

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO
IDEIAS, ANALISANDO DADOS: a reforma curricular
do curso de licenciatura em artes visuais-
2004/UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Leila Adriana Baptaglin

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

**CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO IDEIAS,
ANALISANDO DADOS: a reforma curricular do curso de
licenciatura em artes visuais-2004/UFSM**

por

Leila Adriana Baptaglin

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador (a): Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO IDEIAS,
ANALISANDO DADOS: a reforma curricular do curso de
licenciatura em artes visuais-2004/UFSM**

ELABORADA POR

Leila Adriana Baptaglin

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito (UFPeI)
(Membro)

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM)
(Membro)

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
(Membro)

Santa Maria, março de 2010

Dedico a:
Minha mãe, Jandira Dominga Garlet Baptaglin
Meu namorado, Isaías M. P. de Moraes

AGRADECIMENTOS

Passaram-se mais dois anos da minha vida. Dois anos de muita luta e de muitas conquistas frente aos meus sonhos. O estudo, o trabalho, as leituras, as disciplinas, a pesquisa, a família, a saúde, a vida pessoal, enfim. Fatores que não podem e não tem como serem articulados separadamente. Assim, nestes dois anos de mestrado não posso deixar de agradecer:

- A minha orientadora **Marilda Oliveira de Oliveira** que esteve sempre ao meu lado nos momentos de dúvidas e inquietações;

- Aos amigos do grupo de estudos **GPAEC**;

- Aos colegas do mestrado que compartilharam esta experiência comigo;

- Aos professores do **PPGE**;

- Aos **membros da Comissão examinadora**: Prof. Álvaro, Prof. Eduardo e Profa. Cláudia.

- Aos **colaboradores da pesquisa**: docentes da UFSM, professores das escolas e os meus colegas acadêmicos do curso de Artes Visuais licenciatura.

- Não posso deixar de agradecer também ao apoio financeiro da **CAPES**.

- Todavia, isso não seria possível se não fosse, em primeiro lugar **DEUS**, que me deu força e saúde para enfrentar mais esta etapa da minha vida.

- A minha família, em especial a minha mãe **Jandira Dominga Garlet Baptaglin** que sempre depositou uma enorme confiança em meu trabalho;

- E, não poderia esquecer de forma alguma, do meu amigo e companheiro, **Isaías M. P. de Moraes** que durante estes oito anos de Graduação e Pós-Graduação esteve sempre ao meu lado compartilhando os momentos de alegria e me apoiando nas dificuldades e encruzilhadas que a vida nos coloca.

Enfim, a todos, colegas, amigos, familiares e pessoas que estiveram direta ou indiretamente ao meu lado durante este período.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO IDEIAS, ANALISANDO DADOS: a reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM

AUTORA: Leila Adriana Baptaglin
ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

A pesquisa aqui abordada procurou estabelecer um vínculo com a formação inicial, temática a qual vem sendo pensada por mim desde o curso de Graduação. Neste momento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa Educação e Artes, procurei aprofundar alguns questionamentos resultantes desta trajetória, nesta ocasião, dialogando com os estudos curriculares pós-críticos. **CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO IDEIAS, ANALISANDO DADOS:** a reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM investiga: qual a repercussão da reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM/RS na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e, dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para os acadêmicos em formação inicial. Assim, apresentando-se como uma pesquisa qualitativa, o presente estudo utilizou-se, além de subsídios bibliográficos e documentos legais (Projeto Político Pedagógico, Leis, Resoluções, Pareceres), uma investigação com as duas instituições envolvidas neste processo de formação de professores: a instituição universitária e a instituição escolar. Estudo este, o qual se realizou a partir de entrevistas semi-estruturadas com os colaboradores dos três setores envolvidos: os docentes do Curso de Artes Visuais Licenciatura/UFSM, sendo eles em um número de oito (8) professores (4 efetivos e 4 substitutos); quatro (4) professores da disciplina de artes visuais das escolas que foram campo de estágio dos acadêmicos do Curso- reformulação de 2004, e que participam do Curso de Formação Continuada ofertado pelo Laboratório de Artes Visuais (LAV/CE/UFSM) e; os respectivos acadêmicos que estão em fase de conclusão de curso sendo em um número de quatro (4) acadêmicos. A partir dos resultados obtidos na investigação, realizei posteriormente as entrevistas individuais com cada colaborador, a análise. Análise esta, fundada na Análise de Conteúdo (SZYMANSKY, 2004), efetivada em três etapas: *Pré-análise*, *Descrição analítica* e, *Interpretação Referencial*. Estes passos possibilitaram assim, verificar a concepção, as repercussões e as sugestões dos diferentes setores frente à estruturação do currículo do Curso de Artes Visuais Licenciatura de 2004 da UFSM. Aprofundando estes apontamentos, desenvolvi o texto em categorias sendo elas: 1-Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógica: estágio, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente; 2- Mudanças necessárias à implantação curricular; 3- Adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local; 4- Formação do bacharel e do licenciado: peculiaridades e generalizações. Sendo assim, a partir deste desenvolvimento percebi que há sim uma necessidade de ajustes nesta estrutura curricular. Modificações têm sido feitas, contudo, questões relativas à carga horária de disciplinas pedagógicas, adequação do currículo às necessidades locais referentes tanto ao espaço quanto a cultura e a preparação dos docentes que irão atuar na formação dos futuros professores, são questões que ainda merecem nosso olhar. Todavia, não é somente na instituição formadora que devemos nos deter, pude perceber que na escola vigoram alguns pontos que dificultam a atuação e a dedicação do profissional. Articular estas duas instituições e proporcionar uma formação “adequada” perpassa por inúmeras mudanças e uma atuação conjunta dos setores envolvidos neste processo. Mudanças estas que são necessárias e extremamente significativas no contexto contemporâneo, pois o que é “bom” e suficiente não suficientemente contempla o amanhã.

Palavras- chave: Formação inicial – Artes Visuais- Organização curricular.

ABSTRACT

ABSTRACT

BUILDING PROJECTS, ARCHITECTS IDEAS, ANALYZING DATA: THE CURRICULUM REFORM OF DEGREE COURSE IN VISUAL ARTS-2004/UFSM

AUTHOR: Leila Adriana Baptaglin
ADVISOR: Prof. Dr. Oliveira Marilda de Oliveira

The research discussed here has been produced according to the initial training, a topic which is being reflected by me since the undergraduate course. In that time, the Graduation Program in Education - UFSM, in the line of research Education and Arts, some questions are intended to be seen in depth arising from this trajectory, this opportunity to dialogue with the critical post-curriculum studies. BUILDING PROJECTS, ARCHITECTS IDEAS, ANALYZING DATA: the curriculum reform of the graduation course in visual arts-2004/UFSM investigates: what is the impact of curricular reform in undergraduate course in visual arts-2004/UFSM/RS according to the teachers, academic course, and teachers of schools' opinion, which serve as a training for students in initial training. Thus, presenting itself as a qualitative research, this study used, in addition, bibliographic and legal documents (the Pedagogical Political Project, Laws, Resolutions and Opinions) and an investigation with the two institutions involved in this process of teacher education: the university and academic institution. This study, which was held from semi-structured interviews with employees of the three sectors involved: the teachers of the School of Visual Arts Degree / UFSM while they were in a number of eight (8) teachers (4 effective and 4 substitutes), four (4) professors of visual arts in schools who were in the training of academics students during the reform in 2004 and participating in the Continuing Education Course offered by the Laboratory of Visual Arts (LAV / EC / UFSM); their academics are in the process of completion and a number of four (4) academics. From the results obtained in the investigation I prepared further interviews with each individual employee. The analysis was based on content analysis (SZYMANSKY, 2004), resulted in three stages: Pre-analysis, analytical description and interpretation of the references. These steps enabled thus verifying the design, the impact of and suggestions from different sectors facing the structuring of the curriculum of the School of Visual Arts Course in 2004 from UFSM. Taking these remarks in depth, I developed the text into categories which are: 1-Effect of increasing amount of teaching concerning teaching time: training, curriculum practices and teaching subjects in schools and in teacher training; 2 - Changes required to implement curriculum 3 - Adequacies the historical context of the curriculum, academic and local 4 - Training and bachelor's degree: generalizations and peculiarities. Therefore, from this development I realized that there is a need for adjustments in this curriculum structure. Modifications have been made, however, questions concerning the workload of teaching subjects, the adequacy of the curriculum to local needs relating to both space and culture and preparation of teachers who will work in the training of future teachers, are issues that still deserve our attention. However, it is not only training institution in which we should hold, I realized that the school apply some points that hinder the work and dedication of the professional. Linking these two institutions and provide for training the "correct" through many changes and a joint performance of the sectors involved in this process. These changes are necessary and highly significant in the contemporary context, because what is good and sufficient enough today is not necessarily effective tomorrow.

Keywords: Initial Education - Visual Arts - Organization curriculum.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 –Roteiro utilizado para a entrevista com as colaboradoras	105
APÊNDICE 02 – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	107
APÊNDICE 03 – Aprovação pelo Comitê de Ética.....	110
APÊNDICE 04 –Termo de consentimento livre e esclarecimento assinado pelos colaboradores.....	111

SUMÁRIO

CONHECENDO O TERRENO.....	10
1 ADENTRANDO NAS PECULIARIDADES.....	17
1.1 Primeiras percepções: transcorrendo pelo histórico.....	18
1.2 Peculiaridades do campo: o problema em foco.....	21
2 PERCURSOS, EXPERIMENTAÇÕES, CONHECIMENTOS: TRANSITANDO PELOS SETORES ENVOLVIDOS.....	34
2.1 Os primeiros alicerces: conhecendo os espaços.....	35
2.2 Conhecimentos transformam-se.....	43
2.3 A estrutura começa a se desenvolver, levantando paredes.....	52
3 TRABALHANDO NOS PRIMEIROS ACABAMENTOS.....	59
3.1 Analisando, fazendo mudanças, arquitetando novos olhares.....	60
3.1.1. Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógica: estágios, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente.....	64
3.1.2 Mudanças necessárias à implementação curricular de 2004 do curso de artes visuais.....	72
3.1.3 Adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local.....	78
3.1.4 Formação do bacharel e do licenciado: peculiaridades e generalizações...	82
3.2 Percebendo as repercussões, adentrando no contexto, compreendendo o todo.....	85
PERCEBENDO FISSURAS, ARQUITETANDO (RE) DIRECIONAMENTOS.....	92
LOCAIS PERCORRIDOS.....	97

CONHECENDO O TERRENO

A construção do poema

Pedra a pedra
Ergo o meu muro.
Palavra a palavra
A construção do poema
Eis o meu edifício.
O livro eis o meu orgasmo
Onde sílaba a sílaba
Sinto o poema.

J. Alberto Allen Vidal
(2007)



A realização desta pesquisa suscitou a reflexão das inúmeras experiências que contribuíram para minha formação acadêmica. A experimentação e o conhecimento em áreas distintas¹ alicerçaram percepções que foram fundamentais para o delineamento da pesquisa, que buscou verificar quais as repercussões da reforma curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria/RS² na formação inicial dos professores de artes visuais, na visão dos colaboradores imersos neste contexto, os docentes, os acadêmicos, além dos professores das escolas nas quais os acadêmicos realizam seus estágios. O delineamento do presente estudo foi articulado e alavancado por inquietações referentes ao processo de mudanças e efemeridades vivenciadas no contexto social, político, econômico, cultural e aqui, em específico, o educacional.

Minha formação ocorreu em uma das últimas turmas do curso de Desenho e Plástica Bacharelado (2005) e Desenho e Plástica Licenciatura (2006), ou seja, a reformulação que antecede a implantação curricular de 2004. Durante o curso ouvia muitos comentários acerca da nova reforma curricular que separou, mediante entrada pelo vestibular, os dois cursos, o Bacharelado e a Licenciatura. Acadêmicos e docentes estavam vivenciando uma nova experiência curricular e, como é de costume, as primeiras tentativas sempre geram sentimentos incômodos ou insatisfatórios. Sendo assim, os questionamentos e as expectativas eram grandes. O que se esperava de um novo curso? O que mudou? O que diferenciava um currículo do outro – o Bacharelado da licenciatura?

Ao concluir os Cursos de Graduação, ingressei na pós-graduação *latu sensu*, Especialização em Gestão Educacional (2008) vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ali, comecei a aprofundar algumas questões que me preocupavam. Questionamentos estes, voltados à história das mudanças curriculares do Curso de Artes, sendo que até o presente momento não

¹ Concomitante a formação que aqui passo a descrever, em 2005 ingresso no curso de licenciatura em Educação Física (em andamento) e, em 2008, juntamente ao mestrado em Educação, ingresso no mestrado profissionalizante em Patrimônio Cultural. Experiências que me fizeram pensar nos processos de mudança e multiplicidade de ações existentes no meio acadêmico. Paralelamente a minha formação profissional, neste ano de 2009 construí a casa onde vivo hoje. Portanto este texto foi construído de tijolos, de planos, funções, disjunções e acabamentos.

² Esta reformulação curricular se apresenta como uma reestruturação com Base nas diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), da Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como da Resolução CNE/CP 2/2002.

havia nenhum registro bibliográfico das mudanças ocorridas desde a criação do Curso de Artes da UFSM. O que me introduziu nesta caminhada foi a pesquisa desenvolvida pelo professor Ayrton Dutra Corrêa, da qual fiz parte como bolsista durante algum tempo, intitulada: “Ensino das Artes Visuais: de sua gênese a atualidade”. Este estudo foi de grande utilidade no curso de Especialização. Desta forma, ao encontro desta história a qual me propus a relatar, emergiram vários questionamentos os quais venho desenvolver, no Mestrado, na Linha de Pesquisa em ‘Educação e Artes’ do Programa de Pós-Graduação em Educação, também da UFSM.

Sendo assim, partindo da experiência realizada na Especialização em Gestão Educacional, o meu olhar passou a se direcionar para outros focos que se voltaram não somente para o Curso, para os docentes da instituição UFSM como havia feito, mas adentrou nos demais setores que perfazem e usufruem desta estrutura educacional. Assim surgiu meu interesse em verificar qual a repercussão da reforma curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFSM/RS para a formação inicial de professores, não somente em meio aos docentes do Curso, mas também aos acadêmicos e aos professores das escolas. Além deste novo olhar sobre os objetivos da pesquisa, passei a aprofundar meus referenciais teóricos que, na especialização, basearam-se em autores da teoria crítica. Autores como: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), Althusser (1992) e Michael Apple (1982 e 1989), autores que certamente abriram caminhos para a minha pesquisa acerca do currículo e da formação inicial, mas que, em algum momento, deixaram algumas lacunas, as quais foram mencionadas pela banca da defesa final da monografia. Alertaram-me para o direcionamento de outros autores que poderiam trazer consistência à pesquisa, autores pós-críticos, pós-estruturalistas e, para o enfoque nas questões culturais, fortemente incrustadas na presente análise.

Embora instigada por estas colocações, persisti por um tempo ainda estudando autores críticos, por acreditar que a fundamentação teórica que estes traziam apresentava-se como uma base para meu estudo. Certamente o foram, e como afirma Silva (1999), não podemos partir para as teorias pós-críticas e ignorar a presença e a grande contribuição que as teorias críticas trouxeram para os estudos do currículo e da formação inicial. Com esta abertura para novas leituras e frente aos objetivos propostos nesta pesquisa, passei a desenvolver o presente estudo

com vistas a identificar quais os pontos proeminentes das falas realizadas pelos colaboradores da pesquisa. A partir desta identificação, ponderei algumas temáticas observadas no levantamento e entrecruzamento dos dados a fim de averiguar se os setores docentes, acadêmicos e professores das escolas, apresentam constatações similares em suas percepções e, além disso, procurei apresentar discussões e possíveis ações que estão sendo articuladas pelo Colegiado (docentes que fazem parte da comissão de elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo do Curso) ao encontro da organização curricular de 2004. A partir deste processo, percebi a necessidade da visualização e análise da repercussão do currículo junto a articulação de uma nova implantação por todos os setores envolvidos (docentes, acadêmicos e escolas). Dessa forma, parte-se do pressuposto que as análises destas repercussões sejam consideradas e percebidas em ambas as instituições: a instituição universitária e a instituição escolar.

Ao formular meus objetivos surgiram questões que se apresentaram como fundamentais para que estes fossem alcançados. Sendo assim, tornou-se necessário, após o delineamento do projeto e de seus passos, entrar em contato com os setores envolvidos, sendo eles: os docentes do Curso de Artes Visuais Licenciatura/UFSM, o qual foi representado por um número de oito (8) professores (4 efetivos e 4 substitutos); quatro (4) professores da disciplina de Artes Visuais das escolas que estavam (no 2º semestre de 2008) servindo como campo de estágio dos acadêmicos do Curso - reformulação de 2004, e que participavam do Curso de Formação Continuada ofertado pelo Laboratório de Artes Visuais (CE/UFSM). Estes encontros de formação continuada foram proposições feitas a partir do resultado da pesquisa "O que os alunos aprendem nas aulas de Artes Visuais do Ensino Médio" realizada pelos pesquisadores deste laboratório e; como já colocado, os respectivos acadêmicos que estão em fase de conclusão de curso sendo em um número de quatro (4) acadêmicos. O critério que estabeleci para a escolha dos professores que estavam participando do referido curso de Formação Continuada e que apresentavam estagiários em fase de conclusão no Curso de Artes Visuais - Licenciatura se deu pela proximidade do diálogo e pelo interesse em aprofundar conhecimentos. Desta forma, a presente pesquisa contou com a participação de dezesseis (16) colaboradores diretamente envolvidos com o processo em questão. A

partir do contato com estes colaboradores, passou-se a realização de um diálogo que buscou responder questões relativas a:

1- Qual a repercussão da implantação curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFSM/RS em relação à formação inicial de professores, na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e, dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para estes acadêmicos, frente a:

1.1- Aumento da carga horária no âmbito pedagógico?

1.2- Estruturação do estágio em quatro semestres e as práticas educacionais?

1.3- Estruturação do curso - divisão entre Bacharelado e Licenciatura?

2- Quais as mudanças/alterações necessárias para a melhor estruturação e repercussão deste currículo em ambos os espaços educacionais?

3- Para os docentes universitários: Quais as mudanças estão emergindo e sendo observadas tendo em vista a possibilidade e uma nova reformulação?

4. Para os docentes das escolas: como você percebe a formação inicial deste profissional?

Com as projeções implícitas em cada questão, tendo em vista o espaço de diálogo proporcionado pelas questões semi-estruturadas, pude ter um olhar mais próximo à percepção que os colaboradores da pesquisa têm acerca da repercussão da reforma curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais - Licenciatura.

Desta forma, à luz destes referenciais teóricos, procurei fazer minha leitura referente à forma como a implantação curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais - Licenciatura está sendo articulada, percebida e desenvolvida nas instituições interligadas a este curso, a fim de possibilitar um maior conhecimento da situação atual da formação inicial de professores de artes visuais. A partir disso busca-se o diálogo entre ambas as instituições - universidade e instituições escolares - pois o que percebo, é que muitas destas pessoas as quais estão envolvidas neste sistema educacional não têm conhecimento de como ocorrem estas novas implantações, porque são estipuladas tais normativas e, principalmente, o que as políticas educacionais têm a ver com estas mudanças curriculares. Assim, como coloca Bauman (2007), ainda presenciemos certa divergência ou diria desconhecimento dos ideais educacionais almejados pelos docentes e instituições universitárias, pelos

acadêmicos e acrescentaria aqui pelos profissionais da educação básica. Acredito que, a partir da vivência neste contexto e das entrevistas realizadas com ambos os setores, esta divergência colocada por Bauman não se efetive neste mesmo limiar. Contudo, não posso deixar de colocar o distanciamento presente (entre universidade e escolas) acerca dos pressupostos teóricos que subjaz a formação inicial dos futuros profissionais da educação. Não apenas o distanciamento da formação inicial, mas o distanciamento frente à formação continuada.

Desta forma, busquei aprofundar tais questões sendo que a pesquisa ficou assim organizada: Capítulo 1, intitulado **ADENTRANDO NAS PECULIARIDADES**, proponho uma sistematização da pesquisa desenvolvida na especialização em Gestão Educacional (BAPTAGLIN, 2008) onde apresento um quadro das reformulações ocorridas desde a fundação deste curso e também, um breve relato das últimas reformulações curriculares as quais o referido Curso passou. E, a partir disso, articulo alguns apontamentos de como estas se deram.

Com isso, no Capítulo 2: **PERCURSOS, EXPERIMENTAÇÕES, CONHECIMENTOS: TRANSITANDO PELOS SETORES ENVOLVIDOS**, busco estabelecer um diálogo com autores e estudiosos acerca da teoria pós-crítica MOREIRA (1999), HALL (2003), SILVA; MOREIRA (1995), MOREIRA; PACHECO; GARCIA (2004), BAUMAN (2007), MOREIRA; CAUDAU (2008), GIROUX (1999), BHABHA (2005), dentre tantos outros, frente ao setor social e educacional enfocando nas teorias do currículo em um mundo pós.

No Capítulo 3, intitulado **TRABALHANDO NOS PRIMEIROS ACABAMENTOS**, estabeleço um diálogo a partir das colocações feitas pelos colaboradores envolvidos com a pesquisa juntamente com os referenciais teóricos os quais trabalham nestas perspectivas. Assim, foi realizada uma análise da reforma do Currículo do Curso de Artes Visuais Licenciatura/2004, diante de ambos os setores.

No último capítulo: **PERCEBENDO FISSURAS, ARQUITETANDO (RE) DIRECIONAMENTOS** proponho uma sistematização de algumas reflexões acerca de como esta reformulação está sendo vista e viabilizada frente à sociedade. E, desta forma, aponto alternativas e proposições que estão sendo realizadas em relação às dificuldades e/ou sucessos de alguns pontos. E, a partir destas considerações, procuro responder ou ao menos sinalizar alguns caminhos e

inquietações apresentados e apontar os questionamentos que foram sendo formulados ao longo desta pesquisa, proporcionando uma descrição detalhada de como esta implantação vem sendo vista pelos sujeitos envolvidos e, também, um material para estudo, em vias de “um olhar”, de como a formação inicial do Curso de Artes Visuais vem sendo realizada.

1 ADENTRANDO NAS PECULIARIDADES

Respiro a vírgula,
Chego ao ponto.
Deixo uma mensagem
E continuo a trabalhar.
Lado a lado
O meu bairro constrói-se.
O condomínio, os cigarros
E o café tenho de pagar.
A rua são os passeios.
As estradas são livros, Avenidas
Onde os leitores e eu podemos caminhar.



1.1 Primeiras percepções: transcorrendo pelo histórico

Tendo em vista o processo histórico e as mudanças sócio-culturais que a sociedade pós se encontra, com as constantes modificações, as hibridizações, as novas necessidades e os novos conhecimentos, é tarefa do sistema de ensino modificar-se e adaptar-se constantemente à realidade local. Neste sentido, o olhar que me proponho aqui não é perceber, unicamente, esta estruturação histórica e linear, mas sim, adentrar as colocações que Bhabha (2005) nos assinala, acerca de um contexto de estruturações cheias de “costuras” e imbricamentos. Como nos alerta Bauman (2007), hoje em dia, o conhecimento precisa ser constantemente renovado e estar em constante atualização. Este impetuoso crescimento e avanço dos novos conhecimentos provocam uma desatualização acelerada assim como o surgimento de novos conhecimentos.

Assim, com um olhar atento para a manifestação destes novos cenários, percebo a partir da fundação e do funcionamento dos diferentes cursos existentes na UFSM, que esta apresenta forte relação com este panorama de um mundo pós, onde juntamente com a sociedade, passou a sofrer inúmeras modificações. Tendo em vista o Curso de Artes Visuais, que se configura aqui como o nosso objeto de estudo, torna-se um ponto significativo trazer um pouco das mudanças da história deste curso, desde a sua criação até a atualidade. Sendo assim, a tabela abaixo nos propicia um breve olhar acerca das modificações ocorridas na estrutura do Curso de Artes dos anos de 1961 a 2008.

1961- Belas Artes
1966, 1967, 1968 e 1969: Professorado em Desenho e Plástica.
<p>1969- Artes Plásticas – Licenciatura em Desenho e Plástica</p> <p>Em dezembro de 1969 é encaminhada para apreciação do Conselho Universitário uma proposta de reforma curricular nos cursos de Artes Plásticas e Professorado de Desenho.</p> <p>O novo curso é estruturado em um ciclo básico e um ciclo de formação profissional. Segundo o documento encaminhado ao Reitor da UFSM em 29 de dezembro de 1969, o curso estava estruturado dessa maneira para que o estudante “possa realmente fixar e reter os conhecimentos auferidos em função de interesse, efeito, associação, organização, repetição, frequência, intensidade,</p>

aprendizagem global, auto-atividade, prontidão e do exercício”.

O ciclo básico tinha a duração de dois anos, agrupando matérias consideradas como base para as carreiras de Artes Plásticas. O ciclo de formação profissional possibilitava a escolha entre Curso de Arte Decorativa, Curso de Pintura, Curso de Escultura e o Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Este último tinha uma disciplina a mais no segundo ano do ciclo básico, a Psicologia Educacional.

1974- Curso de Educação Artística

Com a justificativa de atender a demanda de docentes no interior do país, foi publicado a Indicação Básica nº 23/73, de autoria de Valmir Chagas, que criava os cursos de licenciatura de curta duração. Dessa forma era dada a possibilidade de formação em licenciatura curta e/ou posteriormente plena.

Na UFSM o curso de Educação Artística – Licenciatura de 1º grau (Licenciatura curta) iniciou em 1974, com 103 matriculados e possibilitava a escolha, após o término do mesmo, de cursar as habilitações de bacharelado e licenciatura plena.

1979 - Educação Artística – Licenciatura de 1º grau Licenciatura Plena de Desenho Licenciatura Plena Artes Plásticas

No ano de 1981, o colegiado do Curso de Educação Artística encaminha pedido para a Pró-Reitoria de Graduação, de reformulação curricular, onde constava:

- a extinção da licenciatura curta;
- reformulação dos currículos das habilitações existentes;
- a alteração de 8 para 9 semestres de termo médio e
- pedido para implantar as alterações em 1982.

Em resposta no of.nº 05/81/CAPREG, a Comissão de Assessoria da Pró-Reitoria de Graduação cita uma série de fatores impeditivos para aprovação do mesmo já em 1982.

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

**1992: Desenho e Plástica: Habilitação Artes Plásticas- Bacharelado.
Habilitação Artes Cênicas.
Habilitação Desenho.
Habilitação Música.**

1999: Desenho e Plástica: Licenciatura Plena.

Neste período havia apenas a entrada pelo vestibular no curso de Desenho e Plástica Bacharelado. Após cinco semestres do curso poderia ser realizada uma seleção interna para a entrada na licenciatura a qual eram realizados mais dois anos de disciplinas pedagógicas voltadas ao ensino das Artes Plásticas.

2004: Artes Visuais: Licenciatura

Esta nova organização curricular faz com que o Currículo do Curso de Artes Visuais - Licenciatura seja estruturado desde o início com disciplinas pedagógicas preparando o aluno para o Ensino desde sua inserção na Educação Superior.

Bacharelado

Manteve-se a mesma forma de organização onde primeiramente era feito um ano de núcleo comum, atividades relacionadas a várias linguagens e técnicas artísticas e posteriormente partia-se para um atelier específico.

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

Em um processo de contextualização destas informações juntamente com as legislações, pude perceber inúmeras inquietações e descontentamentos surgidos acerca desta estruturação, onde foram realizadas, neste meio tempo, algumas adaptações no cenário nacional. Dentre elas, posso ressaltar as reflexões que insurgiram no ano de 1987 e que resultaram na FAEB³ (Federação de Arte Educadores do Brasil) que começa a reunir professores e teóricos a fim de manter o ensino das Artes no sistema escolar, aqui no Rio Grande do Sul funda-se a AGA (Associação Gaúcha de Arte- Educadores). Assim, amparada pela legislação, no ano de 1996, temos a obrigatoriedade do Ensino das Artes nos níveis de Ensino Fundamental e médio. Disposição alicerçada pela LDBEN 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996, no seu Art. 26, inciso 2º onde diz que: "§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." A partir desta regulamentação é que o Ensino das Artes toma o seu devido espaço nos sistemas escolares. Espaço este, que ainda hoje passa por grandes dificuldades para a efetivação e para a normatização desta disciplina como componente obrigatório e com igualdade teórica e prática aos demais conteúdos. Com isso, novas reformulações passam a ser feitas também na estrutura da formação dos

³ A Federação de Arte Educadores do Brasil é um órgão de representação nacional das Associações Estaduais, Regionais e Municipais dos profissionais de arte-educação e tem o objetivo de: "fortalecer e valorizar o ensino de arte em busca de uma educação com identidade social e cultural no Brasil". A FAEB surgiu em um momento político de pós-ditadura e teve participação intensa na elaboração da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) da educação brasileira, onde introduzida a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da educação básica. (FAEB, 2007)

profissionais habilitados para este trabalho pedagógico. Isso pode ser evidenciado quando na tabela acima temos um lapso de oito anos sem um curso de Licenciatura em Artes, algo que somente é rearticulado a partir de 1999, quando se tem novamente a presença de uma estruturação curricular admitindo a formação de profissionais em Desenho e Plástica Licenciatura. Todavia, visto este variado contingente de nomenclaturas, o Parecer CEE nº 103/2005, vem em virtude de:

dirimir dúvidas quanto a equivalências dessas novas licenciaturas com a de educação artística foram aprovados por este Colegiado os Pareceres CEE nºs 471/2002 e 69/2004, que garantiram aos licenciados em Desenho e Artes Plásticas o direito à docência no componente curricular Educação Artística no ensino fundamental (ciclo II -5ª a 8ª séries) e no ensino médio, tendo em vista que a licenciatura plena em Desenho e Artes Plásticas, também denominada de Artes Visuais, ou mesmo Teatro, Dança e Música são partes integrantes da área de conhecimento denominada na LDB de Arte ou Artes (artigo 26,§ 2º). (PARECER CEE Nº 103/2005)

Percebo que, ancorados por legislações, pareceres e Resoluções, o Curso de Artes Visuais foi sendo modificado segundo disposições legais que procuraram na medida do seu possível, atender as demandas sociais a que vinha sendo submetido⁴.

1.2 Peculiaridades do campo: o problema em foco

Tendo em vista este panorama histórico das Artes no Brasil, pude verificar que inúmeras modificações aconteceram e muitas vêm acontecendo. Cabe destacar, no entanto, a escassez de material referente a estas reformulações, no que concerne aos currículos dos Cursos de Artes Visuais no Brasil. Nos últimos 10 anos, tivemos, no campo do ensino das Artes, uma significativa influência da “Abordagem Triangular” da educadora Ana Mae Barbosa. Suas ações desenvolvidas com um

⁴ Para maiores informações ver: BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Perpassando pela historicidade do curso de Artes Visuais - Licenciatura/UFSM**: uma análise das organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Monografia de especialização em Gestão Educacional; UFSM, 2008.

olhar para a imagem, Paulo Freire com a educação humanizadora e, muitos outros teóricos e educadores, que começam a questionar o papel das artes e da educação no ambiente formal e informal. Dessa forma, percebo que se inicia um momento de preocupação do estabelecimento das Artes como uma disciplina com conteúdos próprios, assinalando, com isso, para uma mudança de nomenclatura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já consubstanciados por estas discussões passam a apresentar a Educação Artística como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Percebe-se, e na grande maioria das Universidades e Instituições de Ensino Superior, já se apresenta a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Artes Visuais. No entanto, cabe ressaltar que esta mudança de nomenclatura:

[...] não é apenas uma alteração de nome, mas um processo de atualização das relações de ensino/aprendizagem, tendo como meta a formação de educadores capazes de realizar plenamente o processo de desenvolvimento do educando, pautando sua ação em constantes reflexões sobre as relações de teoria e prática da arte na educação. Dessa forma propõe-se o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da arte, utilizando discussões pedagógicas sobre teorias e metodologias, propondo reflexões a partir da identificação de experiências pessoais e sociais em arte, possibilitando aos professores vivenciarem as práticas metodológicas na construção de conhecimentos de forma interdisciplinar, promovendo as competências e habilidades conforme abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio. (FACULDADE DE ARTES E COMUNICAÇÃO UNISANTA, 2008)

Temos então, que esta mudança de nomenclatura, que a princípio parece tão simples, vem na direção de toda uma nova exigência/adaptação a realidade social existente no mundo pós-moderno/contemporâneo.

É com isso então, que a UFSM, atendendo as necessidades locais e se direcionando às solicitações legais, na sua reforma curricular, no ano de 2004, buscou apropriar-se da melhor forma possível destas normas que vinham sendo discutidas e que passaram a vigorar em todos os Estados do país, via Conselho Nacional de Educação. Estas normas propuseram, além de inúmeras outras demandas, uma reestruturação acerca da carga horária dos cursos a qual apresenta:

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

Esta medida de ampliação da carga horária tornou inviável a manutenção da Licenciatura como esta vinha sendo aplicada, em virtude do grande aumento das horas de estágios e práticas educacionais o que demandaria aumentar o número de anos para a formação do profissional, de quatro para seis anos. Estabeleceu-se desta forma, uma articulação para que a estruturação dos cursos fosse feita através da distinção destes em Bacharelado e Licenciatura. E, neste sentido, o currículo de 2004 do Curso de Artes passou a ser denominado: Artes Visuais - Bacharelado e Artes Visuais - Licenciatura. Na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais- Licenciatura apresenta-se as seguintes argumentações:

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

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

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

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

Neste sentido, como colocado nestas argumentações presentes na justificativa do respectivo projeto, houve a preocupação, frente às novas regulamentações, de fazer as adaptações cabíveis naquele momento e que buscassem atender as necessidades sociais e culturais dos alunos que ali ingressassem e também, atender e adaptar as restrições de espaço físico as novas solicitações. Tendo, a partir desta reformulação, o cuidado em considerar tanto a educação como a arte; considerar a relevância do fazer artístico ao licenciado e

salientar a importância de saber qual o campo de trabalho tal profissional irá atuar conscientizando-o desde o primeiro semestre sobre sua atuação profissional.

Além destas demandas, houve também a necessidade de uma reestruturação e organização do corpo docente do curso tendo em vista a existência de novas disciplinas e de um outro olhar para o aluno, tendo os docentes de atuar com bacharéis e licenciados muitas vezes nas mesmas salas, nos mesmos ateliers, mas estabelecendo uma visão diferenciada entre ambas as graduações. A implantação deste novo sistema de formação para os cursos de Licenciatura se deu conforme o estabelecido na Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002, em seu Art. 1º onde consta que:

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

- 1- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 2- 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 3- 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 4- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim, fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior, “considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida.” (Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002). Partindo desta contextualização acerca de como aconteceu esta adaptação a nova legislação vigente, percebi que muitas coisas foram realizadas no intuito de um adaptar-se ao que vinha sendo implantado. Sendo assim, o que se percebe e o que passa a ser apresentado pelos professores que fizeram parte desta implantação é que esta estruturação apresenta pontos de significativa relevância, mas assim como toda mudança, também apresenta pontos que, devido ao caráter imediato e inovador, necessitam de um outro olhar. Olhar este, que, tendo passado quatro anos, já apresenta alguns sinalizadores como a Resolução nº 1, de 16 de Janeiro de 2009 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Artes

Visuais e dá outras providências. A presente resolução descreve e esclarece pontos antes obscuros e questionáveis levantando questões referendadas no seu Art. 2º.

Art. 2º. A organização do curso de que trata esta Resolução e o Parecer indicado no artigo precedente (Parecer CNE/CES nº 280/2007) se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta de outros aspectos relevantes.

Com isso, é a partir deste olhar para os novos acontecimentos referentes à estruturação/organização do Curso de Artes que o presente trabalho procurará se estabelecer adentrando as repercussões da reforma curricular de 2004.

Sendo assim, a fim de tornar mais visível as alterações feitas nesta reforma, estruturei a tabela abaixo que contém referenciais curriculares do curso de Desenho e Plástica/1999 e o Curso de Artes Visuais Licenciatura/2004.

	ARTES VISUAIS- LICENCIATURA/ 2004	DESENHO E PLÁSTICA /1999
Carga horária	<u>3285HS</u>	<u>2535 HS</u>
Carga horária mínima	<u>285 HS</u>	<u>165HS</u>
Disciplinas 1º Semestre	FUNDAMENTOS DO DESENHO E PLÁSTICA I <u>PRÁTICA EDUCACIONAL I</u>	FUNDAMENTOS DO DESENHO E PLÁSTICA I
Disciplinas 2º Semestre	FUNDAMENTOS DO DESENHO E PLÁSTICA II <u>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</u> <u>PRÁTICA EDUCACIONAL II</u>	FUNDAMENTOS DO DESENHO E PLÁSTICA II
Disciplinas 3º Semestre		
	<u>CAV1009 ATELIÊ DE CERÂMICA A</u>	<u>ACP067 ATELIE DE ARTE TEXTIL I</u>
	<u>CAV1001 ATELIÊ DE CERÂMICA I</u>	<u>ACP023 ATELIE DE CERAMICA I</u>
	<u>CAV1008 ATELIÊ DE DESENHO A</u>	<u>ACP024 ATELIE DE DESENHO I</u>
	<u>CAV1000 ATELIÊ DE DESENHO I</u>	<u>ACP025 ATELIE DE ESCULTURA I</u>
	<u>CAV1014 ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA A</u>	<u>ACP066 ATELIE DE ESTAMPARIA I - "DESIGN</u>
	<u>CAV1004 ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA I</u>	<u>ACP026 ATELIE DE GRAVURA EM METAL I</u>
	<u>CAV1010 ATELIÊ DE</u>	<u>ACP027 ATELIE DE</u>

	<u>ESCULTURA A</u>	<u>LITOGRAFIA I</u>
	<u>CAV1002 ATELIÊ DE ESCULTURA I</u>	<u>ACP028 ATELIE DE PINTURA I</u>
	<u>CAV1012 ATELIÊ DE GRAVURA EM METAL A</u>	<u>ACP030 ATELIE DE SERIGRAFIA I</u>
	<u>CAV1003 ATELIÊ DE GRAVURA I</u>	<u>ACP031 ATELIE DE XILOGRAVURA I</u>
	<u>CAV1013 ATELIÊ DE LITOGRAFIA A</u>	<u>ART225 DESENHO GEOMETRICO-DESENHO E PLASTICA</u>
	<u>CAV1015 ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS A</u>	<u>ART139 HISTORIA DA ARTE I - A</u>
	<u>CAV1005 ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS I</u>	
	<u>CAV1016 ATELIÊ DE PINTURA A</u>	
	<u>CAV1006 ATELIÊ DE PINTURA I</u>	
	<u>CAV1017 ATELIÊ DE SERIGRAFIA A</u>	
	<u>CAV1007 ATELIÊ DE SERIGRAFIA I</u>	
	<u>CAV1011 ATELIÊ DE XILOGRAVURA A</u>	
	<u>ART225 DESENHO GEOMETRICO-DESENHO E PLASTICA</u>	
	<u>FUE1014 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO</u>	
	<u>ART1007 HISTÓRIA DA ARTE I</u>	
	<u>ART1017 PRÁTICA EDUCACIONAL III</u>	
Disciplinas Semestre	4°	
	<u>CAV1019 ATELIÊ DE CERÂMICA II</u>	<u>ACP069ATELIE DE ARTE TEXTIL II</u>
	<u>CAV1018 ATELIÊ DE DESENHO II</u>	<u>ACP034ATELIE DE CERAMICA II</u>
	<u>CAV1022 ATELIÊ DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA II</u>	<u>ACP035ATELIE DE DESENHO II</u>
	<u>CAV1020 ATELIÊ DE ESCULTURA II</u>	<u>ACP036ATELIE DE ESCULTURA II</u>
	<u>CAV1027 ATELIÊ DE GRAVURA EM METAL B</u>	<u>ACP068ATELIE DE ESTAMPARIA II - "DESIGN"</u>
	<u>CAV1021 ATELIÊ DE GRAVURA II</u>	<u>ACP037ATELIE DE GRAVURA EM METAL II</u>
	<u>CAV1028 ATELIÊ DE LITOGRAFIA B</u>	<u>ACP038ATELIE DE LITOGRAFIA II</u>
	<u>CAV1023 ATELIÊ DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS II</u>	<u>ACP039ATELIE DE PINTURA II</u>
	<u>CAV1024 ATELIÊ DE PINTURA II</u>	<u>ACP041ATELIE DE</u>

		<u>SERIGRAFIA II</u>
	<u>CAV1025 ATELIE DE SERIGRAFIA II</u>	<u>ACP042ATELIE DE XILOGRAVURA II</u>
	<u>CAV1026 ATELIE DE XILOGRAVURA B</u>	<u>ART226 GEOMETRIA DESCRIT.E PERSPEC.-DES.E PLASTICA</u>
	<u>ART1008 HISTÓRIA DA ARTE II</u>	<u>ART140HISTORIA DA ARTE II-A</u>
	<u>ART1013 METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	
	<u>MEN1068 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO E ARTE I</u>	
	<u>MEN1070 PRÁTICA EDUCACIONAL IV</u>	
	<u>FUE140 PSICOLOGIA DA EDUCACAO "A"</u>	
Disciplinas Semestre	5°	
	<u>ART1011 ARTE NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA</u>	<u>ACP071ATELIE DE ARTE TEXTIL III</u>
	<u>MEN1073 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</u>	<u>ACP045ATELIE DE CERAMICA III</u>
	<u>CAV1029 FOTOGRAFIA</u>	<u>ACP046ATELIE DE DESENHO III</u>
	<u>ART1009 HISTÓRIA DA ARTE III</u>	<u>ACP047ATELIE DE ESCULTURA III</u>
	<u>MEN1069 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO E ARTE II</u>	<u>ACP070ATELIE DE ESTAMPARIA III - "DESIGN"</u>
	<u>ADE1000 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	<u>ACP048ATELIE DE GRAVURA EM METAL III</u>
	<u>ART1018 PRÁTICA EDUCACIONAL V</u>	<u>ACP049ATELIE DE LITOGRAFIA III</u>
		<u>ACP050ATELIE DE PINTURA III</u>
		<u>ACP052ATELIE DE SERIGRAFIA III</u>
		<u>ACP053ATELIE DE XILOGRAVURA III</u>
		<u>ART141HISTORIA DA ARTE III - A</u>
Disciplinas Semestre	6°	
	<u>CAV1031 ATELIE DE CERÂMICA B</u>	<u>ACP073ATELIE DE ARTE TEXTIL IV</u>
	<u>CAV1030 ATELIE DE DESENHO B</u>	<u>ACP056 ATELIE DE CERAMICA IV</u>
	<u>CAV1033 ATELIE DE DESIGN DE SUPERFÍCIE E ESTAMPARIA B</u>	<u>ACP057 ATELIE DE DESENHO IV</u>
	<u>CAV1032 ATELIE DE</u>	<u>ACP058 ATELIE DE</u>

	<u>ESCULTURA B</u>	<u>ESCULTURA IV</u>
	<u>CAV1034 ATELIE DE OBJETO ARTE-MULTIMEIOS B</u>	<u>ACP072ATELIE DE ESTAMPARIA IV - "DESIGN"</u>
	<u>CAV1035 ATELIE DE PINTURA B</u>	<u>ACP059ATELIE DE GRAVURA EM METAL IV</u>
	<u>CAV1036 ATELIE DE SERIGRAFIA B</u>	<u>ACP060ATELIE DE PINTURA IV</u>
	<u>MEN1074 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</u>	<u>ART145FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE</u>
	<u>ART1014 ESTÉTICA</u>	<u>ART142HISTORIA DA ARTE IV - A</u>
	<u>ART1010 HISTÓRIA DA ARTE IV</u>	
	<u>ART1019 PRÁTICA EDUCACIONAL VI</u>	
Disciplinas Semestre	7°	
	<u>ART1005 ARTE E MÍDIA I</u>	<u>ART146 EDUCACAO E ARTE I</u>
	<u>ART1012 EDUCAÇÃO E ARTE</u>	<u>ART147 ENSINO DAS ARTES VISUAIS I</u>
	<u>MEN1075 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III</u>	<u>ART148 ESTETICA "A"</u>
	<u>MEN1071 PRÁTICA EDUCACIONAL VII</u>	<u>ADE103 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>
	<u>ART1020 TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO NO ENSINO DA ARTE</u>	<u>FUE201 PSICOLOGIA DA EDUCACAO</u>
Disciplinas Semestre	8°	
	<u>ART1006 ARTE E MÍDIA II</u>	<u>ART149 EDUCACAO E ARTE II</u>
	<u>MEN1076 ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV</u>	<u>ART150 ENSINO DAS ARTES VISUAIS II</u>
	<u>MEN1072 PRÁTICA EDUCACIONAL VIII</u>	<u>MEN108 METODOL.DO ENSINO DE DESENHO E PLASTICA</u>
		<u>ART151 TRAB.DE GRADUACAO NO ENSINO DA ARTE</u>
		<u>MEN109 ESTAGIO SUPERV.ENSINO DES. E PLASTICA</u>
Disciplinas Semestre	9°	
		<u>ACG282 ATELIE DE FOTOGRAFIA I</u>
		<u>ACG487 DO SINGULAR AO UNIVERSAL NA ARTE</u>
		<u>ACG425 REFLEXOES SOBRE ARTE</u>

A partir desta tabela, pode perceber que as disciplinas de ambos os cursos apresentam-se em: conhecimentos específicos do Ensino da Arte (cor roxa), Estágio

e práticas como componente curricular (cor azul), Pedagógicas (cor vermelha) e os ateliers (cor preta). Além destes apontamentos sinalizei a implantação de um novo atelier que advêm no entremeio desta reformulação (cor verde). Percebi, e a partir desta distinção cromática, podemos ver claramente, que as disciplinas pedagógicas, além de terem aumentado, apresentam-se, no currículo de 2004, dispostas ao longo dos semestres ao passo que as disciplinas do currículo de 1999, apresentam-se basicamente nos últimos semestres o que proporcionava um olhar do Curso de Licenciatura como um apêndice do Bacharelado. Outro destaque é o aumento de 750 horas aula no currículo de 2004, situação que amplia o tempo para o desenvolvimento de atividades tanto no âmbito artístico como no pedagógico. Outro ponto a ser destacado em via de um comparativo destas duas propostas encontra-se no enfoque dado as Artes. Na proposta de 1999, a estrutura curricular possibilitava ao acadêmico escolher três formações possíveis, bacharelado, licenciatura ou ambos, e essa proposta partia do princípio que **“para ensinar Arte, é preciso previamente fazer Arte”**, dessa forma, a proposta curricular tinha como justificativa

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

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

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

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

Assim, respaldados pela nova LDB e a visão do ensino contemporâneo, a equipe responsável pelo presente projeto, tem clara a necessidade de mudança, de transformação, bem como oferecer aos alunos, futuros docentes, que atuarão nas redes de ensino nacional, uma proposta que tenha a arte como referencia primeira, articulada com as variáveis culturais e sociais e a produção de conhecimento. (Projeto Político Pedagógico, 1999)

Esta justificativa apresentada no curso foi amplamente desenvolvida e articulada na configuração do curso de formação onde, o aluno entrava no Bacharelado e, a habilitação em Licenciatura em Desenho e Plástica poderia ser optada pelos acadêmicos a partir do 5º semestre, quando era realizada uma seleção interna. E, a partir disso, eram proporcionados mais dois anos de disciplinas pedagógicas realizadas concomitantemente ao término do bacharelado. Algo que resume a prática pedagógica ao último semestre onde o acadêmico possuía a disciplina de estágio. Reforçando o caráter de a licenciatura ser um apêndice do bacharelado. Esta constatação, que ora apresento e reforço, pode ser evidenciada na fala do coordenador do curso quando o questiono acerca de seu posicionamento em termos da separação entre Bacharelado e Licenciatura onde este nos coloca que *“A minha posição é bastante clara em relação a isso. São dois campos profissionais bastante distintos. Em minha opinião, tu estás te referindo ao curso anterior, do Desenho e Plástica que nós tínhamos em que o aluno cursava um pedaço do curso de bacharelado e ingressava no curso de licenciatura. Não me agradava este tipo de postura, talvez por um tipo de posição que eu acabava sempre ouvindo na coordenação, que era o seguinte: Eu vou ter um diploma a mais! Eu não vou conseguir trabalhar como artista plástico, como bacharel, aí vou dar aula. Era esse o motivo, quase que, não vou cometer aqui um pecado de senso comum, de todos, mas a maioria era movido a cursar a licenciatura em Desenho e Plástica, movidos pela possibilidade de ter duas formações [...]. Então, na minha concepção, na minha idéia, eu penso que ser professor não é uma situação de que, se não der aqui eu vou ali. Ser professor é uma situação bastante objetiva e definida. Tem que ter consciência do campo de atuação que se está inserido. Curso de licenciatura é curso de formação de professores.”* (José Francisco Goulart, 2008).

Em vias de uma melhor organização e adequação do currículo, no ano de 2004, houve uma nova reforma curricular onde se passa a ter o curso de Artes Visuais Licenciatura e Artes Visuais Bacharelado. Em seu PPP, o curso de Artes Visuais Licenciatura prima que,

Um projeto político-pedagógico que atenda a formação do professor de arte não deve compreender somente experiências e vivências voltadas para o fazer artístico, mas sim, atrelá-las à gênese do curso formador definindo propostas pedagógicas e elaborando políticas que entendam e trabalhem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Buscando atender uma práxis dialética (escola--sociedade-universidade); a produção (pesquisa, construção de processos, etc) do conhecimento em arte, em seus diferentes níveis e transformações; a reflexão crítica do conhecimento construído e produzido historicamente; ou seja, estratégias educacionais cuja efetivação deve passar, necessariamente, por uma estrutura curricular aberta e dinâmica que enxergue as diversas áreas do saber de forma integrada, porém, sem perder a visão e o lugar das especificidades. (PPP, 2004)

Situação esta que desenvolve a concepção da formação inicial de professores de Artes de que ***“para ensinar Arte, é preciso previamente fazer Arte”*** para ***“não deve compreender somente experiências e vivências voltadas para o fazer artístico, mas sim, atrelá-las à gênese do curso formador definindo propostas pedagógicas e elaborando políticas que entendam e trabalhem o ensino, a pesquisa e a extensão.”***

Este olhar para a formação inicial do licenciado em Artes pode ser percebido claramente já a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, onde se tem a ampliação da carga horária pedagógica e de estágios:

Sendo assim, com a implantação da reforma curricular de 2004, as disciplinas pedagógicas passam a ser ministradas a partir do primeiro semestre do curso, o que propicia uma aproximação bem mais cedo, ao campo de trabalho onde este profissional irá atuar. Algo que requer uma adaptação e rearticulação substancial da metodologia de trabalho dos professores que agora, passam a ter de trabalhar com ambas as formações em um mesmo espaço. E, além do aumento da carga horária de Estágio Supervisionado e das Práticas Educacionais, neste currículo de 2004, foram acrescentadas as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial, Arte e Mídia I e II e Arte na infância e na adolescência.

Assim sendo, ambos os currículos dão margem para múltiplos olhares acerca da forma como estava ou como está estruturado. Nas colocações de um dos professores substitutos do referido curso temos que: *“com o currículo de 2004 o que acontece, os alunos estão chegando ao estágio, sem ter esta experiência de atelier bem concretizada, ainda estando em processo de experiência. O que dificulta às vezes de eles estarem ensinando alguma coisa que eles nunca fizeram. [...] Foi separado o bacharelado e a licenciatura já no vestibular, então o aluno entra no vestibular e já escolhe se vai querer ser professor de artes ou se vai querer ser artista. Vamos dizer assim, são duas coisas distintas. Tem pontos positivos nesta mudança e tem pontos que poderemos considerar como negativos” [...] “Antes,*

alguns alunos faziam quatro anos de bacharelado e mais dois anos de licenciatura, então, tinha-se um curso de seis anos, e agora tem-se um curso de quatro anos. Temos de colocar tudo isso em quatro anos. A questão não é falar que aquele era melhor e este é pior, mas pensar que o outro tinha a possibilidade de o aluno ficar seis anos, ou sete às vezes e agora, a grande maioria fica somente quatro. Então, será que estes anos ou semestres a mais não fazem a diferença? [...] É uma questão do tempo que tem que ser pensado, porque a licenciatura, ela não trabalha só um campo como no bacharelado, ela trabalha vários campos. Então, nestas interfaces, tem que ser considerada a questão do tempo também. Esta experimentação em artes não é um tempo que em um ano, dois anos tu vais desenvolver esta experimentação.” (Juliano Reis Siqueira, 2008). No entanto, cabe destacar que a formação na licenciatura, a formação pedagógica apresentava-se, como o colocado na referida entrevista, em um ou dois anos, no final do bacharelado, algo que com a articulação da reformulação curricular de 2004 toma novos rumos.

Contudo, cabe destacar que, foi com a reformulação de 1999 que o curso de Licenciatura em Artes começa a desenvolver a estruturação que ora vem tomando. Isso, pois entre os anos de 1991 a 1999, ou seja, em oito anos, não havia formação para o licenciado, mas sim a formação para a atuação nas áreas de Bacharel em Cênicas, Música e Artes Plásticas. Situação esta que, com a sinalização da necessidade de uma abrangência para a licenciatura, foi rearticulada e estudada pelos professores e pelo colegiado do Curso de Artes no intuito de uma melhor adaptação curricular às necessidades sociais locais adentrando em uma estrutura de Núcleo comum, de Atelier, da avaliação feita por uma banca de professores e de uma avaliação qualitativa. Concepções estas que se mantém e continuam a se configuram como pontos chaves na reformulação curricular de 2004.

Partindo destas inquietações, destes imbricamentos de posições é que o presente estudo busca verificar quais as repercussões da implantação de 2004 na formação inicial de professores e como esta vem se desenvolvendo em ambos os espaços educacionais- Escola e Universidade- e, quais os pontos e sugestões estão emergindo para que os objetivos propostos por esta reformulação sejam alcançados da melhor maneira possível, pelo menos por um determinado tempo. Com isso,

tenho a consciência de que, como nos colocam Moreira e Macedo (*in* MOREIRA, 1999, p.32):

Os movimentos de reforma educativa nem sempre tem estado orientados ou tem contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancando processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmo de confessar que isso tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico em um dado momento histórico.

E, partindo deste pressuposto, sei que por mais satisfatórias que sejam estas mudanças (no olhar de alguns) para o presente momento, poderão, em questão de pouco tempo tornarem-se obsoletas, necessitarem novas reformulações ou, concomitantemente, serem questionadas, criticadas, tudo depende da forma como olhamos, da forma como enfrentamos os processos de hibridização presentes na atualidade.

2 PERCURSOS, EXPERIMENTAÇÕES, CONHECIMENTOS: TRANSITANDO PELOS SETORES ENVOLVIDOS



2.1 Os primeiros alicerces: conhecendo os espaços

Vivemos em um mundo pós. Uma afirmação um tanto contundente, mas acredito que verídica. Se nos deixarmos “transportar” pelas leituras dos teóricos contemporâneos, ou se preferirem pós-modernos, perceberemos um contingente significativo de pós: pós-moderno, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-guerra, pós-industrial, pós-materialismo, pós-fordismo, pós-crítico (voltado, na maioria dos estudos, a questões educacionais, curriculares, mas que, no entanto, não deixa de enfocar questões referentes aos mais variados setores sociais), enfim.... Mas, qual o significado de pós? Se formos analisar literalmente veremos que na gramática brasileira, o pós é classificado como sendo um prefixo designador de um acontecimento posterior a algo, que veio depois, que sucedeu determinado acontecimento.

Mas se pós significa algo que vem depois, certamente temos algo que deveria vir antes. Adentrando aos conhecimentos históricos, percebo que estes perpassam por distintos momentos e, como não poderia deixar de ser, estes tantos pós nos reportam a um olhar de conjunturas referentes ao Moderno, ao Industrial, ao Estruturalismo, ao Colonialismo e a um mundo antes da Guerra Mundial. Contudo, o olhar a que me proponho aqui, não é perceber, unicamente, esta estruturação histórica e linear, mas sim, adentrar a algo que Bhabha nos assinala quando escreve que:

Se o jargão de nossos tempos - pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo- tem algum significado, este não está no uso popular do ‘pós’ para indicar sequencialidade- feminismo *posterior*- ou polaridade-*antimodernismo*. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste se transformarem o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição do poder. (BHABHA, 2005, p.23)

Desta forma, acontecimentos sociais não se apresentam de forma linear, com uma única estruturação, mas são passíveis de inúmeras “costuras” e inúmeros “retalhamentos”. Assim, os momentos significativos de uma conjuntura crítica passam no cenário de um mundo pós a adentrar as mais variadas interfaces das teorias pós-críticas. Teorias estas, que vão além do prefixo pós e nos coloca no entremeio de conceitos e teorizações do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas,

pós-colonialistas, étnicos, ecológicos... pós-miséria, pós-fome, pós-racismo, pós-ideologias dominantes, pós-poder centralizado, etc. Infelizmente neste mundo de tantos pós, ainda não chegamos a uma concretização de fatores tão significativos. Vivemos em um contexto de emergentes conceituações, “efêmeras”, “passageiras”, “incertas”, mas que vão à busca de alternativas, de novos olhares para estas problemáticas tão frequentes em nosso mundo “líquido-moderno” (BAUMAN, 2007). Um mundo permeado de incertezas advindas de uma sociedade efêmera onde as realizações individuais e coletivas não podem solidificar-se, tendo em vista que em um piscar de olhos “os ativos se tornam passivos e, as capacidades, em incapacidades” (BAUMAN, 2007, p.7). Torna-se cada vez mais difícil basear-se em dados estatísticos, em conclusões passadas, pois nenhuma destas estimativas pode ser considerada plena e verdadeiramente social.

Um mundo pós que transita por caminhos um tanto inseguros, uma passagem por trilhos onde estes não admitem nem toleram um minuto de descuido. Temos de estar constantemente imersos nas novas formulações, nas novas tecnologias, temos de estar quase “nos afogando”, para quando tivermos a oportunidade, emergir com as últimas forças e fazer a diferença na superfície. Talvez seja este o perfil de ser humano que o mundo pós esteja prene. Aproveitando desta metáfora e interagindo com a conceituação de um mundo líquido-moderno apresentado por Bauman, posso dizer que vivemos em uma sociedade onde o apegar-se e o desapegar-se acontecem de forma flutuante, ou pelo menos deveriam acontecer. Flutuante como o nosso “estar” na água, apegando-se ligeiramente e com inteligência a certas proposições de um mundo novo, desconhecido, um mundo “submerso” e depois deixá-lo ir embora, sem apegar-se profundamente. Apropriando-se de uma identidade capaz de transitar por variados campos de conhecimento, apropriando-se, desligando-se e usufruindo sem sofrimento do que lhes é mais proveitoso enquanto re-elaboração de nossa identidade.

Deparamo-nos assim, com uma perspectiva “diaspórica” (HALL, 2003) da cultura em que esta passa a constituir-se como um conflito dos modelos culturais tradicionais frente a uma nova sociedade pós, uma sociedade global (HALL, 2003),

uma sociedade calcada nos valores do neoliberalismo⁵. Assim, estas disjunturas temporais e locais que abruptamente afloram deste “complexo mutante” tomam seus espaços de forma desalinhada, e com isso passamos a perceber a sociedade em meio a uma disparidade de articulações onde, segundo Hall (2003, p. 36) “as culturas, é claro, têm seus ‘locais’. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam.”

Confusos e assustados frente a tantas autoridades clássicas desmanteladas, criticadas e contestadas, os habitantes do mundo líquido-moderno não encontram um porto seguro, um “porta voz confiável” (BAUMAN, 2007). Passam sim a aceitar substitutos notoriamente não-confiáveis, ídolos por um dia, celebridades, que desvanecem nas mídias e da sociedade na velocidade de um raio. No entanto, estes passam a ser os sinalizadores móveis em um mundo desprovido de certezas e ações permanentes em que o passado passa a cada instante a ser questionado e reformulado.

Em meio à transitoriedade alavancada por um mundo pós-moderno, líquido-moderno, global, fronteiro (GIROUX, 1999), ao analisarmos a identidade do sujeito a partir deste olhar, Bauman (2007) nos aproxima de dois caminhos que a identidade pode trilhar: a identidade como um passaporte para a aventura, onde o sujeito, para adquirir artefatos e conhecimentos mais aprimorados precisa de uma dose de aventura, precisa, mais uma vez, retomando a metáfora das águas, deslocar sua embarcação de um porto seguro para enfrentar as ondas de um mar revolto. Já, por outro caminho, a identidade pode atingir um patamar de proteção, de segurança, onde o que vem é lucro e a movimentação é apenas arriscar o que já se tem. Sendo assim, é melhor esperar que a tempestade acalme permanecendo em um porto seguro, atrasando a viagem dias, meses ou anos, do que, formular alternativas para que a embarcação prossiga com segurança. Talvez, muitas destas identidades ainda persistam, arquem navios e permaneçam eternamente no porto

⁵ “As propostas neoliberais para a educação podem ser resumidamente identificadas a partir dos eixos de análise (Gentili, 1995b): a) princípio da competência do sistema escolar – que inclui mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao mercado e propondo modelos de avaliação do sistema; b) programa combinado de *centralização* e *descentralização*: aspectos de centralização – controle pedagógico centralizado através de mecanismos de avaliação nacional (provas etc.); c) reformas curriculares visando um currículo nacional (Apple, 1994; Moreira, 1995); e d) programas de formação e atualização de professores (tele-ensino, p. ex.); aspectos de descentralização – transferências das instituições públicas das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais); do poder público para comunidades locais; e propostas de autonomia da gestão financeira.” (HYPÓLITO, 2009).

seguro a espera de uma oportunidade melhor. No entanto, as identidades que persistem e, mesmo com dificuldades alçam navios, não em primeira tentativa, mas em sucessivas e até desesperadoras, chegarão ao destino almejado.

Quiçá, estas primeiras tentativas já não tenham começado há séculos e nós ainda não as tenhamos percebido. Certamente, a conjuntura pós-moderna⁶ (ou em sua variedade de rótulos: contemporânea, pós-industrial, pós-materialismo, pós-fordismo, capitalismo descolonizado, sociedade de informação (Gilbert *in* SILVA e MOREIRA, 1995) já assinala para mudanças significativas quando passa a não mais ou somente rejeitar aquilo que critica ou não concorda, mas incorpora, inova, inclui, privilegia um hibridismo (HALL, 2003) e um multiculturalismo (MOREIRA e CAUDAU, 2008) que apregoa um emaranhado de diferentes culturas, estilos, modos de vida, ações. Passa a delinear-se por um caminho de águas turbulentas, incertas e inseguras, mas com veracidade, um caminho de prazeres, de conquistas, derrotas e vitórias, um caminho certamente excitante. E assim como explicita Bhabha, este trabalho pós, é um trabalho fronteiro da cultura que “exige um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia de novo como ato insurgente de tradução cultural.” (BHABHA, 2005, p.27)

Neste entremeio de pós, as teorias do pós-colonialismo, também balizam jovens passagens, com suas contestações a escrita “eurocêntrica dominante” (GIROUX, 1999) frente à estruturação política, a teórica, a histórica e a cultural, marcando um direcionar para uma desterritorialização, uma descolonização (SILVA *in* SILVA e MOREIRA, 1995) das nações onde as bases da autoridade e da legitimidade privilegiam a visão ocidental, do branco, do europeu, do mundo em que a sociedade é vista pelos olhos do outro, um outro construído sempre como déficit, carência, exotismo e insuficiência em relação à ‘civilização’. Uma busca pelo olhar o ‘outro’ como um ser semelhante, não o colocando em um patamar que distancia cada vez mais em relação aos grupos dominantes; o pós-estruturalismo com sua ênfase a indeterminação e a incerteza frente à realidade e, principalmente, frente ao conhecimento, pois este é cultural e socialmente construído (SILVA *in* SILVA e MOREIRA, 1995) também sinaliza, com suas inquietações teóricas, novos caminhos a serem seguidos.

⁶ “A idéia de “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos EUA. (SILVA, 2006)”

Outras estruturações que advogam da conceituação pós, mas não intercedem o referido prefixo, também se direcionam para a constituição de uma nova identidade para o sujeito: o Multiculturalismo⁷ (MOREIRA e CAUDAU, 2008; SILVA e MOREIRA, 1995; HALL, 2003) como um movimento de reivindicação dos grupos dominados a fim de serem reconhecidos como constituintes e representantes da cultura nacional dominante. Contudo, o multiculturalismo não pode ser visto apenas como a convivência entre grupos diferentes, eu tenho consciência de que o acesso a cultura dominante leva necessariamente ao reconhecimento de uma autoridade e legitimidade, o que ocasiona em certos momentos, senão todos, uma homogeneização das identidades. No entanto, este processo pode ser diferente se esse acesso for efetivado a partir de uma perspectiva de uma cultura dominada, destacando com isso as múltiplas relações de dominação e subjugação. Desta forma, não se trata de sair de uma cultura dominante e partir diretamente para uma cultura dominada, mas sim interagir, propiciar um diálogo crítico acerca de sua historicidade, das histórias que produziram sua identidade social e como esta se colocou, ou foi colocada em seu papel hoje constituído; as questões de gênero, da pedagogia feminista, de etnia, de raça (SILVA, 1999; MOREIRA e CAUDAU, 2008; SILVA e MOREIRA, 1995), passam a emergir como fontes de luta das classes minoritárias a fim de instituírem seu valor em meio à sociedade. Questões recentes, mas que vem ganhando substancialidade na medida em que lutas passam a ser demarcadas e territórios começam a ser conquistados. Assim como estas questões, temos a teoria *queer* (SILVA, 1999) ou o homossexualismo, que assim como as questões de gênero, ética e raça, que há séculos vem sendo renegadas e encobertas no entremeio da sociedade, passam a emergir com uma força significativa de luta pelo seu espaço social, dialogando, criticando e questionando todas as formas “bem-comportadas” de conhecimento e de identidade. Os Estudos Culturais, com seus apontamentos para “uma nova política cultural da diferença, da pedagogia e da vida pública” (GIROUX, 1999, p. 191) propicia uma conexão entre o

⁷ “A perspectiva multicultural abordada por Caudau vê a educação multicultural como “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual a diferença seja dialeticamente incluída.” (CAUDAU *in* MOREIRA e CAUDAU, 2008, p. 23)

social e o individual, em que questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder apresentam-se como o foco de suas preocupações.

Não pretendo ser exaustiva, mas consciente da singular importância do breve conhecimento dos estudos pós, pois, partindo de um primeiro olhar, passarei a aprofundar alguns motes que nos desassossegam. Se nos colocarmos no verso destas teorizações poderíamos assegurar que muito já se tem feito. Seguramente, no campo teórico muito já se alcançou e, muito já se desenvolveu acerca das problemáticas enfrentadas pela sociedade pós, mas como colocava em um momento anterior, na prática, o prefixo pós ainda apresenta um caminho significativo antes de ser compactado com inúmeras problemáticas sociais. Vivemos em uma sociedade onde somos por lei livres e temos direito a livre escolha, todavia, na maior parte do tempo, homens e mulheres, sujeitos das mais variadas etnias, idades, gêneros vêem a prática de livre escolha fora de alcance. Realmente a individualidade, a conquista pelo espaço, não é algo fácil de ser alcançado e muito menos de ser preservado. Muito mais difícil ainda apresenta-se para as camadas excluídas, dominadas, onde a única relação que podem fazer acerca da individualidade é com a solidão, a falta de moradia, a falta de trabalho e a ausência de estudo.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) nos aproxima deste olhar para um mundo das teorias pós-críticas, não deixando de destacar a grande contribuição das teorias críticas. Segundo ele, estas não devem simplesmente ser vistas com olhos de superação, mas sim, reciprocamente inclusas na compreensão dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, em supressão, mas ainda em vigor influenciam na estruturação de nossa sociedade. Visto que a liquidez buscada pelo pós ainda não se instaurou por completo, o poder não tem mais um único centro, mas vários que se apresentam espalhados por toda a rede social; o poder transformou-se, mas não desaparece, apresenta-se ainda solidificado em alguns pontos de maior estabilidade e constância de poderes. Pontos estes alicerçados por uma estrutura rígida que reporta as concepções de uma sociedade Fordista, Taylorista onde o Capital apresentou-se como a relação mais ambicionada pelas classes dominantes e onde este processo, ao atingir um auge de globalização, o qual veio acompanhado da inovação tecnológica e de uma “promessa de igualdade e garantia ilusória de um consumismo fácil e ilimitado, causou mudanças materiais

nas práticas culturais e na proliferação de novas contradições entre capitalismo e trabalho”. (MCLAREN, 2000, p.119). Mudanças estas que vieram a “alimentar” as relações de poder e desigualdade social entre os sujeitos, estabelecendo uma relação eminentemente industrial de patrão e empregado, tanto dentro quanto fora das fábricas.

Moreira; Pacheco e Garcia (2004) reforçam este olhar ao colocarem que somos herdeiros de uma época que privilegia a ideia de que o crescimento econômico é a condição única necessária para o desenvolvimento e o progresso da humanidade, algo extremamente enganoso, reducionista ao ponto em que, ao considerar o crescimento econômico como única via para o progresso, ignora as problemáticas humanas de identidade, sociedade, comunidade e da cultura. Um contexto em que um milhão de aldeões não sabe o que fazer como excesso de gordura e de objetos de consumo e em contrapartida, mais de 2.000 carecem dos nutrientes necessários para a sobrevivência assim como um teto para se abrigar. Um contingente discriminativo e segregador que se expande de forma cada vez mais rápida exigindo do ser humano uma flexibilização, uma agilidade onde este tenha a possibilidade de perpassar pelos mais variados locais tendo em vista a efemeridade dos empregos, das ofertas de trabalho esporádicas. Escassas e limitadas a um contingente de pessoas que tem estas características ou que tem condições financeiras para assentar-se em uma imprensa e assim desfrutar de suas regalias sócio-econômicas enquanto milhares de desempregados lutam dia-a-dia por uma chance, por uma vaga de trabalho.

Nesse contexto, marcado pela supremacia do mercado, novos paradigmas passaram a emergir, tendo em busca uma sociedade livre, igualitária e democrática. Todavia, através da ascensão ao mercado capital, o que se conseguiu foi contraditório, um cenário de subjugação de inúmeras classes sociais em detrimento do “nascimento”, desenvolvimento. Seus resultados podem ser vistos na vida do mundo todo, como é o caso da McDonald-ização e da Nike-zação (HALL, 2003) que passam a interligar o “local” e o “global” a partir do capitalismo atraente. Uma circunstância que resulta em um processo de crise do capitalismo e uma abertura para um novo projeto político-econômico-ideológico globalizado: o neoliberalismo. Este, tendo como um de seus desígnios a redução da interferência do Estado no campo social, abertura à democracia, a descentralização que passa a dar certa

“autonomia” aos setores estaduais acerca de sua economia, educação, política, enfim. Abertura esta que dá espaço a novos diálogos, a novas proposições que apontam o direcionamento para as teorias pós.

Teorias estas que, no Brasil, após duas décadas com o poderio assegurado pela ditadura militar passa a ser marcado por iniciativas de uma reabertura política onde a sociedade civil brasileira, através de movimentos político-sociais anseia pelos princípios democráticos norteando as relações e práticas sociais. No entanto, a chegada dos primeiros sinalizadores de uma nova “Era” demoram a ser concretizados tendo em vista o “atraso” em que se encontrava o desenvolvimento do país. Assim, presos a uma teoria, muito mais do que uma prática crítica, de busca de liberdade, igualdade de gênero, raça e classe juntamente com a expansão do capitalismo, estas idéias apoderam-se de uma posição secundária que efetivamente passará a ser, não mais apenas teorizada, mas procurando soluções e saídas para estas problemáticas, apenas, a partir da década de 90. Cabe destacar que estas questões pós assolaram a infinita gama de setores existentes no sistema social, todavia, no setor educacional, as teorizações ligadas ao pós-crítico alçaram vôo com seus maiores questionamentos e inquietações. Isso é evidenciado em um estudo realizado por Paraíso (2004), acerca da presença de estudos voltados para as teorizações pós-críticas, onde a autora destaca que anterior ao ano de 1992, não encontrou nenhuma referência a estas teorias. A partir deste momento, inúmeros estudos, voltados, embora com ressonâncias bem distintas, para o setor educacional abarcaram os estudos pós-críticos como um referencial teórico a fim de discutir as questões como:

- 1.a das relações de poder na educação;
- 2.a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação);
- 3.a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos). (PARAÍSO, 2004)

Estudos que, neste outro olhar, neste novo cenário de transformações sociais, estão voltados para o estudo das implicações das teorias do multiculturalismo, do pós-colonialismo, do pós-estruturalismo, das questões de raça, etnia, gênero, divisão de classes, enfim. Como já, brevemente discutidas, teorias que passam a questionar e a apresentar um papel de locutor e interventor (este, ainda que em menor escala) das realizações e estruturações do contexto social pós.

2.2 Conhecimentos transformam-se

Delimitando esta gama de setores a qual a situação pós-moderna atinge, venho trazer colocações que se direcionam ao setor educacional, aqui em especial o campo do currículo. Um campo densamente estudado, o que pode ser comprovado pela pesquisa realizada por Macedo et al. (*apud* MACEDO, 2006) onde a partir do estudo de teses e dissertações com foco no currículo da educação básica, nos períodos de 1996 a 2002, deparou-se com 27 Programas de Pós-graduação, os quais pesquisam designadamente sobre currículo. Nestes programas foram produzidas 453 teses e dissertações no entremeio do período pesquisado. Permeados por estes dados, vemos a significativa importância que vem sendo dada às questões de currículo em meio ao sistema educacional.

Desta forma, ressalto a importância de olhar o currículo e a formação de professores a partir também, de uma conceituação pós, de um aprofundamento sobre as teorias pós-críticas. Com um olhar mais atento, procurarei focar questões que nos remetam as diferentes formas de ver o currículo no Sistema de Ensino Superior. Um olhar que, nos instiga devido a sua riqueza de peculiaridade e das importâncias que este carrega mediante a formação dos futuros profissionais.

Busco assim, ressaltar a educação a partir de uma visão multidisciplinar, de diferentes encaminhamentos, a educação como um processo híbrido e descontínuo. Uma educação que, como nos coloca Bauman (2007) deve ser permanente e ocorrer ao longo da vida, interagindo com a aprendizagem, com as novas transformações e os novos conhecimentos que surgem ao longo dos anos. No entanto, há outra preocupação que reside no fato de tornar este ambiente, esta sociedade mais hospitaleira à humanidade, pois a dominação do ser humano

se dá por meio da ignorância e da incerteza deliberadamente cultivada e mais confiável e barata do que um governo com base num profundo debate dos fatos e num longo esforço por atingir a concordância quanto à verdade e a forma menos arriscadas de proceder (BAUMAN, 2007, p. 165).

Pressuponho, a partir destas colocações, que a educação tem um longo caminho a percorrer, não apenas com preocupações acerca de suas instituições e de seus setores, mas com os demais setores sociais, tendo em vista que esta é a base para o desenvolvimento do ser humano no seu convívio em sociedade.

Segundo Moreira (*apud* MACEDO, 2006) este processo de globalização/ pós-modernização, vem causando um acirramento das desigualdades sociais o que vem constituindo sujeitos que não são vistos ou não reagem como cidadãos, criando assim uma exasperação de revoltas, intrigas e ao mesmo tempo espaços que são possibilitados para o preenchimento desta cidadania. E, são nestes espaços que a educação, não a educação burocrática, administrativa, mas sim uma educação multicultural, tende a buscar uma articulação que privilegie e dê abertura para o preenchimento destas “frestas”. Espaços que apenas serão preenchidos a partir do momento em que a educação passar por um profundo processo de reestruturação, de reformulação curricular. E, a Educação Superior, com o mesmo patamar de responsabilidades que as demais, mas aqui, com um viés mais aguçado, toma uma significativa importância, tendo de alicerçar suas reformulações em estruturas que não “simplesmente acrescenta, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando justaposições entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica” (Moreira *in* SILVA e MOREIRA, 1995, p.8), mas uma educação que busque romper com os vários pressupostos desafiadores elencados por Lüdke (*apud* Moreira *in* SILVA e MOREIRA, 1995, p.7):

a) a secundarização da formação de professores/as no âmbito da universidade; b) a formação de professores/as como atividade exercida contra as forças dominantes nas instituições; c) a hierarquia acadêmica que sequencia, em uma escala de importância, as atividades de cunho científico e de pesquisa, depois as de pesquisa e de ensino e, finalmente, as que se concentram no ensino e na formação de professores/as; d) a desarticulação entre a universidade e o sistema de ensino para os quais se formam os professores/as; e) a desconsideração da relação entre trabalho e educação que deveria informar os cursos, principalmente as licenciaturas noturnas; f) a desarticulação entre universidades e estabelecimentos de ensino isolados; g) a configuração da demanda dos cursos de formação de professores/as, constituindo por alunos/as mais interessados/as em um emprego imediato potencial do que especialmente inclinados/as para o magistério; e h) a natureza necessariamente pluralista da licenciatura, que coloca problema de integração e interdisciplinaridade.

Pressupostos estes que devem ser encarados por todos os setores envolvidos com o sistema educacional, pois como nos alerta Caudau (*in* MOREIRA e CAUDAU, 2008), convém ter presente que o multiculturalismo, e ainda a descentralização, a democratização, não surgiu nas universidades ou no meio acadêmico, surgiu no meio social, nas lutas de classes populares, grupos discriminados excluídos. A penetração destas proposições nas universidades se

deu em um segundo momento e entendo que até hoje se apresentam com uma presença frágil e pouco privilegiada. Na educação, temos, a fim de sanar as dificuldades sociais, uma política de universalização da educação, mas no momento em que é feita esta universalização não é colocado o caráter monocultural e homogeneizante da sua dinâmica. Ou seja, aos que não tinham acesso agora o tem, podemos perceber isso, claramente através do sistema de cotas⁸ estabelecido pelas Universidades, contudo a estrutura educacional não se movimentou no sentido de mudanças para a recepção deste novo contingente. Houve certa universalização do ensino, mas estes sujeitos que passam a ter acesso a esses bens são incluídos nestas instituições tal como se configuravam. Essa posição assinala uma cultura hegemônica que deslegitima dialetos, costumes, culturas e passa a colocá-los em apenas uma forma de aprendizagem de conhecimentos.

Acredito não serem estes os princípios para uma melhor educação em nosso país. Mas coloco a necessidade da educação superior comprometer-se com formação dos profissionais que irão atuar na escola, estabelecendo uma constante inter-relação entre estes ambientes. Uma inter-relação que propicie a aproximação da universidade para com a escola e com a sociedade em termos teóricos e práticos. Destaco que esta “dupla” teoria e prática vêm sendo longamente discutida em vista as suas constantes incongruências nos espaços que interligam a universidade e a escola. Dado que, ainda temos uma separação entre a teoria e a prática onde o teórico (nas instituições de formação, os Sistemas de Educação Superior) tem sido privilegiado sobre a prática, e ainda, apesar desta distinção, esta separação falha no momento em que vê a prática profissional enquanto solução e não enquanto uma estruturação baseada no processo e na criação de problemas. Falha assim, quando não proporciona a abertura para novas problemáticas e novas formas de ver as relações e soluções quando ocorre a identificação ou formulação de determinados problemas que se revelam únicos e desafiadores. Esta discussão apresenta-se um tanto complexa e é levada ao extremo quando tratada em relação aos estágios das licenciaturas onde alunos, “preparados” em um pressuposto teórico, sumariamente comprovado, após, o término do estágio (onde estes assistem

⁸ No Brasil, “o governo Lula lançou no primeiro semestre de 2004, o programa ‘Universidade para todos’ (PROUNI) que preconiza uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e sócio-econômicos.” (SANTOS, 2005, p.70). Neste programa, o sistema de cotas divide o número de vagas destinadas ao ingresso no Ensino Superior entre os sujeitos provenientes de escolas públicas, particulares, pessoas com alguma deficiência, negros, indígenas, etc.

e ministram aulas⁹), vão para o tão sonhado emprego de professor e deparam-se com uma situação complexa, distinta e às vezes desesperadora. Cabe aqui, portanto, algumas palavras de Larossa quando disserta acerca da experiência docente. Destaco aqui a experiência do profissional em formação inicial, onde acredito que para este:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p.21).

Ao aprofundar esta questão, verifico que a aprendizagem sem a experiência torna-se algo vago, algo que pode ser assimilado, mas em pouco tempo disperso/esquecido, pois o que se teve não foi uma experiência, mas sim uma informação, e, nas palavras de Bondía (2002, p.22) “O sujeito moderno é um sujeito informado [...]. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal [...] supostamente crítica sobre tudo o que se passa”. Somos sujeitos informados, mas não experientes! E neste momento de experiencição, aqui o estágio, configura-se como um não-lugar¹⁰, em um espaço em que não se é professores e nem alunos. Temos assim, um cenário de incongruências entre a teoria, apresentada pelas instituições formadoras e a prática, inconstante, individual e complexa do sistema escolar e principalmente da sala de aula. Estas colocações que faço são realidades distintas, mas que se apresentam em grande escala nos estudos referentes à formação inicial. Contudo, não posso fazer esta afirmação de forma generalista, mas acredito que ainda ocorra em um percentual significativo de acadêmicos e de instituições que se voltam para a informação e não para a formação, para a experiência entrelaçando a teoria e a prática e os conhecimentos de “senso comum” apreendidos pelo futuro profissional.

⁹ Na reforma articulada pela Resolução CNE/CP 01 e 02 de 2002, temos uma significativa ampliação da experiência pedagógica propiciada por vivências na escola desde o primeiro semestre do curso intensificando-se com os quatro semestres de estágio, algo que amplia e proporciona um preparo melhor ao futuro professor.

¹⁰ Vasconcelos (2008) nos traz o estágio como um espaço de não-lugar, baseando-se em Augé (2003). Assinala assim, que o professor em formação inicial, em sua fase de estágio apresenta-se, em meio a escola como um espaço que é e ao mesmo tempo não é seu. Eles não são alunos nem professores, nem funcionários, nem professores-substitutos. No entanto, necessita, para seu melhor desempenho assegurar-se de um espaço ou de um ponto para que assim desenvolva seu trabalho.

Em suma, o que estou querendo dizer, é que uma pedagogia democrática, multicultural, que dê espaços aos híbridos culturais deveria estabelecer, no processo de formação acadêmica do sujeito, seja ele licenciado ou bacharel, uma valorização de todas as formas de representação levando-se em conta suas historicidades e sua estruturação social e cultural respeitando sua construção ideológica. Segundo Caudau (*in* MOREIRA; CAUDAU, 2008) uma pedagogia que vá ao encontro destes pressupostos leva em conta também fatores referentes à forma de interpretação textual, a forma como os sistemas pedagógicos podem se estruturar a fim de subverter os sistemas ideológicos, culturais e políticos responsáveis pela organização e disseminação dos processos textuais, contestando-os, questionando-os. Isso, para que estas estruturas textuais possam ser usadas e interpretadas não somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços em que há uma participação social. Para que desta forma surja uma interação social ética e de respeito entre o 'eu' e o 'outro', em uma prática que promova a solidariedade e não o sofrimento e a opressão. Sintetizando, uma pedagogia que prime pela implantação de um processo educativo que se estruture em vias de uma aproximação com o social, com as ideologias, com as culturas, com as histórias e com a vida do sujeito. Seguindo as palavras de Lopes (*in* MOREIRA, 1999, p. 65)

Não se trata de considerar a existência de uma raiz única para toda a multiplicidade fenomênica, fazendo apenas com que mascare a unidade na diversidade. Ao contrário, deve-se pensar em raízes diversas, razões diversas tanto na sucessividade quanto na simultaneidade temporal.

Sendo assim, para que a educação que se almeja tenha possibilidades de ser concretizada, é necessário que estejamos conscientes de suas problemáticas e das ressalvas levantadas pelos teóricos. Enfatizo neste limiar, os teóricos voltados aos estudos da teoria crítica como Althusser (1982), Michael Apple (1982,1989), Pierre Bourdieu e Passeron (1975) os quais nos aproximam e nos alertam destas problemáticas referentes à educação. Contudo, não em uma perspectiva de solução imediata, até porque isso não é possível pelo que vem sendo demonstrado, mas em um processo constante e persistente, onde os estudos pós-críticos, alavancados nas discussões referentes a teoria crítica, têm feito borbulhar inquietações que poderão, se bem administradas encaminharem-se para uma significativa “transformação” educacional. Uma educação que vislumbre pressupostos já discutidos aqui e que

dão um “sopro de esperança” para questões tão polêmicas sinalizadas nas condições de um mundo pós-moderno, um mundo globalizado.

Isso pode ser evidenciado quando Kerry Freedman (2006) nos traz que o currículo pós-moderno está em forte movimentação e reconhece que seus princípios democráticos são difíceis de conseguir na prática. Neste sentido, o tempo começa um processo de perda da linearidade, os espaços culturais se expandem e se contraem, os limites entre os diferentes tempos tornam-se difíceis. Todavia, o destaque para estas inquietações apresenta-se exatamente neste processo de exaltação, de intersecção entre indivíduos e grupos culturais, formas de representação e disciplinas profissionais. Ressalta, assim, o objetivo comunicativo do currículo. Um objetivo certamente complexo que se direciona a sistemas como a liberdade, o individualismo, a equidade e a responsabilidade social. Sistemas que somente poderão ser desenvolvidos se entrecruzados por vias de comunicação intercultural/multicultural e individual.

Lanço mão aqui da percepção do individual, do indivíduo¹¹ pela singularidade e complexidade que este expressa. Complexa e singular, devido à dificuldade de esta, apesar de tão desejada, se concretizar em um cenário em que a individualidade só se expressa em “grupos”, a partir de um consenso de idéias as quais você faz parte. Grupos como os homossexuais, os grupos raciais, de diferentes etnias, os grupos feministas, manifestações que passam a tomar espaço à medida que começam a serem vistas enquanto pertencentes a estes sítios comunicacionais, como sujeitos com suas individualidades, com suas culturas as quais tendem cada dia mais, a serem respeitadas. As culturas têm de ser vistas não como algo instável, mas como um jogo de interação em que são transmitidas em um constante diálogo de comunicação-assimilação, um conjunto composto por crenças, aptidões, comportamentos que são individuais, que são pertencentes a cada sujeito e a cada historicidade social.

A partir disso, temos que estar cientes de que, para que estas manifestações culturais/individuais sejam valorizadas, é preciso salientar a possibilidade de organização de um currículo capaz de incorporar o pluralismo cultural, o que demanda um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos tenham a possibilidade de ser representados. Uma

¹¹ Indivíduo: “derivado do latim, implicava antes de tudo (tal como o grego ‘à-tomo’) um atributo de individualidade.” (BAUMAN, 2007, p.29)

situação com suas primeiras sinalizações, pois fazer esta análise de como se apresenta uma determinada reformulação demanda tempo de experimentação e sistematização das problemáticas enfrentadas bem como amplo conhecimento da legislação vigente. É por isso então, que muito do que vem sendo observado e presenciado na reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais/2004 apresenta-se em vias de encaminhamentos para a concretização, contudo, temos que estar conscientes do tempo e do interesse das políticas educacionais para que esta democratização realmente aconteça.

Moreira (1999, p.87-88-89) nos traz algumas notas que são de extrema significação para o sistema de ensino. Apresenta-nos então, oito colocações as quais estarei apenas citando, mas que merece grande destaque a fim de que possamos compreender melhor o momento em que nos encontramos. Deste modo, na relação com o Sistema de Ensino Superior, o referido autor, nos alerta que, a partir da literatura e/ou a teoria analisada até o presente momento, os educadores do próximo século não poderão ignorar as duras questões que as instituições de ensino terão de enfrentar, questões referentes a multiculturalismo, etnia, poder, identidade, significado, ética e trabalho. Questões que se encontram intrinsecamente ligadas e passam a ter de dialogar e conviver em um mesmo espaço. Situação esta que intensifica a necessidade de conhecimento e percepção destes múltiplos. Destaca, em um segundo momento, que uma proposta de formação de docentes multicultural deveria implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. Ou seja, propiciar não somente a oportunidade de estar no local a partir de uma determinada normativa, situação colocada acima acerca das cotas, mas que estes sujeitos sintam-se parte integrante e participativa no processo de construção de conhecimento. Em um terceiro olhar, parece consensual o ponto de vista de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores tendo em vista que estes já apresentam uma imagem pré-estabelecida do professor. Imagem esta, muitas vezes desconectada e pouco desenvolvida tendo sob pressuposto de que estes vivenciaram o ser aluno e o olhar o professor e não o contrário. Continuando nas colocações, em quarto lugar, destaca que a literatura em pauta com seus destaques nos aspectos cognitivos, ainda que necessário, é

insuficiente, provocando uma lacuna a ser preenchida e explorada tendo em vista os inúmeros campos que podem estar presentes no processo de construção e desenvolvimento do cognitivo. Em quinto lugar, acentua que, em alguns casos, a proposta de formação de professores (licenciatura) carece de um olhar menos preconceituoso em relação aos bacharéis. Situação esta, com verificações históricas onde o licenciado constantemente era e em alguns casos ainda são, considerado “menos” que o bacharel relegado ao fato de: “Quem sabe faz. Quem não sabe ensina”. Em sexto lugar, enfatiza um olhar em que estes profissionais professores passem a orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes e não com uma centralização e homogeneização dos campos de formação. Em uma sétima situação, Moreira nos faz observar a necessidade de que a formação de professores se transforme em espaço de aprendizagem do estabelecimento de elo entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo, aspectos há muito apontados por autores como Paulo Freire (1987) e que remetem-nos a pressupostos elencados nas teorias pós-críticas, de uma valorização individual, social e cultural. Por último, Moreira nos faz pensar a educação a partir de um modelo de professor reflexivo e culturalmente comprometido com seu trabalho e com suas responsabilidades frente à formação de futuros profissionais.

Moreira, possivelmente compartilhe do olhar de Giroux (1999) quando este nos coloca a conceituação de um professor/a intelectual, enfatizando que este é aquele profissional capaz de lidar com grupos diversos, que insiste na existência de alternativas políticas a fim de que haja uma sociedade mais igualitária, possibilitando unir à linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, condições necessárias para novas alternativas sociais. Profissionais estes que no meio educacional estarão contribuindo para a construção de uma sociedade comunicativa, humana, social, uma sociedade que dê valor as diferenças, aos híbridos, aos “outros” como sendo o próprio “eu”.

Com isso, compartilho da consideração que Silva (*in* SILVA; MOREIRA, 1995) faz acerca do currículo quando nos coloca que este, está no centro da atividade educacional e que, o nexos estabelecido entre a sociedade e a educação é assegurado e realizado nas experiências de cognição e afetividade propiciadas pela corporificação do currículo. Contudo, ao complementar esta colocação de Silva, faz-

se necessário direcionar nossos estudos a uma questão levantada por Bauman (2007). Sendo assim, diante desta finalidade da educação, será que os professores, e sistema de ensino como um todo estão preparados para esta tarefa? Ou será que estamos nos eximindo das responsabilidades, assumindo o papel dos suínos na versão de Lion Feuchtwanger para a aventura de Odisseu onde

os marinheiros transformados em suínos pela praga de Circe recusaram-se a retornar a forma humana quando tiveram chance: confortavelmente livre das preocupações graças à comida, escassa, mas fornecida regularmente e de forma incondicional, e ao chiqueiro imundo e mal cheiroso, mas isento de aluguel, não estavam dispostos a tentar uma alternativa mais excitante, porém instável e arriscada. (BAUMAN, 2007, p. 51)

Neste trecho Bauman destaca a acomodação vivenciada por muitos de nós e por muitos dos setores presentes na sociedade pós em meio às inquietações e incertezas alavancadas por este contexto. Esta pergunta e estas sinalizações, ao que parece e no que assinala Bauman, vêm sendo respondidas de forma contraproducente, e ressurgem a cada momento. Com isso, a esperança de a educação vir como uma alavanca para desalojar as pressões dos “fatos sociais” parece tão imortal e vulnerável que, cabe-nos questionar e verificar, daqui em diante, qual a repercussão destas mudanças curriculares nos distintos setores sociais envolvidos no processo de formação de professores- a escola e a universidade.

2.3 A estrutura começa a se desenvolver, levantando paredes



Ao adentrar o estudo de uma reforma curricular em um curso de licenciatura, não posso deixar de falar acerca da formação inicial de professores, como esta vem ocorrendo ao longo dos anos e como se delinea no contexto pós-moderno/contemporâneo. Sendo assim, ao abordar estas considerações torna-se pertinente trazer as colocações de Terrazzan (*in* LISITA; SOUSA, 2003) quando este nos coloca que há um bom tempo nossos cursos de licenciatura vêm sendo apresentados e trabalhados com uma grande diversidade e disparidade em relação aos processos estabelecidos legalmente. Coloca-nos, contudo, que não considera este fator negativo, porém aponta uma crítica aos

chamados 'especialistas', que usualmente tem participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação profissional própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica. (TERRAZAN *in* LISITA; SOUSA, 2003, p. 57)

Embora tenhamos algumas pequenas mudanças neste cenário, ainda presenciamos docentes que não participam ou não estão em contato com a realidade escolar. Contudo, o que quero destacar é a necessidade que o referido autor nos coloca acerca de uma meta que oriente nossos discursos e nossas proposições. Não uma homogeneização o que recairia em uma contradição ao que viemos apresentando até o presente momento, mas sim, o estabelecimento de

algumas considerações relativas ao trabalho que este setor, os cursos de licenciatura, irão realizar. Considerações que direcionem e balizem a sua atuação e proporcionem uma articulação coletiva de valorização e reconhecimento em relação aos cursos de Bacharelado. Situação esta que há tempos vem sendo presenciada e vivenciada em nossas instituições, qual seja: a licenciatura vista como um apêndice do bacharelado chegando a ser “um ‘mal necessário’ que a academia precisa gerenciar”. Terrazzan (*in LISITA; SOUSA, 2003, p. 60*).

Estas proposições recaem em um pensar acerca da distinção entre as disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos e as referentes a formação didático-pedagógica. Fatores estes que, conforme o estabelecido nas legislações já apresenta algumas reformulações em busca de melhores resultados. Algo que segundo Terrazzan (*in LISITA; SOUSA, 2003, p. 66*) também vem ocorrendo na relação referente à: carreira própria; Nível Superior/Graduação Plena; formação inicial compartilhada; dimensão teórica e prática de formação; formação de professores; direção e colegiados próprios; saberes docentes; distribuição da carga horária nas diversas atividades de formação.

Estes pontos abordados por Terrazzan já apresentam algumas sinalizações em termos de legislação, contudo, estas só poderão ser articuladas a partir de um processo coletivo e de um clarificar dos novos papéis que são necessários aos profissionais professores. Certamente, adentro em um processo complexo, híbrido, heterogêneo, efêmero dentre tantas outras características que perfazem a sociedade pós-moderna/contemporânea. Ao tratar aqui destas constantes transformações percebo que no século XX tivemos uma preocupação significativa em termos da Educação, contudo, foi a partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 que começaram as iniciativas em busca de uma educação mais autônoma¹² buscando assim metas referentes a erradicação do

¹² Podemos ainda dar destaque as legislações que passaram a vigorar pós LDB 9394/96 e que fizeram significativas modificações no ensino Superior, são elas:

Resolução CNE/CP 02/97, de 2/06/97- Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.

Resolução CNE/CP 01/99, de 32/09/99- Dispõe sobre as Instituições Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9.º, § 2º, alínea “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com redação dada pela lei 9.394/96.

Decreto 3.554/00- Dá nova redação ao § 2º, do art. 3º, do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica;

analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, buscando uma formação mais humanística, científica e tecnológica e que desse conta das necessidades da sociedade atual.

A partir do momento em que somente a Constituição Federal não conseguiu alcançar estas metas vemos a articulação de outros documentos legais a ressaltar a LDBEN 9394/96. Esta LDBEN veio trazer um sistema educacional diversificado e diferenciado abarcando inúmeras modificações no setor educacional e em específico nas Instituições de Ensino Superior, a destacar a autonomia e a avaliação. Processos estes que passaram a ter mais destaque e a mobilizar iniciativas em prol da conquista e da realização destas proposições.

O que se percebe em meio a estas mobilizações é que há uma constante necessidade de modificação das relações com o ensino. Relações estas que se apresentam diretamente veiculadas às transformações da sociedade pós-moderna/contemporânea. Neste contexto, a formação inicial como processo de preparação profissional passa a ter um papel significativo no setor educacional nacional. Isso não se dá somente pelo enlace entre o nível básico e o superior, mas também pela necessidade cada vez mais intensa da inserção de profissionais qualificados nos setores educacionais. Certamente esta vem sendo a grande meta da educação brasileira sendo articulada por inúmeras ações e legislações¹³. Destacamos aqui, as Resoluções CNE/CP 1/2002¹⁴ e a Resolução CNE/CP

Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 027/2001- Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 02/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP 1/2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

Resolução CNE/CP 2/2002- Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior. (SCHEIBE, 2004, p. 179)

¹³ Art 207- - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

2/2002¹⁵. Resoluções estas que passam a delinear o novo cenário da formação inicial de professores, ou seja, articula o perfil das licenciaturas em nosso país.

Destarte, ao buscar aqui considerações acerca dos cursos de licenciatura, procuro adentra a especificidade desta pesquisa, qual seja, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, implantação curricular de 2004, a fim de discutir as proposições e alterações referentes a Resoluções CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002. Sendo assim, aproveito alguns dos tópicos apontados por Terrazzan (*in* LISITA; SOUSA, 2003) quando nos trouxe as modificações/reformulações que estão sendo realizadas no âmbito educacional.

Com isso, passo a articular algumas proposições frente a:

1- *Nível Superior/Graduação Plena:*

Ao reportar-me a graduações/licenciaturas plenas retomo as graduações/licenciaturas curtas¹⁶. Processo este embasado pela reforma universitária de 1968¹⁷ onde deu lugar às licenciaturas plenas. Contudo, neste período, as licenciaturas curtas tiveram um significativo destaque apresentando nos cursos de formação a conhecida estruturação 3+1. Ou seja, 3 anos destinados as disciplinas curriculares relacionadas ao conteúdo específico e 1 ano de disciplinas voltadas as atividades pedagógicas. Fator este que se extinguiu (teoricamente) com a LDBEN 9.394/96. Esta situação apresentada nos cursos de licenciatura deu destaque ao que Terrazzan fala acima, colocando-as como um apêndice do curso de bacharelado. Os licenciados eram vistos como os que não tinham obtido sucesso e por isso adentravam a licenciatura. Esta situação foi e ainda é bem presente quando se fala e retoma a reforma curricular de 1999 do curso de Desenho e Plástica. Algo que tomou outras proporções na reforma curricular do atual Curso de Licenciatura em Artes Visuais onde a partir da Resolução CNE/CP 01 e 02/2002,

¹⁵ A duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior.

¹⁶ As licenciaturas curtas, extintas pela lei 9394/96, eram cursos superiores com duração mínima de 1.200 horas habilitando assim para o ensino no primeiro grau. Com estudos adicionais poderia atuar até a 2ª série do 2º Grau. Cf. lei n. 5.540/68: art. 23,§ 1º e lei 5.692/71: art.30, § 2º b.

¹⁷ A reforma Universitária estabelecida pela Lei 5.540/68 deu espaço a um novo olhar para o Ensino Superior, integrando este nível de ensino as problemáticas e articulações da educação. Esta legislação estabelecia que a formação para o ensino do 2º Grau, assim como para o cargo de especialistas em administração, supervisão, planejamento, deveria ser feito no nível superior em Faculdades de Educação.

houve significativas mudanças passando a implantação de licenciaturas plenas. Licenciaturas estas estruturadas em cursos separados do bacharelado, com carga pedagógica e atividades no ambiente escolar desde os primeiros semestres. Algo que, na realidade abordada, traz significativa mudança na formação do futuro profissional professor de Artes Visuais.

Isso pode ser evidenciado ao ponto em que na estrutura curricular de 1999 só era propiciada a experiência de estágio no último semestre. Tomando um semestre como decisivo para a permanência ou não na docência, pois muitos, ao deparar-se com uma turma de alunos sentiam-se incapazes ou sem preparo para organizar e ministrar uma aula.

Esta insegurança e desconforto proporcionado pelas distinções entre teoria e prática passam a ser mais amenas a partir do momento em que o acadêmico entra em contato com a prática mais cedo, tendo um significativo tempo para a aderência e apreensão da teoria e o estabelecimento desta com a prática.

2- Formação inicial compartilhada; adentrando as dimensões teóricas e práticas da formação.

Ao abordar as dimensões teóricas e práticas, percebo que esta vem sendo fonte de estudo e discussão de muitos autores. Certamente o estabelecimento de uma articulação entre ambas se faz necessário, contudo, se faz necessário também uma articulação entre os docentes das instituições de Ensino Superior e os professores das Escolas Básicas. Este distanciamento, esta incongruência entre os dois setores é freqüente na argumentação tanto dos estagiários como das escolas. Os estagiários declaram que, apesar de fazerem e buscarem uma aproximação dos conteúdos acadêmicos com a realidade escolar, estes ainda são muito distantes. As escolas, com o desenvolvimento de um processo de abertura democrática em que procura a autonomia e a liberdade na elaboração dos conteúdos reclamam que ainda, a ênfase dada pelos professores é apenas nos conteúdos, mas quando os estagiários fazem estas aproximações, trazem conteúdos relacionados com o dia-a-dia, com o contexto e a cultura local, são questionados acerca de que conteúdo estão trabalhando e se estes são realmente conteúdos da disciplina. O que percebo é que a Escola e a Universidade têm de, como Terrazzan nos colocou, articular e

estabelecer metas que adentrem a nossa atuação enquanto profissionais desta área. Para que isso se estabeleça

cada um precisa de um casulo próprio e de um par de asas. Estou convencida de que a formação inicial construída num clima de confiança e a partir da ideia de cooperação, de estímulo ao vôo, de imersão na cultura visual, pode ser fortalecida e re-vitalizada. (OLIVEIRA, 2009a, p.224)

Sendo assim, ao continuar com a problemática apontada acima, percebo que nas licenciaturas curtas, com esta configuração e esta busca de novas formas de trabalhar, o ensino das artes era difícil e pouco realizado, em virtude do tempo que o estagiário viria a ficar na escola. No entanto, com as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 a carga horária de estágio passou para 400 horas adicionando ainda 400 horas de práticas educacionais algo que propicia o colocado no art. 12 da Res. CNE/CP 1/2002 em que se tem

Todas as atividades concernentes a esta formação profissional devem ser norteadas pela relação *teoria/prática, prática/teoria*, não apenas os momentos que a lei impõe como práticas devem ser iluminados por esta relação, como também momentos voltados para os aspectos cognitivos. (CURY *in* LISITA; SOUSA, 2003, p. 114)

Esta necessidade de articulação entre teoria e prática em distintos momentos da formação, como coloca Cury, tem no aumento da carga horária um fator positivo na promoção de uma maior mobilização e integração destes profissionais e destas instituições. Mobilização esta que atinge e abre caminhos para uma melhoria não só na formação inicial, mas uma abertura e uma aproximação com a formação continuada.

3- Saberes docentes/disciplinas pedagógicas

Ao abordar este campo da formação pedagógica, das licenciaturas, não posso esquecer que as disciplinas pedagógicas também apresentam conteúdos específicos que devem ser trabalhados e aprofundados com o mesmo destaque que as demais. Esta discussão apresenta grande destaque no curso de Artes Visuais, reforma de 2004. Isso, pois, nas observações e nos estudos que tenho realizado acerca desta implantação, muito tem se falado no enfoque nas práticas pedagógicas e a falta, em algum momento, de um aprofundar nas práticas artísticas. Certamente

e como já foram feitas modificações, estas implantações necessitam de ajustes, de um olhar para os resultados alcançados nos anos já trabalhados.

Compartilho das colocações do coordenador do curso de Artes Visuais quando nos fala que é a partir do momento em que uma estrutura existe que podemos modificá-la. Modificá-la conforme suas necessidades e seu contexto, pois nada é para sempre. Ao compartilhar deste pensamento, acredito que um grande destaque referente à estruturação pedagógica, foi a abertura para o estágio e experiências em espaços distintos, não somente na escola- espaço formal, mas sim em outras instituições- espaço informal. Espaços estes que dão maior abertura aos saberes da profissão: experiência, conhecimento e saberes pedagógico. Saberes que imbricados na formação do profissional, envolvem um duplo processo,

o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e a formação nas instituições escolares onde atuam.
(PIMENTA, 1999, p. 30)

Retomo assim, novamente, a necessidade da articulação entre a teoria e a prática entre ambos os setores: Escola e Universidade. Fator este imprescindível na articulação dos saberes da profissão docente e constantemente problematizado principalmente em se tratando de cursos de Licenciatura. Nestas configurações é que passo então a abordar de forma mais específica como estas situações vem ocorrendo na repercussão da implantação curricular de 2004 no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFSM na relação com a formação inicial de professores.

3 TRABALHANDO NOS PRIMEIROS ACABAMENTOS



3.1 Analisando, fazendo mudanças, arquitetando novos olhares

Na implantação curricular de 2004 do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFSM, deparei-me com inúmeros fatores que perpassaram pelas discussões apresentadas neste texto. Fatores relativos aos mais variados setores que permeiam o contexto pós-moderno/ contemporâneo e que aqui se apresentam nas entrelinhas das colocações feitas pelos colaboradores da pesquisa. Penso que esta percepção se deu pela abertura disponibilizada a estes colaboradores onde, a partir de um primeiro contato, expliquei o estudo e posteriormente marquei uma conversa guiada por uma entrevista semi-estruturada. Estas entrevistas “partiram de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessavam à pesquisa e que, em seguida, ofereceram amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Amparada no referencial teórico aqui apresentado percebo que esta metodologia auxilia na percepção de um sujeito imerso em um mundo de hibridizações, para a existência de uma “cultura híbrida” que busca sua identidade na liberdade, “na licença para desafiar e menosprezar os tipos de marcadores, [...] que circunscrevem e limitam os movimentos e as escolhas do resto das pessoas, presas ao lugar: ‘aos lugares’.” (BAUMAN, 2007, p. 46).

Desta forma, ao delinear alguns dos fatores mais significativos acerca das falas apresentadas pelos colaboradores da pesquisa procurei realizar uma análise fundamentada na Análise de Conteúdo (SZYMANSKY, 2004), a qual foi efetivada em três etapas: *Pré-análise* (organização do material e a análise dos fatores que inferiram na realização das entrevistas, novas informações, dúvidas, questionamentos, sugestões), *Descrição analítica* (momento da classificação do material e da categorização¹⁸) e, *Interpretação Referencial* (acontece a análise, a sistematização e a discussão das categorias estabelecidas). Estes procedimentos, permeados pelas dificuldades presentes em todas as pesquisas foram de fundamental importância para que, por meio destas sistematizações, eu pudesse obter indicadores, que permitissem a inferência de conhecimentos relativos à obtenção de dados referentes ao objetivo do estudo.

¹⁸ “Segundo Szymansky (2004, p. 75) as “leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes referindo-se ao mesmo assunto. Estes nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria”.

Cabe destacar que, as dificuldades apresentadas na efetivação da pesquisa modificaram a organização pré-estabelecida. Inicialmente, a metodologia baseava-se na realização de entrevistas com os colaboradores e, posteriormente, propunha-me a realizar um grupo focal com cada setor envolvido: docentes, acadêmicos e professores das escolas. Contudo, pela dificuldade de encontrar horários para que pudessemos conversar individualmente pressupôs a grande dificuldade que seria marcar uma data em que fosse possível a presença de todos os participantes. Esta constatação foi afirmada quando questionei os colaboradores do interesse e da possibilidade da participação destes em um grupo focal. Embora todos achassem a proposta interessante e, ainda não se pretendesse realizar um único grupo, mas sim grupos conforme os setores, a dificuldade permaneceu. Neste sentido então, procurei aprofundar as discussões e interligar as falas dos colaboradores somente a partir das entrevistas realizadas. Entrevistas esta que ocorreram de forma aberta, onde houve uma verdadeira conversa com os colaboradores. Contudo, como passo a descrever abaixo, pude perceber que a conversa realizada com os professores das escolas foi menos frutífera que a realizada com os docentes e acadêmicos da Universidade. Atribuo esta constatação por dois motivos: 1- Por crer que, enquanto pesquisadora, estou imersa neste contexto universitário e neste sentido, procurei articular e embasar com mais ênfase as considerações feitas pelos docentes e acadêmicos tendo em vista que também convivo neste espaço e tenho mais conhecimento do que acontece na Universidade do que na escola. 2- Por não haver a ideal interlocução entre os dois espaços Universidade e Escola, algo que acaba dando aos professores certa insegurança em falar sobre a formação inicial e a repercussão que esta tem em seu espaço e, em contrapartida, a minha insegurança em falar de um espaço que não convivo e não tenho pleno conhecimento.

É neste sentido então, que as considerações apresentados nas falas destes colaboradores passaram a ser analisadas, partindo da transcrição das falas, discutidas e aprofundadas no viés de uma categorização, a qual apresento como:

1-Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógica: estágio, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente.

2- Mudanças necessárias à implantação curricular;

3- Adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local;

4- Formação do bacharel e do licenciado: peculiaridades e generalizações.

Ao sistematizar estas categorias, não quero generalizar as colocações dos sujeitos, mas sim viabilizar uma melhor articulação destas a fim de adentrar nas mais significativas e diversas sinalizações. Procurarei com isso, em cada categoria fazer com que a “voz” dos colaboradores fosse expressa e considerada. Todavia, acredito ser necessária a consideração de Bauman (2007) quando expressa que somos todos indivíduos, pertencentes a uma mesma sociedade, mas com nossas peculiaridades, temos o direito de pensar diferente, de agir conforme acharmos melhor, muito embora,

A este respeito, os indivíduos de uma sociedade são tudo menos indivíduos diferentes ou únicos. São, pelo contrário, estritamente semelhantes a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia de vida e usar símbolos comuns- comumente reconhecíveis e legíveis- para convencerem os outros de que assim estão fazendo. (BAUMAN, 2007, p. 26)

Sendo assim, a única saída seria não ser um indivíduo¹⁹ na lógica comunicativa do ser humano, mas sim um indivíduo capaz de apresentar uma autocrítica às suas próprias atitudes buscando a sua formação individual. De fato é isso que tentamos e desejamos em nossa sociedade.

Contudo, para que sejamos capazes de adentrar esta individualidade Bauman (2007) coloca que temos de ir à busca de nossas inspirações interiores, de nossas emoções, pois estas, por não poderem ser transmitidas numa linguagem objetiva, nem ser compartilhada de forma completa, parecem ser o habitat natural do privado, do que é realmente individual. Desta forma, a individualidade é uma tarefa que a sociedade dos indivíduos estabelece para seus membros - como tarefa individual, a ser realizada individualmente por indivíduos que usam recursos individuais. E, no entanto esta tarefa, é auto-contraditória e auto-frustrante, na verdade, é impossível, ou se posso assim dizer, difícil de ser realizada.

¹⁹ Indivíduo: “derivado do latim, implicava antes de tudo (tal como o grego ‘à-tomo’) um atributo de individualidade.” [...] Indivíduo, (tal como o átomo da físico-química) se refere a uma estrutura complexa e heterogênea com elementos notoriamente separáveis mantidos juntos numa unidade precária e bastante frágil por uma combinação de gravitação e repulsão de forças centrípetas e centrífugas num equilíbrio dinâmico, mutável e continuamente vulnerável. (BAUMAN, 2007, p.30)

Em consonância com estas colocações vejo o quão difícil se torna ser individual em meio a um contexto institucionalizado, prenhe de prescrições e mesmo, desmistificar-se de algumas proposições ou, no contexto contemporâneo, identificar-se com alguma delas. Neste sentido é que procurarei aqui articular uma análise que adentre as hibridizações e, coloco aqui a hibridização equivalente as misturas onde o sujeito não é mais pertencente a uma ou a outra identidade, mas sim à várias ao mesmo tempo, e supere as generalizações procurando assim apresentar e dialogar com algo a mais do que os meros pré-supostos estabelecidos por mim ou pelo setor analisado. Destarte, reconheço as dificuldades frente a este tipo de discurso, pois como ressalta Bhabha (2005, p. 240)

Reconstruir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais, uma substituição dentro da mesma moldura temporal nunca é adequada. Isso demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes passam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais.

Contudo, consciente desta situação creio ser imprescindível neste momento de incongruências e efemeridades teóricas, ao menos tentar buscar a articulação de um discurso condizente com a realidade social e contextual a que nos encontramos. Pois, apesar destas hibridizações e/ou generalizações, compartilho das considerações de Hall (2003) ao dizer que todos nós nos organizamos e falamos a partir de “algum lugar”: somos localizados- e neste sentido, pertencemos a um determinado contexto com características distintas. Com isso, ao reportarmos a realidade aqui estudada, procurarei ir além das generalizações apresentadas pela sociedade de indivíduos (referente a indivíduo e/ou coletivo de sujeito) o que por si só tornar-se-ia extremamente rico ao levar em consideração as ideologias e formas de construções coletivas presentes nos mais variados grupos existentes em uma instituição pública. Sendo assim, pretendo adentrar as miscigenações das conceituações culturais- culturas híbridas/multiculturalismo (referente à individualidade/conceitos peculiares) presentes nas mais distintas culturas e etnias que subjazem a estrutura de uma Instituição de Ensino Público. Miscigenações/diversidades certamente frutífera e relevante, e que merecem aqui um destaque especial para que assim sejam apontadas e visualizadas colocações que sejam pertinentes em meio a estes dois setores: escola e universidade. Pois, a

partir deste olhar que me proponho, temos de ter em conta que “um programa deve ser discutido e construído em função de nossa situação, de nossas convicções e do estado de desenvolvimento de nossos conhecimentos” (TARDIF, 2008, p.19), das peculiaridades e das generalizações de posicionamentos que abarcam os representantes do nosso contexto. Destarte, a partir destas colocações podemos sinalizar algumas questões que ora passo a fazer aprofundando as categorias elencadas.

3.1.1. Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógica: estágios, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente.

Nesta discussão, percebo que já aponte algumas considerações que agora passo a aprofundar. Referendando aos professores da instituição, apesar de pertencerem ao mesmo espaço e ao mesmo grupo, como nos colocara Bauman, apresentam proposições distintas com justificativas e contextualizações as mais diversas possíveis. Isto é visível quando analiso quantitativamente e percebo que aproximadamente 50% dos professores que ministram disciplinas no Curso de Artes Visuais licenciatura posicionam-se favoráveis a esta estruturação e ao aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas e os demais apontam sinalizações da necessidade de um maior aprofundamento da prática artística reforçando o caráter do “artista-professor”²⁰.

Quando adentro as colocações dos acadêmicos envolvidos nesta pesquisa, vejo a unanimidade a favor do aumento da carga horária pedagógica isso, pois, *a gente está tendo mais contato e, por este contato ser maior a gente está conseguindo se preparar melhor para quando a gente estiver trabalhando (Josiele)*. Contudo, vejo que além desta preparação maior, os acadêmicos defendem os

²⁰ Expressão utilizada pela professora Mirian ao enfatizar a necessidade da formação artística para a atuação do profissional professor. Pois segundo suas colocações, e sua formação (antiga estruturação, 1999), destaca que não há como ensinar uma atividade, uma linguagem das artes, sem antes ter tido experiências nas mesmas.

estágios e as práticas curriculares, pois elas *fazem com que o professor passe a repensar suas atividades. [...] O estagiário traz ao professor da escola, uma possibilidade de renovação de conteúdos e atividades diferentes. Propicia uma nova relação com os alunos mostrando que as coisas podem ser diferentes (Bárbara)*. Esta atualização/renovação do professor da escola apresenta-se como um fator positivo quando estimula o interesse pela formação continuada. E é reconhecido também pelos professores das escolas.

Certamente, algo que se destaca nas colocações é o fato do saber *“que você vai para a escola, na licenciatura tem a relação de que vai ser professor um dia”* (Cauê). Esta colocação pode ser reforçada com o apresentado por (CURY, 2003, p. 116-117) quando enfoca que

O docente competente é, pois, aquele que sabe, que sabe fazer, que sabe fazer bem e que sabe fazer conhecendo o porquê e o para-quê das coisas relativas à sua profissão, já que dele se exige princípios metodológicos de *teoria/prática* e da *ação/reflexão/ação*.

Desta forma, destacando as palavras de Cury, não tem como ser um profissional que desenvolva princípios metodológicos de *teoria/prática* e da *ação/reflexão/ação* se não lhes são esclarecidos/apresentados seus pressupostos profissionais, se não se tem claro o local de atuação. Proporcionar-se-ia, se assim o fosse, uma confusão/indecisão profissional despertando a situação abarcada pela implantação curricular de 1999 onde a licenciatura seria apenas mais uma opção, mais um caminho profissional, caso o bacharelado não desse certo. Nesta direção, torna-se viável estabelecer a relação existente entre bacharel e licenciado, o que cabe a cada um destes profissionais. *Curso de licenciatura é curso de formação de professores. É lógico que tu tens que ter conhecimento também, de uma área específica. Agora, veja a responsabilidade que um curso de licenciatura deve ter: Além do conhecimento específico, tu tens que ter muito conhecimento em outra área, para não dizer em outras. Ao passo que dentro do bacharelado, tu vais fazer uso de outras situações, mas é a tua prática artística individual. Em relação ao curso de licenciatura, aliado a uma prática artística vivenciada e percebida enquanto processo, não é um processo visualizado enquanto bacharel, mas um processo vivenciado enquanto processo pedagógico. Perceber-se dentro de um processo de ensino, vivenciado a partir de ti, tu tens que perceber as dificuldades. Aquelas situações que requerem uma prática artística, quais sejam: disciplina, organização,*

cultura, persistência e várias outras situações, sensibilidade, enfim [...] tudo isso. Agora, no caso da licenciatura, tu vais ter que também perceber tudo isto, ter vivenciado este campo de conhecimento e transferir isto para uma esfera pedagógica, por que, veja bem, você não vai ensinar a tua experiência direta para o aluno, você vai usar a tua experiência para poder perceber também o tempo individual que cada indivíduo necessita no seu processo de aprendizagem. Tu, enquanto licenciada na tua formação, em uma aula de desenho de observação você tinha um tempo para o teu aprendizado, ao passo que teu colega do lado tinha um tempo mais acelerado, mais rápido. O aluno da licenciatura deve perceber esta situação de cada aluno requerer um tempo. O tempo de um não é o tempo do outro, e na postura de sala de aula o professor não deve esquecer-se disso, e principalmente, ele não deve cobrar o seu tempo do aluno, ele deve perceber o tempo do aluno, é diferente. Então, neste sentido, eu vejo como um grande ganho, o aluno já saber, quando ingressa no curso que está em um curso de formação de professores. E o bacharel, eu estou em um curso de bacharelado. O que não impede da convivência em sala de aula destes dois alunos, destes dois cursos, o que eu acho fundamental. Voltando a questão, o convívio de alunos do bacharelado e da licenciatura no mesmo espaço, na mesma aula, eu acho fundamental e riquíssimo (José Francisco).

Este esclarecimento realizado pelo coordenador do Curso de Artes Visuais propicia um pensar nesta articulação de ensino/aprendizagem que o licenciado tem de estabelecer durante o estágio e, posteriormente, em sua atuação. Sendo assim, para um bom resultado deste processo

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. [...].
(Parecer CNE/CP 009/2001)

Esta colaboração entre os dois setores: escola e universidade apresentam-se também nas falas dos acadêmicos e surge como um elo de suma importância para o desenvolvimento das práticas educativas. Pois a partir do momento em que o acadêmico, futuro professor de artes visuais tem o acompanhamento do professor supervisor na universidade e o acompanhamento do professor da disciplina na

escola, este passa a ter mais segurança acerca de suas ações. Isso pode ser reforçado quando Tardif (2008, p.25) coloca que “para criar um programa de qualidade, os docente associados²¹ e os formadores²² devem desenvolver fortes parcerias, um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem.” Assim, muito embora estas articulações sejam realizadas, esta insegurança sempre fica a mercê, pois nunca estamos seguros, necessitamos sempre de algo que nos direcione. *Agora no estágio, percebo que as críticas são sempre positivas, para a gente crescer, mesmo eu já tendo experiência, a gente nunca sabe tudo [...] e cada turma é diferente, cada escola é diferente, cada semestre os alunos mudam, e na minha experiência de estágio foi muito bom ouvir os meus colegas, porque a gente ouvindo os colegas percebe o que foi feito, pega idéias ou não faz o que não deu certo [...] não repetimos o erro do colega* (Vanuza). Conforme as colocações feitas por esta acadêmica, nas aulas relativas ao Estágio Supervisionado, é proporcionado, além dos momentos de estudo e discussão de textos, o relato de experiências. Estes relatos do estágio são realizados através do Diário de Campo que, segundo Porlán e Martín (1997) apresenta-se como um instrumento a ser compartilhado em grupo exteriorizando assim a prática de cada um, tornando este um espaço de ressignificação, de coletivização em que as experiências de um passam a ser a experiência de todos. Este momento propicia que as dificuldades dos acadêmicos tornem-se coletivas e as soluções e discussões sejam geradas e analisadas no conjunto.

Percebi assim a importância desta articulação, deste movimento entre ambos os setores a fim do estabelecimento de um “programa de qualidade” (TARDIF, 2008) e de uma segurança por parte do acadêmico em sua fase de preparação profissional.

Certamente estas colocações também perfazem as falas dos docentes universitários. Contudo, gostaria de enfatizar aqui algo que Tardif nos sinaliza como algo imprescindível na formação do profissional professor e que a mim pareceu um

²¹ Nesta pesquisa seriam os professores das escolas.

²² Nesta pesquisa seriam os docentes universitários, em específico o professor orientador de estágio.

dos focos principal: à repercussão do aumento da carga horária pedagógica. Isso, tendo em vista, sinalizações e colocações distintas em relação a esta temática.

Isso significa que um programa de formação profissional dos docentes deve ser concebido e organizado em função desse centro de gravidade. A formação científica (ou disciplinar) graças às disciplinas contributivas (psicologia do aprendizado, sociologia da educação, filosofia, etc.) e a formação psicopedagógica e didática devem se apoiar à formação prática concebida como espaço de aquisição dos conhecimentos e das competências profissionais de base. A formação prática se torna então o ponto de referência obrigatório da formação profissional: ela não é mais um componente, mas a própria base da formação. Formação científica e formação didático-pedagógica não podem, a partir de então, ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática: elas são postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à atividade profissional. (TARDIF, 2008, p. 36)

Nesta colocação, Tardif nos situa acerca de algo, já citado, e que certamente apresentou-se inquietante acerca da formação docente, qual seja, em relação a implantação curricular de 2004 no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a excessiva carga horária pedagógica. Esta colocação pode ser sistematizada pelas palavras de alguns dos docentes universitários quando nos colocam que *“eu acredito que a prática é fundamental nesse curso e, na licenciatura só é prejudicada em função desta carga horária grande de disciplinas teóricas, das pedagógicas, e a prática fica prejudicada, pois acho que é fundamental a construção do artista, não só do professor, mas do artista”* (Mirian); *“As práticas educativas aumentaram, e em minha opinião aumentaram exageradamente o que dá um trabalho bárbaro para os professores que trabalham com estas atividades de estágio e práticas curriculares”* (Ayrton); *“O que dificulta às vezes de eles estarem ensinado alguma coisa que eles nunca fizeram. Então, o aluno chega ao estágio, quer fazer uma aula de gravura no estágio, numa escola, e nunca fez gravura. Então, ele vai ensinar gravura sem nunca ter feito gravura. Então, o que Dewey fala é esta questão da arte como experiência”* (Juliano); *“[...] os alunos acabam indo muito cedo para a sala de aula, e como ainda não tem prática suficiente em ateliê, ou seja, ainda não têm conhecimento específico sobre as linguagens, sobre arte, sobre história da arte”* (Téoura); *“Aí surgem alguns alunos que tem a produção artística bem encaminhada, mas eles são da licenciatura, então aquilo acaba não tendo espaço suficiente dentro do currículo, eles tem de trabalhar em horários alternativos [...]”* (Vani). Estas colocações apresentadas pelos docentes universitários podem ser compreendidas

de forma mais aprofundada, quando o coordenador do curso nos coloca que *“Neste momento, como está o currículo, há certa preponderância de, digamos, uma situação mais teórica do que prática. Esta preponderância acaba ocasionando situações assim, de muito conflito, de muita angústia do aluno. Por quê? Na constituição da sua prática artística, vamos colocar prática artística para ficar bem explicitado, o aluno percebe que deve aprofundar mais, principalmente o aluno que percebe processo, que percebe trajetória. Ele sente que não é só técnica, que existe mais coisas por detrás disso e que não é somente a pesquisa em artes, ele precisa realizar outras leituras também, e falta tempo, porque ele está sendo cobrado com bastante força em outras situações como, por exemplo: observação de estágio, já iniciando estágio, entendeu? E, ao passo que no bacharelado, no ensino orientado III, são 300 horas e na licenciatura o orientado A, continua 60 horas. Só que estas 60 horas, o aluno se matricula na realidade, mas ele é obrigado a achar mais tempo porque senão ele não consegue realizar sua pesquisa plástica, seja pintura, gravura”* (José Francisco).

Estas sinalizações para uma carga horária maior das atividades pedagógicas não são apresentadas de forma a colocá-la como fator negativo, mas sim, como uma necessidade de um outro olhar a fim de que se equiparem as abordagens teóricas e práticas do ensino. Retomando assim a estrutura de “centro de gravidade”²³ de um curso, apresentada por Tardif (2008) em que os laços entre as disciplinas teóricas (da Formação científica e formação didático-pedagógica) e práticas devem ser mantidos de forma que uma não sobressaia à outra. Neste sentido, percebo que, embora tenhamos algumas considerações, todos os docentes do referido curso apresentam-se favoráveis a este olhar para a teoria/prática pedagógica.

Estas sinalizações são apresentadas de forma mais clara nas falas desses docentes quando se posicionam frente às questões pedagógicas *“Eu acho que o ponto mais forte seria este. A questão de o aluno ter um contato com a escola mais*

²³ Tardif (2008, p. 35) nos coloca que “o exercício da profissão deve ser o centro de gravidade do programa. Esse princípio se opõe às visões tradicionais que hierarquizam esses três componentes: a formação teórica sendo vista como fundamental e primeira, a formação didático-pedagógica resultando da primeira segundo o modelo das ciências aplicadas, a formação prática sendo enfim um lugar de aplicação dos conhecimentos teóricos e aplicados”. Sendo assim, a formação da profissão requer como centro de gravidade a equiparação da formação científica e formação didático-pedagógica (disciplinas teóricas) com a formação prática.

cedo e também de trazer para a universidade as discussões mais cedo” (Cristian); “Percebo esse aumento mais produtivo, pois o aluno, o estagiário, acaba tendo um maior contato com a escola. Desde a parte estrutural-funcionamento, Projeto Político Pedagógico, colegas, funcionários até o contato mais direto com os alunos, possibilitando experiências das mais diversificadas possíveis” (Rejane); “[...] Certamente essa nossa geração de arte/educadores que está começando a entrar na escola efetivamente agora, vai construir um novo perfil de “Educação Artística” nos próximos anos. Enfim, segundo minha opinião, estas são as maiores repercussões do Curso de Licenciatura nas escolas” (Téoura). Ao reportar-me a estas falas adentro a uma questão bastante pertinente, a inserção, a vivência e a experiência do estagiário/futuro profissional. Algo que permeia pelo conhecimento e “adaptação” a uma cultura, algo que perpassa às palavras de Oliveira (2009, p. 2) quando nos coloca que perceber o espaço e o local onde estamos inseridos é falar da cultura, sendo assim,

Hoje, o que nos interessa são os intervalos, os interstícios, é o que está *entre*, os discursos que se produzem ou produziram em torno do objeto, os dispositivos que esta obra/imagem pode lançar; as formas de subjetividade que esta obra/imagem gera. Assim, a pergunta hoje seria: o que esta imagem/obra diz de mim?

Neste sentido, reitero as palavras de Oliveira para intensificar as falas dos docentes e também dos acadêmicos quando colocam a importância da estruturação deste espaço de experiência, de conhecimento do ambiente de trabalho, muito embora esta experiência de estágio possa ser considerada como já mencionado e como reporta Augé (2003), um “não lugar”. Um “não lugar”, mas que, todavia, não impede e não diminui a importância do conhecer o espaço de trabalho, de alicerçar experiências, ações e interesses profissionais. Fatores estes que transcorrem pelo conhecimento da estrutura do campo de trabalho que ainda apresenta algumas situações precárias, mas que a partir de um trabalho coletivo direciona-se para bons resultados conforme vemos nesta fala: *“vejo que o reflexo do nosso trabalho aqui, na escola, ele é significativo apesar das restrições de tempo, de material e de espaço que existe na escola, eu acho que o estagiário está conseguindo fazer coisas significativas. E os professores das escolas estão aprendendo muito com os*

estagiários. Eles estão vindo aqui para o laboratório²⁴, acho que está sendo bem produtivo sim” (Juliano).

Esta vinda dos professores das escolas para a universidade avigora a formação de um processo coletivo e integrado que convida os acadêmicos estagiários e os professores da escola a proporcionar a seus alunos problematizações acerca do contexto em que se encontram. Esta aproximação é necessária a fim de que ambos, de forma coletiva e compartilhada, não caiam na situação apresentada por Hall (2003, p. 253)

Ora se as formas culturais comercialmente fornecidas são puramente manipuláveis e aviltantes, então as pessoas que consomem e apreciam esses produtos devem ser, elas próprias, aviltadas por essas atividades ou viver em um permanente estado de ‘falsa consciência’. Devem ser uns ‘tolos culturais’ que não sabem que estão sendo nutridos por um tipo atualizado de ópio do povo.

Esta situação, de forma um tanto intimidadora/agressiva, nos aproxima de situações convencionalmente encontradas e/ ou vivenciadas em nossa trajetória, tal qual se apresenta quando colocado que *“A maioria dos alunos chega ao curso com uma formação muito precária em artes visuais, chega como a maioria de nós também chegamos, com aquela visão de “Educação Artística” estereotipada, com referência nos seus antigos professores, realizada praticamente em cima de atividades ‘non sense’, e sem nenhum discurso sobre arte, ou também, os velhos estereótipos sobre arte e artistas” (Téoura).*

Estas colocações revigoram a necessidade do conhecer, do estar a par das situações de estudo e trabalho a fim de que não nos tornemos “tolos culturais” como coloca Hall, mas sim profissionais condizentes com os fatores que nos rodeiam. E, para isso, torna-se imprescindível considerar a formação inicial buscando um aprofundar teórico que se interligue com a prática cultural de nossa sociedade.

Sem pretensões de finalizar esta discussão, passo agora a discutir considerações referentes a mudanças necessárias a implantação curricular de 2004.

²⁴ O laboratório aqui citado é o Laboratório de Artes Visuais (LAV). A partir do segundo semestre de 2007 iniciou-se um Curso de Formação Continuada organizado pelos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec). O referido curso é oferecido aos professores da rede municipal e estadual de Santa Maria e arredores de forma gratuita. Nestes encontros, os membros do GEPaec (propositores) trabalham, com os professores da rede, questões relativas a educação das artes visuais.

3.1.2 Mudanças necessárias à implementação curricular de 2004 do curso de artes visuais.

Antes de quaisquer considerações, julgo necessário colocar que no transcorrer desta pesquisa já se tem sinalizações e discussões em busca de mudanças²⁵ na implantação curricular. Mudanças estas que, em seu processo de reestruturação, buscam atender muitas das colocações feitas nesta pesquisa e que agora passo a apresentar. Esta informação torna-se necessária, pois a pesquisa realizou-se com vários dos membros que certamente estarão presenciando e visualizando estas mudanças.

Balizados por esta situação, tenho que o foco de destaque se encontra na articulação deste equilíbrio das disciplinas teóricas e práticas, mais especificamente aqui, as práticas educacionais/curriculares tendo em vista que *“às práticas curriculares da maneira que estamos implementando e como nós queremos modificar, alocando em atelier, em maneira direta ou indireta, elas vão cumprir a sua função. Então eu já estou te colocando o que talvez passe a ser alterado no currículo que é o seguinte: têm duas práticas, a VI e a VII. Estas duas vão dar quase 120 horas. E, colocando estas 60 horas no ensino orientado A e B, aquilo que era 60 horas, passa a ser 120 horas, ou talvez mais, não sei, temos de reavaliar tudo isso. [...] Se a gente enxugar, nós vamos colocar na parte de atelier, porque a parte pedagógica, a parte educacional, enfim... ela está bem acertada, só que atualmente na minha concepção ela está em desequilíbrio”* (José Francisco).

Este desequilíbrio e a forma como se desenvolveram estas disciplinas de práticas educacionais/curriculares configuram-se em inseguranças e incertezas quanto à validade de sua efetivação. Esta situação com certeza merece destaque, contudo, temos outras sinalizações que se fazem pertinentes em meio a uma reforma curricular e que dialogam com este foco.

Sinalizo algumas delas a partir das falas dos professores: *“Eu vejo que nesta reformulação não houve uma preocupação muito forte neste processo de inserção*

²⁵ Durante o período de 2008 e 2009 foram feitas reuniões pelos docentes do referido curso a fim de que houvesse uma rearticulação de algumas disciplinas e cargas horárias do curso de artes visuais. Embora, no ano de 2009 já se teve algumas mudanças nestas estruturas, não se tem um documento oficial deliberando acerca destas. Sendo assim, as colocações que apresento aqui sintetizam e apontam algumas mudanças que já foram pensadas e modificadas e que se encontram em vias de oficialização.

do professor em formação no âmbito formal e não formal. Às vezes a construção do projeto de estágio não estava contemplando o que a pessoa queria trabalhar. Então, a pessoa fazia um projeto e depois ia ver com quem ia trabalhar. E às vezes o meu projeto estava formatado, com bons objetivos, estava bem estruturado dentro de um molde acadêmico que se espera para um projeto de pesquisa e ensino. Só que quando eu encarava as pessoas no estágio, eu via que os anseios, as vontades eram outras e não aqueles que meu projeto estava propondo. Então, existe uma dissonância neste ponto. Assim, é uma coisa que também já está sendo trabalhada, que ocorre nas práticas educacionais/curriculares, proporcionar uma aproximação do contexto com quem será trabalhado no estágio.” (Juliano)

Apesar de haver esta abertura, muito pouco se tem pensado nesta questão das práticas não formais. Ao nos referir a estágio pensamos diretamente na escola e não nos damos conta de que há outros espaços propícios para estas experiências. Ficamos cegos às diversidades apresentadas em nosso contexto, estamos tão acostumados e direcionados que quando surgem oportunidades não sabemos encaminhá-las desperdiçando aprendizados significativos. As considerações de Corazza (7º colóquio clacso–amped, 2005, p. 5) nos mostram que

Este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos de diferentes, em que estamos tão desafiados, como educadores, que chegamos a nos sentir encurralados. Em Educação, é tempo dos Estudos Culturais, Feministas, Gays e Lésbicos, Pedagogia Queer, pensamento pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-modernista, filosofias da diferença, pedagogias da diversidade. Tempo, em que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade, não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas, no qual e este é o diagnóstico, não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que neles vivemos.

Não podemos e muito menos devemos descartar o que trabalhamos, o que foi, mas sim, ressignificar estas situações e fazer com que estas conquistem seu espaço, articulem resultados e viabilizem uma interação crítica e condizente. Com isso,

Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos para os a-críticos funk, futebol, ruas, gangues, drogas, internet, prostituição infantil, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo, *Show do*

Milhão. Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. (CORAZZA, 2005, p. 6)

Situação esta estritamente perigosa no campo educacional, visto que, em nosso campo de estudo, a educação das artes visuais, os conteúdos, os conhecimentos tem de ser pesquisados e construídos diariamente a fim de que não permaneçamos com os velhos estereótipos do ensino da arte ou ainda, da “Educação Artística”. Isso, direta ou indiretamente recai em outra questão referente a *“uma certa carência nos aspectos de teoria e crítica também. Eu acho que o currículo não é suficiente para um professor de arte. A gente tem o âmbito que é da História da arte, da estética e da crítica de arte, que eu acho que a teoria e crítica não está sendo tão valorizada”* (Juliano); *“eu acho que faltam questões mais filosóficas para discutir a arte [...] No nosso curso, acho que seria muito bom a introdução destas disciplinas nem que fosse para nos apresentar alguns autores, ter alguns apontamentos... ter uma noção do que podemos ir buscar. Outra coisa que acho que deveria ser quase que uma obrigação é a participação em projetos”* (Bárbara).

Estas falas sinalizam algo que a meu ver apresenta-se como uma “problemática”, se assim posso dizer, na formação inicial de professores: o pouco tempo para tanta coisa a se aprender. Reiterando as colocações de alguns dos professores, teríamos de ter uma formação inicial do licenciado de no mínimo 6 anos haja vista a quantidade de informações que este tem de conhecer e dominar em um curto espaço de tempo. *“O licenciado, em um curso de licenciatura, ele não trabalha só no campo das artes visuais, ele vai trabalhar também no campo da educação. Não é só das artes visuais, e da Educação, mas tem outros pontos que são da arte/educação. Então, ele vai ter de trabalhar as artes visuais, a Educação e ainda a arte/educação que é um campo específico que já tem conteúdos bem específicos. Então, um trabalho para quatro anos, é um tempo muito pequeno. E que a gente vê que o bacharelado em quatro anos já é pouco, uma licenciatura, que abrange muito mais campos, tu vê que é pouco”* (Juliano).

Esta problemática certamente perpassa por inúmeras questões, todavia, creio que a inserção deste olhar mais, filosófico ou crítico fortaleceria o referencial teórico do aluno tendo em vista que *“Estas disciplinas elas não dão um aprofundamento,*

mas elas dão um dispositivo para buscar depois, ou pelo menos para ter uma idéia. Senão o currículo teria de ter uns 10 anos” (Cauê), algo que se torna inviável em termos de formação inicial, pelo menos na forma como nosso contexto educacional veio se delineando ao longo dos séculos.

Outro ponto de destaque refere-se à relação da temática do estágio e da monografia (TFC). *“Eu vejo que tem que haver um diálogo, uma convergência destes dois trabalhos, que não sejam coisas divergentes. Então, eu acho que é uma coisa que pode ser melhorado neste sentido. É rever esta ementa da monografia, rever esta proposta do estágio e ver como estas duas coisas podem dialogar. Para você ter uma formação que seja complementar, que não seja dissonante”*. (Juliano). Este diálogo entre os dois trabalhos finais que o acadêmico tende a desenvolver propicia um aproveitamento e diria um aprofundamento maior das questões que se encontram em processo de pesquisa. Este aprofundar certamente viabiliza uma aproximação maior do acadêmico com a pesquisa, com a produção bibliográfica. Isso, pois creio que, realmente muitos dos acadêmicos que se encontram em formação inicial não apresentam uma cultura de preocupação com a produção e a participação de atividades extra-curriculares. Esta se delineia somente nos últimos semestres do curso quando surge a necessidade e/ou interesse da entrada em um curso de Pós-Graduação.

Estas considerações podem ser percebidas no momento em que se apresentam colocações como: *“Eu, se não me cobram eu não faço [...] eu acho que deveria ser um pouquinho mais [...] por ser um tempo muito curto, seria interessante aumentar mais as leituras”* (Vanuza). Neste sentido é que percebo a validade da inserção destas discussões em um currículo de formação de professores. Considero que a formação deva ser delineada pelo próprio acadêmico, pois é ele que tem de ter a percepção para onde quer ir. Esta estrutura permeia um novo olhar para o ensino, onde o acadêmico seja responsável, é claro que com orientações, pela sua formação. Todavia, sei que a cultura escolar continua a trabalhar em uma sistemática onde o professor ensina e o aluno aprende.

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamentos dos meios e fins de uma política escolar científica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar melhor possível as atividades diárias. (GIROUX, 1987, p. 14)

Esta situação apresentada por Giroux, apesar de já se passarem mais de duas décadas, infelizmente ainda ocorre em nossos sistemas de ensino. Algo que julgo não mais ser pertinente nos parâmetros que passam a ser articuladas pelas políticas educacionais. Uma educação que prioriza a autonomia, a criticidade e principalmente a valorização dos saberes do aluno e da cultura local.

Macedo (2006, p.105) ao falar acerca do pós-colonialismo²⁶ curricular avigora esta discussão acerca da forma de como o ensino vem sendo articulado. Sendo assim, compartilho das considerações de Macedo ao ponto em que considero que o currículo apresenta-se como uma rede de conhecimentos multiculturais que permeiam a estrutura de um curso de formação inicial. Algo que deva ser “livre”, que se articule e se desenvolva conforme os interesses de cada um. Segundo Efland, Freedman e Stuhr (2003, p.79) “La desconstrucción²⁷ puede proporcionar a los estudiantes una visión más amplia de las condiciones y repercusiones de la creación que la enseñanza tradicional”. Pois é a partir do momento em que aprendemos a criar que fazemos nossas escolhas, e que nos tornamos os profissionais que somos. Ou seja, *“agora, é o professor em formação pensar para além do currículo e para além do curso, como eu posso montar, descurricularizar o currículo. Dar um curso para a minha formação que não seja só o curso que a universidade está me propondo e que vai sair no meu histórico. Mas como eu posso estar articulando outras coisas, que para mim são importantes e que não é o currículo que vai me dar”* (Juliano). Isso pois, *“o currículo não é uma coisa engessada e fixa, o currículo é um fluxo de constante transformação. Pode ser que pessoas novas cheguem e digam, isso tem de ser de outra forma. O currículo não é uma coisa que dá para falar: Agora chegamos em um currículo do Curso de Artes visuais perfeito, agora vamos aplicar por vinte anos. Isso não existe, principalmente em um currículo que forma professores de arte”* (José Francisco).

²⁶ “Julgo possível tratar o currículo numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entendo o colonialismo como uma dominação política e cultural, mas fundamentalmente como um processo cultural, como tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados” (MACEDO, 2006, p.105)

²⁷ O conceito de “desconstrução” foi desenvolvido por Jacques Derrida e é freqüentemente associado com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, teve um profundo impacto sobre a teoria da literatura e da filosofia continental.

Destarte, o currículo, nos moldes como foi apresentado por Giroux vem sendo trabalhado a fim de procurar estabelecer a maior proximidade e a maior relação como o que estamos presenciando em cada momento, contudo, o que é bom para alguns pode não o ser para outros. Desta forma, não há como agradar a todos, mas sim, fazer com que todos, senão a grande maioria se integre em sua formação da forma que julgue necessária e/ou ideal. Só assim, teremos a oportunidade de delinear um ensino/aprendizagem que

en aras de un enfoque multicultural y posmoderno de la educación del arte, disponga de un diseño curricular, métodos didácticos, contenidos y objetivos congruentes con las convicciones expresadas por el discurso posmoderno. (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p. 155)

Reitero assim, a justaposição de um diálogo e um autoconhecimento do que se faz necessário em termos de formação inicial: conhecer o campo de trabalho (o estabelecimento das relações humanas), conhecer as possibilidades de formação (dando destaque às diferenças históricas e culturais) e principalmente conhecer suas expectativas e seus anseios enquanto acadêmico em formação inicial (algo que delinea um processo de democracia e reconstrução deste processo social). Estes fatores e, destaco o último deles, pronuncia-se como algo que comumente acontece. *“Não são poucos os alunos que fazem licenciatura sem saber, fazem o vestibular para licenciatura, sem saber o que é o curso de licenciatura, não sabe por quê? Não sabe a diferença entre licenciatura e bacharelado. Da mesma forma que muitos se inscrevem para bacharelado querendo uma situação de licenciatura. Então, isso é um problema que eu acho que deve ser sanado. Seria muito cômodo de minha parte estar jogando a responsabilidade para a escola, acho que é uma responsabilidade conjunta. Minimamente, eu acho que se deve divulgar, enfim [...] ir às escolas ou a própria escola enfim [...] começar a trabalhar o que é um curso de licenciatura, o que é um curso de bacharelado”* (José Francisco).

Esta questão perpassa, principalmente, por fatores de informação. Todos nós, enquanto estudantes, vivenciamos em algum momento de nossas vidas esta situação. A escolha pela formação acadêmica, formação que deve ou deveria vir com mais clareza e empenho por ambas as instituições envolvidas neste processo. Assim, penso que talvez, com a concretização de uma maior divulgação/informação, conseguíssemos diminuir o contingente de acadêmicos descontentes,

desconectados e desinteressados com sua formação, terminar o curso apenas para a obtenção do diploma e posteriormente indo para outra formação, para o trabalho em outra área ou atuando de forma insatisfatória. Sabemos que estas conseqüências não se dão somente por esta situação, mas julgo que o conhecimento de algo se apresenta sempre como proveitoso a fim do estabelecimento de um processo democrático e de reconstrução social e individual, mesmo que algum tempo depois as posições mudem.

Poderíamos aqui perpassar por vários outros pontos que se ramificam a partir destas colocações, contudo, considero que ao partirmos para algumas exposições referentes a adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local poderemos estar apontando outros fatores.

3.1.3 Adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local

Neste sentido, ao abordar estas considerações tornou-se imprescindível trabalhar o referencial acerca da estrutura física e cultural da cidade de Santa Maria, em termos de artes visuais. *“Por enquanto, temos percebido bons resultados. O que nos falta, em minha opinião, é uma estrutura maior da própria cidade, em termos de espaços culturais, de circuito de mostras. Criar condições para ver arte, para mostrar arte, para entrar num circuito de exposições, pelo menos regional. Isso traria, para todos uma nova “materialidade” para ser analisada. Mas essa não é uma estruturação do nosso currículo, mas uma falta de estrutura da própria cidade no sentido cultural quando olhamos para as artes visuais”* (Téoura). Ao nos referir à produção e apreciação da Arte, percebo que Santa Maria carrega um referencial de cidade Cultura, muito embora os locais para a apreciação desta apresentem-se com muitos desfalques ou nem se quer existem. Percebo também, que muito além desta situação, o que se tem é a pouca prática de prestigiar as ações que acontecem no circuito da arte, seja ele realizado em ambientes próprios ou em locais alternativos. Temos uma historicidade permeada por valores artísticos e arquitetônicos muito significativos, mas que não obtém a devida valorização da sociedade que a circunda.

Compreendo com isso, que um educar para a apreciação e problematização das artes torna-se eminentemente importante e necessário de ser realizado em nosso local e principalmente em um curso de formação inicial. Contudo, temos de ser estritamente cuidadosos a fim de não recairmos em uma aniquilação das culturas “subalternas” (BHABHA, 2005) e muito menos ficarmos presos a um ideal tendo em vista que:

O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou vínculo como o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: uma auto-presença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. (BHABHA, 2005, p. 23)

Bhabha reporta a um olhar para a sociedade atual não mais em um contexto de dominação cultural e/ou hegemonização de alguns setores, mas sim a inserção dos múltiplos nas decisões sociais o que viabiliza e exige dos cursos de formação uma maior maleabilidade em termos de conteúdos e interação com os seus acadêmicos. Estas “adequações” vêm sendo historicamente sendo constituídas e, ao retornarmos alguns anos percebemos que *“teve um momento que aqui no Curso de Artes e Letras o currículo funcionava com disciplinas obrigatórias e com uma ênfase técnica e disciplinas obrigatórias. Então os alunos não tinham esta possibilidade de escolher o atelier e o orientador. E não tinha esta questão da banca de professores diferentes que avaliavam o trabalho como agora, então era o próprio orientador que avaliava. Avaliava também a própria orientação. Então, a partir deste momento, de 1985 (Então, teve uma coisa que aconteceu em 1985, que foi o novo currículo do curso de bacharelado em Desenho e Plástica, na época, e não Artes Visuais. E então, o que foi proposto neste momento? Esta mudança foi encabeçada pelo professor Peciar, dentre outros professores aqui do curso a partir de uma inquietação dos estudantes que queriam saber como é que se aprendia arte em outros lugares, no caso, a Escola Nacional de Belas Artes de Montevideú, da República no Uruguai. Então, o Peciar fez uma exposição para os alunos e para os professores de como se trabalhava lá. De modo geral, como era trabalhado, o estudante fazia uma experimentação nos dois primeiros anos nas diferentes linguagens da arte e depois ele tinha a oportunidade de escolher o atelier que ele gostaria de trabalhar), propõe-se uma auto-gestão curricular, cada estudante um currículo. Cada estudante tinha a oportunidade de construir o próprio currículo.*

Então, ele tinha as disciplinas que eram: História da Arte, Geometria, Desenho geométrico que eram obrigatórios por lei. Mas, o principal mesmo que seria os ateliers principais e de apoio que ele ia fazer, ele tinha a oportunidade de escolher o orientador, o atelier o qual ele queria trabalhar. Isso parece uma coisa assim simples, mas em termos de Universidade Federal de Santa Maria e de Universidade Brasileira, foi uma das primeiras experiências nesta nova gestão curricular. Então, este é um ponto histórico, muito importante se a gente for pensar em currículo universitário no Brasil” (Juliano).

Este histórico trazido acima, nos orienta acerca de mudanças feitas em função da necessidade social local. Sendo assim, com esta abertura para a multiplicidade social e cultural, temos de estar cientes de algumas necessidades que se fazem necessárias nos dias atuais, para que assim sejam efetivadas mudanças como a explicitada acima e, principalmente, como a implantação curricular de 2004, bem como as que serão necessárias a seguir. Necessidades que perfazem uma realidade em que *“os alunos hoje em dia, de maneira geral, ao menos na realidade da universidade pública, invariavelmente tem necessidades a serem supridas no campo da sobrevivência. Eles precisam adquirir livros, tirar fotocópias, enfim, todas estas situações do cotidiano eles precisam sobreviver, eles precisam de bolsa, precisam atuar como bolsistas.”* (José Francisco)

Neste sentido, a educação em todos os setores e também no ensino superior destacando-se o colocado acima, a universidade pública, necessita desta flexibilização em meio aos múltiplos olhares que ali se encontram. Olhares voltados a classes sociais, culturas, religiões, etnias, enfim... Múltiplos que buscam seu local e necessitam de um processo de articulação de seus ideais.

Com isso, a colocação de Silva (2006, p.9) se faz pertinente à medida que percebemos que

É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras (pós) críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido.

Nossa tarefa e nosso trabalho que passam a ser articulados e desenvolvidos por meio do currículo. Um currículo que abordará questões relativas a um “mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições [...] num mundo de fascinante processo de

hibridização de identidades” (SILVA, 2006, p.7). Processos estes que tendem a ser estimulados por nós educadores, mas que certamente são viabilizados pelos alunos, pois, *“conforme ele se movimentar dentro desta estrutura curricular, dentro desta estrutura formadora, dentro de um âmbito maior, ele vai ter o mesmo diploma daquele que foi medíocre, médio, seja o que for. Porém, no seu histórico escolar vai estar o diferencial, o seu grau de singularidade. Aquilo tudo que ele agregou no seu currículo enquanto projetos, participação de seminários, enquanto disciplinas cursadas em outros cursos, pois as profissões estão um pouco envelhecidas, cansadas, eu acho que elas estão um pouco, talvez não seja envelhecida, mas com a tendência de se tornarem pétreas. E na realidade, o mercado humano, a realidade como ele vem vindo, é o mercado das necessidades humanas e a necessidade humana neste momento é uma, agora no próximo momento, já serão diferentes e a profissão não pode ficar parada enquanto estrutura constitutiva de um curso, por ai a fora”* (José Francisco).

Sendo assim, docentes e acadêmicos perpassam por um momento de constantes mudanças em que o que é visto hoje como ideal, amanhã ou mesmo daqui a poucos segundos se esvai. Podemos perceber isso quando temos que *“O currículo primeiro, aquele que tinha contemplado os dois em um só, ele tem a sua importância, ele teve a sua importância porque aquele pensamento começou a originar, formar profissionais também diferenciados. Então, eu não coloco ele como algo ruim, não ele foi importante, ele é importante, existem profissionais aí que estão atuando com bastante desenvoltura e que são oriundo deste[...] mas eu volto a dizer “o mundo não é, o mundo está sendo”, então, nós não podemos retroceder, retornar lá porque naquele momento ele funcionou. O momento em que nós estamos vivendo é outro e nós temos de ter consciência destes momentos, nós somos momentos. Então, eu acho que esta é a nossa responsabilidade.”* (José Francisco)

Nós somos momentos e nós concretizamos e viabilizamos o sucesso destes momentos. Sendo assim, com estas flexibilizações articuladas, passamos também a enfrentar fatores antes desconhecidos, situações efêmeras e imprevistas, mas que, contudo, fazem parte do processo.

Neste sentido então, passo a dispor algumas considerações acerca de como é visto o profissional bacharel e o profissional licenciado abarcando com isso questões referentes as distinções entre Bacharel e Licenciado.

3.1.4 Formação do bacharel e do licenciado: peculiaridades e generalizações.

Nestes dois campos há diferenciações e distinções que se fazem necessárias e que passam a emergir de forma mais clara a partir do momento em que há a divisão em dois cursos distintos. Posso verificar isso quando evidenciamos a seguinte fala *“a gente nem sabe o que é arte no bacharelado, e na licenciatura a gente tem uma maior aproximação e não quer dar rótulo as coisas. A gente quer tentar compreender alguma coisa e acho que isso é muito mais rico. Eu acho que o bacharelado deveria ter um pouquinho de licenciatura para eles poderem pensar melhor. A gente tem de ter a prática do bacharel e porque eles não podem ter a reflexão do licenciado?”* (Josiele).

Quando percebo o teor desta colocação me deparo com a questão não de dissociação das áreas, mas sim de uma interligação entre elas. Não propor um distanciamento, mas sim uma aproximação dos valores e tópicos trabalhados durante o curso. *“Porque é aquela coisa, o aluno do bacharelado vai desenvolver o processo criativo dele, quer dizer, o distanciamento que ele tem de ter, é dele com o próprio processo. Já o professor, ele tem um outro tipo de distanciamento que é um distanciamento de ver como é que o aluno dele está aprendendo aquela linguagem, como ele está se aproximando daqueles conceitos. Então, a meu ver, o orientador do atelier também tinha que ter uma questão diferenciada para estes dois alunos. Esta diferença que eu coloco não é uma diferença colocando juízo de valor, mas é até propondo um diálogo entre estas duas áreas.”* (José Francisco) Diálogo este que apresenta-se vinculado as práticas educacionais/curriculares mas que, nos ateliers ainda se tem resistências pois os alunos não são convidados a pensar, junto com o professor, sobre sua prática artística. É com isso que retomo a importância do docente, no processo de ensino/aprendizagem do visual, ter vivenciado este tipo de experiências. Os currículos de formação e os docentes formadores

precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2002, p. 14)

Desta forma, percebo que este diálogo se torna eminentemente necessário a partir do momento em que há pontos convergentes entre os dois profissionais e

principalmente quando estes compartilham do mesmo espaço de formação, ocasionando, assim, esta maior necessidade de articulação das áreas. E, este imbricamento das duas formações é relevante tendo em vista que “Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são duas habilidades inter-relacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra” (BARBOSA, 2002, p. 15). Ou seja, esta aproximação do que se produz e sua exteriorização para as camadas sociais apresenta-se envolta pelo ensino e pelo compartilhamento de experiências. Algo que é dado com a interação do artista e do educador. Fator este que propicia um maior conhecimento e uma ampliação dos campos teóricos e práticos de ambos os profissionais. Esta proposição toma corpo ao verificar que *“o licenciado, por ser licenciado, por estar em um curso de formação de professores, não poderá ser, não terá condições, enfim [...] de ser um bom artista plástico? Poderá sim, poderá, porque ele tem um núcleo comum de aprendizagem de linguagens neste conhecimento específico que vai possibilitar ele perceber situações de construção de processo, construção de história singular de cada um, e não situações de pura reprodução, relação de situação de produção de produto, porque daí é uma situação mais de uniformização, mas ele começa a perceber toda esta situação [...]. E da mesma forma, excepcionalmente, eu vejo também, poderá um bacharel ter esta questão de sensibilidade, ser sensível a esta mediação pedagógica? Agora, é lógico que ele não terá formação integral para isso [...]. Agora, o alargamento profissional que o curso de licenciatura possui é inegável, porque veja só, este profissional poderá atuar com competência no objeto normativo de seu curso, e poderá atuar com competência sim, na área artística. Principalmente nestas situações hoje, mais contemporâneas que a gente faz uso de vários campos de conhecimento para poder atuar, enfim [...] materializar, disponibilizar uma situação em arte mais contemporânea”* (José Francisco). Estas sinalizações nos fazem repensar a formação e a organização curricular da forma como ela vem sendo realizada em nossos cursos de formação. Vários pontos já foram indicados quando falo das mudanças a serem feitas na estrutura curricular vigente. Contudo aqui destaco esta integração entre os setores, a necessidade de uma mobilização de todos os profissionais envolvidos no processo de formação para que assim seja fortalecida esta distinção e ao mesmo tempo este diálogo. Colaboro com a necessidade de uma

distinção das áreas, mas não podemos ficar a mercê de uma negação da existência da outra ou de uma articulação de juízo de valores entre ambas. Em nosso cenário, certamente percebo *“que esse vínculo nos dá como curso de licenciatura, um perfil privilegiado”* (Téoura). Vivenciamos um campo que delinea seus primeiros passos e é a partir destes que estabelecemos apontamentos que esboçam proposições referentes à organização curricular do curso de artes visuais. Muito embora saibamos que

A condição de pensar o artista/professor no currículo de Artes Visuais foi apenas um pretexto para a organização de um percurso curricular que pretende atuar na contemporaneidade, compreendendo que problematizar a relação artista-professor é vital em qualquer elaboração curricular que pense uma formação orgânica comprometida ética e politicamente com Projetos Pedagógicos em cursos de formação superior em Artes Visuais. (SCHMIDLIN e FÁVERO, 2008, p. 1058)

O que significa dizer então, que, embora tenhamos uma divisão em termos de legislação, a articulação do artista/professor, indiferente da formação, torna-se algo imprescindível e extremamente viável, a partir da cooperação e articulação mútua dos profissionais e acadêmicos envolvidos, na formação dos futuros profissionais. Formação esta cada vez mais solicitada em virtude das situações sociais e contemporâneas que perfazem nossa realidade.

Neste sentido então é que adentro em caminhos pós-estruturalistas efêmeros e questionáveis em relação às verdades postas e construídas ao longo da trajetória histórica de cada área e cada campo de conhecimento. E com isso, procuro dialogar com situações vivenciadas, presenciadas e articuladas em meio ao campo do currículo no Curso Superior em artes visuais.

Contudo, não poderia deixar de proferir estas discussões sem tratar do campo escolar. Campo este com suas peculiaridades e inquietações que perfazem conjuntamente com a instituição Universidade a formação dos futuros profissionais professores. Desta forma então, nos tópicos a seguir estabelecemos considerações que adentram a escola e como esta vem proferindo sua interação com a formação do profissional professor em artes visuais.

3.2 Percebendo as repercussões, adentrando no contexto, compreendendo o todo

Referendando as discussões em âmbito de escola abarco um contexto polêmico, cheio de estruturas e entrelinhas a serem observadas e articuladas. Não podemos negar que mudanças estão sendo proferidas em âmbito nacional e local. Contudo vejo que ainda “a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder; as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança.” (MOREIRA e CAUDAU, 2008, p. 192). Segundo Sacristán (*in* SILVA e MOREIRA, 1995), a educação tem sido historicamente um mecanismo de homogeneização, muito dificilmente parte-se de um binarismo, onde as diferentes culturas tenham o mesmo valor, o mesmo prestígio frente à sociedade, frente a alguma instituição. Razões estas que devem ser consideradas nas práticas de ensino para que assim estas outras culturas possam ser integradas no sistema de ensino. Só a partir da mudança no entendimento e na prática da cultura hegemônica nas escolas é que as demais culturas passarão a ter alguma chance. Com isso então percebo que este viés epistemológico acaba deixando de lado toda uma gama de culturas, de significados elaborados pelos próprios indivíduos e seus próprios parâmetros curriculares. Temos nesta direção, que os sujeitos são estimulados as práticas de atividades que exercitem potencialidades muito limitadas, mas a exigência da medida do rendimento- a avaliação- as restringe ainda mais no momento em que estabelece que todos devem ter os mesmos resultados, causando assim uma homogeneização do pensamento e dos resultados do ensino o que certamente retoma o caráter homogeneizante apontado por Sacristán. Não quero aqui aprofundar a temática da avaliação, mas percebo que esta é campo de inúmeras discussões e controvérsias. Contudo, não posso ficar às cegas para este processo de homogeneização ainda fortemente vigente, mas sim pronunciar o conhecimento para as vias iniciais de mudanças no campo teórico e prático.

Articular esta mediação entre a escola e a cultura/identidade dos estudantes torna-se algo necessário em nosso contexto contemporâneo, muito embora saibamos que para que esta mudança seja efetivada temos de enfrentar campos desconhecidos e inseguros. Percebo com isso então, que hoje, na sociedade “líquido-moderna” (BAUMAN, 2007), não se trata mais apenas de criticar, denunciar

as classificações arbitrárias do conhecimento, de explicitar os grupos de poder de decidir e legitimar o conhecimento a ser ensinado, temos de enfrentar estas implicações políticas acerca destas denúncias, explicitações, temos de estar prontos a estabelecer relações entre sujeitos e saberes no nosso tempo.

Com isso, não posso negar o que colocam Moreira e Caudau (2008, p. 294) ao estabelecerem que

Em geral, acredita-se que a escola deve ser o lugar de aprendizagens de coisas e, de fato, ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde crianças e jovens seriam estimulados a desaprender (*desdicere*), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da aquisição da autoconsciência e da solidariedade.

Sendo assim, compactuar destes novos caminhos significa a possibilidade de fazer com que o conhecimento articulado pelos conteúdos seja mais que atos escolares e penetre o social, o trabalho, a vida de cada sujeito pertencente a ela. Neste sentido,

O ingresso dos saberes locais na escola se dá através de processo de investigação cooperativa entre universidade e escola, mas também entre as crianças e os professores. O processo educativo, que tem lugar em torno da investigação e do desenvolvimento curricular, não supõe a mera transmissão de conteúdos, mas organiza-se entorno das perguntas que uma comunidade educativa pode gerar sobre sua realidade local. A organização do currículo em torno de perguntas de investigação comporta a produção sistemática de um conhecimento social novo e relevante para a escola e para a comunidade. (RODRIGUEZ; GARZÓN, 2006, p. 216).

Esta interação de saberes entre a escola e a universidade através da investigação, da pesquisa põe a educação em vias de um artifício para a vida do sujeito, algo que ele possa utilizar em seu dia-a-dia. Este vínculo entre os setores Escola e Universidade, já discutido acima, apresenta-se como algo necessário e que, em curso de formação de professores se efetiva mais concretamente nos estágios supervisionados. Estágios estes que, conforme estamos vendo neste estudo acerca do Curso de Artes Visuais - licenciatura apresentam-se como algo de muita valia tendo suma importância a sua ampliação para quatro semestres *“isso é muito importante pela prática do professor, porque no meu caso foi, quando eu fiz estágio era um só, tu saia bem despreparada e agora não, eu estou vendo por uma das estagiárias, ela está fazendo os estágios aqui comigo e ela está tendo um andamento durante o ano, porque senão o estagiário vem, dá oito semanas- pára e depois vai direto para um trabalho ou outra coisa”* (Maria Tereza).

Retomo a importância da ampliação do tempo de estada do acadêmico na escola ou em outros espaços não - formais. Esta ampliação, nas colocações dos professores dá abertura para outras experiências e, principalmente para que já tenha alguma prática pedagógica, desenvolver um trabalho em espaços e realidades diferenciadas, o que possibilitará uma ampliação dos conhecimentos e dos valores adquiridos durante a formação acadêmica. *“Então, estes acadêmicos poderiam optar por dar cursos, ou fazer tudo em 40 horas, em todas as modalidades de ensino, até o universitário. Ai vai ter uma visão de todos os graus”* (Marlene).

Esta abertura a novos espaços de formação compartilham dos pressupostos de uma formação multicultural do acadêmico. Um acadêmico que esteja “flexível” a mudanças e novas experimentações. E ainda, um olhar para as nossas preferências enquanto profissional, ao experimentar, ao vivenciar as diferentes modalidades e espaços é que poderemos nos conhecer enquanto profissionais, pois *“cada um tem o seu jeito e deve ser respeitado, tu como profissional vais te sair muito melhor se estiver dando aula para aquelas pessoas com quem você se identifica, tu vais produzir muito mais”* (Marlene).

A necessidade de se auto-conhecer enquanto profissional e enquanto pessoa perpassa por experiências e saberes que se concretizam durante a atuação em nosso campo de trabalho. Com isso, quanto antes começarmos a experimentar estas vivências, mais cedo teremos nossas decisões referentes à que campo queremos nos direcionar. Surge então, a importância da divisão entre bacharelado e licenciatura, pois com esta distinção tem-se uma maior clareza conceitual e prática da área em que se irá atuar. Com esta perceptibilidade, *“cada um vai para a sua área. Se tu quiseres ir para a área do magistério, que é uma área maravilhosa de se trabalhar, apesar de seus espinhos, mas é uma área bem interessante, então assim, tu vais fazer isso porque tu queres, tem a sua divisão/escolha ali”* (Maria Tereza). E, além disso, com esta divisão temos uma abertura para a busca de conhecimentos em outras áreas a fim de complementar a nossa formação. Conhecimentos que adentram a realidade social e não somente a acadêmica, pois a partir do momento em que você começa a prática de ensino surge a necessidade de conhecer outros campos, outras temáticas, outros espaços que complementarão as atividades a serem desenvolvidas.

Neste sentido então, reporto-me a algo colocado acima em que grande parte de como é feito o processo de formação do acadêmico depende dele e de seus interesses mediados pelo currículo e pelo apoio dos docentes universitários e dos professores das escolas.

Percebo que a repercussão da implantação curricular de 2004 apresenta-se, frente aos professores das escolas, com boas perspectivas e resultados satisfatórios, tendo demonstrado que a formação do acadêmico tem sido estruturada de forma condizente com o que se almeja na escola. Contudo, frente a estas situações, uma das grandes dificuldades/problemáticas enfrentadas não é a formação do acadêmico, mas sim a configuração da escola. Isso, pois *“Os alunos não estão mais interessados na escola, na aula. Tu tens que ficar policiando os alunos na sala de aula [...] os alunos saem da sala, bagunçam, tu tens que estar falando, senta, presta atenção, volta para o lugar... os alunos das 6ª séries fazem isso. Por isso, eu acho que isso é uma coisa geral, não só da nossa disciplina. Mas outra coisa que eu estou percebendo, nestes anos de escola que eu tenho, é a questão do número de alunos na sala de aula. E agora, com a enturmação, é muito mais difícil de tu trabalhares em uma sala de aula com 40-45 alunos. Eu acho que o ideal seria em torno de 15 alunos, pois daí tu pode dar atenção, atender, dar assistência a todos os alunos. E é isso mesmo, eu acho que é muito mais uma questão de estruturação da escola, e não da universidade. Eu acho que a formação dos estagiários na universidade está bem, mas quando eles chegam aqui, não conseguem por em prática o que ele aprendem por causa destas questões.”* (Euza). Esta questão da indisciplina, do desinteresse, da falta de atenção e o certo “desconforto” dos professores frente à forma como os alunos vem se comportando em sala de aula, vem sendo, há muito tempo, discutida pelos teóricos da educação.

Esta situação vem se alargando nos dias atuais em virtude do grande desinteresse dos assuntos visto que, a forma como os conteúdos são estruturados buscam a homogeneização, o direcionamento, o controle e não a multiplicidade dos saberes. Percebo então, que

Esta homogeneização, esta forma de ensino estruturada segundo uma relação de poder segue ainda hoje os mesmos interesses que nos primórdios da Educação brasileira, ou seja, segue os ideais de um ensino voltado para a dominação, para a obediência e para o controle da população. Apesar da abrangência dos ideais de uma educação e de uma sociedade democrática, percebe-se que estas conceituações formulam-se

apenas para encobrir e ocultar a situação 'pré-histórica' em que a relação do sistema educacional se encontra. Uma situação onde se tem que a melhor forma de desenvolvimento da sociedade encontra-se na homogeneização, na negação do direito de pensar, inovar e criar conforme cada realidade, pois assim, com a imposição de valores já estipulados torna-se mais fácil e mais rápido o crescimento e a obtenção de resultados. (BAPTAGLIN, 2008, p.42)

Apesar de um tanto forte, esta situação apresenta-se ainda presente em nosso contexto. Muitas ações estão sendo feitas no âmbito da escola assim como nas instituições de Ensino Superior, mas sabemos que as mudanças não são feitas de um dia para outro, precisamos de um processo de adaptação, adequação e organização destes ideais frente ao contexto em que nos encontramos. É neste olhar então, que enfatizo as colocações das professoras participantes desta pesquisa onde emerge a necessidade de uma maior interação dos assuntos escolares com a realidade dos sujeitos. Uma relação que como coloca Moreira (*in* MOREIRA, 1999, p. 87-88-99) adentra vários outros pressupostos onde percebo que

Em primeiro lugar, a literatura analisada argumenta que os educadores do próximo século não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão de enfrentar, referentes a multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho. [...] Em segundo lugar, destaco sugestões de que uma proposta de formação de docentes multicultural devia implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. [...] Em terceiro lugar, parece consensual o ponto de vista de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. [...] Em quarto lugar, a literatura em pauta ressalta que o foco em aspectos cognitivos, ainda que necessário, é insuficiente. [...] Em quinto lugar, acentua-se que a proposta de formação de professores menos preconceituosos precisam orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes. [...] Em sexto lugar observo a recorrente insistência para que a formação de professores se transforme em espaço de aprendizagem do estabelecimento de elo entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo, aspectos há muito apontados por autores como Dewey e Paulo Freire. [...] Em sétimo lugar, vejo associarem-se na literatura examinada, os modelos do professor reflexivo e do professor culturalmente comprometido (p.87-88-89)

Ao abordar as proposições colocadas por Moreira reporto-me a um professor que articule sua prática com a realidade contemporânea, com a estruturação "líquido-moderna" pela qual permeia nossas atividades. Nesta direção verifico novamente a necessidade da relação entre universidade e escola na mediação do sujeito para sua formação. Uma mediação que privilegie a mudança, a maleabilidade e como foi estabelecido no "século das luzes", nas palavras de Peter Gay o "medo

da mudança, até então quase universal, estava dando lugar ao medo da estagnação: a palavra inovação, tradicionalmente um termo eficaz no abuso, se tornou uma palavra de louvor”. (GAY *apud* BAUMAN, 2007, p.169).

Ou seja, passamos de uma estrutura homogeneizante, hierarquizada e autoritária para a busca e o louvor de uma estrutura efêmera, multicultural, híbrida e diria Bauman (2007) “líquido-moderna”. Uma estrutura incerta, insegura, efêmera e cheia de incongruências, mas que, todavia, nos dão uma abertura significativa para a experimentação, a adequação e ao aperfeiçoamento. É neste sentido então, que considero todas estas colocações extremamente pertinentes, pois, cada sujeito, com suas particularidades, apresenta um olhar diferenciado acerca de determinados assuntos. Olhar este que, embora individual perpassa um ideário coletivo e, é neste sentido então que destaco a importância deste olhar para os variados setores e sujeitos envolvidos no processo para que assim possamos ter considerações gerais de como vem se estabelecendo a implantação curricular de 2004 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Considerações que possibilitaram não apenas o olhar para o coletivo, para o pensamento em conjunto, mas um olhar mais atento a alguns posicionamentos individuais, algumas justificativas acerca de como vem se estabelecendo esta estrutura educacional.

Perfaz-se neste sentido, um interstício para as considerações individuais algo que tantas vezes se oculta em discursos coletivos e generalizantes. Considero que, em meio ao nosso contexto, este tipo de estudo faz-se necessário tendo em vista os múltiplos olhares disseminados e considerados nos discursos e proposições construídos.

Não tive a pretensão de fazer um estudo aprofundado acerca do pensamento e posicionamento de cada sujeito, tendo em vista que não foi este o intuito da pesquisa, mas sim trazer constatações que consubstanciassem o maior número possível de situações referentes a repercussão da implantação curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais - Licenciatura.

Todavia, não posso ser ingênua e alegar que tal pretensão foi alcançada com total êxito. Creio ter sido esta uma tentativa de outro olhar para a educação e de uma proposição de alternativas. Contudo, sei que estes objetivos são complexos e demandam muitos esforços e rearticulações para que realmente se efetive, nas palavras de Bhabha (2005), em “um discurso da diferença cultural”.

Neste sentido, então, esbocei algumas proposições postas pelos professores das escolas, proposições estas que adentram peculiaridades deste setor e que demonstram outro olhar frente ao mesmo interesse - a formação do sujeito professor. Percebi com isso então, que as informações obtidas durante esta pesquisa perfizeram distintos direcionamentos que culminam na formação do profissional professor de artes visuais. Certamente as proposições variariam se mudassem os colaboradores e da mesma forma as análises mudariam se fosse outro pesquisador. Teríamos a oportunidade de muitas facetas frente ao mesmo objeto de estudo, não teríamos verdades, mas sim variedades de verdades. Não procurei estabelecer aqui verdades, mas caminhos diferenciados que propiciem outro olhar. Olhar este que continua a ser articulado e rearticulado a partir de mais algumas considerações.

PERCEBENDO FISSURAS, ARQUITETANDO (RE) DIRECIONAMENTOS



À luz desta análise que aqui realizei, verifico que estas relações entre o sistema educacional e o sistema social permanecem em constante transe. Quando trago a categorização que ora estabeleci: 1-Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas: estágios, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente; 2- Mudanças necessárias à implantação curricular; 3- Adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e local; 4- Formação do bacharel e do licenciado: peculiaridades e generalizações, percebo claramente este imbricamento. Ora, se o que há são preocupações acerca da estruturação curricular, é perene a preocupação que se estabelece com o sujeito em formação e nisso, com o contexto social. Quando Garcia (2008, p.03) coloca que

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para fixar-lhes o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição, etc.

Percebo mais claramente, a partir desta colocação de Alves, que a codificação e decodificação dos textos legais depende muito do contexto e das interpretações que a ele são formuladas conforme as percepções e vivências acerca das deliberações. E, assim, me reporto a cada colaborador da pesquisa onde, de forma individual cada um expôs suas percepções a partir do campo e do conhecimento experiencial ou teórico que possuía acerca do que lhes foi apresentado. Ao tratar da **Repercussão do aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas: estágios, práticas curriculares e disciplinas pedagógicas, na escola e na formação docente**, percorri por posicionamentos distintos que demonstram, se não claramente, insinuam a formação e as experiências do sujeito. Experiências que demonstram uma maior aproximação com o bacharel ou com o licenciado.

Contudo, o que sinalizo acerca deste ponto refere-se a percepção de todos os colaboradores, em formas e proporções distintas, da necessidade da existência de

um olhar para a licenciatura com pressupostos teóricos e práticos distintos, porém paralelos ao bacharelado. Algo que, advindo de colaboradores distintos que convivem e habitam situações e realidades díspares, remete sim a uma variedade de **Mudanças necessárias à implantação curricular**. Mudanças estas que perfazem as experiências e vivências que estes tem com a referida implantação curricular. Na universidade, os docentes e acadêmicos respiram esta mudança, pois suas experiências são cotidianas, são segregadas no espaço de sobrevivência e atuação. Algo que na escola, se o professor não tiver contato com nenhum estagiário ou não estiver atualizado frente a como vem se organizando os processos de formação inicial de sua área passa despercebido, sem implicações em sua prática e/ou em suas reflexões. É neste sentido então, que retomo as implicações advindas da realidade, da experiência do sujeito para a atribuição de valores as suas falas.

Isso é perceptível quando coloco a repercussão desta implantação no olhar do setor Universidade, onde as mudanças necessárias concentram-se em: olhar para o desequilíbrio das disciplinas teóricas e práticas; vivência e experiência no âmbito formal e não-formal; ampliação de discussões filosóficas, outras teorias; falta de tempo e aprofundamento para uma formação que abarque áreas como a educação, as artes e a arte/educação; aprofundamento em pesquisas; estabelecimento de conexões entre o estágio e o TFG; conhecimento e inserção prévia no campo de trabalho. Mudanças e/ou destaques estes indispensáveis para o pensar na formação docente.

Contudo, na escola, estas mudanças/repercussões concentram-se em fatores que permeiam as colocações feitas pelo setor universitário como na necessidade de um maior tempo de experiência do estagiário; de este conhecer-se enquanto profissional professor em seu período de estágio. Contudo, algo que chama a atenção, concentra-se na percepção destes professores frente a situações como indisciplina, turmas com 40-50 alunos e, além disso, ter de possibilitar um tratamento individual, pois as necessidades são subjetivas. Situações estas que delineiam uma realidade peculiar do setor e que necessita profundamente ser pensada e discutida e agenciada não somente nele, mas também na formação inicial dos futuros professores. Algo que demanda um conhecimento profundo para que sejam possíveis estas **adequações do currículo ao contexto histórico, acadêmico e**

local. Pois creio que somente a partir deste conhecimento prévio das ações e articulações que passam a se desencadear em nosso contexto pós é que poderemos desenvolver algumas ações. Contudo, este conhecimento prévio torna-se cada vez mais difícil tendo em vista a efemeridade das mudanças e alterações realizadas no nosso meio. Temos de estar constantemente atentos e informados para que assim seja possível

reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendem as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro desta perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes e suas vidas diárias. (GIROUX, 1987, p. 102)

Situação a muito pronunciada, mas ainda com muitas barreiras a serem rompidas. Barreiras que perfazem todo um contexto de implicações que giram em torno do setor educacional, desde implicações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Questões que delineiam escolhas e nos fazem pensar acerca de nossa formação, tentando, na medida do possível aprofundá-la e estruturá-la para que melhores resultados sejam percebidos em ambas as formações, seja ela de **bacharel ou licenciado**. Formações paralelas, porém com aprofundamentos e direcionamentos distintos, o que requer dos docentes e dos acadêmicos uma percepção e uma clareza de suas escolhas a fim de que este possa trabalhar e aprofundar seus conhecimentos na formação que desejar. Situação que há muito não era discutida no campo das artes visuais tendo em vista que, para a atuação na escola, não havia importância em ser bacharel ou licenciado. Algo que ainda hoje se verifica, mas percebo que esta situação começa a tomar novos encaminhamentos a partir das implantações legais.

Muito do que apresento nesta pesquisa decorre de situações que permeiam o meu espaço, o meu contexto. É neste sentido então, que colocações e percepções que ora faço, direciona-se explicitamente com o momento em que me encontro em minha formação acadêmica. Contudo, este estudo acerca do processo de formação inicial dos professores de artes visuais, não poderia deixar de ser também, um estudo acerca de minha formação docente. As leituras, a escolha dos caminhos, os direcionamentos, as percepções, são momentos distintos, assim como vem sendo

cada momento da organização curricular do curso de artes visuais que, desde 1961 tomou inúmeros direcionamentos atendendo as necessidades que o momento solicitou. Somos seres humanos em processo e como coloca um dos colaboradores da pesquisa “o mundo não é, o mundo está sendo”. E este “estar sendo” implica modificações, adequações, rearticulações, algo que a princípio não é fácil, mas que certamente nos mobiliza a busca por novos caminhos.

Não pretendi dar respostas, mas sim trazer à tona, aos leitores e aos envolvidos neste processo de formação inicial, como vem se dando a repercussão da implantação curricular do curso de licenciatura em artes visuais de 2004, bem como algumas sugestões de mudanças e rearticulações apontadas pelos colaboradores da pesquisa. Deixar aberto novos horizontes a esta temática que a mim proporcionou alguns anos de estudo e que por ora despertaram muitos outros olhares e inquietações que procurei realizar. Deixo o convite para novas construções neste campo que tanto necessita ser problematizado e discutido.

LOCAIS PERCORRIDOS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

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

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

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2003.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2005.

BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Perpassando pela historicidade do curso de Artes Visuais - Licenciatura/UFSM**: uma análise das organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Monografia de especialização em Gestão Educacional; UFSM, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo Cortez, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.

CAUDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CAUDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2008. pp.13-38.

CORAZZA, Sandra Maria. **Educação da Diferença**. UFRGS. Palestra no 7º Colóquio CLACSO- ANPED. 25. ANPED. Minas Gerais. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de, SOUSA, Luciana Freire E. C.(Orgs). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry e Stuhr, Patrícia. **La Educación en el arte posmoderna**. Tradución de Lucas Vermal. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2003.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La Cultura Visual**: Curriculum, estética y La vida social del arte. Ediciones Octaedro, S. L; C/Bailén, 2006.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Texto e contexto**: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). In: 31a. Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambú - MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. v. 1. p. 1-16.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

GILBERT, Rob. Cidadania, Educação e Pós-Modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: Novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas/SP: Editora Papirus, 1999. pp 59-81.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo/BR: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **CURRÍCULO**: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: Política, Cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006

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

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

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

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

MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1999. PP.11-29.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio e; CAUDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio. O Currículo como político cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. PP.7-21.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira . O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. 1 ed. Santa Maria: Edufsm, 2009a, v. 1, p. 213-224.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Qual é mesmo a função das artes (visuais, cênicas, musicais e da dança) no espaço escolar? In **Anais** do IX Congresso de Educação Popular e XVII Seminário Internacional de Educação Popular; Santa Maria/RS, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, pp. 283-303, maio/ago. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: Selma Garrido Pimenta (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORLÁN, Rafal; MARTÍN, José. **El diário del professor:** um recurso para la investigación em el aula. Sevilla: Díada editora, 1997.

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

RODRIGUEZ, José Gregório e GARZÓN, Juan Carlos. Cooperação entre escola-universidade e construção de currículo. In GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 209 – 253.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade Cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Revista Educar**, Curitiba, nº 24, p. 177-193, 2004. Editora da UFPR.

SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da Pós-modernidade. Caxambu, MG. Anais da **ANPEd**, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu e; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDLIN, Elaine e FÁVERO, Sandra Maria Correia. O artista/professor no currículo do curso de Artes Visuais da UDESC. In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. **Anais**. Florianópolis, UDESC, 2008. CD-ROM

SHOHAT, Ella & STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica.** São Paulo: Cosac Naify, 1994.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** 2. ed. Madrid/ESP: Morata, 1999.

SZYMANSKY, Heloísa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: XIV ENDIPE- Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Lugares, memórias e culturas. **Anais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

TERRAZZAN, Eduardo. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de, SOUSA, Luciana Freire E. C.(Orgs). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas S/A: São Paulo, 1987.

VASCONCELOS, Sônia Tramujas. Formação, docência e Ensino da Arte: Situações percebidas no estágio curricular. In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. **Anais**. Florianópolis, UDESC, 2008.

REFERENCIAS DIGITAIS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº 1, de 16 Janeiro de 2009**. Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1353.pdf>> Acesso em: 27 de jan. de 2009.

FAEB: **Federação de Arte- Educadores do Brasil**. 2007. Disponível em: <http://aguarras.com.br/2007/07/28/federacao-de-arte-educadores-do-brasil-faeb/> Acesso em: 11 de jan. de 2010.

HYPÓLITO, Álvaro. **Reestruturação educacional, neoliberalismo e o trabalho docente**. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/hypolito.pdf>> Acesso em: 27 de jan. de 2009.

Histórico da Faculdade de Artes e Comunicação UNISANTA. Disponível em: <http://cursos.unisanta.br/artes/>. Acesso em: 16 de dez. de 2008.

MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL. (BRASIL). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível

em: < <http://www.blogstuga.com/iscergs/note/767/ldben.html>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Parecer n.º 109/2002 CNE/CES.** Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2002/parecer/Par_CES_109_130302.htm>. Acesso em: 07 de set. de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Parecer CEE Nº 103/2005 - CES - Aprovado em 06-4-2005.** Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_103_05.htm> Acesso em: 05 de janeiro de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Parecer CNE/CP 009/2001.** Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&q=Parecer+CNE%2FCP+009%2F2001&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&p=7bcd4d7c7b346f40>. Acesso em: 17 de agosto de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Constituição Federal do Brasil,** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 08 de janeiro de 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A formação inicial do professor de Artes Visuais: o caso da Universidade Federal de Santa Maria/RS,** 2007. Disponível em: http://200.18.6.3/aaesc/Anais/marilda_oliveira.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2009.

VIDAL, J. Alberto Allen. **A construção do poema.** 2007. Disponível em: <http://www.cconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo197>> Acesso em: 02 de jan. de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Roteiro utilizado para a entrevista com as colaboradoras

QUESTÕES

1- Qual a repercussão da implementação da reforma curricular de 2004 do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFSM/RS em relação à formação inicial de professores, na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e, dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para estes acadêmicos, frente a:

1.1- Aumento da carga horária no âmbito pedagógico?

1.2- Estruturação do estágio em quatro semestres e as práticas educacionais?

1.3- Estruturação do curso- divisão entre Bacharelado e Licenciatura?

2- Quais as mudanças/alterações necessárias para a melhor estruturação e repercussão deste currículo em ambos os espaços educacionais?

3- Para os docentes universitários: Quais as mudanças estão emergindo e sendo observadas tendo em vista a possibilidade e uma nova reformulação?

4. Para os docentes das escolas: como percebe a formação inicial deste profissional?

APÊNDICE 02– Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O Currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais de 2004 da UFSM/RS: repercussões na formação inicial de professores

Autora do projeto: Leila Adriana Baptaglin

Pesquisador responsável: Marilda Oliveira de Oliveira

Instituição/Departamento: UFSM/MEN/CE

Telefone para contato: (55)99517315

Local da coleta de dados: UFSM /CAL

1 – Desenho do estudo e objetivo(s): essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa investigar o currículo do Curso de Artes Visuais Licenciatura de 2004 e a sua repercussão na formação inicial de professores, a partir do olhar dos docentes, dos acadêmicos do curso e, igualmente dos professores das escolas, os quais recebem os acadêmicos do curso para a realização dos estágios.

2 – Descrição dos procedimentos que serão realizados: O procedimento para que seja efetivada esta pesquisa será por meio de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos dos três setores. Essas entrevistas serão gravadas, se houver o consentimento do sujeito entrevistado, transcritas e posteriormente entregues aos sujeitos para verificarem a coerência das suas falas. Se houver necessidade de alteração pelo referido sujeito, esta será realizada. Estes procedimentos possibilitarão evidenciar os objetivos da pesquisa frente a todos os envolvidos. Assim, é na perspectiva do desvelar as repercussões, os ocultamentos e, principalmente, na busca de uma articulação de opiniões e sugestões acerca da estruturação do currículo de Artes Visuais Licenciatura-2004, que se efetivará, posteriormente, as entrevistas individuais com cada sujeito uma retomada coletiva/ grupo focal, onde o pesquisador proporcionará a todos os membros dos três setores em separado, uma explanação do que foi apresentado em cada setor. Este método de Grupos Focais, segundo Gatti (2005, p.9 e10), “são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes” e, a partir disso, “permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações”. Esta retomada se estruturaria de forma mais eficiente se fosse possível uma interação, uma aproximação de todos os setores concomitantemente. Todavia, um dos grandes fatores da impossibilidade da realização de uma reunião com todos os participantes (grupo focal) apresenta-se como sendo a inviabilidade de todos comparecerem em um determinado momento para uma reunião coletiva. No entanto, apesar destas proposições, com os dados da pesquisa em mãos far-se-á com que todos os sujeitos dos diferentes setores, fiquem cientes das inquietações e colocações apresentadas pelos demais setores.

3 – Benefícios para o participante: Trata-se de um estudo que vai ao encontro de verificar como os professores e professores em formação estão percebendo as alterações curriculares feitas no curso de Artes Visuais/UFSM, isto proporcionará aos sujeitos uma participação democrática com a estruturação de seu campo de ensino e pesquisa.

4 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

5 – Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pesquisadores, no entanto, frente a não autorização, não será divulgado a identificação de nenhum dos participantes;

6 – Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores;

7 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

8 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “**O Currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais de 2004 da UFSM/RS: repercussões na formação inicial de professores**”. Eu discuti com a pesquisadora Leila Adriana Baptaglin sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a pesquisa quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Santa Maria, (---) de (-----) de 2008

Assinatura do sujeito de pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, (---) de (-----) de 2008

Assinatura do responsável pelo estudo

A assinatura dos sujeitos se dará nos meses de Setembro e outubro.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM.

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS -
tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE 03– Aprovação pelo Comitê de ética

APÊNDICE 04– Termo de consentimento livre e esclarecimento assinado pelos
colaboradores
