a força dos ideais escolanovista diminuiu. Criam-se as leis orgânicas com vias de um aumento quantitativo na educação, juntamente, com a Reforma CAPANEMA⁹, onde são feitas reformas nos Ensino Primário e Secundário e criam-se as escolas técnicas nos três setores da economia: Agricultura, Indústria e Comércio. Todavia, este ensino técnico não dava direito ao Ensino Superior. Continua assim, o modelo dualista do Brasil Colônia: Uma educação para os trabalhadores, para a mão de obra, e outra, para a elite.

Como as escolas técnicas não absorviam todo o contingente populacional, criou-se o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) como possibilidade de

⁹ A Reforma CAPANEMA, “reafirmou a centralização da década de 30, com o estado desobrigando-se de manter e expandir o ensino público, ao mesmo tempo, porém, em que decretava as reformas de ensino industrial, comercial e secundário e criava, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p.136).

uma formação aligeirada para o mercado de trabalho. Com o término da 2ª Guerra mundial, termina o Estado Novo. Necessita-se, então, de uma nova constituição; apresenta-se, em 1946, a 4ª Constituição Brasileira, que retoma as características democráticas e os princípios educacionais dos pioneiros, presentes na 3ª Constituição. E, com esta Constituição, institui-se que em cada nova Constituição deve-se estabelecer uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contudo, com as contradições governamentais acerca da defesa de um Ensino Público e de um Ensino Privado, a primeira LDB só é aprovada em 1961. Sendo ela, a LDB 4.024/61 que estabelecia um ensino primário de cinco anos, ginásio de quatro anos totalizando um total de nove anos de ensino primário. No Ensino Secundário tem-se o científico, voltado para a explanação das ciências exatas, e o Clássico, com enfoque nas Ciências Humanas. Continuaram-se as Escolas técnicas e nas Artes,

a ênfase no tecnicismo é questionadora do fazer espontâneo. Firma-se, no entanto, mais na instrumentalização do ensino, nas técnicas e nos meios auxiliares, do que na preocupação com os conteúdos, no desenvolvimento da reflexão e da expressão artística. Os livros didáticos surgem então, como a grande solução para os problemas criados pela livre expressão, na concepção da pedagogia tecnicista, pois, além de definirem o conteúdo de arte, organizam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula (ROSA, 2005, p. 38).

Esta tendência tecnicista passou a dividir o espaço com a livre expressão que vinha sendo utilizada na prática pedagógica das Universidades. Esta influencia do Movimento da Escola Nova, certamente, influenciou de forma decisiva toda uma geração de professores no Brasil e reflete-se até hoje nas escolas brasileiras (ROSA, 2005). É a partir deste momento, 1955-56 que todo um novo período parece emergir para os realistas sociais, “que também começam a se despreocupar com o rigor anteriormente observado em seu realismo como tratamento e tema” (AMARAL, 1987, p.266) o que acaba repercutindo na “polêmica realismo *versus* abstracionismo, desencadeada a partir de 1948, como conseqüência direta da politização do meio artístico, por sua vez decorrência da abertura propiciada pela redemocratização do país após a queda de Vargas” (AMARAL, 1987, p.229).

É assim, então, que este período apresenta-se marcado pela existência de duas tendências artísticas, o realismo técnico e a vertente expressionista que a partir de fins dos anos 40 rumariam em direção ao abstracionismo.

7.1.3 Ditadura Militar: mudanças e imposições

Neste período, da década de 60, o Governo de João Goulart começa a estabelecer relações com os países socialistas. Contudo, por estar-se em um período de Guerra fria - Capitalismo X Socialismo, os Estados Unidos, temendo uma aliança do Brasil com os socialistas, encomenda o Golpe Militar. Instalam-se assim, as forças armadas. Com um novo período - Ditadura Militar - objetiva-se uma nova constituição. A 5ª Constituição brasileira, de 1967, com caráter de repressão e punição é reformulada, em 1969, apresentando um caráter ainda mais agressivo com o Ato Institucional nº5 - AI5¹⁰. Este se apresentou como um dos mais fortes atos de repressão, punição e violência. Nisso, todas as ações eram impostas em nome da Modernidade.

Em 1968, cria-se então uma nova LDB que separa o Ensino Superior do Ensino primário e secundário, a LDB 5540/68, como forma de repressão aos movimentos estudantis. Surge também o ensino por disciplina, tendo em vista evitar a formação de grupos estudantis que viesse a lutar contra os princípios militares. Este momento caracterizou-se pela influência da agência americana USAID (United States Agency for International Development) a qual, passou a inserir seus técnicos em posições sólidas nas diversas áreas da administração pública federal. Ao encontro disso, a LDB 5692/71 volta-se para o ensino primário e secundário, estes com respectivamente oito e três anos. Estabelece-se assim um ensino de qualificação profissional sem atender os interesses e necessidades do povo Brasileiro. É, a partir da LDB 5692/71¹¹, que se torna obrigatório o ensino de Artes no 1º e 2º graus, ocasionando um aumento da procura por Cursos Intensivos de Arte na Educação (ROSA, 2005).

É, neste período, da década de 60-70, que toma corpo a estruturação e o surgimento de novas universidades, novos cursos de graduação e de Pós-graduação e, com isso tem-se a criação da Universidade Federal de Santa Maria e, em seguida, a criação do Curso de Artes - Licenciatura. Desta forma, ocorre a

¹⁰ O Ato Institucional nº 5 constituiu-se no quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar nos anos seguintes ao Golpe militar de 1964 no Brasil.

¹¹“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)

expansão das pesquisas concentradas nos cursos de Pós-Graduação¹², contudo, estas se apresentam ainda influenciada por pressupostos militaristas norte-americanos, de caráter quantificável. Assim, Moreira (1997, p.130) coloca que:

com o Golpe Militar de 1964, e as importantes transformações sociais-políticas e econômicas que sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que favorecidos não só pela mudança contextual, mas também pelo aumento da influencia americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no período educacional brasileiro.

Esta influencia reverte-se em pesquisas dirigidas para o desenvolvimento de aspectos técnicos e econômicos,

com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda de profissionais, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc. É o período em que se instalou o governo militar redimensionando as perspectivas sóciopolíticas do País. Passa-se a privilegiar os enfoques de planejamento dos cursos, da eficiência e das técnicas e tecnologias de ensino e ensino profissionalizante. (GATTI, 2002, p.17)

Mais para o final, reformulou-se a Lei 5692/71 e instituiu-se a Lei 7644/82, mudando sua caracterização para a preparação para o trabalho, os PPT. Significava um ensino de qualidade, de consolidação dos ideais de educação, todavia o entendimento foi novamente um ensino técnico de aperfeiçoamento para o trabalho. Foi então, neste período que começa a surgir uma preocupação com a educação: "Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais critico, cuja utilização estende-se a muitos estudos" (GATTI, 2002, p.18). Inicia-se, então, uma nova tendência educacional que irá contrapor o positivismo até então vigente. Um positivismo advindo das ciências naturais do século XIX, apresentando enfoque na experiência e nos dados positivos. Assim, na década de 80;

(...) encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado, as quais passam a ser a grande fonte de pesquisa educacional, a hegemonia do tratamento das questões educacionais, com base em teorias de inspiração marxista. (GATTI, 2002, p. 19)

Neste novo olhar, segundo Gatti, também houve uma passagem da abordagem quantitativa para a qualitativa "como se em qualquer situação de

¹²1980 é criado o primeiro curso de Pós-graduação em Artes/ Universidade de São Paulo-USP.

investigação científica não se estivesse lidando, sempre e sempre, com questões de qualidade, de quantificação” (GATTI, 2002, p. 50).

Assim, mediante um período que, segundo MOREIRA (1997, p.155), caracterizava-se “pelo *boom* econômico e por altíssimos índices de inflação, a crise do capitalismo brasileiro agravou-se. Ocorreram cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar, que acabou perdendo a legitimidade.” Neste contexto, as novas transformações que começaram a emergir no campo educacional tomam corpo e assim,

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornam. Uma estrutura pedagógica crítica floresce com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolve-se e a aliança acentua autonomia, embora diversas questões, tanto teórico como práticas, ainda estejam a exigir quantificações. (MOREIRA, 1997, p.158)

Aos 5 de outubro de 1988 é que se consolida a 6ª Constituição brasileira. Neste período, surgem inúmeras movimentações com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Dentre tantos, em 1990 realiza-se a conferência Mundial da Educação para todos em JONTIEN (Tailândia), que procurou estabelecer as metas da educação mundial.

7.1.4 A educação na Contemporaneidade

Muitos resultados já estão sendo apurados, no entanto, continua-se em um processo lento. Apenas em 1996, após uma série de contratempos estruturais e políticos, a nova LDB é aprovada. Sendo ela a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 que atribui as responsabilidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aos Municípios, pelo Ensino Fundamental e Médio responsabiliza-se o Estado e o Ensino Superior apresenta-se como incumbência da União. Nas últimas décadas é que se pôde perceber uma maior preocupação com as questões educacionais. E, em 2001 formulou-se o Plano Nacional da Educação brasileira (PNE) 10172/01 que já havia sido citado no governo de Getúlio no período do Estado Novo e que estabelece as diretrizes e dá o diagnóstico juntamente com os objetivos e metas da Educação Básica: Infantil, Fundamental e Médio, da Educação Superior, e das diferentes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação à distância, Educação

tecnológica e formação profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Magistério e ao financiamento e Gestão.

E mais recentemente (2007), temos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mais conhecido de “PAC educação” que estabelece mais 47 metas para o desenvolvimento do ensino. Tem-se ainda, o Decreto nº 6094 que retoma os compromissos da “Educação para Todos”, agora em âmbito Federal. Ambos os documentos, PDE e o Decreto nº 6094 advindos de um pacote educacional, dirigem-se para a aceleração do crescimento econômico via educação.

No período histórico no qual nos encontramos, perpassa a estruturação de novos parâmetros sociais visando ideais de democracia, de uma sociedade livre e autônoma, contudo:

(...) a fusão dos padrões da administração social com os padrões da liberdade não está isenta de uma certa ironia, já que não produz liberdade em sentido absoluto, mas revisa os indivíduos mediante o governo da alma. Ao nos transportarmos desde as primeiras décadas do século até hoje, pode considerar como a construção da individualidade implica terrenos de conhecimento e poder mutantes, e estes produzem conjuntos diferentes de internamento e de delimitação à medida que os modelos discursivos movem-se dos projetos sociais coletivos do passado para as metáforas culturais e de “comunidades” nas reformas atuais. (IBERNÓN, 2000, p.164)

Quando Ibernón fala destas novas transformações na estrutura social, têm-se fortemente as relações de poder onde a liberdade torna-se realmente apenas mais uma ironia. Segundo ele, o poder é exercido não tanto com relações de força bruta como em períodos anteriores, mas sim, por vias do conhecimento (razão) que constroem os “objetos” com os quais trabalhamos diretamente em nossas vidas. Nesta colocação, percebe-se como transcorreram estas mudanças de poderes onde hoje, com a tecnologia, os meios de comunicação e as incessantes pesquisas genéticas fazem com que o ser humano em sua busca da liberdade esteja se tornando um prisioneiro de suas próprias descobertas. Tem-se então, que a

Globalização (do trabalho e do capital) acompanhada pela inovação tecnológica acompanhada de sua promessa de igualdade e garantia “paramistíca” de um consumismo fácil e ilimitado, causou mudanças materiais nas práticas culturais e na proliferação de novas contradições entre capitalismo e trabalho. (MCLAREN, 2000, p.119)

Criou-se, então, uma nova forma de relação de poder onde “a globalização e seu companheiro político o neoliberalismo, trabalham juntos para democratizar o sofrimento, destruir a esperança e assassinar a justiça” (MCLAREN, 2000, p.121). Esta forte colocação de McLaren nos faz refletir o teor do poder que o sistema capitalista imprime em nossa sociedade. Sociedade esta em que o neoliberalismo, ao expandir-se em proporções globais, passa a estruturar um novo processo de organização dos setores sociais. Os meios de comunicação, a mídia e as novas tecnologias, ativamente presentes no processo de globalização adquirem em certos momentos um caráter irreal alocando no espectador pressupostos previamente estruturados, impossibilitando-os de realizar uma análise crítica e reflexiva do apresentado. Com seus poderes de manipulação, fazem com que os habitantes da “Aldeia Global” (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998) desfrutem de inúmeras regalias. Regalias que com suas riquezas de diversidades acabam deixando o espectador em um estado anestésico (de impossibilidade de discernimento) passando a ser dominado pelo mundo irreal e idealizado da globalização midiática. Segundo Hall (2005), estas novas formas de apresentação levam o sujeito a incertezas e inseguranças, pois oscilam, entre, de um lado, com o passado, seus valores e simbologias e de outro, com as novas práticas sociais com posturas contraditórias a sua formação identitária. Nisso, o sujeito, detentor de uma identidade subjetiva, ao circundar o global, está se tornando fragmentado, um ser híbrido, com identidades questionáveis. Percebe-se com isso, que o Arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1975)¹³ continua fortemente imbricado nos sistemas sócio-político-econômico e educacional da sociedade atual.

Partindo destas e de tantas outras problemáticas da Contemporaneidade, observa-se que com o neoliberalismo surgem os “ventos” que trazem à educação a necessidade de uma reestruturação. Esta, ao mesmo tempo em que atende os interesses da sociedade, introduz novos desafios aos atores sociais envolvidos

¹³ Bourdieu e Passeron colocam que este caráter dominante de determinados grupos ou classes faz com que exerçam um monopólio da violência física legítima através do Estado e o monopólio da violência simbólica que, nas sociedades contemporâneas, se estabelece através do sistema escolar ou sistema de ensino dominante.

nesse processo. Desafios regidos por ideais de uma educação autônoma, de auto-gestão democrática, para todos e de qualidade.

Contudo, percebe-se que o sistema educacional prossegue com enlaces no mercado de trabalho, com a divisão de classes e a opressão dos mais fracos. Enlaces que persistem, pois não é a escola a única a educar, mas todo o contexto de relações sociais. A socialização, a educação, como precursoras de um processo de transformação de um ser unilateral em onilateral (MANACORDA, 1989) continuam a ser negadas a muitos pela própria sociedade. Assim, o Arbitrário cultural dominante, através das ações pedagógicas faz com que a cultura da sociedade seja distribuída de acordo com seus interesses contribuindo para a reprodução das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975). No olhar de Giroux (1999), a educação tem sido historicamente concebida como uma preparação para governar, para um abastecimento da elite na preparação para “dirigir” o mundo. Nisso Ibernón (*In* IBERNÓN, 2000, p.122) nos aponta que:

A educação foi reduzida a um subsetor da economia, projetada para criar cidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida. O capitalismo foi neutralizado como uma neutralidade de senso comum (inclusive com parte da natureza em si), enquanto o termo *classe social* foi substituído por outro menos antagônico: *status socioeconômico*.

Este autor mostra também que, segundo estudiosos como Scott Davis e Neil Guppy apontam como sendo um dos dogmas do neoliberalismo, que a escola tem de colocar suas práticas e seus ideais em consonância com a forma de produção. Permeia-se novamente, a ironia de um ideal educacional de preparação para a formação do cidadão como um ser social, democrático, com liberdade e autonomia para decidir seus pressupostos. Estes dois autores colocam que:

(...) a globalização está transformando a educação, pressionando o poder desde a escola. Enquanto os profissionais da educação, os sindicatos de professores e as autoridades da educação lutam pelo poder, este está sendo distribuído, por cima, por autoridades do estado superior e, por baixo, por grupos locais. (DAVIS; GUPPY *In* IBERNÓN, 2000.p.126).

Tem-se, então, a necessidade de fazer com que as escolas, os educadores e a sociedade, tomem consciência de seu papel e, juntamente com um coletivo de estudiosos, passem a formular as novas direções para e a educação.

No Brasil, são inúmeras as legislações, pareceres, programas educacionais. No entanto, os sistemas de avaliação têm apontado para a gritante defasagem entre o real e o ideal presente nestes documentos. Estes,

compactuando de um cenário dominante, revestem-se de uma esfera eminentemente democrática atingindo amplitude política e abrangência social. Com ideais certamente promissores, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dirige-se para a valorização do magistério e o financiamento da educação dentre tantas outras ações governamentais. Todavia, ao fazer uma análise de seus pressupostos, verifica-se seu caráter atrelado à lógica de mercado isso, à medida que busca avaliar as escolas que atingiram o nível de ensino capaz de consolidar a aprendizagem das competências e habilidades necessárias para a “entrada” no mercado de trabalho.

Estas metas, ao direcionarem-se para a obtenção dos resultados, impossibilitam a apreensão do importante papel da subjetividade e da experiência dos educadores em sua relação com os alunos, com o contexto escolar e com a disciplina, atravancando os ideais de socialização, contextualização, autonomia presentes em sua própria estrutura. Impossibilita assim, a busca de um cidadão consciente, de um ser humano livre, com capacidades de discernimento e escolhas acerca de seus pressupostos, enquanto cidadão participante de um processo de transformação social com seus pensamentos próprios sem dominação e repressão.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas frente a um novo sujeito e uma nova sociedade, alternativas estão surgindo e aos poucos sendo implantadas. Assim, possibilitar a aproximação dos ideais legalistas com a subjetividade e a profissionalidade dos educadores, educandos e comunidade em que ambos conscientes de suas responsabilidades potencializem atividades para a estruturação de um sistema de ensino de oportunidades e de qualidade podem tornar-se importantes metodologias para a reestruturação educacional. É neste sentido, então, que o ensino das Artes tem importante papel ao ser capaz de instigar a criatividade individual, ao exigir do espectador sua participação. Jameson (1997) acredita que a produção cultural, sobretudo a artística, é capaz de proporcionar mudanças no comportamento sensorial do homem. Defende assim, a idéia da transformação na esfera cultural e social do mundo Contemporâneo onde o ensino da Arte, provocando a expansão da percepção humana, pode ser capaz de fazer com que compreendamos o nosso

posicionamento como sujeitos individuais e coletivos, desde que não sejamos obscurecidos pelo capitalismo tecnológico Contemporâneo.

Esta compreensão do sujeito como ser participante e integrado ao meio contemporâneo conhecedor das legislações e políticas governamentais vislumbra a estruturação de um sistema educacional consciente e responsável; isso pois a educação institucional não é a única responsável e a única capaz de fazer emergir estas transformações no sistema de ensino e na sociedade, necessitando o apoio de todas as estruturas sociais para que conjuntamente se estabeleçam os caminhos a serem seguidos.

A partir desta explanação, percebe-se que historicamente o setor educacional enfrentou inúmeras problemáticas e esteve sempre atrelado à classe dominante. Na Contemporaneidade, esta situação não se modificou, pelo contrário, percebe-se que o setor educacional encontra-se em um difícil momento de sistematização de seus ideais. Encontra-se envolto por transformações sociais distintas pelas quais não conseguiu estruturar-se. Apresenta-se então, como coloca Jameson (1997), em um “amontoado de fragmentos”, contudo, não que estes fragmentos sejam coisas completamente alheias, mas precisam de um tempo de experiência e conexão para estruturar-se teórica, prática e terminologicamente. Contudo, espera-se que esta estruturação vá além das ironias e estabeleça um papel de responsabilidade com o ser humano e não unicamente com seu caráter de produção e de lucro.

7.2 História da UFSM e do Curso de Artes Visuais, um revisitar crítico.

Após uma breve explanação da História da Educação, torna-se relevante fazer uma retomada histórica e crítica acerca da formação da Universidade Federal de Santa Maria, e em especial, do Centro de Artes e Letras e do Curso de Artes Visuais.

Idealizada e fundada, pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, a Universidade Federal de Santa Maria, criada, pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, denominada de Universidade de Santa Maria teve sua fundação solene em 18 de março de 1961.

Neste sentido, o Curso de Belas Artes (atual Curso de Artes Visuais), teve sua fundação seguindo a lei 3.958-C, de 13 de setembro de 1961, na

presidência de João Goulart, a qual em seu Art. 11 trata da autorização do funcionamento deste curso na Universidade de Santa Maria.

Art. 11- A universidade de que trata a Lei nº 3.8348-C, de 13 de dezembro de 1964, art.15, fica autorizada a instalar e a fazer funcionar, dentro de três anos, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Belas Artes, observando as normas do respectivo estatuto (LEI 3.958-C, DE 13 DE SETEMBRO DE 1961).

Partindo de sua criação, o Curso de Artes Visuais passou por inúmeras transformações curriculares e inúmeras nomeações. Sendo assim, o quadro abaixo poderá mostrar estas transformações:

1961- Belas Artes
1966, 1967, 1968 e 1969: Professorado em Desenho e Plástica.
1969- Artes Plásticas – Licenciatura em Desenho e Plástica Em dezembro de 1969 é encaminhada, para apreciação do Conselho Universitário, uma proposta de reforma curricular nos cursos de Artes Plásticas e Professorado de Desenho. O novo curso é estruturado em um ciclo básico e um ciclo de formação profissional. Segundo o documento encaminhado ao Reitor da UFSM em 29 de dezembro de 1969, o curso estava estruturado dessa maneira para que o estudante “possa realmente fixar e reter os conhecimentos auferidos em função de interesse, efeito, associação, organização, repetição, frequência, intensidade, aprendizagem global, auto-atividade, prontidão e do exercício”. O ciclo básico tinha a duração de dois anos, agrupando matérias consideradas como base para as carreiras de Artes Plásticas. O ciclo de formação profissional possibilitava a escolha entre Curso de Arte Decorativa, Curso de Pintura, Curso de Escultura e o Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Este último tinha uma disciplina a mais no segundo ano do ciclo básico, a Psicologia Educacional.
1974- Curso de Educação Artística Com a justificativa de atender a demanda de docentes no interior do país, foi publicado a Indicação Básica nº 23/73, de autoria de Valmir Chagas, que criava os cursos de licenciatura de curta duração. Dessa forma era dada a possibilidade de formação em licenciatura curta e/ou posteriormente plena. Na UFSM o curso de Educação Artística – Licenciatura de 1º grau (Licenciatura curta) iniciou em 1974, com 103 matriculados e possibilitava a escolha, após o término do mesmo, de cursar as habilitações de bacharelado e licenciatura plena.
1979 - Educação Artística – Licenciatura de 1º grau Licenciatura Plena de Desenho Licenciatura Plena Artes Plásticas No ano de 1981, o colegiado do Curso de Educação Artística encaminha pedido para a Pró-Reitoria de Graduação, de reformulação curricular, onde constava: - a extinção da licenciatura curta; - reformulação dos currículos das habilitações existentes; - a alteração de 8 para 9 semestre de termo médio e - pedido para implantar as alterações em 1982. Em resposta no of.nº 05/81/CAPREG, a Comissão de Assessoria da Pró-Reitoria de Graduação cita uma série de fatores impeditivos para aprovação do mesmo já em 1982.

A Pró-Reitoria de Graduação tem em seus arquivos, um processo de 1990, que trata de um pedido de cadastramento de disciplinas, citando a extinção do curso de licenciatura curta, não especificando a data de tal fato. Bem como afirma que, embora o curso tenha terminado, suas disciplinas ainda foram utilizadas enquanto matérias básicas para as habilitações de licenciatura plena que já eram existentes.

1992: Desenho e Plástica: Habilitação Artes Plásticas- Bacharelado.

Habilitação Artes Cênicas.

Habilitação Desenho.

Habilitação Música.

1999: Desenho e Plástica: Licenciatura Plena.

2004: Artes Visuais: Licenciatura.

Bacharelado

Nomeações do Curso de Artes com os respectivos anos das mudanças. Informações adquiridas via relatório do projeto “Ensino das Artes Visuais: de sua gênese a atualidade”, registrado no GAP CAL, nº. 017660.

Na observação dos dados, acerca da nomenclatura, podem-se observar as inúmeras modificações que aconteceram nos currículos do Curso de Artes Visuais.

Dentre as alterações/transformações curriculares, algumas informações acerca das legislações as quais foram regidas podem servir de subsídio para que haja um melhor entendimento do porque destas modificações.

Ao observarmos a LDB 5692/71, podem-se observar as providências acerca da formação dos professores licenciados quando estabelece que:

Art. 31- As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior (§ 2º Os professores a que se refere a letra b (b, no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.) poderão alcançar , no exercício do magistério, a 2ª série do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.) serão ministradas nas universidades e demais instituições que mantenham curso de duração plena. (Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971).

Observa-se, assim, que com a LDB 5692/71 surgem os primeiros cursos de licenciatura na área de Educação Artística, assim, fica ao encargo das instituições superiores a formação dos professores a lecionarem no 1º e 2º grau. Nestas atribuições, o curso de Artes Plásticas (1970): Licenciatura em Desenho e Plástica com as Habilitações: Curso de Artes Gráficas, Curso de Pintura, Curso

de Artes Decorativas, apresenta-se com um total de 2700 horas-aula, estabelecida pela Resolução nº 13, de 23 de fevereiro de 1970 (José Barreto Filho-Presidente) a qual coloca a duração e os mínimos conteúdos do Curso de Desenho e Plástica. Já, a Resolução nº 01, de 17 de janeiro de 1972 (Roberto Figueira Santos-Presidente), diminui a carga horária para 2200 horas-aula. Estas alterações foram realizadas no uso das atribuições legais dispostas em outras leis.

Ancorados por legislações, pareceres e Resoluções, o Curso de Artes Visuais foi sendo modificado segundo disposições legais.

Assim, em uma análise específica das modificações ocorridas em 1992, 1999 e 2004 podem-se presenciar estas mesmas alterações seguindo um viés ancorado em legislações e estruturado através de um Projeto Político Pedagógico. Em 1992, entra em vigor, a estruturação do currículo ancorada no Projeto Político Pedagógico formulado em 1990 constando com as denominações:

Desenho e Plástica: Habilitação Artes Plásticas - Bacharelado.

Habilitação Artes Cênicas.

Habilitação Desenho.

Habilitação Música.

Segundo justificativa estabelecida no Projeto Político Pedagógico (1992) para a solicitação de um novo curso, as alterações realizadas no currículo se deram devido:

- ausência das peculiaridades estruturais específicas a um Curso de Desenho e Plástica;
- caráter massificante, sem levar em conta as diferenças individuais do aluno reforçados pelo caráter cientificista da avaliação, impossibilitando a presença de orientadores que fomentem as mencionadas tendências individuais;
- diversificação e multiplicidade de atuação docente em vários cursos simultaneamente, comprometendo a filosofia e os objetivos do Curso, o que impossibilita reuniões pedagógicas sistêmicas;

Estas dentre outras justificativas apontam para o caráter massivo da presença dos cursos de Artes Cênicas e Música juntamente como curso de Artes Plásticas impossibilitando assim, como o colocado, o maior aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma das áreas artísticas.

Com vistas a estas problemáticas propõe-se:

- oferecer uma estrutura com a flexibilidade de adaptar-se ao aluno como indivíduo, devendo o programa ser estruturado para cada aluno, em acordo com seu orientador, respeitando assim a personalidade em formação do educando; um currículo não com disciplinas obrigatórias, como no atual, mas sim tantos currículos quanto são diferenciados os alunos;
- apresentar um elenco de disciplinas abrangentes, onde a opção do aluno e orientador se norteie no “muito de pouco” (estudar muito em profundidade e poucos temas escolhidos), eliminando a possibilidade de enfoques idênticos sobre o mesmo conteúdo;
- Apresentar um sistema de avaliação que fomente as tendências individuais, onde os alunos cumpram seu processo, acompanhados pelo professor orientador e assessorados pela equipe docente; onde o resultado da pesquisa do aluno seja avaliado por uma comissão docente que fará uma análise de caráter orientador, sendo conceituada por Suficiente (S) ou Insuficiente (I). (Projeto Político Pedagógico, 1991).

Esta apresentação de um novo currículo foi enviada aos Órgãos Colegiados da Universidade para que fosse aprovado.

Na Reforma Curricular de 1999, após oito anos sem a presença de um curso de Licenciatura, pois vigoravam, de 1991 a 1999, apenas os cursos de Bacharel em Cênicas, Música e Artes Plásticas. Assim, em 1999 estabeleceu-se a nomenclatura Desenho e Plástica-Licenciatura Plena. No entanto, cabe ressaltar que mesmo nesta estruturação de 1999, o curso de Licenciatura manteve-se vinculado ao curso de Bacharelado sendo separados somente na reformulação de 2004. Assim, segundo o Projeto Político Pedagógico de 1999, tem as seguintes justificativas para que fossem realizadas as alterações:

Considerando a validade deste trabalho (Curso de Desenho e Plástica-Bacharelado) ao longo do tempo- 1991 a 1998- torna-se imprescindível sua ampliação em nível de Licenciatura Plena em Desenho e Plástica visando a formação de professores para ensino Básico, proposta prevista para a criação deste curso.

Para ensinar Arte, é preciso previamente fazer Arte. O ensino da Arte deve ser uma opção profissional de quem tem formação de artista e não deve ficar, a exemplo do que ocorre, nas mãos de quem não se compromete com a Arte. Este princípio fundamenta a presente proposta dos currículos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Desenho e Plástica.

O professor de Artes, deve ser pois, um indivíduo comprometido com a Arte. Esta deve ser componente de seu cotidiano, um hábito de vida, o centro de seu interesse, tanto no que tange à apreciação quanto ao fazer artístico. A Arte é, pois, o único meio para equilibrar a cognição com a sensibilidade.

Tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ensino, nossa preocupação básica tem sido com relação à formação do professor que irá atuar no sistema e que tem o propósito de transformação, visando a mudança no sentido de aprimorar o processo e educacional.

Assim, respaldados pela nova LDB e a visão do ensino contemporâneo, a equipe responsável pelo presente projeto, tem clara a necessidade de mudança, de transformação, bem como oferecer aos alunos, futuros

docentes, que atuarão nas redes de ensino nacional, uma proposta que tenha a arte como referência primeira, articulada com as variáveis culturais e sociais e a produção de conhecimento. (Projeto Político Pedagógico, 1999)

Articulado por estas justificativas, o currículo de 1999, apresenta-se com uma estrutura de Licenciatura Plena onde o ingresso via vestibular se dava pelo Curso de Desenho e Plástica-Bacharelado e posteriormente, era propiciado ao aluno um ingresso, interno, ao Curso de Desenho e Plástica Licenciatura.

Abrangendo a reforma de 2004, vemos que esta vem à medida que é solicitada uma reorganização curricular via Conselho Nacional de Educação. Uma reestruturação acerca da carga horária dos cursos a qual apresenta:

No que se refere à consulta da SESu/MEC, cabe ressaltar que o parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no DOU em 04 do corrente mês, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB (PARECER N.º 109/2002 CNE/CE).

Sendo assim, a medida de ampliação da carga horária torna inviável a manutenção das Licenciaturas Plenas estabelecendo uma articulação para estruturação de cursos distintos de Bacharelado e Licenciatura. Estruturou-se então, o currículo de 2004 do Curso de Artes onde se tem: Artes Visuais - Bacharelado e Artes Visuais - Licenciatura. Sendo assim, a justificativa desta divisão apresenta-se nas seguintes argumentações:

Urge, pois, a implementação de um curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, que se preocupe com a apropriação sensível do conhecimento em arte e em educação e como estes saberes poderão ser trabalhados em diferentes situações e níveis de ensino, sem perder a sintonia com os sujeitos e o mundo contemporâneo manifesto em facetas de multiplicidade e dinâmicas constantes.

Comprometida com estas posições e atenta aos debates atuais sobre as questões relativas a formação de professores, a nossa equipe docente pautou suas discussões sobre o perfil que se quer formar, não esquecendo os preceitos da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), da Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.**

Sendo assim, faz-se necessária uma formação profissional ampla e sem perda da especificidade da educação de um modo geral e do ensino da arte em particular em nível de ensino superior. cremos, então, ser justificada e imprescindível a criação de um curso de formação de professores que possa percorrer uma formação acadêmica científico-pedagógica e artística necessárias ao futuro docente.

A obrigatoriedade de uma sólida formação profissional para que se possa atuar competentemente no ensino da arte, levou a presente equipe docente, respaldar a criação de um curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica que se constitua ativamente com uma estrutura curricular condizente com a contemporaneidade em suas diversas necessidades e estado permanente de (re) construção. (Projeto Político Pedagógico, 2004)

Neste sentido, como colocado na justificativa, seguindo a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, tem-se:

Art. 1º. A Carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integração de no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria - prática garantida nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim, fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior, “considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida.” (Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002)

Partindo desta explanação, acerca de algumas modificações curriculares realizadas no currículo do Curso de Artes Visuais, especialmente as de 1992, 1999 e 2004, observa-se que a estrutura pedagógica do curso de Artes Visuais – Licenciatura tem passado por transformações ao longo dos anos. Com isso, percebe-se a necessidade dos docentes de Artes Visuais acompanharem estas transformações para que possam proporcionar a seus alunos um ensino coerente com o momento atual.

Nessa perspectiva, cabe fazer uma análise de como essas transformações vêm sendo articuladas observando o Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria e sua relação com as teorias de Apple (1982), Efland, Feedman e Sturt (2003), Bourdieu, Passeron (1975), dentre outros teóricos estudiosos do currículo.

Um projeto desta ordem, como o caso do Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria, explicita os elementos fundamentais, as

estratégias, metas e normas para a elaboração da estrutura curricular de cada curso. É, pois a partir destas orientações que ocorrem as organizações do Projeto Político Pedagógico de cada curso¹⁴.

Estas mudanças no contexto educacional apresentam-se como fruto de mudanças ocorridas em todo contexto social contemporâneo. Estas redimensionam e remodelam as diferentes instituições de nossa sociedade. Em um contexto global, o neoliberalismo imprime novas exigências e demandas para os diferentes setores da sociedade restringindo a função do Estado frente às questões sociais. Surgem assim, as propostas que trazem a educação a ideologia Democrática do Ensino Público, que tem como base a descentralização e a autonomia desta. Esta proposta, articulada pelo ideal de democratização, de descentralização, é rechaçada por Apple (1982) quando nos coloca que a educação não é um empreendimento neutro, que pela própria instituição, o educador está consciente ou inconscientemente implicado em um ato político. E, conscientes desta colocação de Apple,

podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como as instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas (*e aqui universidades*) produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação (APPLE, 1982, p. 12).

Esta colocação se faz pertinente no momento em que, como o colocado no Relatório do PARECER CNE/CES 109/2002, ao tratar da carga horária dos cursos de Licenciatura, tem-se um entendimento de liberdade e de escolha quando coloca que “os projetos político pedagógicos dos cursos podem ficar circunscritos ao limite temporal estabelecido ou ultrapassá-lo, tendo em vista a tônica escolhida para o curso de licenciatura plena ministrado”. Todavia, ressalva que, “no caso das Instituições de Ensino Superior que não gozam da prerrogativa de autonomia, a proposta de reformulação do projeto pedagógico deve ser submetida à apreciação da SESu/MEC antes de sua efetiva implementação”. Sendo assim, a colocação feita por Apple aponta para a hegemonia, esta, vista

¹⁴ À Administração Central cabe estabelecer, nesse sentido, um roteiro mínimo para elaboração dos Projetos Político Pedagógicos. Com esse roteiro e considerando as especificidades de sua área, cada Coordenação, com o respectivo Colegiado, estaria amparada na definição de uma pauta de elaboração do texto do seu Projeto. (Projeto Político Pedagógico/ UFSM, 2001)

como um “conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 1982, p. 14).

E neste sentido, as instituições educacionais encontram-se como agentes de transmissão, reprodução, (BOURDIEU; PASSERON, 1975), de uma cultura dominante efetiva que se apresenta com uma atividade econômica e cultura da sociedade contemporânea. Estas estruturações educacionais regidas por um caráter de alienação e imposição de metas já “estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, em nossos princípios, padrões e formas de avaliação” (APPLE, 1982, p.19), ao longo de todo período educacional como se pode observar na explanação histórica realizada no capítulo anterior.

Todavia, hoje, esta organização educacional vem ao encontro das transformações técnico-científicas, econômicas e políticas do campo social, pois ao mesmo tempo em que estas atendem aos interesses de uma determinada sociedade, introduzem novos desafios aos sujeitos sociais envolvidos neste processo. Como coloca Gadotti (1997, p.311), “causam certa perda da identidade nos indivíduos ou desintegração”. Renega-se, assim, a existência de todo um conjunto de fatores que devem ser observados e considerados quando há a implantação de novas metas ou objetivos a serem alcançados. Isso pode ser observado em vários documentos recentes como a Constituição de 1988; o Compromisso da “Educação para Todos” em Jointien em 1990; a LDB 9394/96; o compromisso de Dakar em 2000, que vem reforçar os objetivos e compromissos da “Educação para Todos”; o Plano Nacional da Educação em 2001 e mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação PNE (10172/01) e, ao se tratar das “últimas” do sistema de ensino, tem-se o PDE- “PAC Educação”- e o Decreto nº 6094 que retoma os compromissos da “Educação para Todos” agora em âmbito Federal.

Apesar desta realidade, observada constantemente no contexto educacional, a teoria educacional regida na contemporaneidade abrange um contexto voltado que prima pela cultura do aluno, pela visão do indivíduo dentro

de um coletivo¹⁵. Esta preocupação com o aluno/acadêmico apresenta-se como fruto deste novo contexto que passa a aumentar a complexidade das relações sociais, enfatizando a competitividade, a busca do lucro e do sucesso. Constatase então, a importância de estarem presentes, em todas as reuniões e novas estruturações do currículo, a abordagem social, as transformações e necessidades da sociedade que a cada momento se modificam.

Desta forma, cabe primeiramente aos currículos das instituições formadoras implantarem a dinâmica, presente no Projeto Político Pedagógico da UFSM, de dialeticidade entre o papel do Coordenador, do Coordenador Substituto, do Colegiado e Comissões regulares. Este incentivo à discussão da situação do curso é importante para acentuar a integração e aumentar a condição de entendimento dos interesses comuns a docentes e discentes. Estes ideais, ao serem implementados, configuram-se com extrema importância, pois se vinculam à verificação das diferentes opiniões, o que é fundamental para que direcionem a mudanças com ponderação e rigor. Mudanças que acontecem somente a partir do momento em que ocorre a reflexão sobre a própria prática pedagógica onde, conforme Arroyo (2000, p.41), “(...) pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Enfrenta-nos como um dever-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer”. Isso faz pensar nas dificuldades e exigências perante o dever-ser do professor.

No entanto, esta relação social do ser consigo mesmo e do educador com o educando é que constituem o produto para a formulação de um currículo. Sua organização e sua realização se estruturam através das relações sociais e intra-pessoais, pois este toma forma e se diferencia segundo as reflexões e atuações de determinado conjunto de pessoas. Conjunto de pessoas que refletem, trabalham e questionam-se coletivamente para que, diante do planejamento, da execução, surja um resultado adequado à visão do coletivo.

¹⁵“A grade curricular de um curso, como parte integrante de um Projeto Político Pedagógico não deve ser compreendida como enumeração de disciplinas, mas como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, propício ao amadurecimento intelectual e motivador para a prática profissional dos acadêmicos.” (...) “A racionalização da grade curricular, no interior do Projeto Político Pedagógico de Curso, deverá levar em conta os modos como as disciplinas se relacionam entre si, e o papel dessas relações para chegar ao perfil de egresso”. (Projeto Político Pedagógico/UFSM, 2001)

Desta maneira, o conhecimento para a estruturação do currículo corporifica uma forte relação social entre grupos, entre pessoas, entre pensamentos que se codificam na estrutura chamada currículo.

No entanto, sabe-se que estas articulações são ações difíceis de serem implantadas visto a lógica capitalista e economicista na qual a sociedade contemporânea se encontra. Nesta ótica, cabe ao ensino contemporâneo fazer uma inter-relação do ser social com o conteúdo curricular. Quanto a estas transformações no âmbito educacional, Pimenta (1999, p.7) faz perceber que “as transformações das práticas docentes só se enfatizam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo”. Tem-se aqui, a necessidade da relação do docente com a pesquisa e a produção do conhecimento indubitavelmente ligada às transformações sociais. Esta forma de pensar e interagir com o mundo propicia um pensar e refletir do docente em relação à necessidade de envolvimento com os aspectos sócio-culturais e simbólicos que se evidenciam em todo o processo pedagógico. Nesta visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam os valores em que o docente se torna responsável sendo estes, educar para a cidadania, para a participação social e política desenvolvendo atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito ao outro, como estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente e o corpo... (PCNs, 1998, p. 04). Percebe-se aqui a imperiosa necessidade do refletir do docente sobre seu próprio fazer pedagógico, pois este irá fornecer, valores para a formação humana do ser social.

Dentro da área das Artes Visuais, não se pode esquecer que para um pensar artístico, é impreterível que haja um pensar crítico que viabilize um posicionamento frente aos fatos. É com esta visão que se enfatiza a importância dos saberes produzidos na sala de aula, nas discussões e questionamentos que surgem a partir do momento em que o aluno põe sua opinião, que traz sua bagagem cultural para a sala de aula. Isso é evidenciado quando Lanier nos diz que “evidentemente, cada aluno em particular - criança ou adulto - terá seu próprio interesse estético, ponto a partir do qual ele poderá ser levado para um envolvimento mais amplo” (*In* BARBOSA, 1999, p.50). Esta colocação propicia reflexões acerca da prática pedagógica, do agir do docente perante o aluno.

Nestas colocações, percebe-se, a procura do pensamento crítico do acadêmico, seja em análises de obras, mais voltados para a estética dentro dos pressupostos artísticos, ou em atividades de construção acadêmica em geral. Este pensar crítico é exigido pela sociedade de hoje onde a educação ancora-se no pluralismo e na diversidade social.

Na esfera de formação acadêmica, tem-se a primordialidade de fazer com que cada aprendiz vivencie situações fecundas de aprendizagem para que a Universidade possa “gestar pessoas com saberes plurais e, concomitantemente, singulares” (Frage *in* BARBOSA, 2002, p.17). E, a partir destes saberes diversificados, possibilitar ao aprendiz fazer relações com as tecnologias, com os aparatos da era contemporânea que fazem parte do cotidiano do indivíduo. Com isso, a prática pedagógica das Artes, no contexto universitário, tem de propiciar um processo de vivências práticas e de interação sócio-cultural para o fortalecimento do potencial crítico do aprendiz.

Nesta perspectiva, cabe destacar a importância da relação social na formação inicial do docente, pois como nos lembra Pimenta (1999, p.19) “a partir da significação social da profissão, revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” é que se constrói a identidade profissional do indivíduo. E, como também nos apresenta Arroyo (2000, p.32), “o que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos de vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos”.

Sendo assim, percebe-se que a prática pedagógica depende dos dois âmbitos: dos saberes adquiridos pela reflexão na sala de aula, através das proposições do contexto atual e da estrutura curricular presente no Projeto Político Pedagógico da Instituição Formadora. Ambos estabelecendo constante diálogo e interação para que possam acompanhar as transformações sociais.

7.3 Análise dos dados da pesquisa

Partindo destas necessidades, realizou-se entrevistas com três professores do Curso de Artes Visuais a fim de evidenciar, em suas falas, a compreensão destes acerca das alterações curriculares as quais o curso vem sendo submetido. Frente às categorias previamente elencadas: **estrutura do curso; tempo de estágio e oferta de disciplinas**, pode-se perceber na fala

destes professores, quando questionados acerca de suas participações no colegiado, das suas concepções acerca das alterações realizadas na estrutura curricular, das mudanças na prática, das suas percepções acerca do novo currículo de 2004, a forte presença de outras categorias, como: **Currículo como imposição; Realidade local e organizacional, Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.**

A seleção destas categorias (re) construídas estabelece uma articulação do que está acontecendo na realidade prática do ensino contemporâneo com as teorias educacionais.

Neste sentido, as tabelas a seguir poderão evidenciar estas categorias.

Professor	Falas	Categoria
Professor A	<p>“fruto de alterações legais na época nos foram solicitadas estas alterações, (...) nós trabalhamos em cima da legislação que nos foi colocada e que deveria ser seguida”.</p> <p>“Tentou-se uma flexibilidade maior (...) sugestão que não foi atendida ou foi dito que não poderia ser atendida devido ao aspecto legal.”</p> <p>“(...) alguns semestres ficaram muito apertados (...) só que nos ficamos atrelados, pois nós fomos os pioneiros (...). Então nós atendemos a legislação da maneira como ela vinha surgindo.”</p>	Currículo como imposição
Professor B	<p>“Depois desta nova reformulação de 2004, foi uma exigência das esferas superiores que modificaram para a distinção de bacharelado e licenciatura de vestibular...Inclusive a gente contatou com uma professora de Belo Horizonte, que ela fazia parte destas avaliações pelo Brasil e ela disse que não tinha que fazer currículo novo, vocês tem que ajustar as novas exigências como a prática de ensino que aumentou a carga horária, algumas disciplinas que agora foram obrigadas por lei mas não precisam fazer um currículo independente mas a moça da reitoria continuou insistindo então ficou separado.”</p>	
Professor C	<p>“Há sim, esta lei para as licenciaturas plenas, mas para a Educação Artística teve esta resolução do Valmir Chagas que agora eu não lembro, mas (...) que foi desta pessoa que estava no MEC e que emitiu este parecer que deveria ser criada as licenciaturas, em 1975”</p> <p>“(…) mas nunca nos afastamos das leis, das resoluções, isso é fundamental pois nós não podemos fazer um curso aleatório. Então, neste sentido sempre procuramos fazer algo seguindo as leis do MEC.”</p> <p>“E como as exigências do MEC para o bacharelado e para a licenciatura e como eu tenho visto em outros cursos também, mesmo aqui, sempre 300 horas é o mínimo. É uma exigência do MEC”.</p>	

Assim, na categoria **Currículo como imposição**, tem-se que, apenas um dos professores participou em todas as reformas, pois os demais chegaram à

instituição posteriormente a estas datas ou, por motivos de insatisfação e não compatibilidade com o que estava sendo “imposto” como o colocado pelo professor B quando diz: *“depois, esta nova reformulação de 2004, foi uma exigência das esferas superiores para a distinção de bacharelado e licenciatura no vestibular, claro que a gente ficou sabendo que não havia necessidade de fazer isso. Inclusive a gente contatou uma professora que fazia parte destas avaliações pelo Brasil e ela disse que não têm que fazer currículo novo, vocês tem que ajustar as novas exigências como a prática de ensino que aumentou a carga horária, algumas disciplinas que agora foram obrigadas por lei, mas não precisa fazer um currículo independente”*. Nisso, percebe-se que, conforme Moreira e Silva (1995, p.7-8).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele em uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Segundo o autor, o currículo é, além de uma imposição superior, a articulação de seus construtores. E, conforme o colocado na Justificativa do Projeto Político Pedagógico de 2004 do Curso de Artes Visuais tem-se que este:

Comprometida com estas posições e atenta aos debates atuais sobre as questões relativas à formação de professores, a nossa equipe docente pautou suas discussões sobre o perfil que se quer formar, não esquecendo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996)¹⁶, da Resolução CNE/CP 1/2002¹⁷ e Parecer do CNE/CP 28/2001¹⁸, bem como da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.

Nesse sentido cabe a estes responsáveis pela construção do projeto, participarem, lutarem pelos seus ideais e fazer com que estes, se não atendidos,

¹⁶“As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (PIMENTA, 2004, p.251).

¹⁷“Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (PIMENTA, 2004, p.251).

¹⁸Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior..” (PIMENTA, 2004, p.251)

sejam lembrados e relembrados em algum momento. Lutando assim, por um ideal de democracia onde todos os envolvidos tenham chance de participar, de opinar, mesmo que naquela situação não sejam atendidos. Essa importância de refletir, de questionar as legislações acerca da realidade onde ela está sendo imposta emerge nas falas do **professor A** quando diz: *"na estrutura curricular eu acho, que em alguns semestres ficou muito apertado, com pouco tempo, só que isso foi percebido quando da origem da criação do curso, só que nós ficamos atrelados, pois nós fomos os pioneiros, na época que surgiu esta legislação em atender, enfim, fazer um currículo dentro da legislação vigente até por uma questão de responsabilidade da emissão do diploma, afinal se tu não atender a legislação o profissional não recebe o diploma. Então nós atendemos a legislação da maneira como ela vinha surgindo. Só que no decorrer surgiram algumas variações de aplicações, dentre ela as práticas educativas, uma flexibilidade maior, uma flexibilidade que na época nós sugerimos, pressionamos, na época a gente sugeriu que tivesse uma flexibilidade maior, sugestão que não foi atendida ou foi dito que não poderia ser atendida devido ao aspecto legal. Só que no decorrer da criação de vários currículos da universidade, todo mundo percebeu que isso engessou, acabou que uma série de necessidades ficassem apertadas no currículo ou cerceadas, o que foi que aconteceu com nós, porque há uma necessidade de maior vivência de atelier, de maior amadurecimento de pesquisa, processo na linguagem artística.*

Nas colocações feitas pelo **professor A** percebe-se a importância de um estar a par das repercussões da prática pedagógica, estar sempre questionando acerca de como esta vem repercutindo na formação dos futuros professores. E com isso, o **professor A** destaca importância da participação do acadêmico neste processo de organização curricular, pois é a partir disso que ele passará a saber qual é o seu objeto de formação. Este saber qual é o objeto de formação, qual profissão ele está trabalhando foi um dos objetivos que se procurou alcançar com as mudanças curriculares de 2004. Todavia este mesmo professor destaca que é muito cedo para afirmações, pois se tem que: *"fruto de alterações legais na época nos foram solicitadas estas alterações, então na realidade se não houvesse tido um pedido da Reitoria talvez nós não tivéssemos reformulado o currículo, enfim, ele teria um período maior, só que em fruto de um pedido do Pró-Reitoria de*

Graduação, nós trabalhamos em cima da legislação que nos foi colocada e que deveria ser seguida. Se foi adequada ou não, o tempo é que nos vai colocar isso”.

A partir destas colocações, percebe-se importância da Gestão democrática, de fazer com que os pressupostos presentes no Projeto Político Pedagógico dos cursos de uma instituição superior sejam articulados, de acordo com os interesses, não só de uma elite do poder, mas de toda classe social que usufrui dos serviços desta instituição. Constituindo assim, um ensino, um currículo que não seja imposto e como coloca Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 166) “Los aspectos del currículo impuesto desde el nivel nacional permitirían ignorar aspectos únicos y particulares del arte que merecen ser reconocidos en los diferentes escenarios de los países.”

Ao encontro destas reflexões, pode-se verificar novamente, nas falas dos professores, esta significativa influencia da segunda categoria: **Realidade local e organizacional.**

Professor	Falas	Categoria
<p>Professor A</p>	<p>“Agora, com a prática educativa e como ela está sendo implementada, com as dificuldades da infra-estrutura tanto da universidade como da instituição que recebe e também pelos recursos humanos, eu acho que a pratica educativa ela perdeu um pouco o rumo.”</p> <p>“Eu acho que 800h fica demasiado salvo que se tivesse melhores condições de estrutura, de recursos humanos e estas estruturas, volto a frisar, não só na universidade mas na escola para receber isso(...)Objetivando, 100h no estágio seria procedente, só que há um "complicador".”</p> <p>“Quando se pensa um novo currículo, um novo projeto pedagógico tu tenta colocar, contextualizar, este rol, tenta colocar dentro do tempo histórico que se esta vivendo.”</p> <p>“Isso é um problema, então tu tens de trabalhar dentro do contexto que tu possui, quando eu estou falando do contexto que eu possuo eu me refiro ao espaço físico que eu tenho, ao espaço e infra-estrutura, de laboratório, ao espaço de contexto escolar que eu tenho ao entorno da instituição que servirão de campo de estágio e por ai a fora.”</p>	<p>Realidade local e organizacional</p>

<p>Professor B</p>	<p>“(…) mas o novo tem outras disciplinas muito importantes que naquele não tinha e a prática de ensino aumentou e em minha opinião aumentou exageradamente que dá dando um trabalho bárbaro para os professores que trabalham com a Educação, principalmente como a professora (….)que trabalha com o estágio, também não precisava tanto quanto eles colocaram”.</p> <p>“(…) a questão da Arte e Tecnologia, que se chama Arte e mídia que eles estão vendo além do photoshop, eles têm imagens digitalizadas, a internet, todas as coisas da Arte e Tecnologia, isso daí para mim foi um avanço”.</p> <p>“Pois é eu volto a enfatizar, um semestre é pouco, mas quatro é de mais.”</p>	
<p>Professor C</p>	<p>“Eu lembro que em 2004 a gente teve muita preocupação. O estágio é fundamental porque ele, o professor que não tem uma experiência em sala de aula antes de enfrentar uma turma antes de ser um profissional já formado, ele pode cometer graves erros.”</p> <p>“(…) todos os ateliês são contemplados, isso eu lembro que nos tivemos o cuidado imenso para que o aluno não tivesse esta deficiência em termos de licenciatura e, ao mesmo tempo que tem conhecimento prático também tem disciplinas voltadas para a educação.”</p>	

Nas palavras do **professor C** percebe-se que este coloca todas as mudanças como benéficas ao dizer: *“eu acho que elas eram extremamente benéficas, sempre se atualizavam os cursos de acordo em função das mudanças da sociedade, das novas concepções de arte que se discutia nas universidades, nos congressos enfim. Eu, me parece, que eram sempre algo saudável.”* E como enfocam Giroux e Simon (*apud* EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003)

La concepción posmoderna del currículo estipula contenidos multidisciplinares y el estudio de un amplio espectro de culturas visuales. La extraordinaria importancia del contexto sociocultural para la educación posmoderna ha provocado una progresiva tomada de conciencia del poder educativo de los medios de comunicación de masas y otras tecnologías electrónicas; al igual que las representaciones mediáticas de temas sociales de un profundo análisis crítico.

Neste sentido, percebe-se a importância de fazer com que as transformações estejam relacionadas aos fatores estruturais e culturais da sociedade a qual se está vivendo, fazer com que haja constantes transformações e adaptações ao que se apresenta enquanto construção social e artística. Pois

se a difusão cultural ocorre, sobretudo, pela educação, a seleção de fragmentos de cultura a serem difundidos merece de educadores/as grande atenção, em especial caso se considere que as culturas são múltiplas e se manifestam pelas aparências e formas ao sabor de forças simbólicas diversas. Daí ser preciso uma reflexão crítica sobre os critérios de seleção (ALMEIDA, 2007, p.82).

Neste momento então, é que se percebe a necessidade de fazer com que a cada momento histórico sejam implementados novos conhecimentos na estruturação curricular para que assim se possam contemplar de forma satisfatória as concepções atuais, as estruturas concretas do momento em que se vive. Isso não significa, no entanto, um abandono das estruturas históricas, mas uma adaptação das formulações contemporâneas aos ideais e locais que se tem.

Compactuando desta valoração do social, Efland, Freedman e Stuhr (2003, p.155) colocam:

Hay al menos cinco enfoques para la educación multicultural en general y para la educación artística en particular. La educación basada en 'la diferencia cultural' y las 'relaciones humanas' está más cerca de la teoría de la modernidad que de la posmoderna. El estudio 'de un grupo singular' incorpora elementos tanto modernos como posmodernos, y, según el modo en que se aplique, puede seguir a uno u otro de estos dos paradigmas. Sólo dos enfoques, el de la 'democracia social' y el de la 'reconstrucción social' comparten las principales características del discurso posmoderno.

Segundo Efland, Freedman e Stuhr, podem-se observar os pressupostos da pós-modernidade como sendo o da democracia social e da reconstrução social. Ou seja, não esquecendo dos demais paradigmas que se encontram ainda fortemente na nossa sociedade hoje, as questões social de fazer e formar um sujeito crítico e conhecedor torna-se o ápice da educação hoje. Educar um sujeito reflexivo, conhecedor de sua realidade social e participante ativo das mudanças sociais e das transformações Artísticas.

Todavia, também como colocam os sujeitos desta pesquisa, no currículo de 2004, vêm-se algumas necessidades que se acentuaram com a divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Assim, estas transformações ao mesmo tempo em que vêm atender algumas problemáticas, causam constantes críticas por parte de professores e alunos das instituições formadoras e também, por parte das instituições que servem de campo de trabalho, as escolas.

O **professor A** coloca: *"Objetivando, 100h no estágio seria procedente, só que há um "complicador", vamos dizer assim, que é a pratica educativa, só que a pratica educativa dentro do princípio que ela foi criada poderia funcionar desde que se tivesse a estrutura adequada para isso tanto na escola quanto na*

universidade, e esta estrutura se refere a laboratório, a recursos humanos, como eu já falei antes.”.

O professor B coloca: *”Pois é eu volto a enfatizar, um semestre é pouco, mas quatro é demais, acho que dois seria o ideal, num faz o planejamento, o estágio supervisionado e depois vai pra escola, quatro semestres é um exagero, tanto para professora tanto pra eles”.*

O professor C, apesar de já aposentado coloca a importância de uma maior vivência dos alunos no ambiente o qual irão atuar. E como coloca Fischmann (*apud* PIMENTA, 2004, p.65) ao falar da identidade docente:

A nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos (...) O corpo docente ganha sua identidade-marca peculiar - no exercício competente de seu ofício, como espírito alerta da crítica para a construção conjunta da sociedade de/para todos.

Este vivenciar, esta experiência docente, assim como a oferta de novas disciplinas são, segundo os professores, um fator benéfico o qual vem ao encontro da formação cultural, social e profissional do acadêmico. Este conhecimento do contexto e da realidade a qual irá atuar proporciona ao acadêmico a percepção da importância dos conteúdos, da didática, da participação efetiva no contexto acadêmico para que a sua atuação na escola como docentes seja capaz de fazer com que seus idéias de formação de um sujeito social, reflexivo e independente seja perceptível e refletido pelos demais colegas professores. Todavia, isso só é possível a partir do momento em que encontra espaço e condições para sua efetivação.

Percebe-se então, que a articulação para mudanças, já está sendo sinalizada quando o **professor A** coloca: *”Só que no decorrer da criação de vários currículos da universidade, todo mundo percebeu que isso engessou acabou que uma serie de necessidades ficassem apertadas no currículo ou cerceadas. Nesse sentido vamos tentar viabilizar maiores espaços para a permanência do aluno em atelier. E para isso eu vou tentar que a prática educativa tenha um caráter de prática em atelier. Situação que foi tentada na época, pra que não fique pensado que, quando for analisado este currículo, que não se pensou isso, pensou sim, mas não foi permitido”.*

A necessidade de uma reestruturação, de uma flexibilização colocada pelos professores refere-se, em grande medida, às questões de espaço, matéria e recursos humanos, pois com o passar do tempo, está se percebendo que muitas disciplinas se repetem, outras ficaram com carga horária excessiva e alguns professores sobrecarregados, alterações e adaptações que devem ser efetivadas para lograr um enxugamento e melhor organização curricular do Curso de Artes Visuais.

Ao encontro disto, tem-se a terceira categoria: **Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.**

Professor	Falas	Categoria
Professor A	<p>Principalmente nas Artes, “O professor tem de ser acima de tudo humano, senão de nada adianta ter currículo, novas teorias, visões se nos não tivermos este lado humano dentro de nós, não podemos nos tornar máquinas burocratizadas”.</p> <p>“(…) há uma necessidade de maior vivência de atelier, de maior amadurecimento de pesquisa, processo na linguagem artística. Nisso, não quero dizer de forma alguma que a pratica artística tem que sobrepor a pratica educativa (….) devem caminhar juntas, e esta formação artística o aluno tem que perceber como algo e m si e como campo de construção do conhecimento do seu próprio corpo e refletidas nas teorias que ele trabalha na pedagogia.”</p>	Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.
Professor B	<p>“(…) eles gostam tanto da parte prática que eles não querem ficar na licenciatura. Isso ta sendo um grande problema, até a coordenação está vendo como pode mudar isso, eles sentem a necessidade prática.”</p> <p>“(…) questão da libra, que é obrigatório, a inclusão de alunos deficientes. E outra disciplinas, Funcionamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação, que é da História educação, então pelo menos eles recebem, não só aquela história a educação que eu dava aqui, que era muito pouco tempo.”</p>	
Professor C	<p>“(…) sempre se atualizavam os cursos de acordo em função das mudanças da sociedade, das novas concepções de arte que se discutia nas universidades, nos congressos enfim.”</p> <p>“A diferença sempre foi buscar um maior aperfeiçoamento e transversalidade dos conteúdos, acho que isso foi fundamental. Sempre buscando um curso que ficasse mais claro que buscasse uma qualificação em termo de discussões, conteúdos e que o profissional que saísse do curso de licenciatura ou bacharelado que ele tivesse realmente uma boa formação para atuar no mercado de trabalho, que ele não ficasse alijado do processo social e que ficasse atento a tudo que estava acontecendo no campo da educação e especialmente, do ensino da arte.”</p>	

Nas palavras de Coelho, o contexto artístico Pós-Moderno apresenta-se com muitas dificuldades em definir expressões e mapear o contexto que ela representa. Coloca como um parâmetro de Pós-Modernidade a “Sinergia do Arcaísmo e do desenvolvimento tecnológico”. (Coelho, *apud* ROSA, 2005, p.43). E na mesma discussão Mafessoli alerta a mudança da arte enquanto um belo harmônico, equilibrado para uma apreciação de um “belo feio”. Tem-se então, que a “arte na atualidade busca uma nova arqueologia, um “belo feio” reconstruído a partir dos reflexos e da ampliação das manifestações como pretexto para a produção artística.” (Mafessoli, *apud* ROSA, 2005, p.44).

Neste sentido, a arte como reflexo dos acontecimentos sociais tem de fazer parte destes, vincular-se e apropriar-se do que há de mais atual frente a sua realidade. Nisso, o **professor C** destaca a importância da busca, ao longo das transformações, de uma qualificação e de um clarear acerca das discussões artísticas, isso se evidencia quando diz: *“Estávamos sempre buscando um curso que ficasse mais claro que buscasse uma qualificação em termo de discussões, conteúdos e que o profissional que saísse do curso de licenciatura ou bacharelado que ele tivesse realmente uma boa formação para atuar no mercado de trabalho, que ele não ficasse alijado do processo social e que ficasse atento a tudo que estava acontecendo no campo da educação e especialmente, do ensino da arte”*.

E é neste sentido também, que o **professor A** coloca que a organização curricular estabelecida, apesar de, em sua estrutura, apresentar um caráter engessante, estão sendo articuladas mudanças nesta estrutura, pois *“há uma necessidade maior vivência de atelier, de maior amadurecimento de pesquisa, processo na linguagem artística. Nisso, não quero dizer de forma alguma que a prática artística tem que sobrepor a prática educativa, não, tanto a prática artística quanto a pedagógica devem caminhar juntas, e esta formação artística o aluno tem que perceber como algo em si e como campo de construção do conhecimento do seu próprio corpo e refletidas nas teorias que ele trabalha na pedagogia ,isso que é importante”*.

Frente a estas colocações dos professores, percebe-se que a estruturação do Curso encontra-se um tanto distante dos ideais a que se pretende desenvolver em meio a um contexto artístico. Um contexto que prima pela

flexibilização, pela criatividade, pela liberdade, pelo diálogo e pela descoberta do sujeito. No entanto, apesar das barreiras enfrentadas, alternativas estão emergindo e sendo discutidas para que a estruturação seja rearticulada e reformulada em busca de um melhor desenvolvimento, conhecimento e atuação dos profissionais que estão se formando.

8 CONCLUSÃO

Seguindo a estrutura histórica da Educação Brasileira, percebe-se que, apesar de serem mais de quinhentos anos de colonização e de processo de ensino, alguns valores permanecem fluentes na estrutura educacional da Contemporaneidade. Esta afirmação pode ser analisada e embasada segundo análise feita nesta pesquisa onde se apontou, na análise da Organização do curricular do curso de Artes Visuais, a presença de três categorias: Currículo como imposição; Cultura e realidade local e, Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.

Assim, ao falar-se de currículo como imposição, percebe-se a existência de uma força superior, de uma instância que delimita os protótipos a serem seguidos e alcançados. Instâncias que agem através de Leis e Normativas que devem ser seguidas onde, a desobediência ou não cumprimento leva a punições ou desvalorizações do sistema de ensino o que significa, redução do capital e da conceituação. De uma forma um pouco diferente, pode-se dizer mais “rude”, o ensino Jesuítico também apresentava esta força superior de imposição e desconsideração dos interesses da cultura e das condições locais. Os Jesuítas apresentavam uma relação de poder direta e articulada aos seus ideais de dominação e submissão. Utilizavam-se da curiosidade e do interesse dos indígenas como fonte de trabalho e lucro. Não apenas em pontos extremos, a educação ao longo destes mais de 500 anos esteve ligada a esta relação de poder e submissão dentre as diferentes classes e condições sociais.

Esta proposição pode ser evidenciada também com a segunda categoria da pesquisa: Cultura e realidade local. Assim, a desvalorização da cultura e da diversidade da realidade social e local continua a mercê das imposições do sistema de ensino. A necessidade e a busca de um crescimento educacional acabam desrespeitando e impondo valores que, ao invés de proporcionarem a

criatividade e estimularem a estrutura de pensamento de cada cultura e localidade, acaba homogeneizando e reprimindo alternativas que poderiam ser apresentadas e estruturadas de formas diferentes possibilitando assim uma maior adaptação o local e as necessidades do contexto.

Esta homogeneização, esta forma de ensino estruturada segundo uma relação de poder segue ainda hoje os mesmos interesses que nos primórdios da Educação brasileira, ou seja, segue os ideais de um ensino voltado para a dominação, para a obediência e para o controle da população. Apesar da abrangência dos ideais de uma educação e de uma sociedade democrática, percebe-se que estas conceituações formulam-se apenas para encobrir e ocultar a situação “pré-histórica” em que a relação do sistema educacional se encontra. Uma situação onde se tem que a melhor forma de desenvolvimento da sociedade encontra-se na homogeneização, na negação do direito de pensar, inovar e criar conforme cada realidade, pois assim, com a imposição de valores já estipulados torna-se mais fácil e mais rápido o crescimento e a obtenção de resultados. Todavia, tem-se de perguntar: Que resultados são estes, para quem e para quê estão servindo?

Desta forma então, esta negação da valorização subjetiva, cultural e local provoca a perda da valorização Artística onde os pontos a serem desenvolvidos no processo artístico são exatamente estas apropriações da cultura, da religiosidade, dos costumes e dos afazeres. Com isso, percebe-se que, as Artes Visuais com seus interesses de liberdade e criatividade apresentam-se em meio a uma realidade de imposições e de recriminações. Com isso, tem-se que, nesta análise do Currículo do Curso de Arte Visuais, as imposições permanecem e em grande medida vêm atravancando o desenvolvimento do processo de aproximação do Ensino com a realidade social e cultural do contexto nele presente.

Frente a esta análise da pesquisa, percebe-se a importância da democracia, de fazer com que os pressupostos presentes em uma Instituição Educacional, aqui, a Universidade Federal de Santa Maria, sejam articulados de acordo com os interesses não só de uma elite do poder, de um Arbitrário Cultural Dominante, mas de toda classe social que usufrui dos serviços desta instituição.

E, com isso, constituir um ensino, um currículo que não seja imposto, mas sim construído na coletividade, na cultura artística e na realidade social do contexto.

Sendo assim, as políticas públicas de organização educacional são importantes sim, mas estas têm de disponibilizar uma flexibilidade, uma articulação e uma autonomia maior das instituições acerca de seus valores sociais, culturais e artísticos. O que parece ocorrer, no entanto, é que as leis impostas estão engessando e não flexibilizando os currículos.

9 REFERENCIAS

ALMEIDA, C. M. C. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 81 a 110.

AMARAL, A. A. **Arte para quê?** A preocupação social da arte brasileira 1930-1970. 2º ed. São Paulo: Nobel, 1987.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagem**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

BARBOSA, A.M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo Cortez, 1999.

BENNO, S. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores associados, 1995.

BOUDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CÔRREA, A. D. **Ensino das Artes Visuais: de sua gênese a atualidade.** Relatório de pesquisa, registrado no GAP CAL/UFSM, n°. 017660.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STURT, P. **La Educación em el arte posmoderno.** Tradución de Lucas Vermal Ediciones Paidós Ibérica. S.A: Barcelona, 2003.

FOIS, N.F. & SOUZA, N.A. Saberes e Fazeres: diálogo na formação continuada dos professores. In. ARAÚJO, E. (et. Al). **Governo Lindberg: entre a escola cidadã e a exclusão educacional.** Nova Iguaçu, RJ: CEAPE, 2006.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **História das idéias Pedagógicas.** Editora Ática: São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** Novas Políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HALL, S. **A Identidade cultural na Pós-modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IBERNÓN, F. (org) **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo:** A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Editora Ática. 1997.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** política, estrutura e organização. 2 ed. São Paulo: cortez, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A Pedagogia em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL. (BRASIL). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist.php.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n° 3.958, de 13 de setembro de 1961. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist.php.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n° 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução n° 13, de 23 de fevereiro de 1970. Projeto político Pedagógico 1999. Localização CAL/UFSM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). BRASIL, Resolução n° 01, de 17 de janeiro de 1972. Projeto político Pedagógico 1999. Localização CAL/UFSM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer do CNE/CP 28/2001. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer nº 109/2002 CNE/CES. Disponível em: http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2002/parecer/Par_CES_109_130302.htm

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (org.) **Cultura, Currículo e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. **Currículo e programas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Pairus, 1995.

OLIVEIRA, M. O. **História e Arte Guarani**: Identidade e Interculturalidade. Santa Maria: editora ufsm, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, G.S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Projeto Político pedagógico - Curso de Artes Visuais/1991. Coordenação do Curso de Artes Visuais: Centro de Artes e Letras (CAL)/UFSM.

Projeto Político pedagógico - Curso de Artes Visuais/1999. Coordenação do Curso de Artes Visuais: Centro de Artes e Letras (CAL)/UFSM.

Projeto Político pedagógico - Curso de Artes Visuais/2004. Coordenação do Curso de Artes Visuais: Centro de Artes e Letras (CAL)/UFSM.

Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria/2001. In: www.ufsm.com.br.

ROSA, M. C. **A formação de professores de Arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, B. S; AVRITZER, L. Introdução para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B.S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.39 a 82.

SACRISTAN, G; GÒMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Artemed, 1998.

SZYMANSKY, H. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A. & FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político - pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas-SP: Papirus, 2001, p.45 a 66.

ANEXOS

ANEXO 01: Entrevista

Entrevistas aos professores:

1-Você participou da comissão de elaboração do PPP de 1992, 1999 e 2004?

2-Como você viu as alterações realizadas? E na sua concepção foram adequadas?

3-Enquanto docente do curso de Licenciatura quais mudanças práticas você destacaria?

4-Quais as principais diferenças entre o docente (profissional em Artes Visuais) do PPP de 1992, 1999 e 2004?

5-Como você percebe o aumento do tempo de estágio de um para quatro semestres?

6-Como você percebe a oferta de disciplinas no currículo novo?

ANEXO 02: Currículo do curso de Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica (2004)

Currículo do curso de Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica (2004)

Informações gerais

Curso	Nível	Funcionamento
ARTES VISUAIS - LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA (728)	Graduação	Em atividade
Grau	Modalidade	Turno
LICENCIADO EM ARTES VISUAIS - DESENHO E PLÁSTICA	Licenciatura Plena	Diurno
Área de conhecimento	Conceito MEC	
ARTES	Sem Conceito	

Informações para o currículo atual

Ano do currículo	Período / Duração	
2004	Semestral. / 8	
Carga horária total	Carga horária mínima	Carga horária máxima
3285h	285h / período	540h / período
Número máximo de trancamentos		
4 totais / 5 parciais		

Disciplinas integrantes do currículo 2004

<u>período</u>	<u>código</u>	<u>nome</u>
1	ART1003	<u>FUNDAMENTOS DE DESENHO E PLÁSTICA I</u>
	ART1015	<u>PRÁTICA EDUCACIONAL I</u>
2	EDE1001	<u>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</u>
	ART1004	<u>FUNDAMENTOS DE DESENHO E PLÁSTICA II</u>
	ART1016	<u>PRÁTICA EDUCACIONAL II</u>
3	CAV1009	<u>ATELIÊ DE CERÂMICA A</u>
	CAV1001	<u>ATELIÊ DE CERÂMICA I</u>
	CAV1008	<u>ATELIÊ DE DESENHO A</u>
	CAV1000	<u>ATELIÊ DE DESENHO I</u>
	CAV1014	<u>ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA A</u>
	CAV1004	<u>ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA I</u>
	CAV1010	<u>ATELIÊ DE ESCULTURA A</u>
	CAV1002	<u>ATELIÊ DE ESCULTURA I</u>
	CAV1012	<u>ATELIÊ DE GRAVURA EM METAL A</u>
	CAV1003	<u>ATELIÊ DE GRAVURA I</u>
	CAV1013	<u>ATELIÊ DE LITOGRAFIA A</u>
	CAV1015	<u>ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS A</u>
	CAV1005	<u>ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS I</u>
	CAV1016	<u>ATELIÊ DE PINTURA A</u>
	CAV1006	<u>ATELIÊ DE PINTURA I</u>
	CAV1017	<u>ATELIÊ DE SERIGRAFIA A</u>
	CAV1007	<u>ATELIÊ DE SERIGRAFIA I</u>
	CAV1011	<u>ATELIÊ DE XILOGRAVURA A</u>
	ART225	<u>DESENHO GEOMÉTRICO-DESENHO E PLÁSTICA</u>
	FUE1014	<u>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E</u>

	<u>SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO</u>
	ART1007 <u>HISTÓRIA DA ARTE I</u>
	ART1017 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL III</u>
4	CAV1019 <u>ATELIÊ DE CERÂMICA II</u>
	CAV1018 <u>ATELIÊ DE DESENHO II</u>
	CAV1022 <u>ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA II</u>
	CAV1020 <u>ATELIÊ DE ESCULTURA II</u>
	CAV1027 <u>ATELIÊ DE GRAVURA EM METAL B</u>
	CAV1021 <u>ATELIÊ DE GRAVURA II</u>
	CAV1028 <u>ATELIÊ DE LITOGRAFIA B</u>
	CAV1023 <u>ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS II</u>
	CAV1024 <u>ATELIÊ DE PINTURA II</u>
	CAV1025 <u>ATELIÊ DE SERIGRAFIA II</u>
	CAV1026 <u>ATELIÊ DE XILOGRAVURA B</u>
	ART1008 <u>HISTÓRIA DA ARTE II</u>
	ART1013 <u>METODOLOGIA DA PESQUISA</u>
	MEN1068 <u>PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO E ARTE I</u>
	MEN1070 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL IV</u>
	FUE140 <u>PSICOLOGIA DA EDUCACAO "A"</u>
5	ART1011 <u>ARTE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA</u>
	MEN1073 <u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</u>
	CAV1029 <u>FOTOGRAFIA</u>
	ART1009 <u>HISTÓRIA DA ARTE III</u>
	MEN1069 <u>PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO E ARTE II</u>
	ADE1000 <u>POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>
	ART1018 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL V</u>
6	CAV1031 <u>ATELIÊ DE CERÂMICA B</u>
	CAV1030 <u>ATELIÊ DE DESENHO B</u>
	CAV1033 <u>ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA B</u>
	CAV1032 <u>ATELIÊ DE ESCULTURA B</u>
	CAV1034 <u>ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS B</u>
	CAV1035 <u>ATELIÊ DE PINTURA B</u>
	CAV1036 <u>ATELIÊ DE SERIGRAFIA B</u>
	MEN1074 <u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</u>
	ART1014 <u>ESTÉTICA</u>
	ART1010 <u>HISTÓRIA DA ARTE IV</u>
	ART1019 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL VI</u>
7	ART1005 <u>ARTE E MÍDIA I</u>
	ART1012 <u>EDUCAÇÃO E ARTE</u>
	MEN1075 <u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III</u>
	MEN1071 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL VII</u>
	ART1020 <u>TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO NO ENSINO DA ARTE</u>
8	ART1006 <u>ARTE E MÍDIA II</u>
	MEN1076 <u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV</u>
	MEN1072 <u>PRÁTICA EDUCACIONAL VIII</u>
99	CAV1056 <u>HISTÓRIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA : ARTE E TECNOLOGIA</u>

**ANEXO 03: Currículo do curso de Desenho e Plástica - Licenciatura Plena
(1999)**

Currículo do curso de Desenho e Plástica - Licenciatura Plena (1999)

Informações gerais		
Curso DESENHO E PLÁSTICA - Licenciatura Plena (702)	Nível Graduação	Funcionamento Em atividade
Grau LICENCIADO EM DESENHO E PLÁSTICA	Modalidade Licenciatura Plena	Turno Diurno
Área de conhecimento ARTES PLASTICAS	Conceito MEC Sem Conceito	
Autorização Resolução UFSM nº 72, de 14.12.79 e Lei nº 3958, de 22.09.61.	Reconhecimento Reconhecido nos termos do Parecer n. 2.056/75- CFE, por ter sido criado pela Lei 3.958/61	

Informações para o currículo atual

Ano do currículo 1999	Período / Duração Semestral. / 9	Total de créditos 94
Carga horária total 2535h	Carga horária mínima 165h / período	Carga horária máxima 540h / período
Número máximo de trancamentos 4 totais / 5 parciais		

Disciplinas integrantes do currículo 1999

<u>período</u>	<u>código</u>	<u>nome</u>
1	ART137	<u>FUNDAMENTOS DE DESENHO E PLASTICA I</u>
2	ART138	<u>FUNDAMENTOS DE DESENHO E PLASTICA II</u>
3	ACP067	<u>ATELIE DE ARTE TEXTIL I</u>
	ACP023	<u>ATELIE DE CERAMICA I</u>
	ACP024	<u>ATELIE DE DESENHO I</u>
	ACP025	<u>ATELIE DE ESCULTURA I</u>
	ACP066	<u>ATELIE DE ESTAMPARIA I - "DESIGN"</u>
	ACP026	<u>ATELIE DE GRAVURA EM METAL I</u>
	ACP027	<u>ATELIE DE LITOGRAFIA I</u>
	ACP028	<u>ATELIE DE PINTURA I</u>
	ACP030	<u>ATELIE DE SERIGRAFIA I</u>
	ACP031	<u>ATELIE DE XILOGRAVURA I</u>
	ART225	<u>DESENHO GEOMETRICO-DESENHO E PLASTICA</u>
	ART139	<u>HISTORIA DA ARTE I - A</u>
4	ACP069	<u>ATELIE DE ARTE TEXTIL II</u>
	ACP034	<u>ATELIE DE CERAMICA II</u>
	ACP035	<u>ATELIE DE DESENHO II</u>
	ACP036	<u>ATELIE DE ESCULTURA II</u>
	ACP068	<u>ATELIE DE ESTAMPARIA II - "DESIGN"</u>
	ACP037	<u>ATELIE DE GRAVURA EM METAL II</u>
	ACP038	<u>ATELIE DE LITOGRAFIA II</u>
	ACP039	<u>ATELIE DE PINTURA II</u>
	ACP041	<u>ATELIE DE SERIGRAFIA II</u>

- ACP042 ATELIE DE XILOGRAVURA II
 ART226 GEOMETRIA DESCRIT.E PERSPEC.-DES.E PLAST
 ART140 HISTORIA DA ARTE II-A
 5 ACP071 ATELIE DE ARTE TEXTIL III
 ACP045 ATELIE DE CERAMICA III
 ACP046 ATELIE DE DESENHO III
 ACP047 ATELIE DE ESCULTURA III
 ACP070 ATELIE DE ESTAMPARIA III - "DESIGN"
 ACP048 ATELIE DE GRAVURA EM METAL III
 ACP049 ATELIE DE LITOGRAFIA III
 ACP050 ATELIE DE PINTURA III
 ACP052 ATELIE DE SERIGRAFIA III
 ACP053 ATELIE DE XILOGRAVURA III
 ART141 HISTORIA DA ARTE III - A
 6 ACP073 ATELIE DE ARTE TEXTIL IV
 ACP056 ATELIE DE CERAMICA IV
 ACP057 ATELIE DE DESENHO IV
 ACP058 ATELIE DE ESCULTURA IV
 ACP072 ATELIE DE ESTAMPARIA IV - "DESIGN"
 ACP059 ATELIE DE GRAVURA EM METAL IV
 ACP060 ATELIE DE PINTURA IV
 ART145 FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE
 ART142 HISTORIA DA ARTE IV - A
 7 ART146 EDUCACAO E ARTE I
 ART147 ENSINO DAS ARTES VISUAIS I
 ART148 ESTETICA "A"
 ADE103 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 FUE201 PSICOLOGIA DA EDUCACAO
 8 ART149 EDUCACAO E ARTE II
 ART150 ENSINO DAS ARTES VISUAIS II
 MEN108 METODOL.DO ENSINO DE DESENHO E PLASTICA
 ART151 TRAB.DE GRADUACAO NO ENSINO DA ARTE
 9 MEN109 ESTAGIO SUPERV.ENSINO DES. E PLASTICA
 99 ACG282 ATELIE DE FOTOGRAFIA I
 ACG487 DO SINGULAR AO UNIVERSAL NA ARTE
 ACG425 REFLEXOES SOBRE ARTE

ANEXO 04: Currículo do curso de Desenho e Plástica (1992)

ANEXO 05: Lei n° 3.958, de 13 de setembro de 1961

ANEXO 06: Lei N ° 5.692, de 11 de Agosto de 1971

Lei N º 5.692, de 11 de Agosto de 1971

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

(...)

CAPÍTULO V

Dos Professôres e Especialistas

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais dêsse tipo de ensino, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professôres e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professôres e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professôres e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

(...)

EMÍLIO G. MÉDICI

Presidente da República

Jarbas G. Passarinho

PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DE 12/08/1971

ANEXO 07: Resolução n° 13, de 23 de fevereiro de 1970

ANEXO 08: Resolução nº 01, de 17 de janeiro de 1972

ANEXO 09: Parecer CNE/CES 109/2002

Parecer CNE/CES 109/2002

109/2002 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 9/5/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13/5/2002, Seção 1, p. 21.

Silke 0314 VBO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior /
MEC/SESu

UF: DF

ASSUNTO: Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores

RELATOR(A): Silke Weber

PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000314/2001-97 e 23001.000039/2002-92

PARECER N.º:

CNE/CES 109/2002

COLEGIADO:

CES

APROVADO EM: 13/03/2002

I – RELATÓRIO

Trata o presente processo de consulta sobre a aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. Esta consulta se apresenta sob duas perspectivas.

Uma primeira, advinda da SESu/MEC, que demanda explicitação das regras de transição para aplicação da legislação sobre carga horária, e uma segunda, proveniente da Associação de Professores da Universidade do Rio Grande, que questiona a viabilidade da implementação da carga horária prevista para a prática de ensino e estágio supervisionado.

No que se refere à consulta da SESu/MEC, cabe ressaltar que o parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no DOU em 04 do corrente mês, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB.

Desse modo, os projetos pedagógicos dos cursos podem ficar circunscritos ao limite temporal estabelecido ou ultrapassá-lo, tendo em vista a tônica escolhida para o curso de licenciatura plena ministrado.

Assim, o **curso de licenciatura plena em funcionamento de acordo com a regra fixada pela Resolução CNE/CP 1/99 que pretender suprimir 400 horas de seu projeto pedagógico inicial, considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida, resguardando, no entanto, a proporcionalidade da distribuição da carga horária do currículo apreciado por ocasião do processo de autorização. Por outra parte, importa assegurar a possibilidade de integralização da carga horária de 3.200 horas divulgada no Edital de abertura de processo seletivo a todos os alunos que assim o desejarem.**

No caso das Instituições de Ensino Superior que não gozam da prerrogativa de autonomia, a proposta de reformulação do projeto pedagógico deve ser submetida à apreciação da SESu/MEC antes de sua efetiva implementação.

No tocante à inviabilidade da implementação da carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado prevista pela Resolução CNE/CP 01/99, e cujo espírito é mantido na Resolução CNE/CP 01/02 e na Resolução CNE/CP 02/02, recentemente homologada pelo Senhor Ministro da Educação, tendo em vista obstáculos de natureza institucional, cabe à proponente considerar tais óbices na formulação do projeto pedagógico da licenciatura a ser ministrada.

Convém destacar que é a LDB que define o estágio (Art.82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação e, no caso da formação docente, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (Art. 65).

Cada Instituição de Ensino Superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor.

Acrescente-se que em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à Instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar.

II – VOTO DO (A)RELATOR(A)

Diante do exposto, a relatora recomenda que a consulta seja respondida nos termos do presente Parecer.

Brasília-DF, 13 de março de 2002.

Conselheira Silke Weber – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do (a) Relator (a).

Sala das Sessões, em 13 de março de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

ANEXO 10: Resolução CNE/CP nº 1/2002

ANEXO 11: Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002