

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

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTES VISUAIS:
UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - GESTÃO
EDUCACIONAL E FORMAÇÃO**

MONOGRAFIA

Márcia Lenir Gerhardt

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTES VISUAIS:
UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL E FORMAÇÃO**

por

Márcia Lenir Gerhardt

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa - Curso de Especialização, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau
de
Especialista em Gestão Educativa

Orientador: Prof. Dr. Clovis Renan Jacques Guterres

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

Ficha Catalográfica

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTES VISUAIS:
UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL
E FORMAÇÃO**

elaborada por

Márcia Lenir Gerhardt

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Clovis Renan Jacques Guterres, Prof. Dr. (UNICAMP)
(Orientador)

Tânia Losekann Sangoi. Prof. Mestre(UFSM)

Celso Henz. Prof. Dr. (UFRGS)

Santa Maria, 03 de Março de 2008.

Dedico:
À FAMÍLIA

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus, por ter me acompanhado e me aproximado de pessoas maravilhosas que acreditaram em mim, durante esta caminhada e no percurso da construção de meu ser.

À Universidade Federal de Santa Maria, que vem cumprindo com sua missão de instituição educadora.

De forma muito especial, ao Prof^o Dr. Clovis Renan Jacques Guterres, pelas orientações, tempo que dispôs para que esta pesquisa se constituísse.

Aos educadores que compõem a comissão examinadora da presente pesquisa, pelo apoio e sugestões que fizeram com o intento de contribuir com este trabalho.

Aos colegas e professores do CAL que se dispuseram a auxiliar na construção desse fazer investigativo. A todos os amigos, colegas, professores do CAL, do CE, do Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela amizade, apoio e convívio durante esse período de formação.

Aos “colegas” pela amizade, o coleguismo e a construção do conhecimento nessa caminhada, que com as trocas e diálogos tornou-se mais significativa.

Aos meus irmãos Eloidir J. Gerhardt e Liane B. Gerhardt, por terem tido coragem e o sonho de que outro futuro era possível, enfrentando o desconhecido a caminho desta Universidade – UFSM. Lançaram-se do interior, Tenente Portela/RS para irem à busca do que acreditavam, e devido a essa coragem, tive oportunidade de segui-los. Ao meu irmão Ademir E. Gerhardt, pela amizade e por seguir esse mesmo caminho.

Aos meus pais, pela força, o apoio, incentivo, coragem, a amizade, o amor, o carinho que sempre dispuseram e por terem se abdicado de seus sonhos para que pudéssemos alcançar os nossos.

Aos meus sobrinhos, que renovam minha esperança e me fazem acreditar que um novo mundo é possível, assim como acreditar nas mudanças para uma educação e uma sociedade melhor. Agradeço por cada um de seus sorrisos, olhar e questionamentos.

À pessoa com quem divido meus dias, meu espaço e compartilho um sentimento único, grandioso e especial. Agradeço a compreensão, paciência, o companheirismo, as trocas de saberes e a construção em conjunto.

O mundo contemporâneo tem por modelo a rede, por isso é impossível falar de quaisquer de seus aspectos de um ponto de vista isolado. As informações mais gerais a seu respeito ou aquelas específicas, como a arte, não podem vir desconectadas de outras que as esclarecem, como fora possível no mundo especializado da modernidade (COCCHIARALLE, 2006, p.9-10).

Canção óbvia

*Escolhi a sombra desta árvore para
Repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
suarei meu corpo, que o sol queimará
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos virão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, :
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire (Gênova – março – 1971)

(FREIRE, 2000, p.5)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Centro de educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTES VISUAIS: UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO

AUTORA: MÁRCIA LENIR GERHARDT

ORIENTADOR: PROF^º. DR. CLOVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Santa Maria, 03 de março de 2008.

Esta pesquisa de cunho qualitativo realizada no curso de Especialização em Gestão Educacional/CE/UFSM objetivou investigar a formação do professor de Artes Visuais, visando o conhecimento que o mesmo tem a respeito das Políticas Públicas, Formação Docente e Gestão Educacional e conhecer o papel do docente de Artes Visuais como membro dessa gestão. Foram sujeitos professores e alunos, formados e em estágio, do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, do Centro de Artes e Letras/CAL/UFSM. A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2007. Os instrumentos usados foram o questionário, a análise documental e o diário de campo. Os dados coletados foram interpretados de acordo com as seguintes categorias: políticas públicas, gestão educacional, formação docente, sendo discutidos com base no referencial teórico que permeou a investigação. Os referenciais básicos foram: Barbosa (1998, 2002, 2006), Ferreira (2001), Libâneo (2004), Lück (2006), Pimentel (1999), Penna (2001, 2003), Rosa (2005). Este estudo apontou que os sujeitos sabem da existência de Leis, Políticas Públicas e da Gestão, mas poucos têm clareza e entendimento sobre elas, além dos conhecimentos da práxis artística e educacional, ficando claro que deve ser dada uma ênfase maior durante a graduação e nas próprias escolas a respeito das Políticas e da Gestão Educacional. Percebeu-se que ainda é muito presente a dificuldade do aluno/estagiário em exercer a docência.

Palavras-chave: Gestão Educacional - Políticas Públicas - Arte-Educador – Formação Inicial do professor.

ABSTRACT

THE VISUAL ART EDUCATOR FORMATION: A STUDY OF EDUCATIONAL POLICIES – EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND FORMATION

AUTHOR: MÁRCIA LENIR GERHARDT

ADVISOR: PROF^º DR. CLOVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Santa Maria, March 3rd, 2008

This qualitative research was developed during the Specialization Course in Educational Administration at UFSM with the objective of investigating the formation of the Visual Arts educator considering the knowledge this professional has on educational policies, teacher formation and educational administration and know the role of the Visual Arts teacher as a member of this administration. The subjects were professors and students of the Visual Arts Course, CAL/UFSM. The data collection was developed during the year of 2007 with questionnaires, analysis of documents and field diary as instruments. The data were interpreted according to the following categories: educational policies, educational administration, teacher formation, which were discussed considering the theoretical foundation selected to support the research. The reference is constituted by Barbosa (1998, 2002, 2006), Ferreira (2001), Libâneo (2004), Lück (2006), Pimentel (1999), Penna (2001, 2003), Rosa (2005). This study pointed that the subjects know about the existence of laws, educational policies and administration, but just some of them really understand this documents, showing that it is necessary to give more importance to these points during the graduation and even in the schools. It was also observed that there is difficulty of the student in relation to teaching.

KEY-WORDS: Educational administration – Educational policies – Art educator – Initial teacher formation

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
INTRODUZINDO A PESQUISA	12
1.1 Introdução	12
CAPÍTULO 2	17
DIALOGANDO COM DIFERENTES AUTORES	17
2.1 Universidade: instituição formadora de formadores e demais profissionais	17
2.1.1 Breve Histórico da Construção da Universidade	17
2.1.2 Universidade e ensino no Brasil	19
2.1.3 O sistema universitário	24
2.2 Formação do Educador - Licenciaturas.....	27
2.2.1 Políticas – Diretrizes curriculares: o que estrutura/oficializa a formação do professor?	27
2.2.2 O curso de formação do educador e as políticas educacionais para essa formação	28
2.2.3 Os modelos de formação docente no Brasil.....	29
2.2.4 A pesquisa na formação profissional docente	31
2.3 A formação do professor de Artes Visuais	32
2.3.1 O curso de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica na UFSM.....	36
2.3.1.1 Formação no Ensino da Arte.....	42
2.3.1.2 A formação pedagógica.....	42
2.3.1.3 O Estágio no Curso Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica.....	43
2.3.1.4 Atividades complementares de graduação.....	46
2.4 Gestão e Políticas Educacionais	46
2.4.1 Gestão	49
CAPÍTULO 3	52
UM MOMENTO DE DISCUSSÃO	52
CAPÍTULO 4	68
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	68
REFERÊNCIAS	72
ANEXO	77

CAPÍTULO 1

INTRODUZINDO A PESQUISA

Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (TARDIF & LESSARD, 2005, p.31).

1.1 Introdução

Ensinar é trabalhar com, sobre e para seres humanos, como afirmam Tardif & Lessard (2005, p.31) na epígrafe. O professor – educador tem em seu ofício o ensinar como uma das tarefas de sua profissão, portanto, é importante que o mesmo se assuma como inacabado na expectativa de que a docência se constrói dos conhecimentos histórico-culturais e esses se dão no cotidiano.

A sociedade, os valores, a economia, as instituições e as profissões vivem mudanças rápidas neste início de milênio. A presença da tecnologia no dia-a-dia da sociedade foi apresentando outras características e é denominada de *sociedade da informação*, caracterizada pela capacidade de gerar, gerir, manusear, armazenar e distribuir informações. Tal capacidade desencadeou um crescente aumento das informações e aprendizagens o que contribuiu para uma reviravolta na escala de valores, na reorganização da política mundial e na troca de paradigmas.

É também um período em que está explícita a mudança na relação entre educação e sociedade, arte e sociedade, sendo que a própria sociedade está em constantes transformações. Esse processo dinâmico faz com que ocorra uma relativização de valores, havendo um contínuo movimento de idéias, pensamentos, tecnologias, governos, políticas, crenças; e com essas perspectivas, a arte e o ensino da mesma, bem como a educação vão adquirindo novos aspectos.

A sociedade global e/ou sociedade do conhecimento vem sendo palco de profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, causando impactos que estão desestabilizando as sociedades. Nessa direção, Ferreira (2001) salienta que novos conteúdos de formação, novas formas de gestão

e organização da educação são necessárias para ressignificar o valor da teoria e da prática da administração da educação.

A partir das experiências vivenciadas na Alemanha (Bonn), dos conhecimentos construídos durante o curso de graduação em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), o curso de Mecânica do Colégio Técnico Industrial, os estágios, curricular e extracurricular, o Mestrado em Educação, o curso de Especialização em Gestão Educacional me propus a investigar, nessa abordagem, a formação do professor de Artes Visuais, tendo em vista o conhecimento a respeito das Políticas Públicas, Formação Docente e Gestão Educacional delimitando como instituição formadora a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), e conhecer o papel do docente de Artes Visuais como membro dessa gestão.

Percebemos, nas últimas décadas, uma realidade social na qual estão em curso diferentes ciclos da nossa história. As transformações ocorridas nesses diferentes períodos fazem com que a sociedade vá se modificando a nível mundial, fazendo com que os valores, as práticas e os ideais também se alterem, o que vai, conseqüentemente, formando uma nova sociedade.

Nesse novo contexto, passou-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, como exemplo, o uso da análise, o estabelecimento de relações, a síntese, a rapidez de respostas, a criatividade diante de situações desconhecidas, a interpretação de diferentes formas de linguagem, a capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, criticar respostas, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora (KUENZER, 2002).

No âmago da questão, a temática abordada, **a formação de professores-políticas públicas e gestão educacional: um estudo com docente e discentes de Artes Visuais** vai ao encontro do que vem se buscando para construirmos uma sociedade melhor. Considerando ainda, nessa busca de melhorias no processo educativo, a maior responsabilidade na organização e administração dos serviços do ensino.

O presente estudo possui um *caráter qualitativo*, pois busca ressaltar através do conhecimento das políticas e da gestão educacional uma formação com maior significado e importância. Isso para que cada educador possa como gestor, ser um agente transformador no meio em que atua. Para Minayo (1994, p. 22), “a

abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. O *estudo de caso* colaborou na qualificação deste fazer investigativo.

Para a construção e desenvolvimento da presente investigação, diante da temática apresentada, foram sujeitos professores e alunos do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, do Centro de Artes e Letras/CAL/UFSM, formados e em estágio, e que atuam na Educação Básica do Sistema Público de Ensino de Santa Maria/RS.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados como instrumentos, o *questionário*, pois Lüdke e André (1986) apresentam como alternativa cabível, o uso do mesmo pelo fato de permitir realizar a comparação dos dados obtidos; a *análise documental*, quanto a esse tipo de instrumento de pesquisa, Caulley (1981 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.38) menciona que essa “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, e o *diário de campo* que é uma técnica utilizada na coleta dos dados de uma pesquisa de cunho qualitativo. Minayo (1994) aborda o diário de campo como algo ao qual recorreremos em qualquer momento, seja para acrescentar dados ou verificá-los, não podendo ser subestimado em relação a sua importância, compreendendo ainda as descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas a respeito das mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

No momento da análise dos dados, procurou-se responder as perguntas levantadas e essas foram norteadas pelas categorias propostas na investigação, ou seja, Políticas Públicas; Formação Docente; Gestão Educacional. As questões de pesquisa foram: _ Como ocorre a formação do professor em Artes Visuais no cenário das políticas e da gestão educacional? _ Como acontece a gestão educacional frente às políticas públicas? _ Os alunos, futuros professores, têm clareza das Leis, Políticas que regem a educação e a gestão das mesmas?

Neste fazer investigativo, foram usados como referenciais básicos Barbosa (1998, 2002, 2006), Ferreira (2001), Libâneo (2004), Lück (2006), Pimentel (1999), Penna (2001, 2003), Rosa (2005).

Tendo como referência esses trabalhos e outros, enfatizou-se a necessidade de buscarmos diante do processo de globalização, em que todas as sociedades são

sujeitas, o estudo mais detalhado das diferentes formas de como essas mudanças são inseridas na educação e desenvolvimento do ser humano.

Sabemos que, como educadores, é fundamental uma maior reflexão sobre como vem sendo tratadas a educação, as políticas educacionais, diante das constantes e aceleradas mudanças, considerando ainda as diversidades culturais que existem no Brasil.

Conforme Barbosa (1998, p.80), reivindica-se internacionalmente a necessidade de uma educação democrática, uma educação que só pode ser entendida como tal, no momento que fortalece a diversidade cultural. “Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante”, isso vem acontecendo, na arte, arte-educação e na educação no Brasil, onde os únicos códigos válidos são os europeus e os norte-americanos.

Portanto, um trabalho com colaboração coletiva na discussão das políticas, currículos, projetos pedagógicos, gestão educacional, formação docente poderá vir a ser uma das garantias da qualidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social, considerando a relevância social dos conteúdos e a obtenção de bons resultados educacionais que venham a evidenciar o trabalho da escola/universidade e dos professores.

Na presente investigação foram coletados os dados com professores e alunos, matriculados e já formados (que atuam no sistema de ensino público da educação básica) do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFSM e através de documentos como o PPP, para a obtenção das informações desejadas.

Para a realização da análise dos dados coletados, realizou-se o seguinte processo: _ Através do material coletado como o questionário, as informações bibliográficas e documentais, buscou-se organizá-los de maneira que fosse possível responder às questões de pesquisa, atendendo às categorias levantadas para atingir os objetivos propostos inicialmente.

Fez-se uma relação entre as informações conseguidas com os questionários e os documentos em relação ao assunto tratado. Depois de concluída essa etapa, foi verificado se os objetivos foram alcançados.

Tendo em vista as particularidades apresentadas, esta pesquisa teve o intuito de contribuir para repensarmos nossas idéias a respeito da Arte e da sua importância na formação do ser humano, bem como da formação do professor. As

Políticas Públicas Educacionais que amparam ou não, para o melhoramento da educação e conseqüentemente da sociedade e o futuro da mesma, a gestão educacional como elemento fundamental para a articulação e o bom funcionamento das instituições de ensino.

Nessa dimensão, a referida pesquisa apresenta em sua estrutura os momentos que são a seguir destacados:

No capítulo 1, **Introduzindo a pesquisa** está apresentada a temática elencada, esclarecendo as contribuições teóricas que serviram de subsídio para o desenvolvimento do tema da pesquisa, os objetivos que nortearam a investigação, os aportes-metodológicos em que constam o método usado, a escolha da abordagem da investigação, o contexto, os sujeitos e as questões de pesquisa.

No capítulo 2, **Dialogando com diferentes autores**, é apresentado um caminho por vários autores, que no entrelaçamento das categorias e a temática abordada serviram de sustentação para a investigação.

No capítulo 3, **Um momento de discussão**, apresenta-se uma análise mais profunda do processo investigado, entrelaçando os fatos abordados à teoria que comporta o assunto. A partir daí, procurou-se contemplar os instrumentos selecionados para a coleta do material em questão.

No capítulo 4, **Considerações conclusivas** constam reflexões sobre a experiência vivida, as quais apontam propostas, idéias que podem contribuir para a Arte, a Arte-educação, a formação de professores.

CAPÍTULO 2

DIALOGANDO COM DIFERENTES AUTORES

Em um momento de profundos questionamentos sobre o sistema educacional brasileiro, suas lacunas e contradições, torna-se propício continuar e aprofundar as discussões nos diferentes âmbitos da Educação.

O aporte teórico da presente investigação encaminhou-se nos aspectos referentes à Instituição de Ensino Superior, Gestão Educacional, as Políticas Públicas Educacionais, a Formação do Docente, enfatizando a arte-educadora, tendo como foco a formação do docente em arte diante das políticas e gestão educacional vigentes em nosso país.

2.1 Universidade: instituição formadora de formadores e demais profissionais

2.1.1 Breve Histórico da Construção da Universidade

A presente investigação trata do curso superior de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica da UFSM. Portanto, antes de discutirmos a respeito do mesmo e da temática aqui abordada, é importante conhecermos como se constituiu a “Universidade¹”, já que ela oferece o ensino superior às diferentes áreas do conhecimento. Falar sobre universidade, remete-nos, inicialmente, à história, e é na própria história que, quando analisada, encontramos possíveis soluções para o presente.

Retornamos assim, para a Idade Média, considerada como o marco do surgimento da universidade. Essa foi criada de acordo com as condições propícias que favoreceram o seu desenvolvimento, que por sua vez, espalhou-se aos vários países da Europa e conseqüentemente aos demais continentes.

Por desempenhar desde então um papel social de significativa importância, ela veio acompanhando a evolução da sociedade e assim, foi adquirindo novas

¹ Nesse momento discute-se a Universidade no sentido geral, não especificamente a UFSM.

formas e funções nos diferentes locais onde está localizada. Desde sua criação até os dias de hoje, suas tendências, organização, estrutura, vem mudando de acordo com cada época, país, políticas sócio-culturais e econômicas. Sua adaptação às diferentes situações vividas, foi uma das causas de sua sobrevivência. Gerhardt (In: ROHDEN, 2002) nos coloca que as universidades participam de um processo de formação e esclarecimento.

A universidade é fruto do Ocidente Cristão, inspiradas nos programas das escolas antigas. Sob a proteção da Igreja, essa criou universidades com objetivos específicos, ou seja, combater a heresia local, preservando assim a unidade e a fé católica (ROSSATO, 1998).

Ficou estabelecido que a universidade de Bolonha foi a primeira que atingiu plenamente tal estatuto já em 1088. Salerno, no sul da Itália é considerada como sendo a primeira universidade, devido ao papel que desempenhou no campo da medicina. Altbach (1991 apud ROSSATO, 1998, p.22) coloca que:

Situada no sul da Itália, nas encruzilhadas do mundo cristão, árabe, grego, e influência judia, teve uma bem conhecida escola de medicina do século IX ou X ensinando os trabalhos de Galeano e Hipócrates [...] só foi reconhecida como *Studium Generale* em 1231.

O termo *Studium Generali* era designado para as instituições que possuíam as quatro faculdades, ou seja, artes, teologia, direito – canônico – romano – civil, e uma faculdade de medicina. Foi em 1262 que o termo *universidade* assumiu o sentido atual, quando se encontraram documentos registrando as *Universitas Parisiensis*. De acordo com Minot (1991 apud ROSSATO, 1998) somente atingiam-se as três faculdades superiores após dominar as artes.

Dessa forma, Bolonha e Paris foram consideradas, na Europa, as primeiras universidades. A de Bolonha foi a mais antiga e a de Paris a mais importante, pois se tornaria o modelo para as demais instituições.

No continente americano, a primeira universidade é fundada em 1538 em São Domingos, local também do descobrimento das Américas por Cristóvão Colombo, em 1492 (atual República Dominicana); essa universidade teve vida breve. Treze anos mais tarde, fundou-se a Universidade de Lima como um seminário dominicano, São Marcos. No mesmo ano de 1551, inaugurou-se, no México, a segunda universidade do chamado Novo Mundo, espelhada no modelo das universidades

espanholas, sobretudo da Universidade de Salamanca. Posteriormente surgiram as universidades de São Felipe (Chile), Córdoba, na Argentina (MAIA, 2007).

A universidade na cidade do México foi fundada onde se encontravam as civilizações mais avançadas, Astecas – Incas – Maias. Assim como Salamanca era modelo para Espanha e domínios da metrópole, a do México foi modelo para as da América hispânica. Em 1580, foi criada a universidade de São Tomás em Bogotá, em 1586 a de São Fulgêncio no Equador, mais tarde a de São Gregório Magno e a de Santo Antônio Abade em Cuzco, no Peru. Em 1613 a universidade de Córdoba foi fundada na Argentina, em 1622 a universidade Javeriana, a segunda de Colômbia, em 1624 a universidade de Yucatán, a segunda do México. Neste mesmo ano, foi criada a primeira universidade da Bolívia, a São Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre. Em 1676, foi criada a segunda universidade na América Central, a de São Carlos na Guatemala; em 1677 foi fundada a segunda universidade no Peru, a San Cristóbal de Huananga. Em 1636, na América inglesa, nasceu a universidade de Harvard; em 1693, surge a segunda universidade norte-americana, a William and Mary College. No final do século XVII, havia na América Espanhola 12 universidades, das quais duas estavam na América inglesa (MAIA, 2007).

No Brasil, o príncipe regente D.João VI não criou universidades e sim cátedras² isoladas de ensino superior para a formação de profissionais na área de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia que eram embutidas na Academia Militar no Rio de Janeiro, em 1810. Em 1827, após a independência do Brasil, o imperador Pedro I acrescentou os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo. Dessa forma, em 1813, as cátedras foram reunidas a outras, recém-criadas originando as academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, que atualmente fazem parte das universidades federais existentes no país (CUNHA In: LOPES et. al, 2003).

2.1.2 Universidade e ensino no Brasil

² Matéria ou disciplina ensinada por um mestre. O dicionário Aurélio ainda nos apresenta outros dois conceitos: um cargo ou função de professor de disciplina de nível universitário ocupado por professor titular, e disciplina ministrada por professor dessa categoria, por professor adjunto, ou por assistente.

A criação das universidades, no Brasil, foi marcada inicialmente por uma considerável resistência de Portugal bem como dos próprios brasileiros, pois esses consideravam adequado que a elite buscasse na Europa o estudo de nível superior. Os alunos graduados nos colégios dos jesuítas continuavam seus estudos na Universidade de Coimbra ou em outras instituições européias. O ensino jesuítico abrangia os cursos de Letras e Artes, esse tipo de estudo foi considerado em alguns estabelecimentos como um curso intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores (FÁVERO, 2000). Os alunos graduados nessas escolas eram recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano do Colégio de Artes, sendo reconhecidos os três primeiros anos cursados na Bahia (TEIXEIRA, 1988).

De acordo com Rossato (1998), os colégios dos jesuítas não se diferenciavam das universidades implantadas na América hispânica. Embora existissem outras ordens religiosas no Brasil (colônia), o sistema de ensino foi implantado pela ordem jesuítica, assim, o ensino superior se desenvolveu, praticamente todo nos colégios jesuítas, baseados na *Ratio Studiorum*³. O primeiro colégio fundado na Bahia foi em 1550, em seguida, em 1554 em São Paulo de Piratininga. Em 1638, ofereceu-se filosofia, no Colégio do Rio de Janeiro fundado ainda no século XVI, já o Colégio do Maranhão ofereceu cursos superiores em 1688, o de Pará ministrou cursos superiores em 1695 e o de Santos já possuía cursos superiores desde 1653. O último curso superior criado pelos jesuítas, antes de serem expulsos, foi o Seminário de Nossa Senhora da boa Morte, em Mariana, MG, no ano de 1750. A formação oferecida nesses estabelecimentos era fundamentalmente de aspecto religioso e secundariamente educacional. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil ocasionou a destruição de todo o sistema colonial de ensino jesuítico, ocorrendo a extinção dessa organização de ensino.

³ Como escreve Joaquim Ferreira Gomes (1995, apud EDUC, 2008) "a *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do *conteúdo* do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia e que impõe *métodos e regras* a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades". Nesse sentido, as 466 regras que compõem a *Ratio Studiorum* ocupam-se de temas tão diversos como: férias, feriados, formação dos professores, relações com os pais dos alunos, compêndios e manuais de ensino a utilizar, sistema de admissão de alunos (internos e externos), metodologias de trabalho com os alunos (repetições, disputas, desafios, declamações, sabinas). Plano de estudos (humanidades, filosofia, história, ciências físicas e matemáticas), orientações pedagógicas (memorização, exercício, emulação), regime de avaliação (exames escritos e orais), regras administrativas e disciplinares, prêmios, castigos, teatro.

A educação nos Colégios jesuítas foi considerada, segundo Teixeira (1988, p.88) “como vestibulos da universidade, cuja formação em Letras Clássicas lhe parecia a mais perfeita formação do homem”. Teixeira (1988) ainda coloca,

[...] que o Brasil, a despeito de não ter universidade, estava profundamente imbuído do espírito de cultura que representava a universidade: o cultivo do conhecimento do passado, o refinamento humano por essa cultura recebida da Grécia, de Roma e das formas menos antigas da cultura existente. A universidade era a transmissora dessa cultura (p.89).

Apesar da boa “qualidade” de ensino, oferecida nos colégios jesuítas, a concessão de graus acadêmicos no Brasil se estendeu segundo Fávero (2000) até o período monárquico. Nesse mesmo período, o Padre Marçal Belizário, Provincial do Brasil (1592) retomou as tentativas jesuítas empreendendo-se para melhorar os títulos conferidos na então Colônia. Não obteve sucesso devido ao argumento de que não deveria ser concedido o grau de Mestre em Artes pelo Colégio da Bahia, como vinha sendo feito até então, pois era necessário primeiramente elevar o Colégio à categoria de universidade, o que não era possível naquela ocasião em vista do número de estudantes e disciplinas oferecidas.

Os jesuítas criaram 17 colégios no Brasil, sem a finalidade de formação de sacerdotes. Era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, incluía-se o ensino superior de Artes e Teologia. O curso de Artes, conhecido também como Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e Teologia. No século XVIII, desenvolveram-se estudos que resultaram na criação da faculdade para o ensino específico de Matemática. Além desses, foram oferecidos cursos superiores ainda no Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Maranhão e no Pará (CUNHA In: LOPES, 2003).

Com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, foi criado o curso superior de medicina no Rio de Janeiro, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em 1792 havia sido criado a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, a atual Escola Politécnica da Universidade (PT. WIKIPEDIA, 2008).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é considerada a mais antiga instituição de ensino superior denominada universidade no Brasil, fundada em 1912,

inicialmente com o nome de Universidade do Paraná. Após a desintegração feita em 1920 pelo governo federal, a Universidade passou a se constituir em faculdades isoladas até 1946, sendo federalizada em 1951 (PT. WIKIPEDIA, 2008).

Em 1920, a lei federal que determinou o fechamento das universidades desaprovava iniciativas independentes nos estados. Mesmo assim, de forma contraditória, o governo criou a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ) (PT. WIKIPEDIA, 2008).

Antes da década de 30, o Brasil contava com faculdades isoladas, algumas sustentadas pelo Estado e outras de natureza privada. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo - USP, mantida pelo governo paulista. A USP foi organizada de forma a reproduzir o modelo das universidades mais avançadas da Europa. O corpo docente foi constituído de professores europeus e norte-americanos. Até o final dos anos de 1960 o governo brasileiro não conseguiu implantar um modelo consistente de universidade pública para todo o País (ANDIFES, 2008).

Nesse processo, algumas instituições surgiram ou se transformaram, outras desapareceram. Foi, portanto, somente após 1920, que surgiram as *universidades continuadas* ou *sucedidas*, essas por sua vez, sobreviveram por um período mais longo ou estão em funcionamento até os dias de então. A grande maioria foi criada após 1965, e a partir desse período foram surgindo faculdades, institutos, federações e universidades com o objetivo de atender os interesses da modernização (ROSSATO, 1998).

Formalmente e através de decretos, a primeira universidade criada foi a do Rio de Janeiro no ano de 1920. Segundo Rohden (2002, p. 171) na organização acadêmica não se configurava a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão, não se tinha a preocupação com a “implantação de centros de pesquisa e o ensino de Ciências Fundamentais, Filosofia, Letras e Artes”.

Atualmente, autores como Fávero (2000), apresentam a universidade como instituição que:

Destina-se a promover a educação, a formação científica, literária e artística, e o desenvolvimento tecnológico, a serviço do País, da humanidade e da concórdia entre os povos. Institui-se em forma de comunicação, circulação, criação de valores de cultura e universalidade de conhecimentos de que resulta o espírito universitário. Para tanto se impõe

unidade, de método e de estrutura, regida pelo princípio fundamental da livre procura da verdade. A sua estrutura deve evoluir em constante adaptação às necessidades do meio social. A autonomia é condição básica da Universidade.

Cabe ressaltar que o processo de *mundialização* do mercado é motivo de preocupação para a educação em geral. Em se tratando do ensino superior, esse poderá ainda ser moldado pelo mercado e suas necessidades, deixando o Estado fora do processo e transformando a educação não mais para a coletividade, mas para tornar-se uma fonte de lucro.

No Brasil, as reformas educacionais encontraram forças impulsoras principalmente a partir das mobilizações em torno dos debates do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, ampliando-se as discussões políticas da elaboração da LDB de 1996, Lei 9394/96.

Muitas propostas e reformas parciais marcam atualmente o cenário educacional brasileiro, passando dos parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até chegar às medidas de descentralização do sistema e participação coletiva, sem deixar de lado a busca de controle de resultados escolares, entre outros.

A formulação de uma política de formação de professores para a educação básica, definida parcialmente através de um Decreto-presidencial (Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999), denuncia a forte presença do Estado na direção das mais diversas medidas.

O Governo Federal exerce função supletiva, prestando assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Além disso, a organização do sistema de educação superior é de responsabilidade federal.

A primeira etapa da educação básica é a infantil, oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos (LDB Lei 9394/96). O ensino fundamental tinha duração mínima de oito anos (a partir de 2007, passa a ser de nove anos), é obrigatório e gratuito na escola pública. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores neste nível de ensino, a partir dos seis anos. Já o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos atende a formação geral do aluno, podendo incluir programas de preparação geral para o trabalho e/ou a habilitação profissional (UNIVERSIABRASIL, 2007).

Além do ensino regular integram a educação formal:

- _ A educação especial, para os portadores de necessidades especiais.
- _ A educação de jovens e adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada.
- _ A educação profissional, integrada ao trabalho, às ciências e à tecnologia, com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Para a obtenção do diploma de técnico é requisito ter a formação do ensino médio regular.

A educação superior abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais. Também faz parte desse nível de ensino a pós-graduação, compreendendo os programas de mestrado e doutorado, e os cursos de especialização.

2.1.3 O sistema universitário

O sistema educacional no Brasil pode ser classificado, segundo Saviani (1999) em federal, estadual, municipal, particular do ponto de vista da entidade administrativa. Em primário, médio, superior do ponto de vista do grau de ensino. Em comum ou especial do ponto de vista da natureza do ensino. Em geral, semi-especializado ou especializado do ponto de vista do tipo de preparação e do ponto de vista dos ramos de ensino, em comercial, industrial, agrícola etc.

No Brasil, existe um sistema federal de ensino superior e alguns estados têm os seus próprios, além do federal. O Brasil é um país com aproximadamente 170 milhões de habitantes distribuídos em uma extensão territorial de 8.511.965 km² (AULTIMAARCADENOE, 2008) o que faz que inúmeros e vários tipos de ensino ocorram. Na tentativa de unificar o sistema de educação fundamental, em 1990 esse ensino foi universalizado.

A atual LDB (Lei nº 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Dentre outros artigos importantes da LDB citamos os seguintes: _ gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); _ ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); _ carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); _ prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; o ensino da arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica (art. 26); _ formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62); _ formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); _ prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87) (BRASILESCOLA, 2007).

Simultaneamente, durante a década de 1990, houve a expansão do ensino secundário e do ensino superior. Convivemos, portanto, com a universalização do ensino fundamental e com a expansão do ensino secundário e superior ao mesmo tempo.

As iniciativas no âmbito da educação à distância no Brasil ainda são principiantes. Há cursos à distância ou semi-presenciais para a formação de docentes de sistemas públicos em nível superior. As bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela LDB da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998) (BRASILMEC, 2008).

Foi criado recentemente, pelo Governo Federal, o Programa Universidade para Todos (ProUni), uma forma diferenciada da tradicional, para o ingresso no ensino superior. Esse foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL – MEC, 2007). Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições

privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições que aderirem ao Programa.

A implementação do ProUni⁴, somada à criação de 10 universidades federais e 48 novos campi distribuídos nas diferentes regiões do Brasil, amplia significativamente o número de vagas na educação superior e interioriza a educação pública e gratuita.

O ProUni foi criado pelo Governo Federal no ano de 2004, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Em contrapartida, o programa oferece isenção de tributos às Instituições que aderem (BRASILMEC, 2008).

Todas estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, hoje restrita a 10,4% (BRASIL – MEC, 2007).

As universidades que disponibilizavam os cursos de Artes Visuais (Bacharelado/Licenciatura) foram levadas a iniciar mudanças devido à demora na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo Congresso Nacional, e tendo em vista também a total defasagem da LDB atual.

Essas mudanças estão ocorrendo baseadas principalmente na tradição histórica da própria instituição. Dessa forma, universidades que possuem cursos de bacharelado em artes visuais, apresentam a tendência de estabelecer licenciaturas vinculadas ao Bacharelado, ou seja, à formação do artista.

Já as universidades que iniciaram seus cursos de Licenciatura em Educação Artística a partir da Lei 5692/71 tendem à reformulação do currículo mantendo conexão com a atual estrutura. Todas as tendências, no entanto, são unânimes em considerar a necessidade de separação das licenciaturas em artes por suas linguagens específicas (RICHTER, 2007).

⁴ A Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004: institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004**: regulamenta a Medida Provisória no 213, de 10/09/2004, que institui o PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências (BRASILMEC, 2008).

2.2 Formação do Educador - Licenciaturas

2.2.1 Políticas – Diretrizes curriculares: o que estrutura/oficializa a formação do professor?

Antes mesmo de que a LDB fosse sancionada, a lei no 9.131/95 já apresentava a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Graduação (art. 9, parágrafo 2, alínea c). A regulamentação dessa idéia de diretrizes aconteceu com a aprovação da LDB, que estabeleceu como um dos deveres das universidades "fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes" (art. 53, inciso II).

Além disso, a nova LDB, em seu art. 48, acabou com a vinculação entre certificados de conclusão de curso e exercício profissional, definindo que os diplomas se constituem apenas em prova da formação recebida por seus titulares. A figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil a partir da lei 5.540/71 e conduziu os concluintes desses cursos a diplomas profissionais, foi revogada com a nova lei.

Segundo interpretação dos conselheiros do CNE, expressa no parecer CES nº 776/97, o espírito da nova LDB está voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação em geral, e no Ensino Superior em particular.

Dessa forma, os currículos mínimos foram considerados como algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares devido sua rigidez.

Em três de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC publicou o edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. Como consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções da formação de educadores.

Esses documentos referiram-se às licenciaturas como curso, modalidade, módulo e habilitação. Por outro lado, a maior parte dos documentos considerou a licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Em alguns desses mesmos documentos a preparação dos professores era prevista sem uma formação básica em educação.

Espera-se que o processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura consiga promover mudanças significativas e que as alterações representem um salto qualitativo no que condiz à formação de professores no Brasil.

2.2.2 O curso de formação do educador e as políticas educacionais para essa formação

Com a criação das faculdades e centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos. Nesses espaços conseqüentemente houve o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação de professores no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional, de 1988 a 1996, ou seja, nove anos, suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar do contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada.

Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Ao discutirmos a questão da formação docente, é importante estarmos atentos às atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos educadores no país (desestímulo à escolha do magistério como profissão futura, desmotivação dos professores em exercício, as más condições de trabalho, do salário são alguns deles).

O conjunto de leis, que vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil parece interessado em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo, poderá levar à repetição de erros já cometidos.

2.2.3 Os modelos de formação docente no Brasil

No Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia com a preocupação de regulamentar o preparo de professores para o ensino secundário. As disciplinas de natureza pedagógica com duração prevista de um ano justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (3+1).

Essa forma de conceber a formação docente pode ser denominada na literatura educacional, como modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. No estágio supervisionado, o aluno estagiário utiliza-se de tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Portanto, no mundo atual do trabalho e frente às transformações que o caracterizam, é momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que serviu e serve de referência à análise da docência. Na verdade “a presença de um *objeto humano* modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF & LESSARD, 2005 p.28).

Tardif & Lessard ainda contribuem apresentando-nos que

o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (2005, p. 28-29).

Uma concepção de formação de professores vem conquistando um espaço cada vez maior, nessa o professor é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas um momento de “aplicação” de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

As atuais políticas para o preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consoantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo tecnicista, revelando que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação.

Desse envolvimento com a realidade prática, originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão teórica nas aulas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. Essa realidade já pode ser percebida no currículo das novas licenciaturas ou nas que foram reformuladas como é o caso da Licenciatura Plena em Desenho e Plástica da UFSM.

É importante estar atentos de que não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para ter uma formação docente de qualidade.

A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e esses ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Oliveira (1993) apud Rios (2003, p. 19) apresenta a seguinte colocação a respeito da formação e a prática das educadoras e educadores num esforço de melhorar a qualidade do trabalho docente:

A compreensão e a construção do fenômeno do ensino na escola brasileira (...) implica tratá-lo como uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Implica discuti-lo enquanto uma prática social no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando desvelar-se seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizador da ideologia própria do sistema. Implica descortinar a especificidade de suas contradições internas, em torno de seus elementos e sub-processos (conteúdo – método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle). Implica discuti-lo como trabalho pedagógico-escolar _ práxis _ articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica buscar sua transformação para além dos limites e reducionismos de que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento. Implica desvinculá-lo das abordagens positivista e sistêmica, pelas quais ele vem sendo tratado de forma eminentemente fragmentada, ou através de modelos formais e descontextualizados, no cerne do denominado tecnicismo pedagógico.

Procura-se, cada vez mais, caminhar para a formação de professores capacitados, um profissional competente, que saiba reconhecer as diversas implicações da sua prática pedagógica e que seja um mobilizador de ações para sua construção e a do seu entorno.

As atuais mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira manifestam a necessidade de um projeto pedagógico para a formação e a profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de Ensino Superior brasileiras. Esse novo projeto pedagógico deve estar em consonância com as modificações na educação básica.

2.2.4 A pesquisa na formação profissional docente

As universidades, na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, buscam formar educadores, sem separar essas atividades com o intuito da produção do conhecimento. Concretamente, isso significa que as universidades

assumam a formação do professor pesquisador, um profissional com uma postura investigativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.

A formação do professor pesquisador resulta da vivência do aluno futuro professor, durante sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que esse futuro professor não só aprenda, mas também apreenda o processo de investigação e, incorpore a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola, na universidade e na sala de aula.

Para que essa formação aconteça, os docentes das universidades, formadores de educadores, assumirão uma postura investigativa no que diz respeito à sua própria ação pedagógica. Esses docentes têm condições de ir além da função de mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o discente.

Quem forma o professor, (instituição _ pessoas) estará envolvido com a pesquisa, sendo inclusive investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de aprendizagem que ocorrem durante o processo de formação.

Fernando Hernández (2000) acrescenta que todo programa de formação de educadores deve constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. Projetos de investigação sobre a formação docente permitem não só refletir sobre a preparação que está sendo realizada nessas instituições, mas reconstruir a proposta de formação delas. Hernández lembra ainda que a avaliação assume um papel essencial nesse tipo de pesquisa e constitui um componente importante na reconstrução do próprio processo de formação de professores.

2.3 A formação do professor de Artes Visuais

Ao refletirmos acerca do panorama da arte-educação no Brasil, percebemos desencontros variados em face de contextos, que se desdobram durante toda nossa história.

Com a vinda da Família Real para o Brasil pela primeira vez, passou a existir uma preocupação com a instituição de um ensino das artes, um ensino importado dos modelos europeus, mais precisamente franceses.

Nas primeiras décadas do século XX, o caráter de inclusão da Arte na Educação é marcado pela experimentação e a alternância de modelos, ora

européus, ora americanos. Tal alternância evidenciava, ainda, a visibilidade dos panoramas da Educação, de modo geral, de São Paulo e do Rio de Janeiro, em face do desenvolvimento cultural e econômico (RICHTER, 2007).

No modelo americano, na área de artes há a proposta de "standards" nacionais, elaborada a partir da colaboração entre aquele Conselho e um Consórcio das Associações Nacionais de Arte-Educação representantes dos profissionais em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação. A proposta apoiou-se fortemente na atual tendência para o ensino das artes visuais chamada nos Estados Unidos de Discipline-based Art Education (DBAE). Esta tendência está influenciando cada vez mais outros países, entre eles o Brasil (RICHTER, 2007).

Os modelos pedagógicos adaptados ao nosso panorama e subseqüentes à efervescência da Semana de Arte Moderna (1922, SP) passaram a valorizar, até certo ponto, as singularidades brasileiras. E pensar em uma Educação que insira a Arte como detentora de valores à formação do sujeito é premissa necessária à compreensão do panorama cultural de uma sociedade. Saber apreciar, saber fazer e saber conhecer são exigências mínimas para o estabelecimento de um diálogo com a cultura visual de um tempo.

O distanciamento entre Arte e Educação pode ser melhor compreendido quando observamos a situação política do ensino da Arte nas décadas de 1970 e 1980. Se, até o início da década de 1970, prevalecera o ensino do desenho como forma de legitimar a presença da Arte no currículo, a formação de um professor em Arte estava distante das necessidades de uma sociedade carente, em torno da valorização da Arte na Educação como a nossa (SANTOS, 2006).

A Reforma Educacional de 1971 atribuía aos professores de 1º Grau ministrar aulas que abarcassem as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e a Música. No entanto, a formação do professor não atendia à consistência necessária aos saberes exigidos no ensino-aprendizagem da Arte.

Com a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, em 1973, a intenção foi oferecer uma formação geral, polivalente, para os professores que atuavam com a disciplina. O curso era de 2 anos (4 semestres), e poderia ser complementado com uma habilitação específica em Artes Plásticas, Música, Desenho ou Artes Cênicas (BARBOSA, 2005).

Em 1987 Ana Mae Barbosa, apresenta um excelente trabalho de cunho prático e reflexivo no Museu de Arte Contemporânea da USP. Os aspectos dialógicos do trabalho lá desenvolvido primavam pela valorização do acervo da instituição, o conhecimento dos fundamentos teóricos – nas abordagens de apreciação, história e conhecimento da práxis do ateliê – que viessem dar consistência às propostas dos professores.

Embora tenha começado a ser sistematizada em 1983, por ocasião do Festival de Inverno de Campos de Jordão, no estado de São Paulo, foi no Museu de Arte Contemporânea que a Proposta Triangular⁵ pôde ter mais visibilidade. Lá, conforme Ana Mae Barbosa:

[...] foi o grande laboratório da Proposta Triangular, uma equipe de 14 (este número variava) arte educadores com formação universitária, em grande parte doutores, mestres e mestrados, trabalhando principalmente com a estética empírica para a leitura da obra de Arte, experimentou a Proposta Triangular com crianças, adolescentes e adultos iletrados, os próprios guardas do Museu (2003, p. 32).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a presença da Arte na Educação Brasileira começou a passar por uma série de discussões, de crises e possibilitou um interesse maior por parte de professores e estudantes de mestrado e doutorado para questões ligadas às dicotomias teóricas e práticas que se potencializaram com a publicação dos PCNs.

“Atualmente o Brasil encontra-se perante o desafio de traçar novos rumos” mais condizentes com a atualidade, ou seja, esse início de século (XXI), “com caminhos indicados pela pós-modernidade” (RICHTER IN: OLIVEIRA & HERNÁNDEZ, 2005, p. 54). As políticas sociais e econômicas estão presentes no país, exercendo influências nas diretrizes educacionais.

⁵ Essa proposta metodológica vem transformando o Ensino das Artes no Brasil para patamares nunca antes alcançados em termos de qualidade. Porém no entender de Frantz (2003, p. 23), pouco refletimos sobre sua importância ao promover a ampla democratização da arte e da cultura à todas as camadas sociais (presentes no universo escolar) de um saber historicamente reservado a poucos. Democratização não apenas como familiarização com a arte, mas como um saber construído pela contextualização, pela produção e pela “leitura” da obra de arte. “Leitura” no sentido que este termo tem para Paulo Freire e Betto (1998:15) onde “toda a leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo (...) de tal maneira que ‘ler o mundo’ e ‘ler a palavra’, se constituem em um movimento em que não há ruptura (...)”. Ou seja, para Ana Mae Barbosa, o termo “leitura” da obra de arte, também vai desta para a “leitura” do mundo e vice-versa (FRANTZ, 2003, p.32)

As tendências (moderna e pós-moderna) do ensino de arte devem coexistir na formação do arte-educador, pois é somente ele que poderá decidir, com seus saberes e conhecimentos, o que é ou não mais apropriado a cada estado do ensino.

Em vista disso, é necessário repensar os currículos escolares bem como, o dos responsáveis pela formação de educadores em arte. Segundo Pimentel (1999),

Torna-se necessária uma mudança não somente para atender à nova LDB, mas também para que a escola possa exercer a contento o papel que a sociedade lhe confere, retomando assim seu potencial emancipatório. E um dos componentes que podem contribuir para isso é o currículo da formação do educador em arte (p.40). O ensino da arte, em todos os níveis, tem passado, ao longo dos tempos, por processos os mais diversos, quer por fatores de influência social, quer por modismos, ou pela importação de modelos sem a necessária adaptação ao contexto cultural brasileiro (p.41).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - em seu artigo 26, parágrafo segundo, apresenta a Arte como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Após a última edição da LDBEN, o Ministério da Educação e do Desporto editou (em 1997) os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - a fim de apontar metas de qualidade para a educação de um cidadão participativo, autônomo, reflexivo e conhecedor de seus direitos e deveres.

Esses parâmetros foram elaborados para servir de referência ao trabalho do professor, respeitando-se suas próprias concepções pedagógicas e a pluralidade cultural brasileira.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p.19).

Segundo o discurso oficial, os PCNs são um instrumento que auxilia a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático.

De acordo com esses, a Arte desempenha função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e, mesmo

estando relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e é tratada como área diferenciada.

2.3.1 O curso de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica na UFSM

O Curso de Artes Visuais da UFSM iniciou suas atividades em março de 1964 como um curso com a habilitação em licenciatura, com a finalidade de formar professores de Educação Artística e, em 1991, foi implantada a habilitação em bacharelado. A Escolinha de Artes foi criada em 1964, vinculada ao Curso de Artes Plásticas, funcionando como um laboratório artístico cujo propósito é de estimular e desenvolver as atividades motoras e artísticas em crianças, sob uma orientação especializada (WIKIPEDIA, 2007).

O ingresso no curso é através do concurso vestibular que é um tradicional exame usado pelas universidades brasileiras a fim de selecionar candidatos às vagas por elas oferecidas, sendo ainda o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil (WIKIPEDIA, 2007).

As informações a respeito do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica/UFSM aqui apresentadas são baseadas no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2004) do curso.

De acordo com o PPP do curso de Artes Visuais, a Licenciatura Plena em Desenho e Plástica apresenta como objetivo geral *formar professores que exerçam suas atividades com competência e responsabilidade, construindo-se e acreditando-se enquanto docentes/sujeitos críticos capazes de constituírem ações educacionais sensíveis e criativas no contexto do ensino da arte.*

Como objetivos específicos, capacitar o aluno a *desenvolver habilidades necessárias ao ensino e prática das Artes Plásticas; projetar e executar trabalhos/reflexões nas diversas especificidades do campo do Desenho e Plástica integrando-as à identidade formadora: ser professor; analisar, avaliar, assessorar e educar no âmbito do ensino das Artes Plásticas; pensar e criar através do desenvolvimento da expressão pessoal instaurando processos no campo do ensino e da prática artística; desenvolver uma consciência crítica, compreensão da identidade sócio-cultural e do seu papel como profissional docente; perceber e promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão através de*

uma articulação concreta das atividades-fins do ensino em suas instâncias institucionais; ampliar a participação do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola/ comunidade/sociedade.

Com a formação, o futuro professor de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica apresenta *capacidade para o exercício profissional do ensino da arte com pleno domínio do conhecimento da práxis artística e educacional; capacidade de elaboração de espaços pedagógicos próprios ao ensino e pesquisa em arte; conhecimento para formar profissionais habilitados para a produção, pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais; deve desenvolver a percepção, e a reflexão do potencial criativo dentro da especialidade do pensamento visual; uma formação científica e humana abrangente capaz de torná-lo sensível aos problemas da realidade social, dando-lhe condições para analisá-los e perceber suas implicações educacionais; uma atitude investigativa diante do mundo, buscando, sempre, a ampliação do conhecimento atendendo as exigências de seu tempo histórico; uma constante ação criativa em seu campo de trabalho; capacidade de auto-avaliação e de ajuste de seu desempenho profissional; atuação ética em todos os momentos do exercício profissional.*

O professor do ensino da arte poderá atuar como profissional comprometido com o ensino e o fazer artístico podendo trabalhar como professor nos diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão, assim como no contexto contemporâneo, desenvolvendo na criança, no adolescente e no adulto a sensibilidade através do entendimento das linguagens específicas das artes plásticas.

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão fazem o entrelaçamento entre as diferentes práxis da arte. É necessário que os processos de entendimento das diferentes linguagens no campo do fazer arte potencializem criativamente para que não se perca de vista o foco identitário do curso que é a formação de professores.

Quanto à construção do currículo do aluno, o PPP (2004) apresenta que:

O processo de ensino e de aprendizagem, articulado com a prática dos saberes envolvidos, propicia uma formação alicerçada estruturalmente em unicidade valorativa com os espaços envolvidos, corroborando para a valorização do todo e não de partes isoladas deste.

O corpo curricular deve sinalizar, nas disciplinas que lhe são afins, com uma adequada formação humanística. Em síntese, a concepção do curso, partindo do que está preconizado na apresentação do presente projeto

político-pedagógico deve buscar assegurar ao futuro professor competências e habilidades profissionais no campo do ensino da arte.

O curso aconselha certa seqüência para a realização das disciplinas em cada um dos semestres. O estágio supervisionado acontece em 4 (quatro) etapas obrigatórias, ou seja, no 5º semestre com uma carga horária de 75h, no 6º semestre com 90h, no 7º semestre e no 8º com 120h. A prática é realizada em escolas do sistema público de ensino.

Essa etapa da formação do futuro professor é muito importante, pois para a maioria desses, é o primeiro contato com escolas, sala de aula, alunos. É um momento decisivo para quem está iniciando uma carreira docente, é o momento em que a polêmica entre a teoria e a prática se torna mais expressiva, bem como o de rever conceitos criados durante a formação acadêmica.

A resolução do Conselho Nacional de Educação apresenta que:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem ser apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas para o supervisor de estágio (BRASIL, CNE, 009/2002, p.22).

As disciplinas obrigatórias possuem uma carga horária de 2.595h, as disciplinas complementares de graduação 480h, as atividades complementares de graduação 210h. A carga horária total mínima a ser vencida no curso é de 3.285h.

O documento (PPP, 2004) ainda coloca que:

A licenciatura fomenta as relações entre Arte e Educação, buscando a formação do professor de Artes Visuais, voltado para o ensino fundamental e médio. Espera-se ainda que, através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciando acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística. Além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o bacharel em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específicos. Da mesma forma, o licenciando pode desempenhar papéis nas diversificadas atividades artísticas.

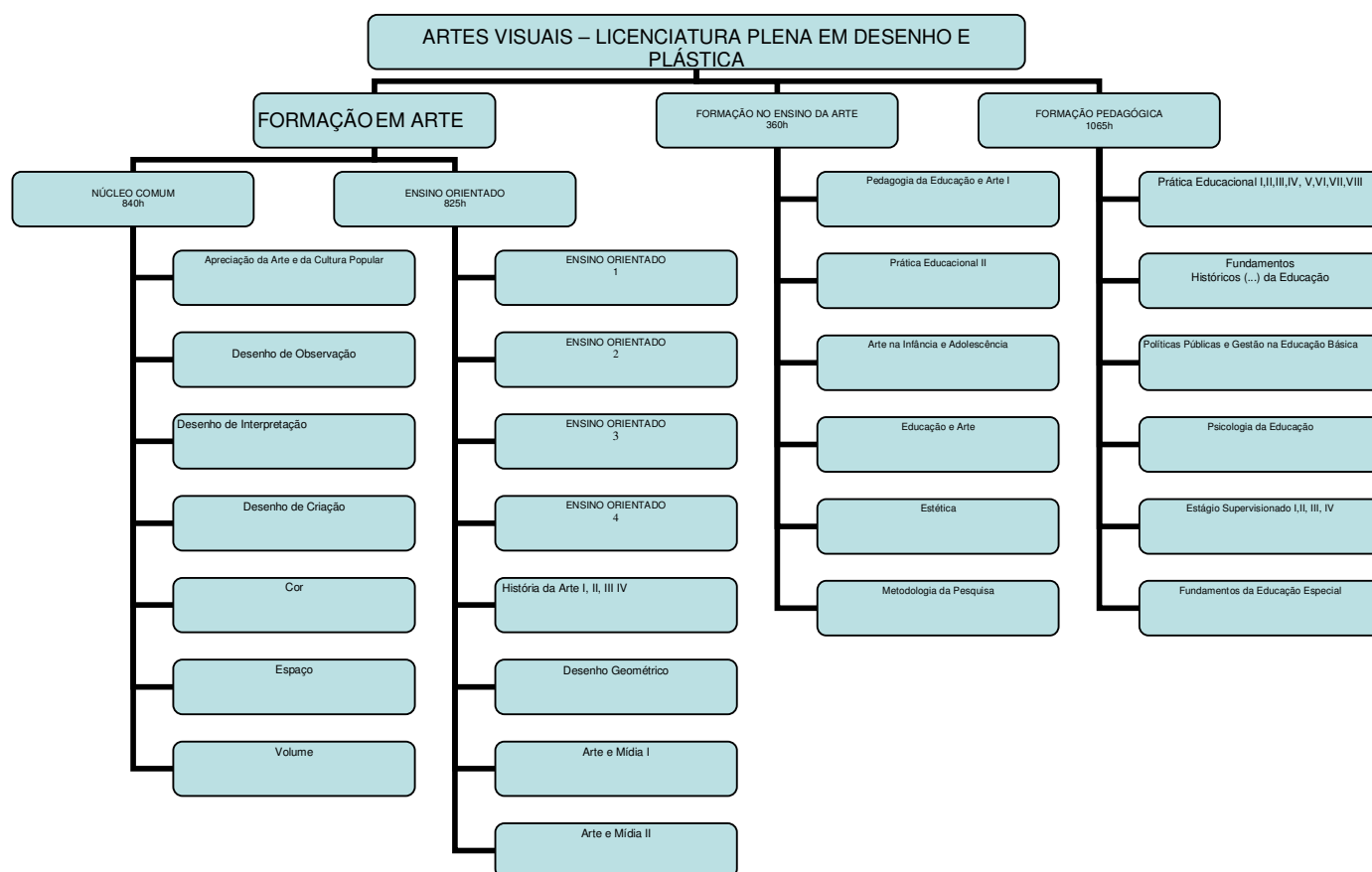
De acordo com o PPP do curso em questão, este considera o desenvolvimento de uma cultura investigativa que permita ao aluno crescer e construir criticamente o conhecimento e suas implicações individuais e coletivas. Dessa forma, há a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão bem

como o entendimento de diferentes linguagens no campo da arte, sem perder de vista a característica do curso que é a de formação de professores.

O processo de ensino e de aprendizagem se entrelaça com a prática dos vários saberes envolvidos, propiciando uma formação mais íntegra. Dessa forma o currículo apresenta uma adequada formação voltada para o humano. Em síntese, o curso se articula entre as diversas propostas, a LDB, e as Políticas que são propostas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A construção curricular do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica está estruturada considerando os seguintes eixos:

- Formação em arte, que se compõe pelo núcleo comum e ensino orientado;
- Formação no ensino da arte;
- Formação pedagógica.



O **Núcleo Comum** possui uma carga horária de 840 horas compreendendo duas grandes disciplinas:

- Fundamentos de Desenho e Plástica I (420horas)
- Fundamentos de Desenho e Plástica II (420 horas).

Essa etapa contempla os seguintes conteúdos: Apreciação da Arte e da Cultura Popular; Desenho de Observação; Desenho de Interpretação; Desenho de Criação; Cor; Espaço; Volume. A etapa em questão propõe uma metodologia não diretiva com um grande estímulo à criação, processo/produção e participação.

O **Ensino Orientado** possui uma carga horária de 825 horas (345 h em disciplinas obrigatórias e 480 h), distribuída entre o terceiro e o sexto semestres. Nesse período o professor orientador (escolhido pelo aluno) o orienta no ateliê principal e nas disciplinas de apoio.

Neste período o aluno deve cursar:

- ENSINO ORIENTADO – 3º SEMESTRE

O aluno escolhe dentre as Disciplinas Complementares de Graduação, seu ateliê de Orientação (60 horas), e um ateliê complementar (60 horas).

- ENSINO ORIENTADO – 4º SEMESTRE

O aluno escolhe, dentre as Disciplinas Complementares de Graduação, seu ateliê de Orientação (60 horas), e um ateliê complementar (60 horas).

- ENSINO ORIENTADO – 5º SEMESTRE

O aluno escolhe, no elenco das Disciplinas Complementares de Graduação, seu ateliê de Orientação (60 horas).

- ENSINO ORIENTADO – 6º SEMESTRE

O aluno escolhe, dentre as Disciplinas Complementares de Graduação, seu ateliê de Orientação (60 horas), e um ateliê complementar (60 horas).

Faz parte ainda do ensino orientado:

- História da Arte I, II, III e IV (cada uma com 45 horas)
- Desenho Geométrico (60horas)
- Arte e Mídia I (45horas)
- Arte e Mídia II (60horas)

A estrutura curricular tem uma carga horária flexibilizada, e isso é amparado pela Resolução nº027/99 de 23/12/1999/UFES, a qual estabelece normas para a criação de Disciplinas Complementares de Graduação (PPP).

Assim o Ensino Orientado e os Ateliês Complementares possibilitam o aluno escolher de acordo com o que deseja desenvolver no curso, possibilitando um aprofundamento e construindo seu conhecimento de forma ampla na arte.

2.3.1.1 Formação no Ensino da Arte

Esse eixo do curso apresenta-se num total de 360 horas, trabalhando com conteúdos relacionados com a área específica, ou seja, formação de professores, interligando arte e educação, construindo subsídios teóricos e reflexivos sobre a linguagem e os processos constitutivos do fazer artístico na sua compreensão enquanto ensino. Compreende as seguintes disciplinas:

- Pedagogia da Educação e Arte I (75 horas)
- Pedagogia da Educação e Arte II (75 horas)
- Arte na Infância e Adolescência (60 horas)
- Educação e Arte (45 horas)
- Estética (45 horas)
- Metodologia da Pesquisa (60 horas)

2.3.1.2 A formação pedagógica

A Formação Pedagógica possui um total de 1065 horas. Objetiva conjugar os conteúdos relacionando-os à formação específica de um curso de licenciatura.

Busca-se trabalhar disciplinas básicas e fundamentais à formação competente de professores, construindo a prática do pensar no ensino da arte e da capacitação e criatividade na produção de recursos didáticos. Contempla ainda, o estudo de novas tecnologias no ensino da arte, redimensionando a sala de aula através de uma prática sempre inovadora e dinâmica. Por ser um curso de formação de professores, o curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica preocupa-se com uma formação acadêmica que propicie a reflexão sobre os aspectos filosóficos, sociológicos e históricos da educação, da atuação do docente e do ensino da arte, propriamente dito.

Esse Eixo se pauta por construir um profissional que consiga articular, consistentemente, as diferentes áreas que compõem sua formação. Fazem parte desse eixo as seguintes disciplinas:

- Prática Educacional I (30horas); Prática Educacional II (30 horas); Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (75 horas); Prática Educacional III (30 horas); Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (75 horas); Prática Educacional IV (30 horas); Psicologia da Educação (90 horas); Estágio Supervisionado I (75 horas); Estágio Supervisionado II (90 horas); Fundamentos da Educação Especial (60 horas); Prática Educacional V (30 horas); Estágio Supervisionado III (120 horas); Prática Educacional VI (75 horas); Prática Educacional VII (30 horas); Prática Educacional VIII (30 horas); Estágio Supervisionado IV (120 horas).

Além disso, o *Trabalho Final de Graduação* é a disciplina que agrega todos os saberes através de um trabalho autônomo sobre um tema das Artes Visuais, num total de 60 horas.

2.3.1.3 O Estágio no Curso Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica

Como vimos anteriormente (Cronograma 1), no curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica - UFSM, o currículo está estruturado em três eixos, ou seja, Formação em Arte; Formação no Ensino da Arte; Formação Pedagógica. O estágio está amparado pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ou seja,

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os

sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

De acordo com o PPP (2004) o estágio pode se dar em três níveis: como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; e como instrumento de iniciação profissional.

Além do Estágio Curricular, o currículo apresenta a Prática Educacional e são distribuídos da seguinte forma durante o curso (PPP, 2004):

No primeiro semestre, tem Prática Educacional 1, proporcionando ao aluno, futuro professor, conhecer e analisar a estrutura de diferentes instituições educativas bem como identificar e analisar os Fundamentos do Regimento e do Projeto Político Pedagógico para verificar a função da Arte nestes níveis de ensino analisando a proposta e os Planos de Estudo da área de Artes Plásticas das escolas.

No segundo semestre, a Prática Educacional 2 tem como objetivo educar o aluno a ser capaz de, ao término da disciplina, identificar como os professores utilizam os Fundamentos do Desenho e Plástica no ensino e na produção das artes visuais. Isso se dá através da observação das aulas de arte nas escolas.

No terceiro semestre, a Prática Educacional 3 proporciona ao aluno ser capaz de construir roteiros de trabalhos para atuação em escolas. Isso faz com que o mesmo vivencie uma iniciação metodológica de ensino a partir de uma atuação como aluno docente e pesquisador, bem como pensar e organizar a sala de aula como espaço de ateliê, de acordo com o contexto e a realidade da escola em que realiza sua prática, buscando uma atuação docente multidisciplinar entrelaçando o saber específico e o saber pedagógico, na formação do professor reflexivo-crítico.

No quarto semestre, na Prática Educacional 4, o aluno deve ser capaz de construir sua pesquisa como instrumento de ensino e como conteúdo de aprendizagem na formação docente em Arte. Como primeiro passo, constrói um projeto de ensino com pesquisa, re-orientado pela realidade da escola, já definindo o campo de Estágio Supervisionado como docente em Desenho e Plástica para atuação profissional.

Já no quinto semestre, são oferecidos o Estágio Supervisionado 1 e a Prática Educacional 5. No Estágio Supervisionado 1, o aluno aprende a ser professor no

campo de atuação profissional diante das diferentes realidades; compreende a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão, materializando roteiros de aula com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando. Nesse momento, o aluno ainda continua fazendo o reconhecimento dos diferentes setores da escola e seu funcionamento. Na Prática Educacional 5, o aluno, futuro professor, identifica se há ou não a ocorrência da arte na escola no período da infância e da adolescência e faz mediações, aprofundando as perspectivas atuais da formação inicial do professor. Busca também alternativas metodológicas contemporâneas para o ensino da arte.

No sexto semestre, como no quinto, são oferecidos o Estágio Supervisionado 2 e a Prática Educacional 6. O primeiro, objetiva o aluno a ser capaz de construir a competência da docência na ação educativa dessa etapa da formação inicial; estabelecer relações entre a teoria e a prática, como pesquisador e profissional atuante, materializando roteiros de aula com o professor regente / tutor, avaliando e reavaliando permanentemente. No segundo, o aluno deve construir planejamentos didáticos para efetivação em sala de aula; experienciar situações de ensino não formal com alunos em faixa etária compreendida entre 7 e 12 anos, assim como, relacionar campos de conhecimento, não dissociando saber específico e saber pedagógico.

No sétimo semestre, são oferecidos o Estágio Supervisionado 3 e a Prática Educacional 7. No primeiro, o aluno deve aprender a ser professor no campo de atuação profissional frente as diferentes realidades, compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão e materializar roteiros de aula com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando e reavaliando. Nesse momento, o futuro professor realiza uma exposição didática na escola dos trabalhos produzidos pelos seus alunos. Na segunda, o futuro professor deve conhecer as diversas linguagens tecnológicas no campo profissional e educacional, re-aprender a interagir usando a tecnologia e re-orientar a arte neste novo código de visão (virtual).

No oitavo semestre, o aluno, futuro professor, deve ser capaz de dar continuidade à prática de Estágio Supervisionado 4 na escola. Como conclusão dessa etapa, é apresentado e defendido o relatório final do Estágio Supervisionado com uma banca examinadora. A Prática Educacional 8 objetiva investigar como os

alunos do Desenho e Plástica, compreendem e lêem as obras de arte e outras imagens do cotidiano. É realizada, nessa etapa, prática educativa com leituras de imagens na escola.

Ao final do curso, os alunos apresentam um relatório de conclusão do estágio supervisionado, para em seguida estarem aptos a obter o diploma.

2.3.1.4 Atividades complementares de graduação

Fazendo parte da estrutura curricular estão as atividades científicas culturais - ACG perfazendo um total de 210 horas.

Dado o caráter flexibilizante da proposta curricular estas deverão ser criadas, dinamicizando necessidades e atendendo a demanda de saberes e práxis dos alunos.

Estas atividades serão desenvolvidas conforme consta na Resolução nº 022/99 de 19/11/1999/UFSM que estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte flexível dos currículos dos cursos de graduação. Assim, são consideradas as atividades complementares para efeito de registro de graduação: Participação em eventos; Atuação em núcleos temáticos; Atividades de Extensão; Estágios extracurriculares; Atividades de iniciação científica e de pesquisa; Publicação de trabalhos; Participação em órgãos colegiados; Monitoria; Outras atividades a critério do Colegiado do curso.

O currículo do Curso de Desenho e Plástica – Habilitação Licenciatura Plena versão 1998, não será mais considerado no primeiro semestre de 2008, permanecendo assim, somente a versão 2004. Os alunos que ingressarem a partir de março de 2004, via transferência ou reingresso, serão vinculados ao novo currículo (PPP, 2004).

2.4 Gestão e Políticas Educacionais

A responsabilidade da escola está em “avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que a educação se faça com a melhor qualidade

para todos possibilitando, dessa forma, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional” (FERREIRA, 2001, p. 296).

A escola não decide arbitrariamente suas ações, pois se encontra vinculada num contexto mais amplo, do qual fazem parte as políticas educacionais e, além disso, está inserida numa sociedade capitalista neoliberal.

Além desses elementos, cabe à escola interpretar o atual contexto em que estamos vivendo, ou seja, uma fase de transição paradigmática na qual as incertezas e as desestabilidades são uma constante. Dentro dessa perspectiva, os desafios a enfrentar são plurais, pois essa nova realidade acaba gerando insegurança e incertezas.

Ressignificar o papel da escola torna-se uma das prioridades na sociedade atual e essa possibilidade pode ser concretizada através da gestão democrática. De acordo com Ferreira (2001, p.306), “a gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundamentais na construção da gestão da escola.”

Nessa perspectiva, Holanda Ferreira aponta gestão como ato de gerir, administração e gerência. Ou seja, gestão “relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA, 2001, p.306).

E ainda, a gestão revela-se nas metas que determinam a participação dos envolvidos no processo educacional, objetivando a promoção de melhores condições no que diz respeito à funcionalidade das instituições, enriquecimento das oportunidades educativas e recursos pedagógicos.

Lück (2006, p.25-26) coloca que:

Quando se fala de gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar. Este trabalho, que focaliza a gestão como conceito abrangente, envolve, necessariamente, os dois âmbitos de ação, em vez de focalizar exclusivamente a escola. Isso porque se entende que sua concepção deve estar presente no sistema todo, a fim de que possa ser efetivamente praticada no estabelecimento de ensino.

A Gestão só será democrática enquanto construção coletiva da organização da educação, isto é, quando houver a participação efetiva de todos os segmentos direta ou indiretamente ligados à escola. Habermas (1975 apud GUTTIERREZ & CATANI, 2001) definia participação como forma de encaminhar o debate num sentido promissor e original. Para ele: “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade” (p. 159).

Assim, o que se espera nas escolas é que exista uma união desta visão de Gestão com a participação, caracterizada, também, pelo que se chama de Gestão Democrática.

Quanto a isso, Dourado (In: FERREIRA, 2001. p.79) afirma:

ser um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesse aspecto, Ferreira (2001) destaca a escola como uma das instituições responsáveis pela formação do ser humano cidadão, rompendo com o modelo de administração da educação, baseada em uma estrutura hierárquica que não possibilitava a participação e a criatividade.

Sendo assim, a educação nessa nova perspectiva, não deve limitar-se à escolarização e à lógica do mercado, mas, exercer sua função social no sentido de contribuir na formação do cidadão crítico, sensível, consciente, criativo e que tenha capacidade de desafiar as diversas situações e interagir com elas.

Acredita-se que a Gestão Democrática da educação precisa, além de colocar em prática as diretrizes, interpretar e criar estratégias para lidar com as Políticas Públicas, contemplando aspectos sociais, políticos e econômicos, e que se encontram vinculados às instituições de ensino.

Nesse sentido Dourado (In: FERREIRA, 2001, p.77) faz a seguinte colocação:

... as políticas educacionais são expressões, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto das relações sociais sob a égide da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal, que, ao redimensionar o papel do

Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica.

De maneira geral, é perceptível que a trajetória da educação, ao longo dos anos, tem prioritariamente favorecido e acompanhado as leis do mercado, ao mesmo tempo em que pretende dar conta do princípio da formação plena do ser humano.

2.4.1 Gestão

Tratar a gestão em uma perspectiva democrática que vem sendo definida na realidade educacional brasileira, como uma necessidade de buscar a participação coletiva na construção de uma escola moderna.

Um sistema de ensino bem organizado e orientado, a partir de uma concepção clara a respeito de seu papel de gestão são propícios para que uma escola apresente um melhor desempenho em suas funções como instituição educativa, ou seja, uma *boa escola* (LÜCK, 2006).

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a democratização escolar, bem como a democratização de gestão é proposta em atendimento às características da sociedade atual. A gestão educacional constitui

uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e ações interligadas, tal como em rede, pontos de atenção que, de fato, funcionam e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente (LÜCK, 2006, p. 28).

O professor gestor vem a ser aquele educador comprometido e crítico no seu fazer. O gestor educacional é entendido, como o docente capaz de exercer funções pedagógicas, funções administrativas com uma perspectiva democrática, que conforme Libâneo (2005) é uma forma de exercício e um direito de cidadania que implica deveres e responsabilidades, portanto, sendo a gestão da participação e a

gestão eficaz. O mesmo autor ainda coloca que a forma democrática de gestão depende muito das experiências subjetivas das pessoas e das interações sociais.

Os pressupostos metodológicos do aprendizado de como ensinar, neste caso as Arte Visuais, não podem estar dissociados do contexto cultural contemporâneo e da preocupação com a maneira dos educadores, como sujeito, de poder construir em si mesmo esses conhecimentos e procedimentos (PIMENTEL, 1999).

Dessa forma, na educação devemos estar constantemente buscando, pois ela é infinita e, nesta perspectiva, Paulo Freire (1996) pensa que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A profissão docente exige que lidemos com um conhecimento em constante construção e que a educação deve ser vista como um compromisso social e político, com seus valores, considerando o desenvolvimento dos envolvidos, conseqüentemente, a sociedade no seu todo, para que sejam capazes de conviver, e agirem com autonomia às mudanças da contemporaneidade.

Precisamos nos vincular com os processos que se consolidam no século 21, pois a sociedade do conhecimento veicula a idéia de um progresso intelectual de um novo significado e de uma generalização do conhecimento na sociedade graças à globalização e às revoluções tecnológicas.

Rosa (2005) traz em suas discussões a preocupação do contexto das reformas realizadas na preparação de professores:

As idéias expostas no modelo de educação construído na organização do sistema educacional, após a promulgação da atual LDB, trouxeram à tona novas exigências ao sistema de ensino. No que diz respeito à educação de professores, as reformulações da legislação suscitaram novas pesquisas, com a intenção de compreender o contexto das reformas educacionais e as influências das raízes históricas do pensamento educacional brasileiro na preparação de professores (ROSA, 2005, p.65).

A rapidez com que ocorrem as transformações acarreta desorientação e dificuldade de análise, de crítica e reformulação para os educadores, em especial, aos responsáveis pelo ensino da arte (PIMENTEL, 1999).

De pouco valeria criar uma excelente proposta educacional para o ensino de arte, se a mesma não chegar até a sala de aula. De acordo com Rosa (2005), se os aspectos da realidade escolar forem deixados de lado e desconsiderarem a participação dos professores nesse processo, de nada valeria melhorar as propostas

e leis. “No cerne da escola, a ação dos professores de arte é mola mestra para a inclusão de aspectos mais amplos do que os estipulados pela cultura institucionalizada” (p.64).

Nessa realidade, somente quem possuir uma base sólida de conhecimento em suas variáveis e em suas diferentes formas de vivência, terá possibilidade de reelaborar conceitos e posturas, enriquecendo assim, com aportes de outros campos do conhecimento e buscando uma prática do pensamento em ação e uma reflexão sob essa ação.

Os processos de gestão impostos pelas novas reformas exigem dos professores outras perspectivas de formação, pois esses serão considerados os responsáveis pelo sucesso ou não das reformas (OLIVEIRA, 2003).

Cabe ressaltar ainda que a gestão emerge para superar carências como:

De orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (LÜCK, 2006, p.23-24).

Portanto, as qualidades essenciais ao indivíduo vêm a ser a flexibilidade, a rapidez e a fluidez na busca de informações e transformações das mesmas. É nesse momento, de forma lógica, que se enfatiza a importância da educação e dos programas educacionais, bem como as políticas públicas. Nesse cenário, cabe ressaltar que é cada vez mais relevante a resignificação da administração da educação, essa segundo Ferreira (2001), exige que sejam examinadas nas inter-relações sócio-culturais globais que constituem novas formas de organização e da gestão educacional.

CAPÍTULO 3

UM MOMENTO DE DISCUSSÃO

... o sentido de uma obra de arte reside nela mesma, não podendo ser “dito” de outra forma (DUARTE JR. 1991, p.46).

O artista procura concretizar, nas formas, aquilo que é inefável, inexprimível pela linguagem conceitual. A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali quem se põe a pescar são os artistas (DUARTE JR. 1991, p.49).

... arte-educação significa expressar os sentimentos e sentidos oriundos da vida concretamente vivida, e não a imitação dos valores alheios (DUARTE JR. 1991, p.83).

... a arte estimula a construção e a cognição das crianças e adolescentes, ajudando a desenvolver outras áreas de conhecimento (BARBOSA, 2006).

A arte, não tem uma definição e, talvez isso a torna tão importante no transcorrer dos tempos, e hoje, na busca de respostas das quais necessitamos, tentamos defini-la, sem sucesso, somente conseguimos senti-la, vivê-la, construí-la, estudá-la, expressá-la e criá-la. Não a definimos, mas sentimos a necessidade de nos expressar através dela, e é através dela que conhecemos nossos primórdios e os grandes “gênios” que viveram e nos legaram a história da humanidade pela arte que criaram, pelos gestos, pelas idéias e pelas visões que tinham e expressaram em alguma linguagem.

Frente às complexidades que nos envolvem, a educação é uma delas. Destaco aqui o Ensino da Arte. Duarte Jr. (1991) e Barbosa (2006), nas citações acima, apresentam-nos reflexões a respeito da obra de arte, o artista, a arte-educação, a arte, o sentido de cada uma dessas, para refletirmos sobre a instância de responsabilidade do professor de arte. Esse deverá trabalhar nas escolas, nos diferentes níveis de ensino atendendo uma vasta gama de alunos de/e diferentes realidades.

Essa preocupação se torna maior quando se remete a Patrício (1994), ele se refere ao professor como alguém que não pode ser preparado para ser somente competente na disciplina de sua especialidade, nem com o de anexar a esta uma competência didática mínima conjugando com uma boa formação científico-educacional. Busca-se, segundo o autor, um professor diferente, um *professor-ser humano-de-cultura*, o professor cultural.

O curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena - UFSM, aqui em questão, traz em seu PPP (2004) essa preocupação, colocada anteriormente pelo autor. A formação do futuro professor de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica - UFSM apresenta como parte de seus objetivos:

...capacidade para o exercício profissional do ensino da arte com pleno domínio do conhecimento da práxis artística e educacional; Uma formação científica e humana abrangente capaz de torná-lo sensível aos problemas da realidade social, dando-lhe condições para analisá-los e perceber suas implicações educacionais; Uma atitude investigativa diante do mundo, buscando, sempre, a ampliação do conhecimento atendendo as exigências de seu tempo histórico.

Essas preocupações fazem parte também, da organização e a gestão que constituem o conjunto das condições para o bom funcionamento de uma instituição de ensino de modo que alcance as metas e objetivos.

Os termos gestão e organização são associados à idéia de “administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas, etc. – para a realização de seus objetivos” (LIBÂNEO, 2005, p. 293).

Essa consciência é bastante presente no corpo docente e discente, como poderemos ver nas colocações dos sujeitos entrevistados através do questionário nessa discussão. Os sujeitos da presente pesquisa foram professores do curso de

Artes Visuais e alunos formados no curso e outros em fase de conclusão (estágio). Cabe ressaltar que os alunos formados atuam como professores no sistema público de ensino básico de Santa Maria-RS. Eu os denominei pelas letras do alfabeto (A – B – C – D - E), não fazendo nenhuma distinção entre os mesmos, por preceitos éticos.

As questões de pesquisa da presente investigação, bem como as categorias criadas no transcorrer permearam a pesquisa. As categorias serão abordadas no transcorrer da discussão.

Ao abordar o tema das políticas no questionamento aos sujeitos, as respostas foram variadas. Alguns sabem que existem e que é importante como o caso do sujeito A, *preciso ver no PPP*, enquanto outros não sabem quais são, como a resposta do sujeito B, *não sei responder essa!*, ou sujeito D que simplesmente não respondeu, enquanto sujeito C apenas coloca que *são várias*.

Sujeito E coloca que *ao tomar conhecimento desse questionário, me motivei a pesquisar as políticas públicas de meu curso. Procurei junto à secretaria e coordenação do curso o projeto político pedagógico, no qual, entendia, deveriam estar as políticas das Artes Visuais. Após várias tentativas me frustrei... Percebi que não adiantava procurar, pois não as encontraria. Não me foi disponibilizado o PPP; da mesma forma, não encontrei especificidade na LDB*.

As colocações nos levam a crer que falta uma discussão maior sobre as políticas educacionais que envolvem a formação do professor na instituição de ensino e uma maior clareza das mesmas, bem como a disponibilização dos documentos, no caso como o sujeito E coloca, o PPP do curso, que “deveria” ser um documento público e trabalhado também em sala de aula com os alunos, futuros professores. Seria bom que fizéssemos uma análise mais aprofundada do que rege a educação e as especificidades de cada área, isso a nível macro (governamental) e micro (universidades, escolas).

Confirma-se quando Ana Mae Barbosa, em uma entrevista exclusiva à Carta Maior em 2006, apresenta a necessidade da existência de educadores atualizados, artistas e o acesso aos trabalhos contemporâneos para que os estudantes consigam atingir o máximo do desenvolvimento do conhecimento, assim como a importância do ensino da arte nas escolas. Quando é questionada a respeito das Políticas Públicas, é bem clara na sua colocação:

Não há políticas públicas. Uma das minhas grandes decepções com o atual Ministério da Educação é o silêncio absoluto sobre Arte-Educação, sobre a função da Arte. E, no ministério anterior, só se pensou em normatizar, parâmetros mínimos. O que é a mesma coisa. Não serve para nada, não funciona.

Ao comentar sua resposta diz:

Se formos analisar o que aconteceu em outros países, percebe-se que eles voltaram para trás. Não deu certo na Espanha, e eles importaram um espanhol para desenhar o currículo que temos hoje. No lado que conhecemos e que chamamos de Ocidente, o melhor exemplo é o do Canadá. Eles se recusaram completamente a ter um currículo nacional. É puro desejo de controle das instituições. O interessante é que, quando surgiu essa reforma, eu me posicionei contra, fizemos todo um movimento. Aí eu fui até a Argentina e lá tinha um movimento imenso. Pois lá também estava acontecendo a mesma coisa. E o espanhol que elaborou o currículo nada mais fez do que oferecer desenho para colorir: ele tinha o contorno de tudo e chamava as universidades hegemônicas para colorir em cada país. Aqui eles escolheram a Universidade de São Paulo. No Chile, foi a Católica. Na Argentina, foi a de Buenos Aires. Mas lá tinha um grande problema. A Universidade de Buenos Aires não tinha cursos de Educação. Estava um movimento muito forte. Foi até bom. Eu gritava contra e eles aplaudiam. Criei alguns inimigos. Mas, no fim, aconteceu o que prevíamos, não deu certo. Depois sobrou um vácuo...

Falta um debate mais específico entre as diferentes conjunturas a respeito das Artes Visuais como objeto de Políticas Públicas. A arte como área de conhecimento “deveria” ser ministrada por professores “especialistas” em cada uma das áreas de expressão (Plásticas, Música, Dança, Teatro), mas não há uma política, uma lei que ampara essa necessidade, levando ao que presenciamos nas escolas, ou seja, até professores de outras áreas ministram as aulas de artes.

É importante que os profissionais da área das artes tenham o devido conhecimento dessas leis e políticas e participem dessas discussões a fim de que não ocorram situações e decisões absurdas, realizadas por quem não é da área, que posteriormente poderão vir a ser origem de graves problemas para a educação.

O conhecimento das questões que envolvem as Políticas, Legislação, é fundamental para docentes e discentes, isto é, tomar conhecimento da Legislação Brasileira, das Políticas Públicas da Educação, da Gestão Educacional para melhor “administrar” uma instituição de ensino, a sala de aula, é determinante na formação inicial do futuro professor.

Ao serem questionados sobre as concepções de Formação, Políticas Públicas e Gestão Educacional todos os sujeitos concordam da importância de existirem as Leis, Diretrizes para que a Educação seja tratada com seriedade. É preciso ter uma organização nas instituições para que a Educação atinja suas metas e alcance o maior número de pessoas.

O sujeito A diz: *penso que é necessário ao docente ter conhecimento da legislação brasileira que rege o ensino no país, bem como as possibilidades de gerenciar e a administrar uma escola seja qual for seu contexto, ou nível de administração.*

A importância do conhecimento da Legislação e das políticas é importante para que possamos ter atitudes que não nos levam ao “bitolamento” frente às demais políticas governamentais que circundam as demais políticas, incluindo as educacionais,

Penna (2001, p.18) chama a atenção para isso:

A política educacional brasileira tem se subordinado aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças que apontaram para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho e à nova ordem globalizada. Não por acaso, as justificativas para a elaboração dos PCN, de acordo com o que declara o próprio documento introdutório para as séries iniciais, apóiam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia - 1990) (...).

Torna-se maior a importância de discutirmos e conhecermos os fatos políticos, educacionais, para que desenvolvamos uma consciência de que não estamos envolvidos somente pelo micro e sim, em âmbito macro, daí a importância de conhecermos para sermos críticos e termos uma opinião política, para se manifestar a favor ou contra a respeito do que é decidido nas instâncias superiores, na qual nos encontramos e somos submetidos.

Sujeito B se manifesta dizendo que *Formação – envolve desde o período ou fase em que o futuro profissional encontra-se em preparação, estudos e vivências no contexto acadêmico, mas também, as vivências em projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos da área, contato com profissionais que já atuam, trocas de experiências com colegas e professores, etc. A formação desta forma transcende ao que é visto e experienciado na academia, o lado pessoal também é*

levado em conta na formação do profissional da educação, pois como o próprio Goodson (1995), o ser pessoal não se distingue do ser profissional na formação do professor. Políticas Públicas – diz respeito à estrutura de funcionamento do ensino na educação básica (Ed. Infantil, Fundamental e Médio), sendo esta, contemplada através de leis e diretrizes que procuram garantir um ensino de qualidade, tais como a LDB, os PCNS, RFCN, a Constituição, etc. e como esta é compreendida e contemplada dentro das instituições escolares ou educacionais. Gestão Educacional – acho que é a organização e estruturação administrativa de uma escola, por exemplo. O profissional desta área deve compreender as políticas e responsabilidades na parte diretiva, de supervisão escolar.

O sujeito C diz que *acredito que sejam bem importantes, pois na escola é diferente*. A relação teoria-prática é exposta pelo sujeito, a dificuldade de trabalhar o conhecimento construído na academia e a realidade escolar tornam-se barreiras para o aluno recém formado.

Rosa (2005) diz que os alunos na fase final do curso (estágio) apresentam uma preocupação demasiada com seu desempenho na tarefa de estagiário, sentem-se despreparados, com dificuldade de articular os conhecimentos construídos no Curso com a preparação das aulas para o sistema escolar.

Sujeito D cita que *a formação e a gestão são a essência da escola, ou até do trabalho enquanto acadêmico, professor...* Sujeito E menciona *entendo que deveriam atender ou trariam contribuições mais objetivas para o ensino da arte se fossem construídas e constituídas a partir da riqueza e troca do contexto cotidiano da sala de aula*.

A colocação do sujeito C nos faz refletir sobre a importância do contato com a escola e o sistema de funcionamento da mesma durante o curso de graduação, no momento em que se iniciam as discussões pedagógicas, as políticas e não somente no final. Enquanto E apresenta que se houvesse uma proximidade maior com o contexto escolar das pessoas, responsáveis pela formulação de Leis e Políticas, essas seriam mais objetivas para o crescimento e melhoramento da educação escolar.

A boa formação do professor e administração de uma escola na visão do sujeito C é fundamental. Lück (2006, p. 36) cita que:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (...) de participação e compartilhamento (...), auto-controle (...) e transparência.

Nas colocações dos sujeitos C e D são perceptíveis as conseqüências de um período de mudanças, ou uma não adaptação, ainda, dessas na Educação e o que a rege. Libâneo (2005) coloca que as reformas educacionais trouxeram mudanças para a vida dos professores, assim como para a formação dos mesmos. As mudanças sociais e econômicas apresentam novas exigências. De um lado têm-se as tarefas ampliadas exigidas e de outro, pouco ou nada lhes é oferecido em troca.

A realidade social não é preexistente, ela é criada pelas ações dos grupos sociais, mediante contínuos movimentos interativos e são marcados por ações e reações, estruturas e funções, dúvidas e certezas, objetividades e subjetividades. A realidade é marcada por dimensões e movimentos expressos por meio de contradições, tensões e incertezas, cuja superação prepara o contexto para novos estágios mais significativos desses aspectos (LÜCK, 2006).

É necessário que o professor tenha maturidade e consciência de que a sociedade, a educação, a escola, a universidade, a família, a igreja, a política caminham juntas e se dão ao mesmo tempo. Seria necessária uma articulação dinâmica desse conjunto para a realização de uma prática social que se desse em âmbito macro (sistema em geral) e micro (escola) e na interação de ambos.

A formação do professor entra em questão quando vivenciamos um sistema em constantes mudanças. Nesse processo, após ser ignorado e desvalorizado, o professor passou a ser um objeto de discussão e pesquisa na sua atuação profissional, bem como sua história de vida.

Questiona-se a formação do professor num aspecto de que a “boa” formação será responsável por um “bom” desempenho e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Terá uma “qualidade⁶” significativa para atender as diferentes expectativas que pais e alunos esperam de uma “boa” escola.

⁶ Terezinha A. Rios articula os conceitos de competência e qualidade no intuito de ampliar a compreensão desses conceitos, ou seja, “a ação competente vai se definir como uma ação de *boa*

As pesquisas já realizadas apresentam, também, a preocupação de uma reflexão maior sobre a prática pedagógica do professor. De acordo com Coutinho (In: BARBOSA, 2002, p.153) “tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar”.

Isso se vê interligado com a formação inicial do professor. Na área das artes essa preocupação vem de longos anos. A Lei 5692/71 apresenta atividade de Educação Artística no currículo das escolas, mas somente depois que criou os cursos de Licenciaturas Curtas e Plenas Polivalentes.

O fracasso dessas licenciaturas foi bastante discutido na década de 80, pelos professores, que a partir de então, em encontros e associações buscaram reformular os currículos buscando adequar-se às demandas daquele momento. No Brasil, o curso de Licenciatura em Arte, ao longo de sua curta história, “caminha” de acordo com as políticas educacionais implantadas, conjugando as exigências com as necessidades dos professores (COUTINHO In: BARBOSA, 2002).

A discussão se torna calorosa no momento em que se trata do professor que se pretende formar nos cursos de Licenciatura em Arte. Ao questionar os sujeitos da presente investigação a esse respeito no curso de Artes Visuais Licenciatura em Desenho e Plástica da UFSM eles fizeram as seguintes colocações:

Sujeito A: Busca formar um professor consciente do ensino na contemporaneidade sempre considerando que a arte contemporânea pode ser levada a alunos de qualquer contexto, desde que seja trabalhada a partir das possibilidades do aluno. Ainda este professor em formação inicial deve estar atento para as transformações e mudanças que a ele cabe para se poder obter um ensino de qualidade.

O sujeito B diz que o *Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM visa formar um profissional cuja formação abarque conhecimentos sobre a teoria e prática em atelier e principalmente no ensino de arte, tendo conhecimento sobre as teorias pedagógicas e da arte que balizarão suas práticas em sala de aula. Desta forma, preocupa-se em formar um profissional pesquisador, reflexivo, aberto, mas autocrítico, que tenha competências para investigar e ressignificar sua prática,*

qualidade. A qualidade que se revela no trabalho competente aponta para novas dimensões aí presentes (2003, p. 21).

preocupado em como e o que ensinar arte e que seja significativo para a realidade dos alunos.

O sujeito C coloca que forma um professor *bem distante do que a escola realmente quer e precisa*. O sujeito D diz: *alguém bem informado, com capacidade, crítico e pesquisador*. Sujeito E diz: *acredito que o curso vise formar professores que trabalhem priorizando o contexto escolar, desenvolvendo em seus alunos a criticidade, sensibilidade, produtividade, a contemporaneidade e o conhecimento histórico do desenvolvimento das artes*.

O PPP do curso em questão apresenta como perfil do egresso as seguintes características:

1. Os cursos de Artes Visuais devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais.
2. A formação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual.

Exceto o sujeito C, nas respostas apresentadas, todos os demais apresentam consciência do tipo de professor que o curso busca formar, e o mesmo se encontra dentro de uma universidade. Portanto, como apresenta, também, Libâneo (2005) de acordo com a legislação, a Lei 9.394/96, artigo 62⁷, são as universidades e os institutos superiores (ISEs) que devem formar docentes.

Na opinião do sujeito C, ainda existe um distanciamento entre a formação na universidade e a realidade da escola. Questiona-se, ainda, se a universidade chega realmente até as escolas para tomar conhecimento das realidades, ou ainda há um vácuo no processo de formação, entre as duas instituições.

Tardif & Lessard (2005) comentam que a escola, enquanto organização do trabalho serve como referência implícita somente, para a discussão do currículo, da didática, das disciplinas ou das estratégias pedagógicas. O que se esquecem ou é negligenciado é que a escola “repousa em última instância sobre o trabalho realizado em grupos de agentes” (p. 24). Para que as organizações existam e perdurem é preciso que os agentes apóiem-se em conhecimentos profissionais,

⁷ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2008).

recursos materiais e simbólicos e cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos.

No caso da arte, Fusari e Ferraz (1992) afirmam que o sucesso de um processo transformador no ensino da Arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de Arte e propostas pedagógicas consistentes. Esse professor precisa saber Arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor.

O professor de Arte precisa aprofundar seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz) e artístico (vivência das linguagens específicas) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria e demais culturas.

Devido às várias linguagens que caracterizam a multiplicidade da Arte, essa por sua vez não é acompanhada, de indicações claras acerca de como deveria ser viabilizada nas escolas. Penna (In: Penna, 2003) discute essa problemática referindo-se a indefinição da formação do professor de Arte, cuja formação não está definida com muita clareza, seja na LDB ou nos Parâmetros. A formação inicial de professores de linguagens artísticas em cursos de Licenciaturas de Arte e de Educação indica uma formação específica.

Essa proposta apresenta-se de forma contraditória com a realidade, pois as escolas contratam somente um professor para atuar na disciplina de Arte (Educação Artística), raro os casos em que a escola contrata um professor para cada uma das modalidades da mesma, ou seja, Plásticas, Música, Dança, Teatro.

De acordo com a LDB, a educação básica, compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I), deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades. Daí, portanto, a importância, de um educador capacitado para cada uma das áreas do saber.

À medida que a reforma na educação básica se consolida, percebe-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem é extremamente complexa e exige, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação

superior nas diferentes áreas de ensino. A arte possui suas especificidades e como área do conhecimento exige que o professor seja capacitado para que possa desempenhar sua função como educador em arte (Plásticas, Música, Dança, Teatro).

Pimentel faz a seguinte colocação quanto à formação do professor de arte:

Assim como o conhecimento da arte é fundamental, é necessário, também, que @ educador@ em arte conheça os fundamentos da educação, sua história e suas diferentes linhas metodológicas, para que el@ possa, com sua vivência e prática constantes, criar a inter-relação da arte com seu ensino, difundindo o conhecimento daí advindo (PIMENTEL, 1999, p.22).

Para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que são atribuídas aos docentes pela LDB (art. 13), torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica, assim como a educação superior.

O sujeito A diz: (...) *penso que é necessário ao docente ter conhecimento da legislação brasileira que rege o ensino no país, bem como as possibilidades de gerenciar e a administrar uma escola seja qual for seu contexto, ou nível de administração.*

Pensar a formação docente diante das significativas mudanças da atualidade nos remete a algumas prioridades, tais como considerar o conhecimento pedagógico do futuro professor e o conhecimento artístico do mesmo, esses precisam ser em condições de igualdade.

Os cursos de Licenciatura em Artes trabalham com distintas complexidades como a formação docente e o campo da arte. A formação do professor nessa amplitude faz com que a mesma seja orientada e/ou redimensionada para ensinar arte na contemporaneidade. Portanto, a discussão, das políticas e da legislação é relevante numa realidade em constantes mudanças.

Rosa (2005, p.167) coloca que:

O espaço de discussão da realidade social dentro da Universidade está posto na discussão das políticas educacionais, da didática, das metodologias. Não existe proposta pedagógica para uma realidade abstrata. Seria importante que os projetos de ensino fossem estruturados para sujeitos determinados de uma realidade concreta, para serem

implantados nessa mesma realidade, levando em conta suas características como meio impulsionador da aprendizagem.

O sujeito B expressa a importância dessas discussões, o conhecimento das Políticas educacionais e da gestão escolar. Podemos observar em seu relato: *É imprescindível saber sobre as políticas Públicas que regem nosso sistema de ensino, tendo em vista que muito do que é feito é abordado equivocadamente no contexto escolar, seja pela parte diretiva ou pelos professores nas escolas, advém de concepções ou leituras equivocadas das Leis e Diretrizes educacionais. Tendo consciência dos documentos e do que a lei propõe, fica mais fácil exigir as transformações necessárias no cotidiano/contexto escolar.*

Um professor reflexivo, compreensivo da realidade de seu entorno, capaz de transformá-lo está ligado a uma formação de qualidade, pressupondo além do conhecimento específico da área, uma visão abrangente da escola, das Leis, Políticas, da legislação que ampara a educação.

O sujeito C, quanto às políticas públicas e à gestão educacional, diz que *seria interessante. Deveria ser mais reforçado.* Sujeito D coloca que *é muito importante, servem de base para o trabalho.* O sujeito E diz: *Acredito que se houvesse mais clareza e objetividade das políticas públicas, teríamos mais segurança, credibilidade, valorização e uma maior compreensão de todos da dimensão e importância do trabalho e ensino da arte. As ações pedagógicas por parte dos arte educadores se apresentaria mais concisa, concreta, demonstrando clareza e objetividade no desenvolvimento do ensino da arte. A partir de objetivos concretos comuns, respeitando o contexto e realidades escolares, teríamos liberdade de ações pedagógicas necessárias. Ainda encontramos “libertinagem” sem intencionalidade no ensino da arte: alguns arte educadores trabalham nas normas do ensino tradicional (desenho: de observação, representação e cópias de objetos – desenho decorativo: faixas, ornatos, gregas, estudos de letras, painéis. – desenho geométrico: morfologia geométrica e estudo de construções geométricas); outros trabalham com a livre expressão e outros ainda (maioria), nos moldes da pedagogia tecnicista= educação artística, ou seja, não existe uma norma geral de ação.*

Existe a consciência da importância das Leis e de políticas para regerem o sistema de ensino, e essas devem ser destacadas com maior ênfase durante a formação acadêmica do futuro professor.

Segundo Libâneo (2005), as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de idéias, valores, atitudes que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, o que vai determinar o tipo de sujeito a ser educado.

Nos cursos de formação inicial, o professor universitário precisa ser sensível para perceber as possibilidades de construção do conhecimento artístico, tendo como origem desse, a realidade do aluno, futuro professor. Da mesma forma em correlacionar o PPP do curso, a legislação, as políticas, contextualizando com a realidade social, aliando-se assim, a formação do professor a uma competência política, ética e, podemos ainda mencionar técnica.

Ressaltando ainda, que o professor como educador desempenha uma função importante no meio social. Segundo Giroux (1992) são intelectuais que desempenham uma função social e os classifica em transformadores; críticos; adaptados; hegemônicos.

Os intelectuais transformadores são aqueles que buscam transformar o processo da educação em um espaço de mudanças sociais. A proposta desses é politizar o pedagógico e “pedagogizar” o político, buscando aproximar a compreensão de escola e realidade social.

Os intelectuais críticos são os que se posicionam de forma neutra frente à sociedade, criticam a realidade sem engajar-se nas realizações que auxiliam na transformação da sociedade. “Os intelectuais críticos, porém têm auxiliado muito na transformação do projeto educacional da classe dominada interferindo no projeto neoliberal da classe dominante” (ROSA, 2005, p. 171).

Os intelectuais adaptados se utilizam de práticas que proporcionam o *status quo*. Por mais que não se consideram dirigentes da classe dominante, sua ação contribui para o projeto dominante, e seu discurso é alienado. “Esse tipo de intelectual acaba por dar sustentação ao projeto dominante ao colocar-se como um sujeito neutro” (ROSA, 2005, p. 171).

Os intelectuais hegemônicos buscam manter o sistema social na forma que se encontra. Podem ter origem na burguesia, fazem parte da estrutura do estado e também podem estar postos na sociedade civil. “Ocupam os postos de gerência do projeto dominante” (ROSA, 2005, p. 171).

Na perspectiva da formação do professor de arte, Rosa (2005, p. 171) afirma que:

A formação do professor de arte exige o mesmo desafio que qualquer outra área: possibilitar elementos para uma formação de qualidade e preocupada com a transformação social, levando em conta o posicionamento dos educadores enquanto intelectuais. Os papéis assumidos pelos professores dos futuros professores influenciam na natureza do comprometimento destes com a transformação social. O encaminhamento pedagógico na formação do professor é importante para a qualidade desta formação.

Na área de arte, os intelectuais transformadores buscam o conhecimento da realidade escolar como um fator importante, os intelectuais críticos se defrontam com a problemática sem o interesse de agir para a solução da mesma. Segundo Rosa (2005), alguns professores universitários reconhecem o ensino elitista da arte, mas procedem da mesma forma, apesar das críticas, colaboram com a elitização da mesma.

Os intelectuais adaptados, da área de arte, são os profissionais que criticam a política cultural colocada nos projetos, mas beneficiam-se dela. Denunciam, mas não agem para mudá-la. Os hegemônicos projetam a Universidade, a arte, a política artístico-cultural, de forma elitista. Os transformadores, por sua vez, buscam o entrosamento dos currículos com a realidade social, mas “combatem a transformação da produção artística num gueto, onde só alguns poucos possam usufruir” (ROSA, 2005, p.172).

Em nossa sociedade é necessária à socialização do conhecimento, sejam os históricos ou os que estão surgindo com as atuais pesquisas. O projeto educacional implantado no país não está dando conta das diferenças culturais existentes na nossa sociedade, bem como das transformações que se dão em todos os setores, nem nas diferenças das camadas sociais.

O projeto pedagógico, de certa forma, foi constituído pela elite e fortalecido em 1996 pela LDB e suas leis complementares, o que nos conduz o pensamento a crer que as forças dominantes fortaleceram-se nesse momento.

Conseqüentemente, os educadores e a classe trabalhadora viram-se obrigadas a encontrar maneiras alternativas de poder acompanhar, ou tentar conseguir se manter nesse sistema educacional e competir as vagas nas universidades e escolas públicas.

Quanto à Educação Artística, segundo a LDB, Lei nº 9394/96, ela é oferecida como componente curricular obrigatório e não como disciplina, deixando uma lacuna para a inserção da mesma ou não nas escolas, o que fortalece os desafios que os professores têm e os futuros professores de arte encontrarão pela frente.

Isso fortalece o não reconhecimento por parte daqueles que não querem reconhecer a arte como conhecimento. Sendo sempre reforçada como um complemento das demais áreas e de maneira muito simplória é, ainda, colocada como entretenimento, por muitos educadores ou profissionais que não fazem muita questão do reconhecimento dessa como uma área de construção do conhecimento entre as demais.

Frente a essa realidade social que apresentamos é necessário investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo, que seja reflexivo em sua prática, e que se oriente pelas demandas de sua realidade, ou seja, sua escola e seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

É importante criar em todos os cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente, pois o exame crítico de suas atividades como futuro professor, contribui para aumentar a vontade e capacidade de inovação e fundamentar suas ações. Portanto a pesquisa e a extensão nesses cursos são eixos fundamentais para a constituição do futuro professor.

Dessa forma, comprometida e atenta aos debates atuais sobre as questões relativas à formação de professores e a realidade social, o curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica - UFSM sustentou suas discussões sobre o perfil que se quer formar, não esquecendo, é claro, os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96, 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.

O Brasil apresenta suas peculiaridades nos diferentes cursos de Ensino Superior, variando de uma universidade a outra. Mas todas são regidas pelo mesmo sistema Educacional, mesmas Leis – LDB, e Normas. No caso dos cursos de Licenciatura, em especial os de Artes Visuais, não possuem um mesmo currículo,

PPP, cabendo a cada curso construir o seu, de acordo com a sua realidade e objetivos que pretende alcançar.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

***O que cada indivíduo pode modificar é muito pouco com relação a suas forças. Isto é verdade apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação.
(Gramsci, 1984. p. 47).***

Nessa pesquisa, teve-se o objetivo de estudar a formação do professor de Artes Visuais visando o conhecimento que este tem a respeito das políticas públicas, da formação docente e da gestão educacional. O estudo foi desenvolvido com docentes e discentes do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica da UFSM.

A intenção foi provocar reflexões sobre a formação docente, as políticas públicas, a gestão educacional e a clareza ou não das leis que regem a educação no cotidiano de um curso de formação de professores em Artes Visuais, que estão se preparando para serem professores nas escolas, universidades e atuar também em departamentos de educação e outros espaços. Cabe deixar claro que não se teve o intento de avaliar o curso ou a instituição em questão.

As evidências levantadas e analisadas até então, nos remetem a entender a complexidade da formação docente em Artes Visuais, as políticas públicas e o próprio sistema político na atual sociedade, marcada por mudanças, vinculadas ao processo de globalização.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos entrevistados sente necessidade de um maior aprofundamento a respeito de gestão, políticas públicas, leis que regem a educação, bem como, maior discussão sobre essas, nas disciplinas desenvolvidas durante a formação acadêmica, e a disponibilização do PPP do curso para conhecimento do mesmo, leis e decretos em que está amparado.

Concluiu-se ainda, que o conhecimento da legislação, das políticas, do que rege o sistema educacional é considerado importante para que as discussões dentro das escolas, universidades sejam ricas no sentido da compreensão das diferentes situações que são vividas no transcorrer das mudanças sociais, culturais e governamentais.

Alguns sujeitos questionados colocaram a relevância do ser humano e do ser profissional ser uma só pessoa, portanto, o envolvimento acontece no seu conjunto. Ao ter conhecimento da gestão, administração da escola, e/ou da universidade, bem como da sala de aula, esse professor estará mais receptível aos questionamentos, para que seu trabalho seja melhor e o conhecimento construído aconteça de professor–aluno como aluno–professor, ou seja, recíproco.

Percebeu-se que é freqüente o estranhamento nos primeiros contatos com a sala de aula, a realidade escolar. Ao ver-se diante da realidade, de que na sala de aula não basta somente “aplicar” a teoria estudada, ter o “domínio” do conteúdo, diante de alunos em que cada um possui uma realidade e, que as informações teóricas descontextualizadas dessa realidade, não serão bem recebidas pelos alunos, farão com que o professor estagiário se sinta deslocado, entendendo, como foi levantado por um dos entrevistados, que a formação do professor está sendo bem distante do que a escola realmente quer e precisa.

Nesse caso, torna-se mais difícil acontecer um bom desempenho como professor e como gestor. O medo torna-se um empecilho real, a ponto de tal professor vir a desistir da sala de aula, ou criar um mundo a parte, de insucesso. Se a formação e a gestão são a essências da escola, como foi colocado, entende-se que esses processos precisam ser levantados e discutidos com maior ênfase nos cursos de Licenciaturas, frente à falta de adequação, ainda existente, entre a teoria e a prática.

O tipo de professor formado está nas discussões a nível nacional e internacional, tomando uma dimensão tão ampla quanto às mudanças que a sociedade mundial vive.

Nas artes, essa discussão ainda é muito forte. Os currículos ainda são estudados e reformulados de acordo com as realidades existentes no país. Isso é perceptível quando um dos sujeitos coloca que o curso de Licenciatura em Artes Visuais busca formar um professor consciente do ensino na contemporaneidade

considerando que a arte contemporânea pode ser levada a alunos de qualquer contexto, desde que seja trabalhada a partir das possibilidades dos alunos.

O exercício de pesquisa é apresentado, tanto por um dos sujeitos como pelo próprio PPP do curso em questão. Nesse processo além de buscar outras formas de ver a escola, a construção do conhecimento, é preciso saber organizar e articular os fatos para que a relação de ensino-pesquisa-aprendizagem aconteça com sucesso. É uma das formas de diminuir a distância entre realidade escolar e a academia, como nos foi colocado. Mas, muito do que é pesquisado nas escolas, após serem avaliados não retornam, ficando um vácuo ainda maior.

As transformações que se dão na atualidade exigem um planejamento. Dessa forma, a escola torna-se sendo a referência para a formulação e a gestão das políticas educacionais. Na discussão feita é perceptível que nem todos os sujeitos têm consciência de que as atividades que fazem funcionar o sistema organizacional de ensino são o que podemos designar de gestão. Todos praticam, mas no momento que tiverem consciência da sua importância saberão agir e trabalhar com maior autonomia em sua sala de aula, na escola como um todo, seja o professor de arte ou de outra área.

Através das constatações feitas no estudo empírico, o mesmo apontou que os sujeitos sabem da existência de Leis, Políticas Públicas e da administração das mesmas. São poucos, os professores e estagiários, que têm clareza e entendimento sobre elas além dos conhecimentos da práxis artística e educacional, o que torna necessário uma ênfase maior, durante a graduação e nas próprias escolas, a respeito das Políticas e Gestão Educacional.

Percebeu-se que ainda é muito significativa a dificuldade do aluno em exercer a docência, fato que justifica a prática de pesquisas, tanto de extensão como do próprio professor nas escolas. Essa importância se torna maior quando nos conscientizamos de que assim como na universidade, a escola é um ambiente formativo onde práticas de organização e gestão também educam a pensar e agir, isso faz com que o contexto muda e conseqüentemente a sociedade também muda, e acreditamos que seja para o melhor.

Nesse cenário, formar professores de Artes é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras apresentadas

como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas.

Os problemas poderão vir a serem resolvidos com a implantação de mudanças na condição do professor e no que tange as Políticas Educacionais e Administrativas, bem como na forma de gestão das mesmas nas escolas, instituições formadora e na própria sala de aula.

A dificuldade se torna maior quando se trata de uma área tão específica quanto a Arte, em que há muita carência, e ainda não é reconhecida por todos como uma área do conhecimento. Como foi abordado no texto por uma das referências usadas na presente investigação, não existem Políticas Públicas específicas e nem a devida atenção do Ministério da Educação, e um dos sujeitos faz o mesmo comentário ao se referir às especificidades da LDB.

No paradigma emergente, a construção do conhecimento, nas complexas redes contextuais de significados, onde se inserem a escola, a universidade, as igrejas; a docência se tornou uma atividade profissional crítica e política, em que a reflexão precisa ser feita, consciente de que atitudes precisam ser tomadas, existindo uma articulação entre o ensino, a aprendizagem, a sociedade e o sujeito que busca uma formação, assim como o próprio formador.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. *A Arte Pesquisa*. Vol. 1. Brasília: UnB, 2003.
- BOGDAN, Roberto C. E BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2006.
- COUTINHO, Rejane G. **A formação de professores de arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Luis Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org). (et. Al). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DUARTE JR. J. F. **O que é beleza** (Experiência estética). 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. v1. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.
- FERREIRA, Naura S. C (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANTZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERHARDT, Volker. **A idéia de Humboldt sobre a atualidade do programa de wilhelm Von Humboldt** In: ROHDEN, Valério (Org). **Idéias de universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org). (et. Al). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e & HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PATRICIO, Manuel Ferreira. **A formação de professores: A luz da lei de bases do sistema educativo**. 6. ed Porto: Texto, 1994. 148 p.

PENNA, Maura. **Política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: ED. Manufatura, 2003.

_____ **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: ED. Universitária/CCHLA / PPGE, 2001.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. **A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil**. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e & HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROHDEN, Valério (Org). **Idéias de universidade**. Canoas – RS, Ulbra, 2002.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANTOS, Moises Lucas dos. **Arte-educação e tecnologia no ensino médio: reflexões a partir da proposta triangular**. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília - Instituto de Artes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999 (pg. 119-136).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. PROGRAD – Curso de Artes Visuais / Licenciatura Plena em Desenho e Plástica. UFSM, 2004.

Home pages:

ANDIFES. http://www.andifes.org.br/cursos/ArquimedesCiloni_Curso_Cria_Out.

Acesso em: 06 mar. 2008.

AULTIMAARCADENOE. Disponível < <http://www.ultimaarcadenoe.com/brasil.htm>

> Acesso em: 07 mar. 2008

BARBOSA. A. M. **Entrevista disponibilizada em 14 de outubro de 2006, a Internet.** 2006. Disponível em:

<http://www.grupos.com.br/blog/forum_caipira/permalink/8861.html> Acesso em: 19 mar. 2007.

BRASILESCOLA. Educação no Brasil. Disponível em: <

<http://www.brasilescola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm> > Acesso em: 24 fev.

2007.

BRASILMEC.< <http://www.portal.mec.gov.br> > Acesso em: 07 mar. 2008

BRASILMEC. Programa Prouni. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm> > Acesso em: 27 fev. 2007.

_____. Legislação. Disponível em: < <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/legislacao.shtm> > Acesso em: 09 mar. 2008.

BRASIL. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>. 2008.

EDUC.<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuitas/private/pe.htm>> Acesso em: 07 mar. 2008

MAIA, ALMIR DE SOUZA. **O descobrimento tardio:** as raízes, o nascimento e os atuais desafios da universidade brasileira. Impulso nº 27, p.11-27. capturado em www. Acesso em 12/01/07 as 13:32.

RICHTER, Ivone Mendes. **Análise Comparativa sobre a Formação do Professor de Artes Visuais em Universidades do Canadá, Inglaterra, Alemanha e Brasil.** Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/anpap/rocha.htm>> Acesso em: 06 fev.2007.

UNIVERSIABRASIL. **Sistema Universitário**. Disponível em: < <http://www.universiabrasil.net/materia/materia.jsp?materia=264>> Acesso em 24 fev. 2007.

WIKIPEDIA. **Vestibular**. Disponível em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vestibular>> Acesso em: 09 fev. 2007.

_____ **Universidades** Disponível em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidades> Acesso em: 24 fev. 2008.

_____ **Universidades mais antigas do mundo** Disponível em < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidades mais antigas do mundo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidades_mais_antigas_do_mundo). Acesso em: 24 fev. 2007.

ANEXO

Questionário:

1. Quais as Políticas propostas para o curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria – RS?
2. Que tipo de professor o curso busca formar?
3. Qual sua concepção de Formação, Políticas Públicas e Gestão Educacional?
4. Que importância você atribui às Políticas Públicas e a Gestão, na formação do professor de Artes Visuais?