

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUZANA ALVES DOS SANTOS MELO

FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do
curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão

São Luís

2019

SUZANA ALVES DOS SANTOS MELO

FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Melo, Suzana Alves dos Santos.
FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES : um estudo sobre a
formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes
Visuais da Universidade Federal do Maranhão / Suzana Alves
dos Santos Melo. - 2019.
179 f.
Orientador(a): Maria Alice Melo.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2019.
1. Currículo. 2. Formação de arte/educadores. 3.
Formação docente. 4. Formação pedagógica. I. Melo, Maria
Alice. II. Título.

SUZANA ALVES DOS SANTOS MELO

FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (membro externo)

Doutor em História
Universidade Estadual do Ceará

Soli Deo Gloria.

AGRADECIMENTOS

Sobre todas as pessoas que de alguma forma participaram da realização deste trabalho e de todo o meu percurso no mestrado, quero agradecer a Deus. Tudo o que conquistei até aqui é obra de sua graça sobre mim. Reconheço sua bondade, sua misericórdia e seu amor, ao me conceder tantas dádivas maravilhosas, ainda que eu não mereça nenhuma delas. Ao seu nome, toda a glória!

Aos meus pais, Vitoriano da Silva Melo e Maria Amélia Alves dos Santos Melo, que me deram todo o apoio desde a seleção até este momento. Obrigada por me impulsionarem sempre na direção dos meus sonhos, sacrificando-se por mim sem reservas. Estendo este agradecimento também aos meus irmãos queridos, Enoque, Tiago, e Eliaquim, às minhas cunhadas Luene e Danielle, e às minhas sobrinhas lindas Melissa e Helena. Vocês são parte desta vitória e sou muito grata a Deus por tê-los.

Às minhas amigas irmãs, Welline Ribeiro, Lidiane Pinheiro e Adriana Tobias. Obrigada por cada incentivo, por cada momento de alegria compartilhado. Saber que vocês acreditavam que era possível me deu ânimo para continuar enfrentando os desafios e adversidades.

À minha orientadora, professora Maria Alice Melo. Agradeço pela oportunidade de contar não apenas com sua orientação excelente, mas também com sua paciência, sensibilidade e compreensão em momentos de grandes provações. Que Deus a recompense! Estendo este agradecimento a todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA, nas pessoas dos professores e professoras, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Ilma Vieira do Nascimento, Maria Núbia Barbosa Bonfim, Maria José Pires Barros Cardozo, Francisca das Chagas Silva Lima, Lucinete Marques Lima, Antonio Paulino de Sousa e Cesar Augusto Castro. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos. Aprendi e continuo aprendendo muito com vocês.

Às amigas e colegas de turma, Erika D'ávila, Karyanne Rosa, Natália Goiabeira, Camila Castro e Fábria Elina. Compartilhamos as dificuldades e alegrias umas das outras, fortalecemo-nos mutuamente nesta jornada tão importante. Que vocês alcancem muito mais e sejam bem sucedidas por onde forem.

Agradeço aos irmãos da Congregação Presbiteriana da Cohama pelas orações em meu favor. É uma alegria compartilhar essa vitória com vocês.

Aos meus colegas do Centro de Ensino Integral Gonçalves Dias pelo apoio e incentivo constantes.

Agradeço a todos os sujeitos participantes desta pesquisa: alunos, professores e egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA, e também ao professor do Departamento de Educação II da UFMA, os quais contribuíram enormemente para a concretização deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

“Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano”.

Ana Mae Barbosa

RESUMO

Esta pesquisa trata da formação pedagógica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, considerando em sua trajetória histórica as reformulações curriculares ocorridas a partir de 2010. Para tanto estabelecemos como objetivo geral analisar o processo de reconfiguração curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA nos últimos dez anos, identificando suas forças propulsoras e seus possíveis efeitos na formação pedagógica do professor de Arte. E como objetivos específicos: analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares nos últimos dez anos; identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos; analisar a articulação entre a matriz específica das artes visuais e a matriz pedagógica no PPC do curso; identificar os possíveis efeitos das mudanças curriculares sobre formação pedagógica do futuro docente em arte. A construção do objeto da pesquisa teve como base a abordagem qualitativa numa perspectiva crítica, para a qual utilizamos como instrumentais a pesquisa documental, por meio da qual verificamos os documentos oficiais relativos à legislação da formação de professores e os Projetos Pedagógicos do curso; e a entrevista semiestruturada, realizada com alunos e professores do referido curso, um dos professores do Departamento de Educação I e alunos egressos da licenciatura em Educação Artística da UFMA. Para a análise e tratamento dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva, sistematizada a partir dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016). O aporte teórico da pesquisa considera os estudos de André (2010; 1999); Tardif (2014); Imbernón (2010); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003); Tanuri (2000); Pimenta (2005); Duarte (2003;2010); Martins e Duarte (2010); Freitas (2002; 2010); Barbosa (1998; 2012), Tourinho (2012); Reis (2003); Santana (2013), dentre outros. A partir da investigação identificamos que as reformulações foram impulsionadas pela necessidade de adequação do curso às diretrizes curriculares, como também buscaram definir a identidade do curso, a qual se apresenta de forma híbrida, buscando agregar simultaneamente a formação do artista e do professor de arte. Na reformulação curricular mais recente, houve um esforço no sentido de promover a articulação entre o eixo teórico-prático das artes visuais e o eixo da formação pedagógica. Entretanto esta articulação ainda não se consolidou de modo consistente, permanecendo como um desafio à formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Formação de arte/educadores. Formação pedagógica. Currículo.

ABSTRACT

This research deals with the pedagogical development of the Degree course in Visual Arts of the Federal University of Maranhão, considering in its historical trajectory the curricular reformulations occurred from 2010. For the purpose, we set as general objective to analyze the process of curricular reconfiguration of the Degree course in Visual Arts of UFMA in the last ten years, identifying its propelling forces and their possible effects on the pedagogical formation of the Art teacher. And as specific objectives: analyze the historical trajectory of the degree course in Visual Arts of UFMA and the characteristics of its curricular reformulations in the last ten years; identify the propelling forces underlying to the curricular reformulations that occurred in the last ten years; analyze the articulation between the specific matrix of the visual arts and the pedagogical matrix in the PPC of the course; identify the possible effects of the curricular changes of pedagogical formation of the future teacher in Art. The construction of the research object was based on the qualitative approach in a critical perspective, in which we used as documentary research instruments, for the verification of the official documents related to the legislation of the teacher training the Pedagogical Projects of the course; and the semistructured interview with students and teachers of the referred course, one of the teachers of the Department of Education I and students who graduated of degree in Arts Education of UFMA. For the analysis and processing of data, we used the Discursive Textual, systematized from the studies of Moraes and Galiuzzi(2016). The theoretical contribution of the research considers the studies of André (2010; 1999); Tardif(2014); Imbernón (2010); Ramalho, Nunes and Gauthier (2003); Tanuri (2000); Pimenta(2005); Duarte (2003;2010); Martins and Duarte (2010); Freitas (2002;2010); arbosa(1998;2012), Tourinho (2012); Reis(2003); Santana(2013),among others. From the data analysis, we identified that the reformulations were driven by the need to adapt the course to the curricular guidelines, as well as, intended to define the identify of the course, which seeks to simultaneously add the formation of the artist and the art teacher. In the most recent curricular reformulation, there was an effort to promote the articulation between the theoretical-practical axis of the visual arts and the axis of the pedagogical formation, however this articulation still has not been consolidated consistently, remaining with a challenge to the teacher training.

Keywords: Teacher training. Art/educations formation. Pedagogical training. Curriculum.

LISTA DE QUADROS TABELAS E FIGURAS

Quadro 1 – Trabalhos por região e área de conhecimento – Estado da Arte.....	19
Quadro 2 – Principais Problemas e questões abordados nos trabalhos – Estado da Arte.....	21
Quadro 3 – Organização dos componentes curriculares (PCNs – Ensino Médio).....	62
Quadro 4 – Trajetória das reformulações do curso de Licenciatura em Artes Visuais/ UFMA.....	69
Quadro 5 – Os saberes dos professores	84
Quadro 6 – Salas específicas dos cursos de Artes Visuais no CCH.....	103
Quadro 7 – Dados de identificação do curso.....	103
Quadro 8 – Informações de identificação dos professores do curso.....	105
Quadro 9 – Comparativo entre os objetivos do curso - currículos AV1 e AV2.....	112
Quadro 10 – Núcleo de processos pedagógicos (AV1).....	113
Quadro 11 – Comparativo entre os objetivos do curso – PPCs AV1 e AV2.....	119
Quadro 12 – Comparativo entre componentes curriculares dos eixos pedagógico e específico das artes visuais – AV1 e AV2.....	123
Quadro 13 – Unidades de análise e categorias.....	129
Tabela 1 – Nível de formação do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais/ UFMA.....	104
Figura 1 – Unidades e diferentes níveis de categorização.....	128

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas
AESP	Associação de Arte/Educadores de São Paulo
AGA	Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul
AMAE	Associação Maranhense de Arte-Educadores
ANARTE	Associação de Arte/Educadores do Nordeste
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAEP	Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná
ATD	Análise Textual Discursiva
AV	Arte Visuais
AV1	Artes Visuais 1
AV2	Artes Visuais 2
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEEAD	Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DBAE	Discipline Based Art Education
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEARTV	Departamento de Artes Visuais
DE-II	Departamento de Educação II
EA	Educação Artística
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil

GAR	Gestão Baseada em Resultados
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPM	New Public Management
NSE	Nova Sociologia da Educação
PARFOR	Programa de Formação de Professores para a Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDR	Programa Darcy Ribeiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC-AV1	Projeto Pedagógico de Curso – Artes Visuais 1
PPC-AV2	Projeto Pedagógico de Curso – Artes Visuais 2
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROFIC	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

UAB

Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Aproximações iniciais	16
1.2	Especificações teórico-metodológicas	23
2	PERCURSOS HISTÓRICOS	28
2.1	A formação de professores no Brasil: história e política	28
2.2	Políticas de formação de professores no Maranhão	39
2.3	Ensino de Arte e formação de arte/educadores no Brasil	44
2.3.1	Tendências e concepções de ensino da Arte	45
2.3.2	Aspectos históricos e políticos do ensino da Arte e da formação de arte/educadores.....	53
2.3.3	Formação de arte/educadores no Maranhão: da polivalência às licenciaturas específicas.....	67
3	BASES EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	71
3.1	Modelos formativos e profissionalização docente	72
3.2	O saber docente e a constituição da identidade profissional	83
3.3	Concepções curriculares e formação docente	91
4	CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UFMA	102
4.1	Caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa	102
4.2	As reformulações curriculares do curso de licenciatura em Artes Visuais nos últimos dez anos: análise dos PPCs à luz da legislação vigente	108
4.2.1	PPC-AV1: criação do curso de Licenciatura em Arte Visuais.....	108
4.2.2	PPC-AV2: revisão curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais.....	118
4.3	O que dizem os sujeitos?	127
4.3.1	Identidade do curso a partir da articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais.....	130
4.3.2	Concepções de formação pedagógica nas visões dos sujeitos.....	142
4.3.3	Efeitos das reformulações curriculares para a formação docente em artes visuais.....	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	161

APENDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores Departamento de Artes Visuais da UFMA	174
APENDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA	172
APENDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores dos Departamentos de Educação da UFMA	174
APENDICE D – Roteiro de entrevista narrativa com egressos do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA.....	176
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem se constituindo ao longo de várias décadas como um campo de estudos, sobre o qual se debruçam pesquisadores da educação nos mais diversos contextos do país. O crescente interesse por este campo é demonstrado pela grande quantidade de pesquisas apresentadas pelos programas de pós-graduação, associações de profissionais da área, revistas e periódicos da área de educação, como também no âmbito dos eventos acadêmicos em nível regional, nacional e até internacional.

Ao analisar a formação de professores como um campo de estudos, André (2010) desenvolve com base em Garcia (1999), cinco indicadores que atestam a delimitação desse campo, os quais se referem à existência de um objeto próprio, ao uso de metodologias próprias, à criação de uma comunidade científica com um código de comunicação e interesses comuns, à incorporação ativa dos participantes na pesquisa e ao reconhecimento do papel fundamental da formação docente para o sistema educativo.

Assim, podemos afirmar que o objeto de estudo do campo da formação de professores vem sendo construído pelos pesquisadores da área de modo bastante consistente e sob diversas linhas de pensamento, conforme comenta André (2010, p. 174-175) sobre alguns autores. Para Mizukami (et al. 2000), por exemplo, a formação está diretamente ligada à aprendizagem da docência. Já Imbernón (2002), Nóvoa (2008) e Garcia (2009) discutem a formação docente a partir do conceito de desenvolvimento profissional.

Quanto às metodologias, podemos identificar através de uma vasta produção acadêmica na área em questão, o uso de métodos, técnicas e instrumentais, tais como entrevistas, relatos autobiográficos, grupos de discussão, pesquisas documentais, pesquisa-ação, observação, dentre outros, que auxiliam na delimitação do objeto de estudo, na formulação de problemas de pesquisa, na coleta e na análise dos dados.

Outro importante indício da existência da formação de professores como um campo de estudos, apontado por Garcia (2009, apud ANDRÉ, 2010) é o seu reconhecimento por uma imensa comunidade de cientistas, os quais produzem e socializam suas investigações através de reuniões, eventos e publicações numa rede de comunicação organizada e engajada com os interesses e preocupações relativos ao desenvolvimento da profissão docente. Exemplo disso é existência de diversos grupos de profissionais social e politicamente organizados em defesa da formação docente, como também, o crescimento das pesquisas relativas à formação do professor dentro dos programas de pós-graduação na área de educação. Esse crescimento indica

também uma contribuição inegável para o reconhecimento da formação docente como um instrumento fundamental na construção de uma educação de qualidade.

Dentro deste campo de estudos, buscamos aqui desenvolver uma investigação voltada para a formação pedagógica dentro dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, tomando como lócus específico o curso de Licenciatura em Artes Visuais (AV), o qual se destina à formação de arte/educadores, ou professores de Arte. Antes, porém, passemos às primeiras aproximações com o tema.

1.1 Aproximações iniciais

Esta pesquisa tem sua gênese na preocupação com a formação do professor de Arte no Maranhão, isto é, com a constituição dos saberes necessários ao exercício da profissão docente nesta área. O interesse pelo objeto advém de inquietações acerca das reconfigurações curriculares pelas quais o atual curso de Licenciatura em AV da UFMA vem passando ao longo de sua existência e, de modo mais específico, nos últimos dez anos.

Como arte/educadora formada pelo referido curso entre os anos de 2004 e 2009, tivemos a oportunidade de vivenciar, ainda que parcialmente, um desses processos de mudança, o qual culminou com uma reformulação curricular no ano de 2010, quando o curso deixou de ser denominado Licenciatura em Educação Artística (EA), passando a se chamar Licenciatura em Artes Visuais, seguindo a perspectiva dos demais cursos do Brasil.

O cerne da mudança foi a extinção da polivalência e a criação do curso de Licenciatura em AV, aprovada pela Resolução N° 125-CONSUN, de 24 de maio de 2010. O antigo curso de EA englobava as quatro linguagens, isto é, música, artes visuais, dança e teatro, tendo uma base curricular comum a todas as áreas e habilitações em música, artes cênicas e artes plásticas, o que já vinha sendo contestado pelas associações de arte-educadores de todo o país desde a década de 1980. Assim, com a extinção do antigo curso, passaram a existir na UFMA os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, em Música e em Teatro.

No ano de 2013 retornamos à universidade, na condição de professora substituta do curso, já com novo nome e nova configuração curricular. Durante o tempo em que permanecemos no corpo docente, acompanhamos algumas discussões acerca da necessidade de uma nova revisão do currículo. Os argumentos mais recorrentes eram o conteúdo repetitivo de alguns componentes curriculares e um suposto desequilíbrio entre disciplinas do eixo pedagógico e do eixo específico do curso. Esta revisão se efetivou no ano de 2015, pela aprovação do novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), atualizado pelo Núcleo Docente

Estruturante (NDE), formado por membros do corpo docente do curso de AV. Uma das principais alterações do PPC foi a redução significativa das disciplinas do eixo pedagógico e o aumento das disciplinas do campo específico das artes visuais.

Outro argumento utilizado para as mudanças foi o fato de que nem todos os alunos ingressantes tem interesse pela docência, buscando o curso com o objetivo de obter formação estética e artística para atuarem como curadores, mediadores culturais, artistas, dentre outros, conforme afirma o texto do PPC atualizado em 2015:

Deve-se observar que a procura pelo curso não é apenas para interessados na licenciatura, uma vez que a UFMA não tem bacharelado em artes. Encontramos um público que procura desenvolver habilidades artísticas ou trabalhar em instituições culturais. (UFMA, 2015, p.12)

O documento afirma ainda que:

[...] a matriz curricular proposta nesta reformulação procura contemplar - teoria e prática - de maneira equilibrada e atrativa tanto para os alunos que irão exercer a docência como aos que pretendem seguir carreira artística ou ainda trabalhar em instituições culturais, ateliês e afins. (UFMA, 2015, p. 14)

A partir dessas experiências, entendemos ser de grande relevância a realização de um estudo através do qual seja possível analisar as conjunturas das mudanças realizadas no PPC de AV, suas características e motivações, como também as implicações geradas, especialmente no que tange à formação pedagógica, já que este é um curso de licenciatura e as mudanças realizadas no currículo afetam a articulação entre os saberes docentes e os saberes específicos das artes visuais.

Partindo dessas reflexões buscamos responder aos seguintes questionamentos: quais as características das mudanças curriculares realizadas no curso de licenciatura em AV nos últimos dez anos? Que forças propulsoras estão subjacentes às propostas de reformulação curricular do curso? Como se articulam os componentes curriculares no interior do PPC do curso, considerando os saberes pedagógicos e os saberes específicos das artes visuais? Quais os possíveis efeitos dessas reconfigurações curriculares sobre a formação pedagógica do futuro docente em arte?

Nesta perspectiva, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho: analisar o processo de reconfiguração curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA nos últimos dez anos, identificando suas forças propulsoras e seus possíveis efeitos na formação pedagógica do professor de Arte. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) Analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares nos últimos dez anos;
- b) Identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos;
- c) Analisar a articulação entre a matriz específica das artes visuais e a matriz pedagógica no PPC do curso;
- d) Identificar os possíveis efeitos das mudanças curriculares sobre formação pedagógica do futuro docente em arte.

Com a realização deste estudo temos a perspectiva de contribuir para o avanço nos debates em torno dos saberes da docência, compreendendo-os como fundamentais para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, como também para o desenvolvimento da identidade profissional do professor. Buscamos ainda abrir caminho para reflexões acerca da formação inicial do arte/educador no contexto local, tendo em vista a compreensão da natureza desta formação e dos saberes necessários à docência e Arte.

Sabemos que a produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil tem se ampliado ao longo de décadas e tem contribuído significativamente não apenas para a consolidação deste campo de estudos, mas também para avanços e conquistas na área da educação, trazendo a público questões e problemas oriundos dos mais diversos contextos, nos quais o professor atua cotidianamente, como também se desenvolve profissionalmente.

Partindo deste entendimento, consideramos relevante fazer um mapeamento da produção acadêmico-científica em torno da formação pedagógica nos cursos de licenciatura do Brasil. Realizamos, portanto um levantamento de tipo estado da arte voltado para as teses e dissertações cadastradas no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2013 a 2016, visando identificar quais são as inquietações destes pesquisadores em torno do objeto, quais questionamentos estão norteando as pesquisas e que resultados, ou caminhos elas apontam.

A utilização deste tipo de levantamento justifica-se por ser um instrumento útil para a compreensão da produção de conhecimento numa determinada área, possibilitando perceber os aspectos mais discutidos e os caminhos percorridos pelos pesquisadores. Sobre a utilização desse tipo de estudo no campo da educação, Romanowski e Ens (2006. p. 39) apontam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os

problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Primeiramente realizamos buscas através dos seguintes descritores: “currículo licenciatura”, “formação pedagógica” e “licenciatura”. Os resultados para os dois primeiros foram muito amplos, apresentando um número altíssimo de trabalhos, muitos deles totalmente fora do tema investigado, o que inviabilizou a seleção. Assim, optamos por utilizar os resultados da busca para o descritor “licenciatura”, que apresentou um total de 2.142 trabalhos entre teses e dissertações.

A seleção dos trabalhos foi realizada em duas etapas. Na primeira foram lidos os títulos dos 2.142 trabalhos resultantes da busca, utilizando como critério, a identificação de temas como, currículo de licenciatura, formação docente e formação pedagógica. Através desta leitura, foram selecionados 61 trabalhos, os quais submetemos a uma segunda etapa de seleção, em que foi feita a leitura detalhada dos resumos, com o objetivo de destacar aqueles cujo foco era especificamente a formação pedagógica dentro dos cursos de licenciatura, de modo que excluimos os que abordavam outras questões no contexto das licenciaturas, restando assim 34 trabalhos, sendo 22 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado, publicadas entre 2013 e 2016, resultantes de pesquisas realizadas em cursos de licenciatura em diversas áreas. O quadro 1 mostra as origens dos trabalhos por região do Brasil, identificando também as áreas de conhecimento das licenciaturas pesquisadas:

Quadro 1 – Trabalhos por região e área de conhecimento – Estado da Arte

REGIÃO	QUANTIDADE	ÁREAS DE CONHECIMENTO	PERCENTUAL (%)
Norte	2	Matemática (2)	5,9
Nordeste	11	História (2) Matemática (1) Artes Visuais (1) Teatro (1) Música (2) Língua Portuguesa (1) Educação Física (1) Letras (1) Áreas diversas (1)	32,3
Sul	10	Educação Física (1) Ciências Biológicas (3) Sociologia (1) Matemática (3)	29,4

		Áreas diversas (2)	
Sudeste	7	História (1) Química (2) Matemática (1) Física (1) Educação Física (1) Artes Visuais (1)	20,6
Centro-oeste	4	Geografia (1) Ciências Biológicas (1) Física (1) Áreas diversas (1)	11,8
TOTAL			100

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas informações do quadro 1 é possível perceber que a maior parte dos trabalhos produzidos é oriunda das regiões Nordeste, com 11 trabalhos (32,3%), e Sul, com 10 (29,4%). As regiões que menos apresentaram trabalhos dentro do tema foram Norte, com 2 trabalhos (5,9%) e Centro-Oeste com 4 trabalhos (11,8%). Numa posição intermediária encontra-se a região Sudeste com um total de 7 trabalhos publicados (20,6%).

Outro dado se refere às áreas de conhecimento das licenciaturas investigadas. A maior parte é referente às áreas de Matemática (7 trabalhos) e Educação Física (4 trabalhos). Destacam-se ainda 5 pesquisas que abordaram áreas diversas. As demais áreas apresentadas na tabela apresentam uma média entre 1 e 3 trabalhos publicados.

Identificamos que a maior parte dos trabalhos foi publicada no ano de 2013, enquanto que no ano de 2014 foi publicado o menor número. O volume de produção por ano, no entanto não apresentou discrepâncias no período pesquisado, ficando assim distribuídos o número de trabalhos entre teses e dissertações:

2013 – 10 trabalhos (29,4%)

2014 – 7 trabalhos (20,6%)

2015 – 8 trabalhos (23,5%)

2016 – 9 trabalhos (26,5%)

Todas as pesquisas seguiram caminhos metodológicos voltados para abordagens qualitativas, dentre elas o estudo de caso e a pesquisa documental, nas quais foram utilizados instrumentos como: observação, análise de documentos, grupo focal, entrevistas e questionários. Um dos resumos não apresentou os procedimentos metodológicos e dois não apresentaram os resultados obtidos na pesquisa. Dentre os trabalhos selecionados, 15 explicitaram os métodos de análise de dados, os quais foram a análise de conteúdo, análise do discurso e análise textual discursiva.

A partir da leitura e análise dos resumos, foi possível identificar duas categorias, dentro das quais se encontram os problemas abordados nas pesquisas. A primeira diz respeito à articulação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos das áreas de conhecimento nas matrizes curriculares dos cursos. Frequentemente este problema é abordado em relação à questão da dicotomia teoria-prática, bem como à tendência da supremacia dos saberes referentes à área específica da licenciatura pesquisada sobre os saberes da formação pedagógica.

A segunda categoria trata da constituição da identidade profissional docente, isto é, de como essa identidade se forma a partir das disciplinas pedagógicas e das vivências dos futuros professores no processo de formação inicial. Notamos aqui a preocupação dos pesquisadores em perceber as visões dos egressos dos cursos de licenciatura, bem como dos professores formadores acerca dos saberes considerados fundamentais na constituição do “ser professor”.

No quadro 2 apresentamos as principais questões abordadas nos trabalhos a partir destes dois problemas centrais:

Quadro 2 – Principais problemas e questões abordados nos trabalhos – Estado da Arte

CATEGORIA 1 - ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES ESPECÍFICOS E SABERES PEDAGÓGICOS	CATEGORIA 2 - CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> - Como se articulam conhecimentos específicos e pedagógicos? - Quais as possibilidades, limitações e desafios da formação pedagógica nos cursos de licenciatura? - Qual o papel das atividades práticas na formação docente? <ul style="list-style-type: none"> - Como ocorre a construção e mobilização dos saberes docentes nos cursos? - Quais as contribuições das disciplinas pedagógicas para a formação docente? - A formação pedagógica inicial oferece subsídios suficientes ao exercício da docência? - As matrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos têm como referência a formação de professores? - Quais as contradições expressas entre o currículo dos cursos e a necessidade histórica de uma consistente formação dos professores que os possibilite enfrentar as problemáticas das escolas públicas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que elementos vem contribuindo ou não para a constituição da identidade profissional? <ul style="list-style-type: none"> - Quais os significados construídos por licenciandos e professores sobre o ser professor e sobre a formação pedagógica dentro dos cursos? - Qual o papel dos professores formadores nas licenciaturas na construção da profissionalidade docente? <ul style="list-style-type: none"> - Qual o perfil profissional pretendido nos cursos de licenciatura? - Quais os limites e contribuições dos cursos de licenciatura para a constituição dos saberes profissionais da docência? <ul style="list-style-type: none"> - Como ocorre a articulação das ações formativas com o processo de indentização docentes dos futuros professores? - De que forma as significações acerca das disciplinas pedagógicas se articulam com o contexto formativo e pessoal do licenciando?

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os 34 trabalhos encontrados, 22 (64,7%) tratam da articulação entre formação específica e pedagógica, enquanto os 12 restantes (35,3%) estão ligados à questão da identidade e profissionalização docente. É unânime nestas pesquisas a preocupação com as formas de organização das matrizes curriculares das licenciaturas, sendo este aspecto entendido, tanto por pesquisadores, quanto pelos sujeitos pesquisados, como influenciador direto dos resultados apontados.

Observamos quanto aos resultados das pesquisas que 50% delas indicam que nos cursos de licenciatura há uma carência na formação identitária do professor. Segundo estes pesquisadores, isto ocorre pela pouca ênfase dada à docência dentro das próprias matrizes curriculares, bem como ao fato de os cursos assumirem uma característica mais voltada à área de conhecimento da licenciatura e, conseqüentemente, tomarem um caráter de bacharelado. Dentro dessa mesma problemática, em 14,7% das pesquisas os sujeitos apontaram a necessidade de uma maior aproximação entre a licenciatura e o campo de atuação do professor, isto é, a escola.

Outro aspecto relevante que aparece em 64,7% dos trabalhos analisados é a dicotomia entre as disciplinas ditas específicas e aquelas consideradas pedagógicas. Essa desarticulação é também descrita pelos autores como uma oposição entre teoria e prática, sendo os conhecimentos específicos das áreas de formação, a parte teórica, e os pedagógicos, a parte prática. Observamos ainda que 41,1% indicam haver uma prevalência das disciplinas específicas da área de formação sobre as disciplinas do eixo pedagógico, tanto no que se refere à organização das matrizes curriculares, quanto ao valor atribuído pelos sujeitos envolvidos a cada eixo. Apenas um (2,9%) dos trabalhos analisados indicou haver uma articulação entre estes saberes na licenciatura pesquisada.

Um aspecto menos expressivo, identificado em 8,8% dos resumos foi a influência do sistema 3+1 nas formas de organização curricular, em que a formação pedagógica é considerada um complemento da formação específica do curso.

Observamos, portanto, com base no levantamento, que entre 2013 e 2016, as produções acadêmicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, de acordo com o banco de dados da CAPES, foi expressiva, atingindo um total de 34 trabalhos. Uma média de 8,5 trabalhos por ano. A partir da análise dos resumos, surgem como problemáticas principais a articulação entre saberes específicos e saberes pedagógicos e a constituição da identidade profissional docente, as quais estão ligadas principalmente à organização das matrizes curriculares dos cursos, que, segundo os pesquisadores privilegiam os conhecimentos de referência das áreas específicas das

licenciaturas em detrimento dos saberes da formação pedagógica e reforçam a histórica dicotomia entre teoria e prática no interior dos cursos de formação de professores.

A partir destas primeiras percepções, passamos a explicitar o caminho teórico-metodológico da pesquisa, no intuito de delineá-la mais claramente.

1.2 Especificações teórico-metodológicas

Caracterizamos, pois, este estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada numa perspectiva crítica, isto é, problematizadora da realidade, considerando sua trama histórica e social, tendo em vista o desvelamento das contradições presentes no próprio objeto investigado, bem como no contexto mais amplo em que este se insere. Segundo Damasceno (2016, p. 24):

Torna-se imperativo, no processo de elaboração do conhecimento, a adoção de um caminho que contribua para a integração entre a realidade específica e a totalidade investigada. Quer dizer, pensar criticamente implica na tentativa de compreensão total da realidade, operando como o movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, pois um elemento adquire significado quando inserido no conjunto que lhe dá coerência.

Seguir um caminho teórico-metodológico qualitativo, entretanto, requer a apropriação dos fundamentos e práticas a ele inerentes. Ao tratar da investigação qualitativa Lessard-Hébert (et al, 1994) toma como base o modelo topológico de De Bruyne (et al. 1975), em que a dinâmica da pesquisa envolve quatro polos de investigação: polo epistemológico, polo teórico, polo morfológico e polo técnico. O polo epistemológico é o impulsionador da pesquisa, sendo o nível em que o objeto científico é construído, e delimitado o problema de investigação. Trata-se da concepção discursiva do objeto, dimensão analisada pelos autores sob o aspecto das linguagens e paradigmas e o aspecto crítico referente aos critérios de cientificidade, isto é, objetividade, fidelidade e validade. O polo teórico diz respeito à organização e definição de hipóteses e conceitos, isto é, ao papel da teoria na construção da pesquisa. O polo morfológico se refere à organização e representação dos dados da investigação, à exposição do objeto estudado. O polo técnico está ligado às técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, como também aos métodos de investigação. Estes polos não se constituem etapas estanques, mas instâncias que se articulam durante todo o processo de pesquisa.

Na construção de nossa análise, portanto, consideramos estas instâncias no sentido de construir gradativamente o quadro da investigação, zelando pela unidade teoria-prática, isto é, compreendendo que todas elas se articulam e estão presentes em todas as etapas da pesquisa.

Sendo o estudo voltado para a análise das estruturas curriculares do curso em questão, e tendo em vista que a definição dessas estruturas passa pelas políticas educacionais e de formação e pela legislação da educação como um todo, verificamos a necessidade da pesquisa documental, compreendendo que a leitura dos documentos oficiais como leis e referenciais curriculares, assim como dos projetos pedagógicos do curso, é fundamental para a compreensão de aspectos importantes do objeto de investigação. Segundo May (2004, p. 205),

[...] os documentos lidos como a sedimentação das práticas sociais, tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes.

Considerando que na investigação qualitativa a interação com os sujeitos no campo empírico é fundamental para a compreensão do problema, e que estes sujeitos são também participantes diretos da pesquisa, buscamos identificar as visões dos alunos, professores e egressos sobre o problema estudado. Assim, aliamos à pesquisa documental, a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados.

Poupart (2010, p. 216) destaca que:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

O uso da entrevista semiestruturada no contexto desta pesquisa, portanto, tem por finalidade perceber como os atores do contexto investigado enxergam o processo de reestruturação curricular do curso de AV, como também identificar a natureza da participação de cada um neste processo. Ressaltamos que cada uma das entrevistas foi realizada mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos entrevistados, visando resguardar as partes envolvidas na pesquisa (pesquisadora e sujeitos) de qualquer ônus ou constrangimento durante a realização do estudo e por ocasião de sua divulgação. Esse documento, bem como todos os roteiros das entrevistas, estão entre os apêndices deste trabalho.

Caracterizamos como sujeitos da pesquisa 6 alunos do curso de licenciatura em AV, sendo 2 em fase inicial e 4 em fase de conclusão; 4 egressos; 6 professores do Departamento

de Artes Visuais (DEARTV) integrantes do NDE, dentre os quais o atual coordenador do curso, bem como o chefe do departamento; 1 professor do Departamento de Educação II, perfazendo um total de 17 sujeitos participantes da pesquisa.

Justificamos a escolha desses sujeitos pela diversidade de pontos de vista possível, visto que cada segmento pressupõe uma relação diferenciada com o campo empírico e com o objeto da pesquisa. Além disso, identificamos nestes grupos possibilidades de acesso às questões subjacentes ao problema e também a fatores que nele interferem direta ou indiretamente.

Para a análise e tratamento dos dados coletados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), sistematizada por Moraes e Galiazzi (2016). Este instrumento metodológico é descrito pelos autores como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (2003, p. 192)

A utilização da ATD se justifica pela sua aplicabilidade às pesquisas qualitativas em Educação, possibilitando a análise tanto de textos já existentes, tais como os documentos oficiais do curso pesquisado, quanto dos textos resultantes do processo de recolha dos dados, por meio das entrevistas semiestruturadas.

Outro aspecto relevante da análise textual discursiva é a possibilidade de emergência de uma compreensão renovada acerca dos fenômenos investigados, por meio do envolvimento aprofundado com o conjunto de textos que compõe o *corpus* da pesquisa, como também dos sentidos que o próprio pesquisador atribui aos documentos com base nas teorias que fundamentam a investigação e em seus próprios pontos de vista. Neste sentido Moraes e Galiazzi (2003, p. 193) explicam que “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes”, aos quais o pesquisador atribui significados “sobre seus conhecimentos e teorias”, sendo a “emergência e comunicação desses novos sentidos e significados” o objetivo da análise.

O ciclo da ATD envolve três elementos fundamentais, quais sejam: 1 – desmontagem dos textos; 2 – Estabelecimento de relações; 3 – Captação do novo emergente. A desmontagem dos textos é também chamada de unitarização e consiste na desconstrução de todo o material textual produzido a partir da coleta de dados. No caso desta pesquisa, os textos referentes entrevistas realizadas com os sujeitos participantes.

O processo de unitarização requer um envolvimento intenso com os textos, o que exige diversas leituras num esforço de interpretação, considerando as diversas possibilidades de significação que podem surgir. Trata-se de um processo de desconstrução, por meio do qual emergem as unidades de análise, ou unidade de sentido.

O estabelecimento de relações se constitui o processo de categorização, que ocorre pela constante comparação entre as unidades de sentido definidas por meio da desmontagem e unitarização do *corpus* da investigação, tendo o objetivo de definir as categorias de análise, que resultarão no metatexto a ser escrito pelo pesquisador. Na ATD as categorias podem tanto ser definidas *a priori*, como também podem emergir do próprio processo de análise dos dados, podendo o pesquisador ainda mesclar estas duas possibilidades. É possível também a utilização de diferentes métodos de categorização tais como: o dedutivo, o indutivo e intuitivo.

Diferentemente de outros métodos de análise que envolvem a categorização, na ATD não se considera o critério da exclusão mútua, podendo assim uma mesma unidade de sentido pertencer a mais de uma categoria, considerando que existem múltiplas possibilidades de leitura e interpretação de um texto.

Na categorização é de suma importância o papel da teoria, a qual dá suporte a todo o processo. Conforme ressaltam Moraes e Galiazzi (2016), “toda categorização implica teoria”, o que requer uma articulação com os referenciais teóricos da investigação, sejam eles definidos *a priori*, no decorrer da pesquisa.

A captação no novo emergente, isto é, das compreensões atingidas na definição e discussão das categorias resultam na construção de um metatexto, baseado nos textos do *corpus*. A produção textual envolve a descrição e a interpretação, sendo a primeira “um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados”, e a segunda, a construção de “novos sentidos e compreensões, afastando-se de imediato e exercitando uma abstração” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 57).

O levantamento de dados, bem como seu tratamento e interpretação estão, articulados com o arcabouço teórico da investigação. Assim, no debate com os autores e na interpretação das visões dos sujeitos envolvidos, o quadro investigativo se delinea com mais consistência e clareza.

Dentro da temática da formação de professores, dialogamos com diversos autores, dentre eles André (2010; 1999); Tardif (2014); Imbernón (2010); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003); Tanuri (2000); Pimenta (2005); Duarte (2003;2010); Martins e Duarte (2010); Freitas (2002; 2010). Dentre os que tratam da formação do arte/educador, temos Barbosa (1998; 2012), Tourinho (2012); Reis (2003); Santana (2013); Além destes autores, tomamos como base

teórica os documentos oficiais que regem a educação brasileira, com destaque para as leis e diretrizes voltadas para a formação docente em artes visuais e também os documentos relativos ao curso de AV da UFMA.

Explicitadas as bases teórico-metodológicas da pesquisa, passamos à apresentação da estrutura da dissertação, a qual foi construída em 4 seções. Assim, a primeira seção se constitui a introdução, em que delimitamos o objeto da pesquisa, seu contexto e o problema analisado. Explicitamos ainda as motivações que nos levaram à presente pesquisa, os objetivos propostos, como também, os caminhos teórico-metodológicos seguidos.

Na segunda seção apresentamos os percursos históricos da formação de professores no Brasil e no Maranhão, considerando o desenvolvimento de políticas de formação a partir dos anos 1970. Nesta mesma seção abordamos a trajetória histórica e política da formação de arte/educadores no contexto brasileiro e maranhense dentro do período indicado, acompanhada das tendências e concepções que influenciaram o ensino da Arte. Apresentamos ainda um breve histórico do curso de Licenciatura em AV da UFMA, considerando as reformulações curriculares ocorridas nos últimos dez anos de sua trajetória, identificando as características destas mudanças.

A terceira seção é composta por uma discussão a respeito das bases epistemológicas da formação de professores, destacando os modelos e concepções de formação, à luz dos estudos de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), em diálogo com autores como Schon (1995), Tardif (2013), Duarte (2003) e Ghedin (2002), dentre outros. Nesta mesma seção discutimos acerca do saber docente e a constituição da identidade profissional, tomando como base os estudos de Pimenta (2005), Arroyo (2013), Imbernón (2010) e Tardif (2014). Finalizando a terceira seção traçamos um breve panorama das concepções curriculares, utilizando como referência os estudos de Silva (2017), Arroyo (2013), Sacristán (2000) e Pacheco (2005). Consideramos estas reflexões contributivas para a análise do objeto, podendo oferecer possibilidades de identificação e compreensão dos modelos formativos que influenciam a configuração curricular do curso de licenciatura em AV da UFMA, bem como possíveis forças propulsoras subjacentes às reformulações ocorridas no período já mencionado.

A quarta seção traz a caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa, seguida da apresentação e discussão dos dados coletados. Começando pela pesquisa documental, analisamos o PPC do curso, considerando as transformações curriculares ocorridas nos últimos dez anos, tendo como foco perceber e discutir a articulação entre a matriz específica (artes visuais) e a matriz pedagógica do curso, considerando o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da formação de professores e mais especificamente da

licenciatura em AV. Nesta mesma seção apresentaremos os resultados da análise e tratamento dos dados referentes às entrevistas, identificando as visões dos sujeitos da pesquisa acerca do problema investigado, objetivando perceber os possíveis efeitos das mudanças curriculares do curso sobre a formação pedagógica do futuro professor de arte. Todo o processo de tratamento e análise das entrevistas foi norteado pela ATD, por meio da qual emergiram três categorias, discutidas na seção quarta seção, sendo elas: 1 – Identidade do curso a partir da articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais; 2 – Concepções de formação pedagógica nas visões dos sujeitos; 3 – Efeitos das reformulações curriculares para a formação docente em artes visuais.

Nas considerações finais buscamos apresentar nossa interpretação do problema por meio das compreensões construídas na análise e discussão dos dados coletados, suscitando ainda novas questões para ampliação do debate sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

2 PERCURSOS HISTÓRICOS

2.1. A formação de professores no Brasil: história e política

Discutir a formação pedagógica em um curso de licenciatura nos exige analisar a história da formação de professores no Brasil, tendo em vista as diversas formas de organização curricular que os cursos assumiram ao longo do tempo, no âmbito das políticas de formação no Brasil, como também observar, na conjuntura atual, o que vem sendo implementado. Neste sentido, é fundamental examinar em que bases epistemológicas os modelos de formação e, conseqüentemente os currículos se constroem em cada momento histórico, como também identificar a que interesses estes modelos atendem.

Sabemos que a história da formação de professores no Brasil é, em grande parte, a história da Escola Normal. Estas instituições surgidas ainda no século XIX, com a missão de preparar docentes para o ensino primário, tiveram uma trajetória conturbada e de difícil consolidação, marcada por uma formação aligeirada de conteúdo restrito, a qual se baseava em currículos rudimentares, com pouca ou nenhuma base teórica. Até se consolidarem como lócus de formação docente, as Escolas Normais foram alvo de políticas educacionais, passaram por inúmeras reformas ao longo de sua existência, com o objetivo de melhorar o currículo e definir um modelo de formação. Podemos dizer que até a década de 1960, predominou na formação de professores o padrão estabelecido pela Escola Normal. Mesmo a LDB nº 4.024/61 não trouxe

mudanças significativas para a formação docente, apenas manteve o modelo de curso em dois ciclos já consolidado.

Nossa análise se inicia efetivamente pela década de 1970 quando o cenário das políticas educacionais sofre diversas alterações em decorrência da mudança no campo político do Brasil, protagonizada pelo golpe militar de 1964. A escolha deste período se justifica por alguns acontecimentos que consideramos fundamentais para a análise das décadas posteriores e também para a construção do objeto deste estudo. Primeiro, a mudança na legislação da educação com a aprovação da LDB nº 5692/ 71. Segundo, a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas, estabelecida pela referida lei, o que marca também o início da formação de arte/educadores no Brasil. E, terceiro, a intensificação, neste período, da luta dos profissionais da educação em prol de políticas de formação.

Entre 1964 e 1971, o governo militar implantou reformas que atingiam todos os níveis da educação, o que inclui, evidentemente, a formação de professores. O cenário educacional da época é de grandes déficits, tanto no acesso da população à escola pública, quanto no quantitativo de professores formados para as escolas primárias e secundárias. Dentre as medidas emergenciais adotadas para suprir a carência de professores, está a criação de licenciaturas de curta duração, por meio da Indicação s/n/64, do Conselho Federal de Educação (CFE), que tinham o objetivo de prover o maior número de professores com formação (ainda que mínima) no menor período de tempo e com o menor custo possível. Sob esta perspectiva, a formação docente se delineia de forma improvisada, baseada em conhecimentos mínimos, tão somente com a finalidade de cobrir o déficit existente.

Outra ação da reforma educacional deste período foi a aprovação da LDB/71, que trouxe, dentre outras mudanças, a divisão do curso de Pedagogia em habilitações técnicas, o que culminou posteriormente, com a desarticulação da escola normal, que perde o status de escola, tornando-se uma das habilitações (Habilitação Específica para o Magistério – HEM). Assim a formação de especialistas e professores ficou a cargo dos cursos de Pedagogia. No entanto, a fragmentação na formação contribuiu para a descaracterização e desmonte das escolas normais, trazendo prejuízos para a formação pedagógica, devido à grande diversidade de disciplinas específicas em detrimento dos saberes pedagógicos.

Num cenário de conflitos e muitas mudanças políticas, os educadores intensificavam sua mobilização em torno da luta por melhorias na formação profissional e da educação como um todo. Um avanço importante neste sentido, foi a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 1978, tendo como objetivo promover a formação docente em nível de pós-graduação, desenvolver a pesquisa em educação, como

também contribuir para a participação dos educadores no desenvolvimento da política educacional do país.

A partir da mobilização dos profissionais da educação no sentido de defender suas propostas frente aos representantes políticos, o Ministério da Educação (MEC) promoveu em 1980 a 1ª Conferência Nacional de Educação, ocasião em que foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cujo interesse era fomentar entre alunos, professores, e demais profissionais da educação a necessidade real de reformulação das licenciaturas, o que resultou no ano de 1983, na criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que viria, em 1990, a ser transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta entidade se tornou um importante instrumento de luta dos educadores ao longo da década de 80 e 90, promovendo encontros nacionais, nos quais são discutidas as principais questões relativas à formação docente, bem como elaborados documentos contendo as reivindicações do movimento, dentre elas a base comum nacional para formação dos educadores, defendida desde o início do movimento até os dias atuais. Sobre essa questão o documento do primeiro encontro da CONARCFE (1983, p. 4) defende:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

Com o aprofundamento dos problemas relativos à formação, houve nos anos 80, um movimento no âmbito federal e estadual no sentido de revitalizar a escola normal. Uma das iniciativas foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que objetivavam a adequação e reformulação das escolas normais, tornando-as centros de formação inicial e continuada de professores da educação pré-escolar e das séries iniciais. Apesar de terem gerado algumas melhorias na qualidade do ensino, muitos dos CEFAM's não atingiram completamente os objetivos. Além disso, não houve uma política de inserção dos profissionais formados nestes centros, na rede pública de ensino.

A partir dos anos 1990 ocorreram muitas transformações no cenário da educação brasileira. As reformas educacionais empreendidas e ainda em curso na América Latina, as quais tiveram como ponto de partida a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem

– Tailândia, 1990), sob a liderança dos principais organismos internacionais – UNESCO¹, UNICEF², Banco Mundial e PNUD³ – tiveram grande impacto no sistema educacional, e se desdobraram em ações direcionadas ao estabelecimento de políticas e leis que regulamentam todo o sistema educacional, incluindo, evidentemente, a formação de professores.

Desde então os governos do Brasil passaram a tomar medidas no sentido de reformar a educação como um todo. A elaboração do Plano Decenal em 1993 foi a primeira resposta dada aos acordos de Jontiem, seguida da elaboração do Plano Nacional de Educação, que embasaria os planos estaduais e municipais. O objetivo primordial desses planos era estabelecer metas de melhorias na educação a serem alcançadas num prazo de dez anos.

Vale ressaltar, no entanto, que as reformas estão afinadas com as perspectivas em âmbito global de reestruturação do sistema capitalista em crise, motivo pelo qual a educação é atrelada ao sistema produtivo, visando responder às demandas de mercado e às expectativas de crescimento econômico do país. Neste sentido, as ações empreendidas pelo governo na década de 1990, no campo da educação tornam-se focalistas e superficiais, visando a melhoria dos indicadores sociais e econômicos, não contemplando as reais necessidades educacionais do país, voltando-se principalmente para o estabelecimento de políticas alinhadas ao sistema neoliberal, cujos interesses são, dentre outros, a liberdade de mercado e a redução da intervenção do Estado na economia ao mínimo.

Esta concepção de formação voltada para o mercado é fortemente criticada por Helena de Freitas (2002, p. 162) que aponta como consequência a flexibilização do trabalho do professor:

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

A aprovação da LDB nº 9.394/1996, embora tenha representado um avanço em relação à lei anterior, deixou ainda lacunas no que se refere à formação docente. Conforme o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

¹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

² UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

³ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esta superposição de cursos e instituições formadoras, entretanto, gerou inúmeros debates a cerca da natureza da formação oferecida em cada curso e qual deveria ser o lócus de formação do professor. A questão da qualidade da formação docente nos Institutos Superiores de Educação (ISE) foi alvo de preocupação dos educadores naquele momento, como podemos perceber nas palavras de Tanuri (2000, p. 85):

Embora se reconheça que eles [os ISEs] podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

O artigo 62 da LDB/96 gerou ainda mais debate, após a sua regulamentação pelo Decreto Nº 3.276, de 6 de Dezembro De 1999 que determinava: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores”. (grifo nosso). Isto, além de limitar o lócus de formação docente para estes níveis de ensino aos ISEs, retirando das universidades a responsabilidade por esta formação, implicaria ainda na descaracterização do curso de pedagogia, cuja formação passaria a ter caráter exclusivo de bacharelado, isto é, atuando somente na formação de especialistas (supervisão, orientação e gestão escolar), o que era visto pelos profissionais como um retorno à fragmentação das habilitações, em que a formação do professor está separada da formação dos demais profissionais da educação.

Posteriormente, frente à grande rejeição dos educadores, o referido decreto recebeu nova redação (Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000), em que a palavra “exclusivamente” foi substituída por “preferencialmente”, o que não diminuiu os efeitos da lei sobre o campo da formação. Feitas (2002, p.144) critica este processo, apontando-o como fruto das orientações dos organismos internacionais em acordo com o governo brasileiro. A autora denuncia o esvaziamento teórico característico do tipo de formação oferecida pelos ISEs:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto à balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismo financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs tem como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”.

Já nos anos 2000 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documentos com força de lei, que passaram a reger todo o sistema educacional brasileiro. Quanto à formação docente, foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. As DCNs preveem que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura plena, entretanto ainda permite formação em curso Normal Superior, por meio dos ISEs, para atuação na educação infantil e anos iniciais (artigo 7º inciso VIII), permanecendo a ambiguidade de formações amplamente criticada e rejeitada pelos profissionais, a qual só começaria a ser superada com a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006) e consequente transformação do curso Normal Superior em curso de Pedagogia.

Em conformidade com o que já vinha ocorrendo no cenário educacional brasileiro, a instituição das DCNs concretizou de forma mais nítida o modelo de educação e, conseqüentemente, de formação docente pretendido pelo sistema de Educação. Em seu artigo 3º as diretrizes apontam os princípios norteadores da formação, quais sejam:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

A partir desses princípios é possível perceber que o modelo de formação que toma forma no documento está voltado para a pedagogia das competências⁴, o qual apresenta dentre

⁴ O termo “pedagogia das competências” é usado pela autora Marise Ramos (2001) para designar um modelo de educação diretamente comprometido com os processos de produção, isto é, que prima pela relação direta entre a formação e o emprego. Na perspectiva desta pedagogia, a validade dos conhecimentos ensinados e aprendidos está na sua aplicabilidade prática. A noção de competência tem sua origem no mundo do trabalho, desenvolvendo-se mais fortemente a partir do taylorismo/fordismo, quando a qualificação, ou seja, o domínio técnico de uma atividade torna-se requisito primordial para o exercício das diversas funções na indústria.

outras características, aprendizagem centrada na resolução de problemas, preocupação com a mobilização de conhecimentos para a ação prática, desenvolvimento de capacidades direcionadas a uma função no mercado de trabalho. Esta noção se liga estreitamente com as perspectivas do sistema neoliberal, que tem se fortalecido no Brasil e que atrela a educação ao sistema produtivo, como já mencionado anteriormente. Ao analisar este processo, Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1107) aponta para um reducionismo na matriz formativa do professor:

Pelo lado dos reformadores, a matriz formativa proposta é restrita à dimensão do cognitivo. Cientes de sua limitação, camuflam todas as demais dimensões da formação sob o título de “habilidades socioemocionais” e, com isso, reduzem as outras dimensões a um conjunto de comportamentos novamente adaptativos.

Na visão do autor, as reformas em curso estão comprometidas com processos de padronização e adaptação, viabilizadas a partir da abertura à exploração mercadológica da educação pelos grandes empresários, materializadas nas matrizes das avaliações em larga escala, que tem como meta o controle do processo pedagógico na escola.

Na regulamentação da formação docente por meio das DCNs, uma questão relevante abordada foi a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002:

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 integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

É possível observar, portanto, o detalhamento da carga horária distribuída entre as dimensões a serem desenvolvidas na formação. Um aspecto novo é a prática como componente curricular, perfazendo 400 horas da carga horária total do curso, as quais não incluem o estágio curricular, sendo para este previstas mais 400 horas. Identificamos aqui a preocupação com a vivência pedagógica dos futuros docentes ao longo da formação, não apenas por ocasião do estágio.

No ano de 2009, foi instituída pelo governo brasileiro a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de

2009 (revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016). Conforme o seu Art. 1º, a finalidade desta política é “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, tendo a CAPES como agência de fomento de programas para a melhoria da formação docente no país. Dentre as principais incumbências da CAPES estão o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PIBID foi instituído pelo Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Art. 1º), por meio da concessão de bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura que dediquem pelos menos 32 horas mensais às atividades do programa, as quais incluem o exercício da docência em sala de aula, visando aproximar os licenciando do seu futuro campo de atuação. São concedidas bolsas também aos professores que coordenam e supervisionam as atividades. Os objetivos do PIBID estabelecidos no Art. 3º são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Já o PARFOR se constitui um programa emergencial que tem o objetivo de sanar uma das questões que acompanha a história da formação de professores no Brasil: a existência de profissionais exercendo o magistério sem a formação no nível exigido, e também a situação de professores atuando em áreas divergentes de sua formação. Problemas como estes são constantemente apontados pelas pesquisas educacionais como o Censo Escolar, por exemplo. Diante desta realidade, o PARFOR oferece cursos de 1ª licenciatura, para os profissionais em exercício sem formação superior; 2ª licenciatura para os professores formados em área distinta da que atuam; e formação pedagógica para profissionais não licenciados em exercício na educação básica. De acordo com a página institucional da CAPES na internet, o PARFOR

implantou, até o final de 2016, 2.890 turmas, distribuídas em 509 municípios das 24 unidades da federação, totalizando naquele ano, 34.549 professores formados e 36.871 cursando uma licenciatura.

Em 2017, a CAPES anunciou uma reformulação do PARFOR. Na nova configuração, o programa passa a ser denominado Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC). Dentre as mudanças estão o modo de repasse dos recursos, que feito diretamente às instituições participantes, e alterações no currículo. Segundo o site institucional da CAPES, o PROFIC iniciará com quatro especializações: Educação Infantil, Alfabetização, Português e Matemática.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), pelo menos duas metas foram direcionadas à formação dos docentes da educação básica:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em consonância com estas metas, foi estabelecida pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 nova legislação referente à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual prevê articulação entre a esfera federal e os estados em torno do planejamento estratégico de programas e ações integrados e complementares que viabilizem melhorias na formação docente, tanto em nível de graduação, como de pós-graduação.

No ano de 2015, foram apresentadas novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, por meio da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. O Art. 2º do documento define a abrangência da nova legislação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

As DCNs definem ainda no Art. 9º, incisos I, II e III, a natureza dos cursos destinados a formação docente em nível superior, quais sejam: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, e cursos de segunda licenciatura. Além disso, foi alterada a carga horária prevista para os cursos de formação inicial que passam a ter, no mínimo 3.200 horas distribuídas entre as diversas dimensões a serem abordadas.

Observamos até aqui, alguns avanços na criação de políticas de formação. Não obstante às dificuldades e contradições presentes no processo de elaboração de leis e programas, a política de formação docente vinha se delineando pouco a pouco e, de certo modo, garantido direitos aos profissionais da educação. Entretanto, com a mudança brusca de governo no final de 2016, pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, novas inseguranças surgem. Propostas como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovados em caráter de urgência pelo governo de Michel Temer, sem a devida escuta da sociedade e principalmente dos professores, gerou grande preocupação entre as associações profissionais, pesquisadores e educadores em geral.

Em ambas as propostas foram excluídas disciplinas importantes para a construção da consciência crítica dos estudantes, tais como, filosofia e sociologia. Além disso, abrem precedente para que indivíduos sem formação para o magistério estejam autorizados a ministrar aulas por serem detentores de “notório saber”. As manifestações oficiais das associações profissionais, ainda que unânimes e volumosas, não foram consideradas pelas instâncias de poder.

Outra medida tomada pelo MEC nesse período foi o encerramento do PIBID, substituído pela Residência Pedagógica⁵, já instituída pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. O PIBID, ao longo de sua existência, teve grande aceitação pelas IES, escolas, alunos e professores participantes, sendo um dos maiores programas de fomento e valorização da docência. Entretanto, contrariando a perspectiva daqueles que efetivamente vivenciaram o PIBID, o MEC utiliza como argumento para o fim do programa, seu distanciamento em relação à realidade escolar.

Destacamos ainda entre as políticas implementadas governo Michel Temer, a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 15/12/2016, que prevê o congelamento dos

⁵ De acordo com a portaria nº 38/2018 (art. 2º, inciso I), um dos objetivos do programa Residência Pedagógica é “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias”.

investimentos em educação e saúde pelos próximos vinte anos. Esta EC contraria e inviabiliza o cumprimento de metas estabelecidas pelo PNE para a educação como um todo, atingindo também a formação de professores, para a qual o plano prevê melhorias. A meta 20, por exemplo, prevê a ampliação do “investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”. Entretanto, a EC nº 95/2016, inviabiliza tais investimentos, pois, ao contrário da meta citada, estabelece cortes de investimentos na área da educação.

A referida EC prejudica também o cumprimento de metas relacionadas à formação de professores, como é o caso das metas 16 que prevê:

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Sabemos, no entanto, que a elevação da formação de professores da educação básica ao nível estabelecido no PNE, inevitavelmente exige investimentos ao contrário do que está posto na emenda.

Assim, nesta breve análise, podemos compreender que o caminho trilhado pela formação docente no Brasil tem sido pedregoso, permeado por lutas, avanços e recuos constantes, além de sofrer interferências externas que nem sempre estão em acordo com os interesses dos profissionais da área. Podemos ainda identificar que as concepções de formação subjacentes à organização do sistema educacional, expressas em seus documentos oficiais, alinham-se mais a questões econômicas e do mercado de trabalho, do que propriamente à construção de uma educação emancipadora, comprometida com a democracia e a justiça social.

Destacamos a importância dos movimentos organizados dos profissionais da educação como a ANPEd e a Anfope que tiveram forte atuação na luta por melhorias nas condições de formação, no estabelecimento das políticas educacionais, como também na defesa dos projetos dos educadores frente às propostas neoliberais. O percurso da formação se dá, num embate constante pela construção de uma educação emancipadora e crítica, perspectiva presente nos documentos e manifestos dos movimentos pela formação de professores. Frente à conjuntura atual, em que conquistas alcançadas ao longo de décadas sofrem ameaças, a atuação política dos profissionais da educação faz-se cada vez necessária.

A análise do itinerário da formação docente no Brasil se constitui um passo importante no processo de desenvolvimento deste estudo, sendo fundamental para analisarmos também os

aspectos que envolvem a formação de professores no contexto local. Buscamos a seguir, apresentar as principais políticas implementadas no Maranhão, a partir dos anos 1990.

2.2 Políticas de Formação de Professores no Maranhão

No final dos anos 1980 o Maranhão figura entre os estados da federação com os piores indicadores sociais. No setor educacional as estatísticas mostravam um quadro alarmante, conforme comenta Cavalcanti (2011, p. 97):

Dados de 1989 (SIEE/SEDU-MA, SEEC/MEC) demonstram os baixos indicadores educacionais da época: a de analfabetismo era de 55%, enquanto a média do nordeste era de 36,47% e do Brasil de 18,9%. Dos alunos matriculados na 1ª série, apenas 18,27% concluíam as séries iniciais do ensino fundamental e 7,11% a 8ª série, no tempo regular. A taxa de distorção idade/série no ensino fundamental era de 83,81%, e no ensino médio, de 67%; dos alunos matriculados no ensino médio em 1987, apenas 50,8% concluíram o ensino médio em 1989.

Em relação à formação de professores no período, este mesmo documento aponta que 54,5% dos que atuavam no ensino médio não possuíam a formação exigida para este nível de ensino. Dados como estes chamavam a atenção e suscitavam críticas e denúncias no âmbito local, nacional e internacional, entretanto, até meados da década de 1990, o quadro apresentou mudanças significativas. Segundo dados do Censo do Professor, realizado em 1997 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de um total de 61.923 professores no estado, apenas 11% tinham formação em nível superior. Dentre os professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, este percentual era de 19,1% e no ensino médio, de 60,6%. É possível observar, portanto que a elevação do nível de formação dos docentes em exercício constitui-se um dos grandes desafios para o estado na década de 1990.

Com a ascensão de Roseana Sarney ao governo do Maranhão no ano de 1995, iniciou-se um amplo processo de reforma do Estado a partir dos princípios neoliberais, cujo foco está em diminuir o papel do Estado (Estado Mínimo) como provedor e potencializar a autonomia do mercado e do setor privado na regulação da economia, tendo em vista a reestruturação produtiva. Deste modo, a perspectiva apresentada para a educação neste governo se alinha totalmente com a política neoliberal, que traz como principais alternativas para a resolução dos problemas, a *descentralização*, por meio da qual o Estado delega sua responsabilidade a outros setores da sociedade; a *Gestão da Qualidade Total*, importando a lógica de funcionamento das

empresas para dentro do sistema educacional; e a *produtividade*, isto é, a busca de estratégias para alcançar resultados quantitativos, mas, não necessariamente qualitativos.

Nesta perspectiva foi implantado em 1996 o programa de Gestão da Qualidade Total, em que a escola é abordada de modo descontextualizado, isto é, apartada dos aspectos sociais, históricos e políticos que a determinam. O programa se desenvolveu por meio da assessoria da Fundação Cristiano Ottoni, cuja função era promover o treinamento técnico do corpo administrativo da escola para adequá-la ao novo modelo, no qual os problemas do contexto educacional são tratados como meras questões técnicas a serem solucionadas com boas práticas administrativas e com a boa vontade da comunidade escolar. Seu objetivo final é a produtividade, expressa em dados quantitativos, quase sempre desconectados da realidade.

Outro aspecto importante neste período está relacionado à expansão da educação superior, processo que já vinha ocorrendo em outras regiões do Brasil desde a década de 1970. No Maranhão esta expansão ocorre de modo mais veemente no início dos anos 1990, quando a carência de cursos de formação de professores em todo o estado apresenta-se como um grave problema. Nascimento e Melo (2009, p. 78) ressaltam que:

Este problema assumiria maior gravidade no interior do estado, devido à falta de cursos de nível superior, de instituições públicas e privadas, para atender à demanda de formação, tendo-se constituído, assim um campo fértil para a disseminação de cursos de licenciatura em regiões interioranas. Em face desse quadro, o governo do estado determinou que fosse promovido o atendimento aos professores das escolas estaduais por meio da oferta de cursos de licenciatura, no sentido de melhorar a qualificação desses profissionais.

Esta demanda apontada pelas autoras contribuiu para que a expansão do ensino superior ocorresse em grande medida pela oferta de cursos de licenciatura, em diversos municípios do estado. Neste âmbito, já existia desde o ano de 1993 um programa voltado para a formação inicial e continuada de professores, de forma gradual. O Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão (PROCAD), realizado por meio da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA) e secretarias municipais, tinha como objetivo formar em nível de graduação os professores que atuavam na rede pública do Estado sem a habilitação adequada. Assim, eram oferecidos cursos de Licenciatura Plena nas áreas de atuação destes professores.

Com a aprovação da LDB/96, que trouxe a exigência da formação superior para todos os professores da educação básica a partir da 5ª série, a questão da formação inicial veio a tona com mais força. Entretanto,

[...] como dar continuidade à formação de muitos professores (30% de 1ª a 4ª série e 80% de 5ª a 8ª série) que nem sequer foi iniciada? Tal questão passa, em primeiro lugar, pela definição do papel a ser desempenhado pelo professor no interior do processo educativo maranhense. É preciso definir qual o perfil de professor de que se necessita para o projeto político educacional do estado. Será ele um mero operador de máquinas e animador de aula, tutor à distância ou em presença, facilitador ou orientador de aprendizagem? Ou um educador no sentido amplo do termo, sujeito do processo de construção do conhecimento com seus alunos? (CAVALCANTI 2011, p. 131)

Diante da nova demanda, houve uma grande expansão de cursos de licenciatura e formação de professores no Maranhão, especialmente na rede privada. As Instituições de Ensino Superior (IES) particulares passaram a investir em cursos de licenciatura à distância e também em especializações na área, visando esse grande quantitativo de professores necessitados de formação, em sua maioria no interior do estado.

Conforme Cavalcanti (2011, p. 142), a exemplo do PROCAD, foram criados outros programas de formação docente no estado, como: O PROFORMAÇÃO, criado pelo governo federal, no intuito de formar professores que atuavam no ensino fundamental sem habilitação; o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB), realizado por meio da UFMA em convênio com as prefeituras municipais, tendo como alvo a formação dos docentes da educação básica dos municípios atendidos; o Esquema 1, coordenado pela UEMA e que consistia em uma complementação pedagógica voltada àqueles que tinham formação em cursos de bacharelado e desejavam exercer o magistério; e o Programa de Formação de Professores para Áreas Básicas do Ensino, no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Dentre estes programas, os que tiveram maior destaque no estado foram o PROCAD (UEMA) e o PROEB (UFMA).

A primeira versão do PROCAD iniciou-se em 1993, abrangendo os municípios de São Luís, Caxias, Bacabal e Imperatriz, ampliando-se em 1995, para os municípios de Presidente Dutra, Balsas e Açailândia. Através destes polos foram graduados 2.098 professores até 1999, quando se iniciou a segunda versão, com uma abrangência maior. Em 2002 já eram 148 municípios participantes através de 37 polos em funcionamento. Após a segunda versão, houve uma nova revisão, a partir da qual surgiu o Programa de Qualificação Docente (PQD), que mantinha os mesmos objetivos do PROCAD. Em 2006 já atingia um quantitativo de 160 municípios, com 101 polos instalados.

Estes programas ofereciam curso de licenciatura plena, tanto regular, quanto parcelado/intensivo, nas áreas de Letras, Pedagogia, História e Ciências (habilitações em Química, Biologia, Física e Matemática), com duração de três anos e meio. A maioria dos cursos era realizada na modalidade parcelado/intensivo, sendo ministrados nos meses de férias

escolares, por meio de aulas presenciais e também à distância. Seu foco em uma formação emergencial na perspectiva de melhorar os indicadores da formação docente no Maranhão, que eram caóticos, levou à flexibilização de aspectos importantes para a qualidade dos cursos. Muitos deles, por exemplo, substituíam a monografia de conclusão por seminários temáticos, no intuito de estimular a certificação de um maior número de docentes, no mínimo tempo possível. Os professores tinham ainda a possibilidade de aproveitar sua carga horária de trabalho como cumprimento do estágio curricular, que acabava por se reduzir ao preenchimento do formulário, já que não havia a supervisão dos formadores, nem a reflexão crítica da prática pedagógica.

A partir do ano de 2009, o PQD foi reformulado, passando a se chamar Programa Darcy Ribeiro (PDR). Nesta nova configuração os cursos são totalmente presenciais e funcionam em 20 polos de ensino. Segundo o site institucional do programa, em 2014, foram graduados 2.454 professores nas áreas de Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química), História e Letras. O PDR passou por uma nova reconfiguração em 2017, recebendo a denominação de Programa Ensinar. Em parceria com o governo do estado, a UEMA passa a oferecer cursos presenciais de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras (Português, Inglês e Literaturas) e Pedagogia, com um quantitativo inicial de 1.260 vagas, com possibilidade de ampliação para 3.000 vagas em 2018.

Paralelamente ao desenvolvimento do PROCAD/ PQD/ PDR, foi implementado no ano de 1998 o PROEB, através de contrato de prestação de serviço entre UFMA, estado e prefeituras envolvidas. Logo no início surgiram alguns problemas decorrentes dos não cumprimento por parte das prefeituras de exigências estabelecidas no contrato, tais como providências relativas à infraestrutura para o funcionamento dos cursos nos municípios e ao repasse dos recursos financeiros para a UFMA, o que resultou na paralisação das atividades. As aulas só foram retomadas após a renegociação dos contratos.

No PROEB as aulas eram totalmente presenciais e ocorriam nos finais de semana, de modo que fossem completas 15 horas aulas semanais e 200 dias letivos. A prática pedagógica do professor em seu local de trabalho era aproveitada como estágio curricular, sendo também exigido como trabalho de conclusão de curso a monografia.

Segundo o site institucional da UFMA, até 2017, o PROEB estava presente em 13 municípios do estado, quais sejam, Tutóia, Pinheiro, Presidente Vargas, Guimarães, Alto Alegre do Pindaré, Pindaré-Mirim, Central do Maranhão, Urbano Santos, Morros, Vargem Grande, Turiaçu, Cantanhede e Buriticupu, onde são oferecidos 9 cursos de licenciatura:

Pedagogia, História, Geografia, Ciências Exatas, Educação Física, Matemática, Educação Física, Filosofia, Ciências Biológicas e Letras.

Com o estabelecimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009, foram abertas novas alternativas para a qualificação profissional docente no estado. Aderiram ao PARFOR a UFMA, a UEMA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Estas instituições passaram a oferecer através de seus campi e polos, cursos de licenciatura nas modalidades presencial e à distância, em áreas diversas, com foco nos decentes em exercício na educação básica sem a devida formação, como já vinham fazendo os programas citados anteriormente. Com base em estudos sobre o programa, realizados por Pereira (2016) e Santos Neta (2016), passamos a apresentar alguns dados referentes à sua implementação nas referidas instituições.

Na UFMA o PARFOR recebe a denominação Programa de Formação de Professores para Educação Básica (PROFEBPAR) e oferece cursos de 1ª licenciatura nas áreas de Geografia e Pedagogia, e de 2ª licenciatura nas áreas de Matemática, História, Sociologia, Educação Física, Letras (Português, Inglês e Espanhol) e Física, abrangendo 17 municípios: Bom Jesus das Selvas, Caxias, Codó, Coroatá, Grajaú, Imperatriz, Magalhães de Almeida, Nina Rodrigues, Lago da Pedra, Poção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria, São José de Ribamar, Timbiras, Vargem Grande, Pindaré-Mirim e Humberto de Campos.

No âmbito da UEMA, o PARFOR ocorria por meio do Programa Darcy Ribeiro, iniciado pela instituição no ano de 2009. Em 2010, foram abertas 19 turmas especiais de 1ª licenciatura nas áreas de História, Letras (Inglês) e Matemática, distribuídas nos municípios de Coelho Neto, Viana, Barra do Corda, Icatu, Mirinzal, Cidelândia, Cururupu, Rosário, São Bento, São Mateus do Maranhão, Amarante do Maranhão e São Bento. No ano de 2016, funcionavam apenas duas turmas do PARFOR nesta instituição.

Por meio do IFMA, a oferta de cursos do PARFOR contemplou as áreas de Artes Visuais, Biologia, Física, Química e Matemática, atendendo até o ano de 2016 os municípios de São Luís, Buriticupu, Santa Inês, Codó, Zé Doca, Imperatriz, São Raimundo das Mangabeiras, Pirapemas, Bacabal, São João dos Patos e Açailândia.

Além desses programas implantados nas IES públicas, vem ocorrendo desde os anos 1990 um crescimento no número de cursos de licenciatura na rede privada, como resultado do processo de expansão da educação superior no Maranhão e no Brasil. Esses cursos são norteados pelas políticas neoliberais, tendo forte tendência mercadológica e padrões tecnicistas de ensino, com foco na formação mínima para o mercado. As IES privadas também tem investido em cursos de pós-graduação em nível de especialização na área de educação, porém

a rapidez com que surgem e a flexibilização e aligeiramento do ensino oferecido, colocam em xeque a qualidade desse tipo de formação.

No contexto das IES públicas, a formação de professores em nível de pós-graduação, tem ocorrido por meio de cursos *lato e stricto sensu*. Entretanto o número de cursos ainda é muito baixo considerando a demanda de todo o estado e também o fato de que a maioria desses cursos funciona na capital, portanto, não estão acessíveis a uma grande parcela dos profissionais docentes do Maranhão que atuam nos municípios do interior do estado.

Diante desta breve análise, podemos perceber que a trajetória da formação de professores no Maranhão é marcada pela criação de programas emergenciais que tem como principal objetivo a melhoria dos indicadores educacionais, isto é, dos aspectos quantitativos que denunciam as carências profundas do sistema, ficando a questão da qualidade e consistência da formação em segundo plano. Identificamos no processo histórico que até o final dos anos 1980 o cenário era de grande precariedade na formação dos profissionais que já estavam inseridos nas redes de ensino, de modo que as políticas implementadas a partir dos anos 1990 eram todas voltadas para a certificação desses professores, muitos sem o nível médio completo.

O desafio de adequar o quadro de professores maranhenses às exigências de formação para a educação básica, conforme preconiza a legislação educacional brasileira, permanece até à atualidade, o que se evidencia pela permanência dos programas emergenciais, os quais vão se ampliando e se reorientando para dar conta da demanda de todo o estado.

Dentro deste processo, encontram-se também os professores de arte, cujo desafio de formação é dos maiores, visto que esta área de conhecimento figura entre as menos valorizadas no currículo escolar, sendo ao longo de sua história abordada de forma descontextualizada, distorcida, e delegada a professores sem a formação na área, o que trouxe sérias consequências à formação docente. Conforme analisaremos na próxima subseção, os desafios são imensos, entretanto a articulação política dos arte/educadores tem sido fundamental para a consolidação da Arte no contexto escolar, como também para a garantia de políticas de formação profissional.

2.3 Ensino de Arte e formação de arte/educadores no Brasil

As raízes do ensino de arte no Brasil são antigas e recebem ao longo da história diversas interferências de cunho epistemológico, político, econômico e social, as quais foram formalizando tendências e modelos de ensino e de aprendizagem que permeiam a arte/educação até os dias atuais.

Tendo em vista a complementação do quadro histórico já iniciado, buscamos neste tópico, analisar as trajetórias do ensino de arte no Brasil, considerando inicialmente as tendências pedagógicas que interferiram nas concepções de arte/educação e nos modelos de ensino implementados no contexto

nacional, e em seguida, os marcos de consolidação da Arte como disciplina escolar obrigatória na educação básica e as principais políticas educacionais criadas para a área ao longo de seu percurso histórico, destacando o papel fundamental das lutas empreendidas pelo movimento de arte/educação no país em torno do ensino e da formação em Arte.

2.3.1 Tendências e concepções de Arte/Educação no Brasil

Começaremos discorrendo sobre as principais tendências pedagógicas que influenciaram e ainda estão presentes no ensino da arte no Brasil até os dias atuais. Destacamos quatro tendências: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista, a Arte como Linguagem e as tendências pós-modernas, representadas pelos Educação para a Cultura Visual e pela Abordagem Triangular. É importante lembrar, no entanto, que ao discorrer sobre cada uma delas separadamente, não significa que elas são abordadas de forma estática no processo histórico, tampouco nos contextos educacionais em que se manifestam. Na realidade, estas tendências se entrelaçam e são reinterpretadas de modo que seus traços se apresentam nos mais diferentes contextos e épocas, em maior ou em menor grau.

A Pedagogia Tradicional chega ao ensino da Arte no Brasil juntamente com a Missão Francesa, que foi responsável pela instalação da Academia Imperial de Belas Artes, no início do século XIX. Baseada no modelo europeu, esta instituição seguia o estilo neoclássico, valorizando a preparação dos estudantes para o trabalho, através de um ensino voltado para o domínios de habilidades técnicas, para a destreza do uso dos instrumentos artísticos. Neste contexto, o ensino da arte se configura como o ensino do desenho baseado na teoria estética mimética, isto é, em princípios que valorizam a imitação do real, primando pelo padrão de beleza neoclássico.

Ferraz e Fusari (1999, p. 30) sintetizam o modelo de ensino tradicional, apontando que:

[...] os professores [...] encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no *produto do trabalho* escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas.

As autoras ressaltam ainda que nesta concepção pedagógica:

[...] o ensino e a aprendizagem de arte concentra-se na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculado-se da realidade social e das diferenças individuais. O conhecimento continua centrado no professor que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza.

Para a concepção tradicional o conhecimento é adquirido através de um processo puramente racional, sem qualquer relação com as experiências cotidianas, ou questões do contexto histórico e social dos estudantes, alheio também aos aspetos sensoriais, emocionais e psicológicos. Neste processo, o papel do professor é o de transmissor do conhecimento, cabendo aos alunos apreendê-los e colocá-los em prática.

Esta concepção de ensino prevaleceu durante todo o século XIX e adentrou as primeiras décadas do século XX, vindo a ser contestada somente a partir dos anos 1930 pela Pedagogia Nova. É justamente sobre esse alheamento em relação ao universo do aluno, aos seus interesses e emoções que incidem as críticas dos adeptos da Pedagogia Nova.

A chamada Pedagogia Nova, ou Renovada começou a influenciar a educação brasileira a partir dos anos 1930, alcançando maior desenvolvimento nas décadas de 1950 e 1960, no contexto das escolas experimentais. As principais características desta tendência são a ênfase na expressão individual, isto é, na subjetividade dos estudantes, nos seus interesses e em seus aspectos afetivos e não apenas intelectuais. Na análise de Saviani (1999, p. 20), a Pedagogia Nova impõe uma mudança total de concepção em relação à escola e ao processo educacional, de modo que há um deslocamento do eixo pedagógico

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da psicologia e da Biologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

A descrição feita pelo autor sintetiza de modo conciso a perspectiva dessa tendência, cuja preocupação está em oferecer aos estudantes as condições necessárias ao desenvolvimento da sua livre expressão, sejam elas materiais ou ambientais.

No ensino da Arte, a Pedagogia Nova tem como fundamento os estudos de John Dewey (1925), Viktor Lowenfeld (1939) e Herbert Read (1943), os quais foram reinterpretados no Brasil e tiveram grande aceitação no contexto do Movimento das Escolinhas de Arte que, opondo-se aos princípios da pedagogia tradicional, buscou valorizar a experiência individual através do fazer, estimulando a auto-expressão dos alunos, num processo em que eles são as figuras centrais e o papel do professor passa de transmissor, para facilitador do ensino e da aprendizagem.

Os professores adeptos desta tendência tinham naquele momento o ideal de promover através da arte a formação integral dos estudantes, vislumbrando uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto buscavam quebrar a rigidez da escola tradicional por meio de metodologias mais flexíveis, que considerassem o universo pessoal do aluno. Autoexpressão, liberdade, sensibilidade, criatividade, tornaram-se palavras recorrentes nas propostas de ensino e nos discursos dos educadores.

Entretanto, não obstante ao seu caráter mais progressista, a Pedagogia Nova também mostrou uma visão idealista da educação, especialmente porque as suas aspirações e perspectivas de transformação da realidade escolar revelaram-se utópicas. Além disso, em se tratando especificamente do ensino da Arte, a preocupação demasiada com a autoexpressão ocasionou um esvaziamento teórico nas aulas, favorecendo ao *laissez-faire* e à visão da Arte como liberação emocional.

Apesar desses problemas, a Pedagogia Nova contribuiu significativamente para uma revisão do modelo tradicional, trazendo para o âmbito escolar o universo do aluno, sua subjetividade, sua realidade, sua cultura. As características desta pedagogia ainda exercem forte influência sobre o ensino da Arte no contexto brasileiro.

Outra tendência que interferiu no ensino da Arte foi a Pedagogia Tecnicista. Legitimada no contexto da ditadura militar, essa concepção de ensino se materializou por meio da reforma educacional empreendida pelo governo, a partir do golpe de 1964. Com a aprovação da lei 5692/71, o ensino (primário e secundário) passou a ter um caráter profissionalizante, primando assim pela formação técnica. Nesta perspectiva, o processo pedagógico é orientado de forma mais mecânica, centrado em objetivos a serem minuciosamente atingidos.

Sobre a Pedagogia Tecnicista, Saviani (1999, p. 23) afirma que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

O autor ressalta ainda que a tendência tecnicista busca transpor para dentro da escola a lógica de funcionamento da indústria, perdendo de vista a especificidade da educação. Neste sentido, Ferraz e Fusari (1999, p. 32) afirmam que dentro da concepção tecnicista, “o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso”. A respeito das aulas de Arte as autoras explicam que:

[...] os professores enfatizam um saber “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento das linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos, que nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

Uma das características da tendência tecnicista é a utilização de instrumentos tecnológicos em sala de aula, como forma de imprimir certo avanço e modernização da educação. Entretanto, essa concepção recebe muitas críticas por desconsiderar aspectos como, a formação humana, cultural, social e política dos estudantes.

Em paralelo às transformações características do século XX, especialmente os avanços técnicos, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e a intensa proliferação de imagens no cotidiano da sociedade, surgem estudos que abordam a Arte como linguagem. Esta concepção tem como base a Psicologia da Percepção e se volta ao domínio de códigos visuais que são identificados como uma espécie de alfabeto necessário à compreensão e decifração das imagens. Segundo esta compreensão, assim como para a leitura e escrita é necessário o estudo e o domínio dos códigos verbais, para a decodificação das imagens, sejam elas artísticas ou não, há a necessidade de um alfabetismo visual. Para Dondis (1991, p. 3):

Seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta.

Nesta concepção, o ensino da Arte privilegia a linguagem visual, isto é, o estudo dos elementos básicos da comunicação visual, tais como, o ponto, a linha, a forma, a direção, a cor, o movimento, dentre outros. Estes elementos são considerados fundamentais para a elaboração, leitura e interpretação das mensagens implícitas nas imagens, tanto da produção artística, quanto oriundas de outros contextos, como o design, a publicidade, a mídia televisiva, o cinema, os cartazes e outdoors, etc.

Este tipo de abordagem foi bastante difundido a partir de sua utilização pela Bauhaus⁶, sendo assimilado pelas áreas do design e da arquitetura, como também pelos cursos de formação de arte/educadores na área das artes visuais. A preocupação neste tipo de ensino é o

⁶ Escola criada na Alemanha em 1919 a partir da fusão entre a Academia de Belas Artes e a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, cujo objetivo inicial de formação é a articulação entre arte e artesanato, tendo como foco o design e a arquitetura. Sua difusão se liga com o desenvolvimento urbano e industrial no século XX.

desenvolvimento das habilidades de ver, analisar, decodificar e também produzir imagens e mensagens visuais, por meio do alfabetismo visual.

A principal crítica dirigida à concepção de arte como linguagem está relacionada à sua ênfase formalista. Ao privilegiar os elementos formais da composição das imagens, valorizando essencialmente suas características plásticas, desconsidera os aspectos sociais, históricos e culturais, que influenciam tanto na produção, como da análise das imagens. Não obstante, sua contribuição na ampliação do campo de estudo das imagens, no contexto do ensino da Arte é inegável.

A partir da segunda metade do século XX, surgem outras abordagens de ensino da Arte, mais voltadas para uma compreensão crítica da educação. Estas abordagens são identificadas como pós-modernas por apresentarem características inerentes a esse contexto dinâmico de transformações, de multiplicidade de linguagens e técnicas, proliferação de meios de comunicação e iteratividade. A Arte é concebida por essas tendências como cultura, isto é, como uma rede de significados, de pensamentos heterogêneos, numa sociedade dinâmica, plural, híbrida, repleta de contradições.

Podemos dizer que a partir da segunda metade do século XX se processa uma revisão epistemológica no campo do ensino das artes, evidenciada por diversos fatores, dentre eles: a ampliação da ideia de arte, já iniciada com o advento da Arte Moderna, intensificando-se com as manifestações da Arte Contemporânea; mudanças em relação ao campo da teoria e história da Arte, que se depara com um cenário em que interagem o “erudito” e o “popular”, a “alta cultura” e a “cultura de massa”, as obras tradicionais da história da Arte e as produções oriundas da cultura visual; e a influência cada vez mais intensa nos avanços tecnológicos na produção de Arte, como também no cotidiano escolar. Na concepção pós-moderna de ensino da Arte, destacamos a Educação para a Cultura Visual e a Abordagem Triangular.

A Educação para a Cultura Visual tem sua gênese nos estudos culturais na Inglaterra e na América do Norte no século XX e vem se desenvolvendo no Brasil a partir da ampliação do campo da Arte, isto é, da abertura desse campo a diversas manifestações presentes na cultura de massa e em outros espaços da sociedade. No ensino, essa tendência considera não apenas os conteúdos tradicionalmente pertencentes à área das artes, mas incorpora questões sociais, políticas e culturais presentes na vida cotidiana dos estudantes e professores, como também interage com outras áreas do conhecimento numa perspectiva trans e interdisciplinar.

Com base em Boughton (et al, 2002), Ballengee-Morris (et al, 2010, p. 264) afirma que “*Cultura Visual* é o termo dado à mudança e à compreensão de arte expandida, refletida na

Arte/Educação por meio da ‘recente proliferação e penetração das imagens visuais e artefatos e de sua importância na vida social’”.

Neste sentido, Barbosa e Coutinho (2011, p. 49) comentam que a Educação para a Cultura Visual

pressupõe uma mudança na finalidade da educação escolar, pois pondera seu papel de único agente transmissor de conhecimentos nas sociedades contemporâneas, desde que considera a inserção dos sujeitos no meio cultural e os trânsitos e trocas nos vários contextos. Em consequência a escola passa a ser vista não como um sistema reprodutor de saberes, mas como um espaço de preparação dos indivíduos para fazer um uso crítico e democrático das informações que hoje todos os cidadãos têm a disposição. A escola precisa se sintonizar com a sociedade para a qual ela prepara seus estudantes.

Esta concepção, portanto visa uma educação crítica, em que os estudantes se habilitem a ver, analisar e compreender criticamente o mundo em que vivem, percebendo-se como agentes dentro dele. Temas como diversidade cultural, questões étnico-raciais e de gênero, desigualdade social, perpassam o ensino da Arte e ganham cada vez mais espaço.

Assim como as demais tendências, a Educação para a Cultura Visual recebe críticas. A principal delas está relacionada a certo distanciamento das questões próprias da Arte, como a experiência estética em si.

Outra tendência do ensino da Arte no Brasil formulada no contexto da pós-modernidade foi a Abordagem Triangular. Esta proposta foi sistematizada pela professora e pesquisadora Ana Mae Brabosa entre os anos 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP. Inicialmente recebeu a denominação de “Metodologia Triangular”, sendo posteriormente revisada pela própria autora, que considerou mais adequada a designação Proposta ou Abordagem Triangular.

A concepção de Barbosa sobre o ensino de arte, a qual resultou na Abordagem Triangular tem como fundamento os estudos de John Dewey voltadas para a arte como experiência, de Paulo Freire sobre a educação como processo de conscientização de si mesmo e do mundo, e de Elliot Eisner relacionados à imaginação no aprendizado da arte. Para a autora (2010, p. 12):

É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso [...].

Ainda nos anos 1970 Eisner propôs uma reflexão sobre o ensino da Arte nos Estados Unidos, que naquela época estava mais centrado no fazer, isto é, numa concepção de arte como mera atividade prática. Sua concepção considera, pois, a natureza epistemológica da Arte e de seu ensino, propondo uma formação de professores que gere um ensino que agregue a produção de arte, a história da arte, a crítica e estética. Na análise de Barbosa (2012, p. 38) sobre o pensamento de Eisner:

[...] o trabalho prático de estúdio ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, insight e ingenuidade. A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte. A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.

Com base nessas dimensões estabelecidas por Eisner, Barbosa sistematizou a Abordagem Triangular na qual o ensino da Arte integra três dimensões: o *fazer artístico*, a *leitura da obra de arte*, e a *contextualização*, as quais não são operações isoladas, tampouco seguem uma ordem estabelecida, pois (1998, p. 40) “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem”. O fazer artístico envolve leitura e contextualização, assim como ler uma obra, requer a sua contextualização, que também está presente na produção artística.

O enfoque na Abordagem Triangular é a compreensão da Arte como expressão e como cultura. Segundo a sua autora (1998, p. 41), trata-se de uma proposta “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna”, em que os aspectos da aprendizagem da arte – *fazer artístico*, *leitura da obra e contextualização* – são abordados de forma integrada e abrangente. Neste sentido, a leitura da obra de arte não se reduz a uma mera descrição de aspectos formais, ou mesmo à contemplação e deleite, antes, como afirma a autora (1998, p. 40) “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica”, sendo, portanto, “leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidade, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (1998, p. 35).

Do mesmo modo, a contextualização não está restrita ao período histórico, ou à vida do artista, podendo ser “histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc, associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes, disciplinares ou não” (1998, p. 37-38). Assim, “contextualizar é estabelecer relações”. Nesta mesma linha de compreensão, o fazer artístico não deve se caracterizar pelo *laissez-faire*, tampouco pelo exercício de meras reproduções das obras lidas.

O exercício da criatividade deve ser problematizado e oferecer diversidade de procedimentos e estímulos, além de espaço para a subjetividade, para o pensamento divergente, para a “alteridade visual”.

A concepção de Barbosa (1998, p. 40) é, portanto, de uma educação cultural, “crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’.”

Não obstante à sua boa recepção por parte dos professores de arte brasileiros, a Abordagem Triangular também foi alvo de críticas. Uma delas supõe que a proposta é uma cópia do Discipline Based Art Education (DBAE) americano, cuja organização se baseia na Estética, na História e na Crítica. A autora (1998, p. 37), entretanto rebate essa crítica, afirmando que a configuração do DBAE é disciplinar, isto é, separa os componentes de aprendizagem da Arte em disciplinas, portanto, está mais identificada com a visão modernista de educação, o que estaria em oposição à Abordagem Triangular, cuja vertente é pós-moderna, designado ações articuladas – fazer, ler, contextualizar – como componentes curriculares. Para ela, existem correspondências entre elas, entretanto “essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e educação” (2012, p. XXXI).

A Abordagem Triangular foi incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando de sua elaboração nos anos 2000. Entretanto, na avaliação de Barbosa, esta apropriação foi infrutífera e atrapalhou a assimilação correta da proposta pelos professores. Segundo ela, no texto dos PCNs os componentes da triangulação – *fazer, leitura e contextualização* – foram modificados para *ação, apreciação e reflexão* (1^a a 4^a séries), ou *ação, apreciação e contextualização* (5^a a 8^a séries), para que a Abordagem Triangular não fosse reconhecida. A autora então conclui que, devido às interpretações deturpadas da proposta pelo documento (2012, p. XXXI):

A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo-se que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNS, se ampliasse pela ação inventiva dos professores. Estes passaram a obedecer às normas ditadas pelo Ministério da Educação através dos PCNs.

Apesar desses percalços, a Abordagem Triangular tem sido amplamente utilizada no Brasil, obtendo grande aceitação por parte dos arte/educadores.

Ao discorrermos sobre estas tendências que influenciaram e ainda permanecem presentes no ensino de arte no contexto brasileiro, é importante lembrar que estas não são correntes estáticas situadas em períodos limitados na história da arte/educação. Estas abordagens se desenvolvem por vezes paralelamente, entrelaçando-se e influenciando-se umas

às outras, de modo que na contemporaneidade podemos facilmente identificar traços da Pedagogia Tradicional nos currículos, nas práticas, nos livros didáticos e metodologias do ensino de arte, por exemplo. O surgimento de novas abordagens não exclui as mais antigas e nem sempre as novas tendências negam por completo os princípios daquelas consideradas ultrapassadas.

De posse desse quadro conceitual das tendências pedagógicas do ensino da Arte, passaremos a analisar os aspectos históricos e políticos do ensino e da formação, destacando a partir da década de 1970, os principais marcos desta trajetória.

2.3.2 Aspectos históricos e políticos do ensino da arte e da formação de arte/educadores no Brasil

Ao rever a trajetória do ensino da arte no Brasil, poderíamos dizer que a reforma educacional de 1971 protagonizada pela aprovação da LDB nº 5692/71 foi um marco e mesmo um avanço importante. Nela a Educação Artística aparece pela primeira vez como componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus⁷. Entretanto, é fundamental analisar o contexto em que esta lei passa a vigorar, as concepções ideológicas subjacentes à sua elaboração e implementação e quais os seus desdobramentos para o ensino da arte, bem como para a formação do professor de arte.

Primeiramente, precisamos considerar o cenário político conflituoso da época, no qual o Brasil está sob o comando do regime militar desde o golpe de 1964. A censura dos meios de comunicação, da produção artística e cultural, como também a perseguição a artistas, intelectuais, educadores, poetas, além de outros cidadãos e grupos que se opunham ao regime, dão apenas uma mostra do clima de tensão instalado nos diversos setores da sociedade. Como, então conceber que um governo de ações repressivas, contrário às liberdades de expressão e pensamento pudesse tornar obrigatório nas escolas justamente o ensino da Arte? Não é justamente a Arte um dos alvos da perseguição e da censura por parte do governo militar? Não é a Arte uma das primeiras vias de expressão do pensamento, da subjetividade, de interpretação e crítica da realidade? Cabe então perguntar: qual a natureza do ensino proposto pela reforma educacional de 1971? A que perspectivas e interesses atende?

⁷É importante ressaltar que a presença do ensino da arte nas escolas é anterior à década de 1970, entretanto, nesta subseção tratamos da obrigatoriedade deste ensino no contexto escolar, motivo pelo qual destacamos a aprovação da LDB/71 como marco importante.

Ao discutir o ensino da Arte neste período, Barbosa (2012, p. 9) ressalta que a inclusão da Educação Artística no currículo de 1º e 2º graus não resultou das reivindicações dos arte/educadores brasileiros, mas de um acordo entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID). O acordo Mec-Usaid buscou transformar a educação brasileira, visualizando-a como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, bem como para a consolidação do sistema capitalista no país. O ensino oferecido aos jovens na escola, portanto, deveria se processar tendo como finalidade a formação de mão de obra técnica e profissional, com vistas a atender ao processo de crescimento das grandes empresas e do setor econômico como um todo. Barbosa (2012, p. 9) afirma que a LDB/71

[...] estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983)

É nesta perspectiva tecnicista, portanto, que o ensino da Arte é inserido no currículo escolar. A Arte é considerada como uma mera atividade prática, em que os estudantes aprendem a desenvolver habilidades técnicas, especialmente através do desenho, tendo em vista as funções a serem desempenhadas no trabalho. Nesta perspectiva de ensino, não há espaço para a crítica, para o desenvolvimento criativo e expressivo dos alunos e professores.

A reforma educacional de 1971 trouxe à tona diversos problemas para o ensino da Arte. Um deles está relacionado à indefinição da área no texto da lei, que se limitou a estabelecer que a Educação Artística seria obrigatória. Mas, que educação artística? Com que objetivos? Em quais bases epistemológicas esta disciplina se baseia naquele momento?

Esta abordagem vaga da Arte trouxe consequências que permeiam o seu ensino até a atualidade. O desprestígio e o preconceito com que é tratada no contexto escolar, a desvalorização do conhecimento artístico por alunos, professores de outras áreas e pelos próprios sistemas de ensino, evidenciada pela baixíssima carga horária destinada à disciplina, as interpretações equivocadas acerca das funções da arte na escola, na sociedade e na vida são algumas dessas consequências.

Além dos preconceitos e dos equívocos em relação à Arte como área de conhecimento, a sua inserção no currículo escolar apenas como uma imposição americana gerou no ensino incoerências entre teoria e prática. De acordo com estudos realizados por Barbosa (1975, p. 85-87) em escolas da cidade de São Paulo, no início da década de 1970, havia entre os professores de Arte a compreensão de que os objetivos do ensino da arte eram dentre outros a liberação

emocional, auxílio pedagógico a outras disciplinas do currículo e ao desenvolvimento da coordenação visomotora, o desenvolvimento da criatividade, do senso estético e da percepção visual. Todavia, os métodos de ensino utilizados demonstravam a permanência do modelo tradicional de ensino baseado no desenho, no qual prevaleciam as práticas de desenho geométrico, desenho decorativo, desenho de observação, estudos de luz e sombra, além do método da autoexpressão⁸ e da proposição de temas⁹.

Diante destes resultados apontados por Barbosa, podemos identificar uma incoerência entre os objetivos do ensino e as metodologias aplicadas pelos professores. Ainda que exista uma perspectiva de avanço no sentido de promover um ensino que não esteja apenas comprometido com o aprendizado de técnicas artísticas, mas com a formação humana integral dos alunos, considerando aspectos como criatividade, expressão da subjetividade, percepção, dentre outros, na prática pedagógica fica evidente a supremacia da técnica.

Outro problema gerado pela indefinição da área de Arte na legislação educacional neste período foi a construção de conceitos, significados e funções reducionistas e superficiais da Arte. Tourinho (2012, p. 32-33) comenta que estes conceitos foram utilizados, inclusive como argumentos de defesa da Arte na escola, apontando sua necessidade como atividade recreativa, de relaxamento dos alunos, como instrumento para o desenvolvimento moral, criativo e sensível, como acessório para a decoração do ambiente escolar e celebrações diversas, como apoio pedagógico a outras disciplinas, dentre outros. A autora, entretanto, aponta que tais argumentos estão

[...] alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

Outra questão fundamental no contexto da aprovação da LDB/71 era a inexistência de professores qualificados na área para lecionar a disciplina, já que, até àquele momento, não existiam cursos de formação de professores de Arte em nível superior. Os cursos existentes eram destinados apenas à formação em desenho, tendo como principal conteúdo o desenho geométrico. Além dos profissionais formados nestes cursos, os únicos professores disponíveis

⁸ O método da autoexpressão consistia em entregar os materiais artísticos aos alunos e deixá-los trabalhar livremente, sem interferências do professor. É oriundo da concepção escolanovista de educação, que se opõe à Pedagogia Tradicional, propondo a valorização do universo do aluno, de seus interesses e de sua subjetividade.

⁹ O professor propõe temas (paisagem, família, objetos) para que os alunos os desenvolvam através do desenho.

eram oriundos das Escolinhas de Arte, movimento que vinha difundindo a arte/educação desde 1948 e oferecia cursos para crianças e adolescentes com base na autoexpressão e também cursos para professores e artistas. Entretanto, esta formação não estava de acordo com os requisitos necessários para o exercício da licenciatura a partir da quinta série, quando já se exigia o grau universitário, conforme disposto do art. 30 da LDB/71:

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

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Para resolver esta questão, em 1973 foram criados os primeiros cursos universitários de licenciatura em EA no Brasil. Estes cursos, caracterizados como licenciaturas curtas, tinham a duração de dois anos e compreendiam em seus currículos as diversas linguagens artísticas, isto é, dança, música, artes visuais e teatro. Assim, a formação de arte/educadores em nível superior traz como característica inicial a polivalência. Para Barbosa (2012, p. 10) a pretensão de formar um jovem professor para tantas linguagens em apenas dois anos, esperando que este esteja preparado para lecionar todas estas linguagens no 1º e no 2º grau, é “um absurdo epistemológico”. Segundo a autora, estes cursos eram insuficientes para propiciar aos seus egressos condições de definir seus objetivos e metodologias. Entretanto, esse desafio imposto aos primeiros arte/educadores do Brasil, permeou a formação profissional em Arte durante muito tempo.

A formação aligeirada, com pouco, ou nenhum embasamento teórico trouxe consequências profundas para o ensino, dentre elas a superficialidade dos conhecimentos adquiridos pelos professores, de modo que suas concepções sobre aspectos como a criatividade, por exemplo, estavam mais baseadas no senso comum do que em estudos da teoria da criatividade, aos quais estes profissionais não tinham acesso pelo currículo da licenciatura. No ensino das artes visuais, conforme pesquisa realizada por Ferraz e Siqueira (1987) já nos anos 1980, ainda predominavam as mesmas metodologias observadas no início da década de 1970. Os professores careciam de fundamentação teórica para o planejamento de suas aulas, tendo em mãos apenas um livro didático, cujo conteúdo reforçava o *laissez-faire* como estratégia de ensino. A história da arte, a apreciação estética, o fazer artístico contextualizado, as imagens (fossem elas da produção artística universal, ou do cotidiano) estavam ausentes da sala de aula.

Este cenário nada animador se apresenta como um reflexo da baixa qualidade da formação docente em Arte oferecida pelas licenciaturas curtas, mas principalmente da pouca, ou nenhuma importância dada ao ensino da arte pelo governo militar, cujas medidas de reforma da educação como um todo fracassaram, já que o mercado não assimilou os jovens profissionais recém-saídos do segundo grau, devido à insuficiência de sua formação.

Frente a tantos problemas evidenciados a partir da inclusão da Educação Artística na escola, e também da precária formação docente oferecida até então, os arte/educadores brasileiros buscaram uma articulação política, com o objetivo de empreender ações reivindicatórias junto aos governos, em prol de melhorias na formação e de garantias de permanência do ensino da arte no contexto escolar. Neste sentido, a obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, ainda que de forma ainda incipiente, significou um avanço e um fator impulsionador da articulação dos profissionais da arte/educação, resultando, inclusive na organização de associações e grupos representativos deste segmento.

O marco de início dessa articulação foi a Semana de Arte e Ensino, realizada entre os dias 15 e 19 de setembro de 1980, na Universidade de São Paulo (USP), onde 2.700 arte/educadores de todo o país se reuniram para discutir as questões problemáticas acerca da formação, do trabalho na escola, da ação dos profissionais na cultura e na sociedade brasileira, dentre outras. A partir desse evento, foram criadas associações profissionais em diversos estados do país, objetivando o debate com os poderes políticos de cada região no sentido de lutar pelos interesses comuns a todos os arte/educadores. As primeiras associações a serem organizadas foram: Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP), Associação de Arte/Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul (AGA) e a Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná (APAEP), todas no ano de 1982. No ano de 1988 já eram quatorze associações, as quais organizaram e fundaram neste mesmo ano a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), órgão representativo dos profissionais em âmbito nacional. Vale ressaltar que este movimento não foi isolado. A década de 1980 foi efervescente no que se refere às lutas e reivindicações dos profissionais da educação como um todo, contribuindo para diversas conquistas posteriores para a área.

Além destas entidades, foi criada no ano de 1987 a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), com o objetivo de promover, desenvolver e divulgar pesquisas nesta área. A ANPAP teve um papel importante na inserção da área de Arte na comunidade científica, conquistando espaços dentro das agências de financiamento e fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES, em que a Arte já figura como área de conhecimento autônoma.

Posteriormente foram fundadas associações ligadas à Música, ao Teatro e à Dança, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE) em 1998 e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) em 2008.

A atuação da FAEB juntamente com as associações estaduais e regionais tem sido de suma importância na conquista de direitos dos profissionais, e de políticas públicas para o ensino e para a formação em Arte. Logo em seu I Congresso, a FAEB elaborou um documento para apresentação na V Conferência de Educação, contendo as principais reivindicações dos arte/educadores brasileiros. Dentre as principais questões levantadas pelo documento estava a Resolução nº 6/86 que reformulou o núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus, no qual a Educação Artística não figura entre as disciplinas obrigatórias, contando apenas de um parágrafo vago, denotando a pouca importância dada à área pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que nas palavras de Barbosa (2012, p. 1) “condenou a arte ao ostracismo nas escolas”. O posicionamento das associações a esse respeito já havia sido manifestado em uma carta protesto, escrita em Brasília, em dezembro de 1986, ano em que a referida resolução foi aprovada. A luta pela garantia do lugar da Arte na educação escolar, diga-se de passagem, sempre foi e continua sendo o carro chefe do movimento de Arte/Educação no Brasil. Neste sentido, o referido documento foi apresentado CFE como forma de pressionar as autoridades por uma revisão do texto da resolução, contudo, a resposta dada foi tão vaga e pouco convincente, quanto o texto da Resolução.

No documento (1988, p. 1), os profissionais protestaram enfaticamente que:

Ignorar a importância da Arte como elemento de construção de uma sociedade capaz de assumir-se como produtora de sua própria cultura e manter unicamente preocupações de caráter tecnicista, é tentar produzir uma evolução não integral, que peca por desconsiderar como fundamental, justamente, uma área de conhecimento que é fator de humanização, socialização e identidade cultural.

O documento apresentou ainda um apanhado das principais reivindicações dos arte/educadores daquele período, dentre as quais: a ampliação da duração dos cursos de licenciatura em Educação Artística para quatro anos e conseqüentemente a reformulação dos seus currículos; a obrigatoriedade do ensino de todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) em todos os níveis de ensino (pré-escola ao 2º grau); a extinção das licenciaturas curtas. Um dos principais objetivos desse documento era incluir essas propostas na nova LDB, que deveria ser elaborada, conforme previa a Constituição, prestes a ser aprovada naquele mesmo ano.

Essa preocupação com a permanência do ensino da Arte na escola era de extrema relevância para os profissionais. Segundo Barbosa (2012, p. 7), três dos quatro projetos de elaboração da LDB, apresentados no fim da década de 1980 excluíam a arte do currículo, o que demonstrava a necessidade de:

[...] continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história, e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, um campo de estudos específico e não apenas uma mera atividade.

A FAEB juntamente com as demais associações acompanharam o processo de elaboração da Constituição de 1988, com a preocupação de inserir a Arte como elemento fundamental para a formação humana. Para tanto, enviaram à Constituinte documento em que apresentavam suas sugestões e reivindicações, obtendo sucesso, de modo que a Arte é contemplada no artigo 206, inciso II, em que apresenta como um dos princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, no artigo 208, inciso V, que indica como responsabilidade do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, e no artigo 210, que assegura a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A articulação política dos profissionais das artes na década de 1980 foi fundamental também para a criação de políticas voltadas para a área nos anos 1990 e 2000. Ainda que as reivindicações do movimento não tenham sido integralmente contempladas, é importante reconhecer os avanços e as possibilidades de mudança propiciadas a partir da politização dos docentes e artistas. O primeiro objetivo mais importante a ser alcançado naquele momento era a inserção do ensino da arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica na nova LDB. Foi necessária uma intensa vigilância e articulação de inúmeras ações como, elaboração e envio de cartas e documentos ao MEC, realização de manifestações e protestos, discussão do tema em diversos eventos oficiais organizados pela FAEB e pelas associações regionais e estaduais, no intuito de garantir não apenas a presença da arte no currículo, mas o seu reconhecimento como disciplina necessária à formação humana, intelectual e social dos estudantes.

Outra preocupação primordial na agenda da FAEB e das demais associações era quanto à formação docente, tendo como objetivos a extinção das licenciaturas curtas, e da polivalência,

que caracterizava a grande maioria dos cursos até aquele momento. Havia, portanto, uma perspectiva de ampla reforma dos cursos de formação de professores de Arte, em discussão aberta com as associações profissionais, objetivando elevar a qualidade da formação e, conseqüentemente do ensino da Arte. Aliado a isso, os arte/educadores reivindicavam uma política de pós-graduação, ressaltando que até o ano de 1989 existiam apenas 1 mestrado e 1 doutorado em Artes Plásticas e Artes Cênicas (Escola de Comunicação e Arte – USP/ SP), 3 mestrados em Música (Conservatório Brasileiro de Música, UNIRIO/ RJ e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS) e 1 mestrado em História da Arte (Unicamp/SP). Ao todo 5 cursos de mestrado e 1 de doutorado em todo o Brasil, todos concentrados nas regiões sudeste e sul.

Podemos dizer que a década de 1980 foi um período de organização política dos arte/educadores, cujo foco estava em reivindicar políticas de formação e também garantias do espaço da arte na educação escolar. Esta mobilização resultou em conquistas posteriores, como por exemplo a presença da disciplina na LDB nº 9394/96, com uma abordagem bem mais condizente com as expectativas dos profissionais.

Na década de 1990, com o aprofundamento das reformas educacionais, foram tomadas pelo governo brasileiro uma série de medidas no sentido de adequar o sistema educacional às condições previstas nos acordos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990 - Jomtien, Tailândia). Tais medidas vão desde a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) até a publicação de referenciais curriculares e diretrizes para a educação básica e formação de professores. É preciso ressaltar que estas reformas estão inseridas no processo de reestruturação capitalista já mencionado anteriormente, e estão comprometidas com a agenda neoliberal, cuja perspectiva primordial é o crescimento econômico mundial, para o qual a educação é considerada um instrumento estratégico.

Dentre as medidas tomadas, a aprovação da LDB nº 9394/96, já prevista pela Constituição de 1988, significou uma conquista de grande valor para os profissionais da arte/educação. Nesta lei a Arte passa a ser exigida como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Em seu artigo 26 § 2º prevê: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Diferentemente do que ocorreu na LDB/71, na nova lei as artes são mencionadas em vários trechos, sendo abordada como área de conhecimento e não meramente como atividade. Isto significou o resultado de lutas e

reivindicações que vinham sendo encaminhadas aos gestores da educação brasileira desde meados da década de 1980 pela rede de associações de profissionais da área.

Outra questão abordada pela LDB/96 que representou melhorias para as artes foi a regulamentação da formação dos professores para atuação na educação básica. No artigo 62 consta:

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

A partir deste artigo, a formação de arte/educadores por meio de cursos de licenciatura curta estava oficialmente extinta, sendo dali em diante exigida licenciatura plena para o exercício do magistério a partir da 5ª série. Este tópico estava em pauta desde o início da articulação dos arte/educadores em prol de sua formação. Muitos cursos de licenciatura em Educação Artística já haviam sido reformulados, aumentando sua duração para quatro anos, entretanto, só a partir da nova lei essa questão foi regulamentada. A questão da polivalência, todavia, ficou ainda pendente, apesar do posicionamento unânime das associações de que mesmo os cursos de licenciatura plena em EA eram considerados insuficientes para formar profissionais nas diversas linguagens, sendo necessária a formação específica em cada linguagem, o que só viria a se efetivar com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação já nos anos 2000, como veremos mais adiante.

Neste sentido, vale ressaltar que dois anos antes da aprovação da LDB/96, como resultado da articulação dos profissionais, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design (CEEAD), com o objetivo de atuar junto ao MEC na avaliação e reformulação dos cursos de formação de arte/educadores. A CEEAD promoveu diversos fóruns para discutir e levantar propostas de melhoria na qualidade da formação e se configurou como um espaço de negociação com os órgãos gestores da educação.

Outra ação realizada no contexto das reformas foi a elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e médio. Os PCNs, porém, não se constituem documentos normativos, e sim referenciais para subsidiar o trabalho do professor, na organização e planejamento das disciplinas escolares, trazendo de forma detalhada as orientações didáticas e pedagógicas para cada área, apontando inclusive os conteúdos e objetivos concernentes a cada componente curricular.

Ao serem lançados em 1997, os PCNs do ensino fundamental dedicaram um volume para o ensino da Arte em que as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – são apresentadas separadamente, cada uma em suas especificidades. As artes visuais, por exemplo, são assim descritas (1997, p. 45):

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Os PCNs para o ensino médio foram lançados no ano 2000 e trouxeram uma organização diferente em relação aos do ensino fundamental. Conforme apresenta o quadro 3.

Quadro 3 – Organização dos componentes curriculares (PCNs – Ensino Médio)

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Educação Física Arte Informática
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia Física Química Matemática
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geografia Sociologia, Antropologia e Política Filosofia

Fonte: Elaborado pela autora

Os componentes curriculares estão organizados em grandes áreas de conhecimento, de modo que a Arte integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que explicita a concepção de ensino proposta no documento, conforme expressa o trecho a seguir (2000, p. 48):

Ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.

Além dos PCNs que tratam do ensino fundamental e médio, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em que a Arte é abordada como parte dos eixos de trabalho que estão dentro das experiências a serem vivenciadas pela criança no

processo de aprendizagem. O RCNEI (1998, p. 46) define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. E seis eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática, dentre os quais pelo menos três estão ligados às artes. Constatam ainda entre as capacidades a serem desenvolvidas pela criança, as de ordem estética que, conforme o documento (1998, p. 48) “estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas”.

Observamos quanto ao tratamento dado à Arte que os PCNs e o RCNEI importantes avanços, tanto no que se refere à especificação das linguagens, como também na caracterização de cada uma delas, respondendo ao que já vinha sendo defendido pelos profissionais. É possível identificar ainda a contribuição desses documentos para a superação da ideia de arte como mera atividade prática, e para a sua clara definição como área de conhecimento, com características, objetivos, critério e sentidos próprios. A abordagem da área pela legislação e pelos documentos citados ocasionou ainda sua mudança de nomenclatura enquanto componente curricular, passando sua denominação de Educação Artística, para Arte.

Entretanto, estes documentos receberam críticas e suscitaram dúvidas quanto a sua viabilidade de efetivação, considerando a diversidade e complexidade dos contextos educacionais do país. Quanto a isso Tourinho (2012, p.29-30) afirma que:

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Históricas e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem.

O processo de reforma da educação brasileira iniciado nos anos 1990, continuou nos anos 2000, período em que foram aprovados diversos pareceres e resoluções que instituíram as DCNs, documentos normativos que regem o sistema educacional em seus diversos setores e níveis. Assim, no âmbito da formação docente, passaram a vigorar em 2002 as DCNs referentes à formação de professores da educação básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Em conformidade com estes documentos, foram também fixadas as DCNs para os cursos de formação docente na área de Arte, o que significou mais uma conquista para os arte/educadores, visto que esta legislação considerou as especificidades das linguagens artísticas. Deste modo, a lei não mais prevê a existência de cursos polivalentes de EA, e sim de novos cursos específicos em cada linguagem. A partir dessa legislação, as associações poderiam

exigir das instituições de formação de arte/educadores, a extinção definitiva dos cursos polivalentes.

Os cursos específicos nas diversas linguagens da Arte passaram a ser regidos pelas seguintes Resoluções distintas: Música – Resolução CNE/CES nº 2/2004, Dança – Resolução CNE/CES nº 3/2004, Teatro – Resolução CNE/CES nº 4/2004 e Artes Visuais – Resolução CNE/CES nº 1/2009. Isto acarretou diversas reformulações curriculares nos diversos cursos de licenciatura em EA existentes no país, dentre eles o da UFMA, que no ano de 2010 foi desmembrado em três cursos distintos: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Música.

Não obstante às conquistas já alcançadas, o movimento dos arte/educadores permaneceu ativo no levantamento das necessidades relativas à formação e ao ensino da Arte. A garantia pela LDB/96 da obrigatoriedade da Arte em todos os níveis da educação básica, por exemplo, não atendeu completamente ao anseio da categoria, pois não especificou o conteúdo deste ensino. Frente a esta lacuna, foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 7.032, de 2010 - Apenso PL Nº4, de 2011 que altera o § 2º e o § 6º do artigo 26 da LDB/96, determinado as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como disciplinas obrigatórias no currículo da educação básica.

A FAEB acompanhou o longo processo de seis anos de tramitação do PL, enviando documentos no sentido de pressionar a câmara e o senado a garantirem a alteração, o que veio a se concretizar em maio de 2016, pela Lei nº 13.278/2016. Esta foi uma conquista das mais importantes na trajetória de lutas dos profissionais da arte/educação, significando a possibilidade de extinção definitiva da polivalência, pois ainda que as DCNs para os cursos de formação de arte/educadores abordem as linguagens separadamente e que quase a totalidade dos cursos de formação não mais se configurem como polivalentes, nos contextos escolares a disciplina Arte continua sendo responsabilidade de um único professor que tem a incumbência de ministrar os conteúdos das quatro linguagens, mesmo não tendo formação adequada para isso. A Lei nº 13.278/2016, portanto, vem como uma garantia de que a formação específica seja respeitada pelos sistemas educacionais, inclusive prevendo a ampliação do quadro de professores, conforme preconiza o Art. 2º que também estabelece prazo para adequação dos sistemas: “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”.

Todavia, no mesmo ano em que esta lei foi aprovada, iniciou-se um novo ciclo no cenário político brasileiro. Com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em agosto

de 2016, o país passou a ser comandado pelo vice-presidente Michel Temer, cujo governo tem sido marcado por reformas em diversos setores, as quais vem sendo aprovadas em caráter de urgência, mesmo diante da reprovação da maioria da população, sob o argumento de superar a crise política e econômica. No campo da educação, foram aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Medida Provisória nº 746/2016, que trata da reforma do ensino médio, transformada na Lei nº 13.415/2017. Ambas significam para o ensino da Arte no país um grave retrocesso.

Quanto à BNCC, desde a publicação de sua primeira versão ainda em 2015, a FAEB juntamente com a ABEM, ABRACE, ANDA e ANPAP enviaram ofício ao ministro da educação, indicando diversos pontos problemáticos da proposta em relação ao ensino de Arte e apresentando sugestões de revisão do texto. Dentre as questões apontadas está denominação das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponentes curriculares” vinculados à área de Linguagens e suas Tecnologias, ao que as entidades citadas propõem a criação da área de Arte, a que sejam vinculadas as quatro linguagens como componentes curriculares independentes. Segundo as entidades representadas no ofício, a organização curricular proposta no documento reforça a ideia da polivalência, contrariando o que preveem as próprias DCNs e a LDB/96.

Outra questão abordada é a forma reducionista com que a Arte é tratada na BNCC, fato explicitado pelas poucas páginas dedicadas a este componente curricular, se comparado com as demais disciplinas e também pela falta de clareza a respeito dos propósitos do ensino em cada umas das linguagens. Conforme o documento enviado, as sugestões de mudança foram:

- a) Que seja inserida a área de Arte desvinculando a Arte da área de Linguagens, tornando-a uma área autônoma.
- b) Que seja alterada a designação “subcomponente curricular” para: componente curricular Artes Visuais; componente curricular Dança; componente curricular Música e componente curricular Teatro, todos atrelados à Área de Arte.
- c) Que a progressão seja por ano escolar para cada um dos componentes curriculares, com a ampliação do quantitativo de objetivos de aprendizagem e com a numeração dos objetivos reiniciando a cada entrada de novo componente e ano de escolarização.
- d) Que seja explicitado que a atuação do professor em cada componente curricular da área de Arte na Educação Básica ocorrerá no campo específico de formação em Curso de Licenciatura no Ensino Superior, de acordo com as Resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a partir de 2004.¹⁰

Entretanto, estas sugestões não foram acatadas, de modo que na versão final para o educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, prevaleceu a

¹⁰ Ofício nº 06/2015/FAEB, Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

perspectiva presente nas primeiras versões. E as expectativas em relação à versão da BNCC para o ensino médio não são animadoras.

Já a MP nº 746/2016 surpreendeu os arte/educadores logo depois de conquistada a presença das especificidades das linguagens artísticas na LDB/96 por meio da Lei nº 13.278/2016, como mencionamos anteriormente. A referida MP traz em seu texto nada menos que a exclusão da disciplina Arte do currículo do ensino médio, juntamente com Educação Física, Filosofia e Sociologia. Imediatamente após a publicação da referida MP, a FAEB se manifestou através de nota oficial e cartas enviadas aos parlamentares, com o objetivo de pressioná-los a rever a questão. Frente às exigências da categoria e de outras entidades, a Arte e a Educação Física permaneceram como disciplinas obrigatórias. Mas em que condições?

A repentina aprovação da MP nº 746, já em fevereiro de 2017, sem qualquer consulta à sociedade, foi recebida pelo movimento dos arte/educadores com muita indignação. Em nota pública (2017) a FAEB afirma: “Esta MP altera a já conquistada obrigatoriedade do componente curricular Arte para todos os níveis da Educação Básica definida pela LDB nº 9.394/96. Duro golpe para a nossa luta de décadas pelo ensino de Arte no país”¹¹. Nesta nota a FAEB aponta que a MP reduz o ensino da Arte no ensino médio a “estudos práticos”, sem a menos explicar o que isto significa. Assim, reitera seu posicionamento contrário:

Para nós, trata-se de mais um golpe, pois, de uma maneira capciosa, o documento menciona a arte como obrigatória e condicionada a Base Nacional Curricular Comum atrelando-a a "estudos e práticas de Artes". Essa obscuridade do texto, nos faz perguntar: o que vem a ser o que se está denominando "estudos e práticas"? Qual a compreensão que o MEC e, futuramente, as Secretarias de Educação terão sobre este aspecto? O que será reservado ao nosso campo? Tudo? Nada? Diante do exposto, a FAEB reafirma seu posicionamento contrário à MP, por acreditar que tal medida é um retrocesso para o campo da Arte e do seu ensino, o que aproxima-se da Lei 5.692/71 que prescrevia arte como atividade.

Diante desses apontamentos, concluímos que estas duas medidas são extremamente prejudiciais ao ensino da Arte na educação básica, além de atrapalhar o processo de reconhecimento e consolidação da formação dos arte/educadores em suas áreas específicas. Tanto a BNCC, quanto a reforma do ensino médio desconsideram conquistas importantes, asseguradas por lei, fruto de lutas travadas pelos profissionais da Arte ao longo de décadas.

Estes relatos históricos mostram que a trajetória do ensino da Arte e da formação de professores nesta área passou por intensas dificuldades de consolidação, desde a aprovação da LDB/71 até os dias atuais. A década de 1980 marcou o despertar dos arte/educadores a

¹¹ Nota Pública Da Faeb Sobre A Aprovação Pelo Senado Da Medida Provisória Do Ensino Médio - 2017. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1506104991.pdf>> Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

uma atuação política, através da qual encaminharam reivindicações e propostas às instâncias de administração da educação brasileira, logrando êxito em diversas delas, contribuindo significativamente para os avanços alcançados na área, especialmente a partir da LDB/96. A participação ativa das entidades representativas desses profissionais foi de suma importância na garantia de direitos quanto ao espaço da Arte na escola e à formação adequada e de qualidade. Todavia, maneira como as recentes reformas são aprovadas, sem a devida consulta à sociedade e às associações profissionais, demonstra que há ainda um longo percurso pela frente. Não há garantias de permanência da Arte no currículo escolar, de modo que a vigilância dos arte/educadores em relação às políticas educacionais torna-se cada vez mais necessária.

Após analisarmos o percurso histórico do ensino e da formação em Arte no Brasil, passamos a apresentar a trajetória da formação de arte/educadores no Maranhão, a qual tem seu marco inicial na década de 1970, com a criação do curso de licenciatura em EA da UFMA.

2.3.3 Formação de arte/educadores no Maranhão: da polivalência às licenciaturas específicas

Como vimos no tópico anterior, o percurso da formação docente no estado vem se desenvolvendo frente a um cenário nada animador. Carências na oferta de cursos de licenciatura plena para todos os municípios, a existência de professores atuando em disciplinas divergentes de sua área de formação, criação de programas emergenciais que mais atendem ao projeto neoliberal do que às reais necessidades de formação, são alguns dos problemas que acompanham a trajetória da formação docente. Se tais questões afetam significativamente as demais áreas de conhecimento, tem efeito devastador para o ensino da Arte, tida como um dos componentes curriculares menos valorizados no contexto da educação escolar.

O ensino da Arte nas escolas maranhenses vem ocorrendo desde a década de 1970, quando a LDB/71 tornou obrigatória a Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus. Semelhante ao que ocorre em outros estados, no Maranhão a permanência da Arte no currículo escolar se dá em meio a obstáculos e embates constantes. Até o ano de 2009, por exemplo, existia em todo o estado um único curso para formação de arte/educadores, sediado na UFMA, o que nos dá uma mostra dos desafios enfrentados. A formação de professores para o ensino da Arte no Maranhão continua sendo uma das principais preocupações dos profissionais da área.

A criação do primeiro curso de formação de professores na área de Arte, no Maranhão, data do ano de 1970. O curso denominado Desenho e Plásticas Licenciatura foi reconhecido oficialmente pelo Decreto nº 79.126/77 de 17/01/77 – CEF, e se configurava no esquema 3+1, sendo três anos dedicados ao estudo das Artes Plásticas e do Desenho, acrescidos de um ano de

estudos voltados aos saberes pedagógicos. Com base em depoimento da professora Imair Baptista Pedrosa, Santana (2013, p. 43-44) afirma que o curso, inicialmente se organizou com a ajuda de docentes do contexto local que se dedicavam às artes, como também de profissionais de áreas afins, contando ainda com a participação de docentes da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP, por algum tempo.

No ano de 1981, o curso de Desenho e Plásticas foi transformado no curso de Licenciatura em EA (Resolução CONSUN nº 24/81), atendendo ao que previa a legislação quanto à obrigatoriedade da disciplina no ensino de 1º e 2º graus. O curso obedecia ao modelo vigente, isto é, licenciatura curta e polivalente. Entretanto, como vinha ocorrendo em todo o país, em resposta às reivindicações das associações profissionais, o curso foi reformulado, passando a se configurar como licenciatura plena, permanecendo, porém como polivalente, ou seja, até o quarto período os estudantes tinham estudos básicos sobre cada linguagem artística (Música, Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas), sendo, posteriormente direcionados a uma das habilitações, na época, Desenho ou Artes Plásticas. Posteriormente, foi criada também a habilitação em Artes Cênicas, reconhecida oficialmente no ano de 1995.

Ao analisar a situação do ensino da Arte em São Luís, Reis (2005) aponta para equívocos e carências que, segundo ele, estão ligadas à precária formação recebida pelos arte/educadores da época:

[...] a **formação desse educador** é a causa principal dessa defasagem do ensino de Arte na educação básica. Pode-se dizer que muitos educadores estão somente **qualificados nominalmente** (porque receberam um diploma de licenciados), mas poucos estão preparados para o exercício profissional desse magistério, devido ao direcionamento de sua formação ser pautado pela **visão corporativa de ocupações**, ofícios ou preferências artísticas particulares daqueles formadores mais voltados para um ou outro segmento isolado da arte. (Grifos do autor)

Para ele, o curso dividido em habilitações já nasceu defasado, resultando no conhecimento parcial da Arte e na falta de competência dos professores egressos. A falta de identificação com a docência por parte dos alunos do curso de EA é também discutida pelo autor e considerada por ele um dos aspectos motivadores dos problemas conceituais e pedagógicos encontrados no ensino da Arte nas escolas. Segundo o autor (2005, p. 131), “também é frágil o nível de identificação dos ‘formadores’ com a natureza do curso de formação de educadores”, os quais estão “mais voltados para outras ocupações que solicitam mais o ‘trabalho prático com arte’”.

A questão da polivalência, intensamente discutida e questionada pelas associações de arte/educadores de todo o Brasil, ganhou especial atenção no contexto da UFMA no final da

década de 1990. Nesse período, atendendo às exigências das DCNs, que já previam a formação nas linguagens específicas, teve início um processo de profunda transformação no curso de EA. A perspectiva de extinção do curso polivalente veio a se concretizar na década de 2000, quando foram criados os cursos de Licenciatura em Teatro (Resolução CONSUN nº 75/2004), Licenciatura em Música (Resolução CONSUN nº 93/2006) e Licenciatura em Artes Visuais (Resolução CONSUN nº 125/2010). Nesta reformulação o currículo foi quase que totalmente alterado visando adequar o curso a uma formação direcionada para docência em AV. Foram também inseridos novos componentes curriculares relacionados ao eixo pedagógico.

No ano de 2015, uma nova reformulação foi efetivada sob a responsabilidade do NDE. Como mencionado anteriormente, dentre os objetivos da reformulação estavam: a redução de disciplinas do eixo pedagógico, devido ao desequilíbrio entre disciplinas pedagógicas e específicas; e o atendimento ao público alvo do curso, cujo interesse nem sempre é a docência. Além disso, segundo o PPC de AV (UFMA, 2015, p. 5) a reconfiguração curricular do curso naquele ano objetiva a atualização do curso às DCNs publicadas no ano de 2002.

No quadro 4 podemos visualizar a trajetória de mudanças do curso desde a sua criação na década de 1970.

Quadro 4 – Trajetória das reformulações ocorridas no curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFMA

ANO	REFORMULAÇÃO OCORRIDA	LEGISLAÇÃO
1970	Criação do Curso de Desenho e Plásticas Licenciatura	Reconhecido oficialmente pelo Decreto nº 79.126/77 de 17/01/77 – CEF
1981	Transformação do Curso Desenho e Plásticas Licenciatura no Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitações: Desenho; Artes Plásticas	Resolução CONSUN nº 24/81
1987	Criação da habilitação em artes cênicas.	Resolução CONSUN nº 04/1987
2004	Criação do Curso de Licenciatura em Teatro em substituição à habilitação em Artes Cênicas do curso de Licenciatura em Educação Artística	Resolução CONSUN nº 75/2004
2006	Criação do Curso de Licenciatura em Música	Resolução CONSUN nº 93/2006
2010	Criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais em substituição à habilitação em Artes Plásticas do curso de Licenciatura em Educação Artística	Resolução CONSUN nº 125/2010
2015	Reformulação curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais	Revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (aprovado em 2016)

Desde a criação do curso de Desenho e Plásticas, década de 1970, a UFMA permaneceu até o ano de 2009 como o único lócus de formação de arte/educadores do Maranhão. Esta situação, bem como a histórica defasagem na formação de professores, no cenário maranhense contribuiu para um déficit gigantesco de profissionais docentes graduados na área de Arte, o que se reflete na grande quantidade de professores de outras áreas, lecionando a disciplina nos contextos escolares até os dias atuais. Nos municípios do interior do estado, a oferta de cursos de licenciatura na área é baixíssima e se dá unicamente via programas emergenciais de formação, como o PARFOR.

No ano de 2009 surgiram os cursos de Licenciatura em Música da UEMA e Licenciatura em Artes Visuais do IFMA, que também conta com um curso técnico profissionalizante nesta mesma área. Atualmente, além desses, estão em funcionamento as licenciaturas em Teatro e Artes Visuais, modalidade à distância, na UFMA, integradas à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Quanto à organização política dos arte/educadores maranhenses, encontramos em boletins informativos da FAEB entre os anos de 1992 e 1999, registros de um núcleo da ANART no Maranhão. Dentre as ações deste núcleo, constam a realização do III Encontro de Arte/Educação, em 1993; o envio de um documento com assinaturas dos profissionais ao Senado, no ano de 1996, em defesa da presença da ensino da Arte na LDB/96; e uma menção à luta dos arte/educadores locais contra a proposta de retirada da EA do currículo do 1º ano do 2º grau, feita pela secretária estadual de educação da época.

Outra iniciativa de articulação dos profissionais da arte/educação foi a criação da Associação Maranhense de Arte Educadores (AMAE) em 2003. A entidade, no entanto ficou desativada entre os anos de 2004 e 2014. Somente em 2015, por iniciativa de alguns arte/educadores, a AMAE foi reativada, sendo atualmente a única entidade representativa dos professores de Arte no estado. Entretanto, o trabalho de congregar o maior número possível de profissionais é árduo e exige tempo.

Frente a esse breve histórico, concluímos que, passados mais de vinte anos da obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os níveis da educação básica, a formação de arte/educadores no Maranhão vem ocorrendo ainda de modo restrito, principalmente pelo fato de os cursos de formação superior na área estarem todos sediados na capital, enquanto a maior parte dos municípios permanece desassistida. Isto contribui inclusive para a permanência de professores em exercício na disciplina Arte, sem a formação exigida pela legislação atual.

A pouca atuação política dos profissionais da área também contribui para a permanência deste cenário, visto que há uma carência de entidades representativas atuantes na defesa dos

interesses dos docentes, como também no encaminhamento de propostas aos gestores da educação no estado. Entretanto, a reativação da AMAE representa a possibilidade de melhorias para o campo de atuação dos arte/educadores maranhenses.

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Desde as primeiras iniciativas no sentido de organizar o trabalho do professor e sistematizar sua formação, tem surgido diversas concepções acerca dos saberes necessários ao processo formativo, à profissionalização da docência, bem como à constituição da identidade profissional. Nesta seção, buscamos apresentar algumas dessas concepções, com o objetivo de discutir seus pontos de convergência e divergência, tendo em vista a análise da formação pedagógica dentro do curso objeto da pesquisa.

Inicialmente é necessário considerar que a formação de professores no Brasil é diretamente afetada pelas reformas educacionais implementadas na América Latina, como já sinalizamos anteriormente. Este processo foi, ao longo do tempo forjando um tipo de educação e também de formação docente mais diretamente ligada à racionalidade técnica, que privilegia a formação acadêmica tradicional, sendo o professor “um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas da áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente” (RAMALHO et al. 2003, p. 21).

Este tipo de formação, no entanto passou a ser questionado pelos profissionais da educação, especialmente a partir dos anos 1980, por meio dos movimentos dos educadores em defesa concepções mais avançadas de formação. Conforme comenta Freitas (2002, p. 140) os profissionais da educação naquele período visavam destacar:

[...] o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Por meio destas compreensões, os educadores buscavam construir uma concepção emancipadora de sua formação e, conseqüentemente da educação, num movimento de ruptura com o modelo tecnicista vigente no período. Nestas tentativas de ressignificar o processo formativo, foram surgindo diversos estudos e concepções do que deve constituir a formação docente, tanto no que se refere às suas bases epistemológicas, quanto em relação aos saberes concernentes a esta formação. Passamos a abordar algumas destas concepções nas subseções a

seguir, discutindo inicialmente os modelos formativos e seu papel na constituição da identidade profissional docente, em seguida, os saberes pedagógicos dentro do processo formativo e também, as concepções curriculares presentes no contexto brasileiro.

3.1 Modelos formativos e a constituição da identidade docente

Ao analisar o processo de reformulação da formação do professor no Brasil é necessário considerar alguns termos, tais como: “profissionalização”, “profissionalidade”, “profissionalismo” e até “profissão”. Imbernón (2010, p. 25) define a profissionalização (ou profissionalidade) como um processo socializador pelo qual se adquire o profissionalismo, isto é, “características e capacidades específicas da profissão”. O autor considera estes conceitos sob uma nova compreensão de profissão, a qual “pretende passar de um conceito neoliberal [...] a um conceito mais social, complexo (descrição da atividade profissional e valorização no mercado de trabalho) e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social”. Para ele (2010, p. 28) “o conceito de profissão não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular[...]”. Com base nestas compreensões o autor considera que o profissionalismo no âmbito da docência (2010, p. 26):

[...] implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho”. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em determinado trabalho, além de nos ligar, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (p. 26)

Tardif (2013, p. 552) aponta que “desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação”. O autor ressalta que esta questão tornou-se central no discurso das reformas educacionais, tendo seu início nos Estados Unidos, espalhando-se pela Europa, países anglo-saxões e também América Latina. Segundo o autor, este movimento significa para os reformadores da educação em diversos países, “fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão”, equiparada às demais profissões (medicina, direito, engenharia, etc).

Ao analisar o movimento de profissionalização docente nos Estados Unidos, nos últimos 30 anos, Tardif identifica que seus objetivos primordiais eram a melhoria do desempenho do sistema educativo, bem como dos professores, a fim de melhorar seu prestígio na sociedade,

para tanto propiciando aos professores uma formação em nível superior, com base em conhecimentos científicos e na pesquisa, além de construir uma base de conhecimentos para o ensino. Entretanto, segundo o autor, esses objetivos não foram alcançados, de modo que a situação atual da profissão apresenta antigos problemas como, desvalorização da profissão, péssimas condições de trabalho e de salário, enfraquecimento do sindicalismo, deficiências nas políticas de formação e ingresso na profissão, dentre outros.

Na análise de autor (2013 p.564):

[...] a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação¹². Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e de retenção.

O autor vê o processo de profissionalização originado no contexto norte-americano como um movimento político ligado às reformas educacionais, as quais tem estreita relação com a ideologia do *New Public Management* (NPM), que defende uma “Gestão Baseada em Resultados” (GAR). A perspectiva do NPM e da GAR se baseia em uma concepção de redução do papel do Estado na gestão da educação, e na “transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições” (2013, p. 564), com o objetivo de atrelar a educação ao mercado global, devido ao seu grande potencial econômico. Além disso, apregoa a autonomia da escola e dos professores, porém com o sentido de imputabilidade e responsabilização pelos resultados (alcançados ou não). Em suma, o autor entende que a profissionalização está a serviço dos mecanismos de controle do trabalho do professor e da escola. Assim conclui (2013, p. 569):

[...] a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos.

¹² O autor faz um breve panorama histórico sobre a profissão docente, destacando três períodos, ou três idades: a idade da vocação (séc. XVI – XVII), em que o ensino está sob o domínio das comunidades religiosas cristãs (católicas ou protestantes), sendo compreendido como uma missão, uma profissão de fé; a idade do ofício (séc. XIX), quando as escolas começam a ser desvincular da esfera religiosa, passando a integrar às estruturas do Estado; e a idade da profissão (séc. XX), ligada, principalmente formação universitária do professor como condição para sua profissionalização, iniciada nos Estados Unidos. (ver: TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 34, n. 123, abr.-jun/2013, p. 551-572. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>)

Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar desse mito e a criticá-lo?

Em seus estudos, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) discutem a formação de professores no Brasil sob a perspectiva da profissionalização do ensino, a qual, segundo os autores, envolve dois elementos: a “profissionalidade”, que está ligada às competências, saberes e atitudes dos professores em sua atuação profissional, e o “profissionalismo”, que está voltado para a “busca de reconhecimento social, de um maior status de grupo, etc.” (2003, p.11). Na perspectiva destes autores, a formação do professor se constitui a base para a profissionalização do ensino, sendo esta questão um dos maiores desafios na educação brasileira no contexto atual, cujas concepções de formação ainda estão permeadas por teorias tradicionais, que privilegiam os conhecimentos acadêmicos.

A partir de análises das discussões e diversos estudos em torno do tema, os autores destacam que a formação de professores no Brasil ao longo de seu percurso histórico vem seguindo um determinado modelo de formação, denominado por eles como Modelo Hegemônico de Formação (MHF), o qual associa tendências ligadas ao racionalismo técnico e à formação tradicional academicista. Conforme afirmam:

Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/ reproduzidor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO et al, 2003, p. 21)

O MHF, portanto, segue uma lógica baseada (2003, p. 21):

- no treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

Assim, os contextos formativos são “por vezes desprofissionalizantes, marcados por complexas relações de poder, interesses, ‘hábitos’ ou ‘atitudes fragilizadas’, seja da partes dos próprios professores formadores, seja do próprio processo formativo” (2003, p. 22). Não obstante a todas transformações ocorridas no contexto da educação brasileira ao longo de décadas, a presença do MHF ainda é forte, segundo os autores, evidenciada inclusive nas concepções norteadoras das políticas educacionais, leis e demais documentos que regem a

educação. É notório que a ingerência dos organismos internacionais por meio do estabelecimento de acordos e metas a serem cumpridas pelos países menos desenvolvidos, impõe certos caminhos a serem seguidos, de modo que a construção de uma educação fora da lógica do MHF, torna-se um imenso desafio.

Contrariando a lógica no MHF, os autores defendem uma revisão profunda tanto dos modelos formativos, como também das políticas voltadas para a formação docente, visando a construção de novos referenciais para a docência com vistas à sua profissionalização. Neste sentido, afirmam (2003, p. 20):

O movimento da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos de exercício da atividade docente. A profissionalização coloca a formação docente em um outro “patamar”: o que nós consideramos como “modelo emergente de formação”.

O MEF proposto tem como referenciais estudos de diferentes concepções, apontadas pelos autores, dentre elas: o “professor reflexivo”, defendida por Schön¹³, Zeichner¹⁴, dentre outros; o “professor investigador” apresentado nos estudos de Stenhouse¹⁵ e Elliot¹⁶; e o “professor crítico” apontado por Freire¹⁷ e por Carr e Kammis¹⁸. A partir destes estudos, no MEF convergem três referências importantes: a reflexão, a pesquisa e a crítica, as quais devem ser assumidas como atitudes que “possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa”, norteando a “formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos”. (2003, p. 23). Passamos a abordar estas três referências dentro dos estudos desenvolvidos pelos seus autores.

A reflexão como primeira referência do MEF está ligada à concepção do professor reflexivo, ou, como também é conhecida, à “epistemologia da prática”. Essa perspectiva de formação é defendida por Donald Schon (1995 e tem como base a reflexão sobre a prática do

¹³SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 2000.

¹⁴ ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Por Educa, 1993.

¹⁵ STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Moratas. S. A., 1987.

¹⁶ ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: PEREIRA, A. E. (org) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado da Letras do Brasil, ALB, 1998, p. 137-152.

¹⁷ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

¹⁸ CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martinez Roca S. A., 1998.

professor. Este autor aponta que no contexto das reformas educacionais na América Latina há uma “crise de confiança no conhecimento profissional” centrada no conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação de professores e alunos. A preocupação de Schon está em saber quais competências ou capacidades devem ser desenvolvidas pelos professores em formação de modo que se reflitam na sua prática cotidiana e lhe permitam desempenhar sua função de forma eficaz. Assim compreende que o conhecimento do professor se relaciona a um saber-fazer que está mais ligado ao conhecimento tácito do que aos saberes teóricos científicos.

Neste sentido Schon (1995, p. 81) critica a supervalorização do conhecimento escolar por parte da escola e dos professores:

O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para uma combinação em estruturas complexas de conhecimento.

Em contrapartida, o autor desenvolve uma perspectiva de formação guiada por um processo de reflexão-na-ação, isto é, uma constante atenção dada aos conhecimentos tácitos dos alunos, às suas práticas no cotidiano da sala de aula, buscando compreender seu próprio processo de elaboração do conhecimento. Assim, a formação do professor deveria se realizar num “*practicum reflexivo*”, numa perspectiva de constante reflexão na e sobre a prática docente, o que, em sua opinião não é valorizado pelo principal lócus de formação: a universidade. Segundo o autor (1995, p. 91):

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro o seu currículo profissional normativo: *Primeira ensinam os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.* Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres tem geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (grifos do autor)

Nesta mesma linha de pensamento, Tardif (2013, p. 568) desenvolve uma concepção de formação baseada numa epistemologia da prática, pela qual assim compreende os conhecimentos relacionados à formação docente:

Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir de seu trabalho real (BLACLER, 1995).

A partir dessa afirmação, observamos que à semelhança do que defende Schön, a visão de Tardif se volta para uma formação docente que valorize o saber prático do professor, isto é que seja pautada no desenvolvimento de habilidades vivenciadas na atuação real, no lócus de atuação deste profissional, no qual elabora seus próprios conhecimentos (saberes da experiência). Neste sentido, a escola é compreendida como o contexto formativo primordial do professor.

Podemos citar ainda outros autores, como Zeichner (2013), Imbernón (2010) e Gómez (1995) que comungam dos princípios da epistemologia da prática e defendem uma formação do professor como profissional reflexivo. Estes autores compreendem que os conhecimentos relativos à constituição da profissionalidade docente, tem como raiz a experiência prática do professor em contato direto com o seu local de atuação, não estando necessariamente ligados aos conhecimentos teóricos. Segundo Imbernón (2010, p.41-42):

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Para a Gómez, a prática deve ser compreendida como o eixo central dos currículos de formação profissional. Segundo este autor (1995, p. 110):

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

Em contraposição, outros autores se posicionam de forma crítica à concepção da epistemologia da prática. Duarte (2003) se opõe veementemente a tese defendida por Tardif e Schon, apontando para uma “desvalorização do papel do conhecimento científico/ teórico/ acadêmico na formação do professor” (2003, p. 607). O autor alerta para o que Maria Célia

Moraes (2001, p.03 apud DUARTE, 2003, p. 606) chamou de “celebração do fim da teoria”, descrita pela autora como:

[...] movimento que prioriza a eficiência e construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber-fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Duarte denomina as concepções voltadas para a epistemologia da prática como “as pedagogias do aprender a aprender”, e ressalta que elas tem suas raízes da difusão do construtivismo e do escolanovismo no Brasil, estando também ligadas ao pragmatismo neoliberal fortemente difundido na década de 90. Em sua análise, o autor aponta que o foco na prática resulta da perspectiva capitalista de educação, cuja preocupação está na reestruturação produtiva, a qual deve ser alcançada através de um ensino voltado para produção de competências para suprir as demandas de um mercado de trabalho em constante transformação.

Esse modelo de formação é também criticado por Martins (2010, p. 19), ao afirmar que na formação prevista pelo capitalismo, “[...] o ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se como ‘competência’. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos humanos”.

Duarte aponta ainda que a concepção do professor reflexivo, ao desvalorizar os conhecimentos teóricos/ acadêmicos, fortalece a ideia de inadequação da universidade como locus de formação do professor. Sobre essa questão o autor afirma (2003, p.620):

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas se renderem ao “recuo da teoria”.

A concepção de formação defendida por Duarte, está alinhada com o materialismo histórico-dialético, em que o conhecimento se baseia na perspectiva de totalidade defendida por Marx, a qual compreende a realidade como um todo dialético. O autor defende a superação da perspectiva capitalista de educação “sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos

conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade” (2003, p. 48).

Numa perspectiva intermediária, Ghedin pondera que não obstante às muitas críticas levantadas ao pensamento de Schon, a sua contribuição para uma nova forma de pensar a prática docente deve ser reconhecida. O autor compreende a concepção do professor reflexivo não como uma negação da importância do conhecimento teórico na formação, mas como uma forma de aliar teoria e prática. Assim explica (2002, p.132):

O que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um *conhecimento na ação*. Mas isto não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for estaremos reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

O autor reconhece a importância da reflexão sobre a prática proposta por Schön, entretanto, aponta para a necessidade de se passar de uma epistemologia da prática, para uma epistemologia da práxi. Praxi entendida como (2002. p.133) “[...] um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. Sua visão é, pois de que “a consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão”.

Na perspectiva do MEF, apresentado por Ramalho et al., a reflexão é descrita como um processo importante para o desenvolvimento profissional, não devendo ser compreendida como um mero olhar sobre a prática por parte do professor isoladamente, desprovido de embasamento teórico. Deve ocorrer de modo contextualizado nas relações institucionais e sociais, considerando os projetos educativos com seus interesses e contradições, numa relação dialética entre teoria e prática, conforme afirmam os autores (2003, p. 26):

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recurso metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras forma de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Neste sentido os autores reconhecem a necessidade da reflexão sobre a prática, apontada por Shön e outros autores, entretanto, ampliam esta perspectiva, destacando o papel fundamental da teoria neste processo, considerando tanto o saber científico, quanto os saberes da experiência, dentre outros, superando assim a limitação já referida por Duarte (2003) acerca do esvaziamento teórico que, segundo o autor permeia a concepção do professor reflexivo.

Na convergência de referenciais do MEF, destaca-se também de forma relevante o papel da pesquisa como atividade profissional, a qual “proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão” (RAMALHO et al. 2003, p. 26-27). A partir deste referencial, o professor é considerado como pesquisador, ideia defendida por Stanhouse (1987) e Elliot (1998). Com base nesses autores, o professor pesquisador busca aprimorar constantemente e de forma crítica a sua prática, tomada como objeto de estudo, objetivando a transformação e reconstrução da prática. Neste processo, o professor “deve atender o contexto escolar, sob uma ética como princípio prático da reflexão, numa dinâmica dialética de produção de novas práticas a partir de teorias, possibilitando rever as teorias num movimento ascendente” (RAMALHO et al. 2003, p. 27). Assim, os autores sintetizam a ideia de professor pesquisador (RAMALHO et al. 2003, p. 28):

[...] quando falamos do professor como pesquisador, não identificamos a pesquisa do professor na sala de aula com a “pesquisa acadêmica”, produzida em Instituições Especializadas como os Programas de Pós-Graduação, caracterizados por uma prática social numa comunidade científica. Nossa visão de professor-pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes como métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional.

A pesquisa como componente da formação profissional contribui ainda, segundo os autores, para a superação da “metodologia da superficialidade”, possibilitando a utilização de produções e métodos científicos na construção de novos saberes de modo contextualizado e crítico, potencializando as possibilidades de inovação educativa por parte dos professores. Isto não significa, entretanto, uma supremacia da racionalidade científica, mas uma revisão do papel do conhecimento científico, conforme explicam os autores (RAMALHO et al. 2003, p.29):

Na perspectiva que discutimos, o “cientificismo” ou a suposta aplicação do conhecimento científico cede seu passo à “cientificidade”, como processo que procura o lugar do conhecimento científico, dentre outras formas de conhecimentos e de se conhecer o mundo, na construção de saberes e competências profissionais no contexto de novas formas de racionalidade.

Um aspecto relevante discutido na concepção de professor pesquisador é a dissociação entre teoria e prática. Para os autores Carr e Kemmis (1998 apud RAMALHO et al, 2003, p. 29), estas duas dimensões devem ser abordadas e compreendidas numa relação dialética sob uma perspectiva crítica, sendo a pesquisa um elemento articulador desta relação. Na visão dos autores a pesquisa-ação contribui para uma melhor articulação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional docente, devido ao seu caráter emancipatório, participativo, cooperativo e crítico. Assim, “o processo de construção dos saberes cresce com o desenvolvimento da pesquisa (como inovação educativa), que resulta da reflexão da prática, sob uma perspectiva crítica, de forma coletiva, como condição de legitimação dos saberes”

Aliada à reflexão e à pesquisa, a crítica completa o trinômio que sustenta o MEF. A metáfora do professor como crítico aparece nos discursos de diversos autores como Giroux (1986), Carr e Kemmis (1998), Habermas (1997), dentre outros. Na abordagem de Ramalho et al. (2003, p. 32):

A crítica se constitui uma atitude que norteia a releitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa. Transformar a realidade educativa supõe superar práticas exclusivas e reprodutoras do contexto da sala de aula e no papel que deve ter a escola como espaço de conscientização para a democracia.

Com base nesta compreensão, os autores apontam que (2003, p. 36) “uma das tarefas essenciais dos projetos formativos é compreender/ construir o sentido da crítica como condição da profissionalização dos professores no marco dos Projetos Pedagógicos. Neste sentido:

A atitude crítica, ligada à reflexão e à pesquisa, supõe a reconstrução das categorias pelas quais os professores explicam os fenômenos educacionais como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos complexos, na busca de superar suas práticas educativas e dessa forma contribuir com a formação cidadã dos alunos e dos próprios professores como profissionais em desenvolvimento.

Nesta mesma linha Ghedin (2002) destaca a necessidade da crítica no processo de reflexão da prática profissional. Com base em Contreras (1997), compreende o professor como um intelectual transformador. Segundo o autor (2002, p.138):

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando o seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (Contreras, 1997).

Ao reconhecer a necessidade da reflexão sobre a prática do professor, o autor destaca que esta não deve se limitar à sala de aula, deve ser problematizada, de modo que o professor analise seu próprio papel, como também o da educação escolar. A chave estaria, portanto, na reflexão crítica (2002. p.139):

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (Contreras, 1997). A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

Com base nas proposições do autor (2002, p. 139), podemos perceber que sua concepção se alinha com a Teoria Crítica, a qual “integra o processo de transformação ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles”. Assim, além de se constituir numa reflexão pessoal, “é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe”.

Em suma, temos compreendido, a partir das contribuições teóricas abordadas, que a tentativa de construção um modelo de formação docente se dá de modo complexo. Estas diversas concepções apresentam possibilidades e caminhos para a profissionalização da docência, entretanto revelam também limitações. Observamos nos discursos teóricos a preocupação constante em romper com a ideia de professor como técnico, isto é, como um mero cumpridor de tarefas técnicas, um transmissor de conhecimentos acabados.

Observamos também a busca por uma definição dos conhecimentos profissionais do professor e do contexto real de sua formação. Neste ponto se situa o conflito entre concepções que defendem a valorização dos conhecimentos tácitos e as que apontam para o perigo da desvalorização do conhecimento teórico acadêmico na formação, conflito que se reflete ainda na dicotomia teoria-prática.

Com base nas proposições de Ramalho et al. (2003), em que convergem a reflexão, a pesquisa e a crítica como base para o modelo de formação profissional, vislumbramos possibilidades de desenvolvimento e consolidação da profissionalização do ensino. O que os autores denominam de Modelo Emergente de Formação, busca por meio da articulação entre estas três referências contribuir para a inovação educativa e para a ampliação da visão acerca do professor, cujo processo formativo deve ter como finalidade o desenvolvimento de uma profissional reflexivo, investigador e crítico, construtor de novos saberes.

É importante ressaltar que, esta construção de novos saberes a partir da reflexão, da pesquisa e da crítica não deve ocorrer de modo isolado, mas num coletivo em que esses novos conhecimentos são legitimados pelo grupo de profissionais dentro de seu contexto. Conforme os autores “estes três componentes, articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor”.

A partir destas compreensões buscamos tratar mais especificamente dos saberes pedagógicos que estão envolvidos na formação docente.

3.2 O saber docente e a constituição da identidade profissional

Nesta subseção buscamos discutir pelo menos duas questões: qual a natureza do saber docente? Qual o papel deste saber na constituição da identidade profissional? A questão dos saberes que constituem a docência vem sendo abordada por diversos autores e tem ocupado uma posição importante no âmbito da pesquisa acadêmica. Autores como Tardif (2014) Imbernón (2010) e Pimenta (2005), apresentam concepções do que seja o saber docente, suas fontes e modos de aquisição e mobilização no trabalho, como também suas relações com a identidade profissional do professor.

Ao propor uma definição para o saber docente, Tardif (2014) o caracteriza como plural, no qual se integram os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, e visam desenvolver a formação científica acadêmica dos professores. A relação entre estes saberes e prática docente se processa por meio da formação inicial e contínua. Além desses saberes, a prática docente mobiliza os saberes pedagógicos. Segundo Tardif (2014, p. 37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los) na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Na análise do autor, a prática docente também é composta pelos saberes disciplinares, isto é, aqueles que estão relacionados aos diversos campos do conhecimento e são sistematizados dentro dos cursos de formação inicial e contínua na forma de disciplinas. Tais

saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38)

No processo formativo os professores também incorporam os saberes curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita, e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Estes saberes se apresentam em forma de programas escolares a serem aplicados pelos professores.

Por fim, o professor incorpora em sua prática, os saberes de sua própria experiência, oriundos do cotidiano de seu trabalho. Segundo Tardif (2014, p. 39) “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser”. O autor então conclui que no plano ideal, o bom professor é aquele que tem conhecimento sobre a área (disciplina), sobre a ciência da educação e a pedagogia, além de construir saberes práticos, oriundos de sua experiência no cotidiano escolar.

No quadro 5 Tardif relaciona estes saberes às suas fontes de aquisição pelos professores e também aos seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 5 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2014, p. 63.

Tais saberes são mobilizados pelos professores em sua prática, ainda que não sejam provenientes diretamente do exercício da docência, o que revela a natureza social do saber profissional, que *“está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”* (TARDIF, 2014, p. 64. Grifos do autor)

Esta pluralidade de saberes que constitui a docência, como o autor destaca, coloca o professor numa posição estratégica dentro da dinâmica complexa das sociedades contemporâneas. Não obstante, este profissional não goza do prestígio esperado, sendo antes desvalorizado socialmente, o que está ligado às relações dos professores com seus próprios saberes. Estes profissionais se relacionam com os saberes na qualidade de “transmissores”, “portadores”, “objetos” e não de produtores, já que não tem o controle sobre o processo de definição, seleção dos saberes que compõe as disciplinas e os currículos das diversas instituições educativas. O mesmo ocorre em relação aos saberes pedagógicos, isto é, os saberes da formação, aqueles relativos aos procedimentos e técnicas específicas de transmissão de conhecimentos. Estes saberes estão sob o controle das universidades, dos formadores e dos agentes do estado, em cujas mãos está o poder de decisão. Em suma, há uma relação de exterioridade dos professores para com seus próprios saberes, visto que:

[...]as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2014, p. 41)

Sobre esta questão Imbernón (2010, p. 22) aponta a necessidade de inovação das instituições educativas e a criação de “processos de aprimoramento profissional coletivo”. Torna-se, portanto, necessária “uma mudança nas estruturas profissionais e sociais”, da qual participem o grupo profissional que atua nas instituições educativas e a comunidade que as envolve. Isto implicaria uma mudança também de visão em relação ao professor como profissional, isto é, exigiria:

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativa, ética e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (grifos do autor)

Imbernón (2010, p. 16-18) salienta ainda algumas evidências em relação ao processo de aquisição de conhecimentos por parte dos professores que, todavia, não são consideradas nos contextos formativos. A primeira delas é que o professor possui conhecimentos de natureza objetiva e subjetiva. Isto significa que além dos conteúdos do campo científico e pedagógico a formação deve contemplar as atitudes do profissional, tendo em vista uma superação da lógica racional técnica que ao longo de décadas dominou os modelos formativos.

A segunda evidência abordada pelo autor é que o processo de aquisição de conhecimento pelo professor é amplo e não linear, isto é, ocorre ao longo de sua carreira profissional e de forma interativa, a partir da reflexão sobre a prática real, o que se liga com a terceira evidência abordada pelo autor, de que a aquisição de conhecimento pelo docente se dá na prática profissional, estando condicionada à dinâmica da instituição educacional em que aquele atua. Neste sentido o autor defende uma formação centrada na instituição escolar, com um currículo direcional ao estudo das situações problemas reais, na perspectiva de que não há problemas, nem soluções genéricas.

Finalmente, a quarta evidência indica que o processo de aquisição de conhecimento pelo professor é complexo, adaptativo e experiencial, o que deve ser considerado pelos contextos formativos. Na visão do autor (2010, p. 19-18):

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Para Imbernón (2010, p. 31) a especificidade da profissão docente está justamente no conhecimento pedagógico, compreendido como aquele que:

[...] se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas, esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições, etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado.

Nesta mesma linha, Pimenta (2005) ao falar sobre o conhecimento pedagógico, destaca que há entre os futuros professores certas compreensões de que o saber pedagógico está ligado à didática, compreendida como “saber ensinar”. Assim esperam que a didática os instrumentalize com técnicas que sejam úteis e aplicáveis às situações da prática docentes. Esta compreensão, ainda que limitada, revela o reconhecimento de que o saber docente envolve não

apenas os conhecimentos científicos e experienciais, mas também outros saberes relativos ao pedagógico-didático.

A autora aponta que, ao longo da história da formação de professores no Brasil, os saberes tem sido abordados de forma fragmentada e desarticulada, ocorrendo inclusive a supervalorização de determinadas categorias de conhecimentos sobre outras. Neste sentido julga necessária a superação desta visão fragmentada por meio de um esforço por parte dos profissionais docentes, como também dos contextos formativos, em “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (2005, p. 25). Isto implicaria uma ressignificação da formação docente, tendo a prática como ponto de partida e chegada.

Uma das questões centrais abordadas pela autora é a constituição da identidade profissional docente. Para ela, o desafio dos cursos de formação inicial é justamente “o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao ser *ver-se como professor*”. Este processo exige uma confluência de saberes articulados. Conforme a autora (2005, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações como outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim, considera três passos importantes para a constituição desta identidade. O primeiro é a mobilização dos saberes da experiência. Sua perspectiva, portanto, se alinha com o pensamento de Schön, discutido na subseção anterior, ou seja, a autora compreende que os conhecimentos produzidos pelo docente na sua prática cotidiana, em permanente processo de reflexão sobre a própria prática, devem ser ponto de partida para a formação. Imbernón (2010, p. 32) corrobora este entendimento afirmando que:

O conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e, reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais”, baseados no conhecimento experimental da prática.

O saber pedagógico, portanto, na visão destes autores, é produzido na ação docente, na qual também interagem outros conhecimentos como os das ciências da educação, da pedagogia, da didática, das disciplinas, etc. É neste sentido que Pimenta (2005, p. 26) afirma que:

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas, os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

O segundo passo indicado por Pimenta no caminho para o desenvolvimento da identidade profissional é justamente discutir os conhecimentos nos quais os professores se especializam nas licenciaturas. É necessário refletir sobre os seus significados para os alunos, para a sociedade e para os próprios profissionais, considerando o contexto tecnológico, multimídia e globalizado em que vivemos. Para que ensinar matemática, biologia, arte no contexto atual? Conforme ressalta a autora (2005, p. 22):

[...]se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então, parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Assim, o significado de ensinar um conhecimento específico vai além de possibilitar a aquisição de informações, significa “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisa-los, confrontá-los, contextualizá-los”. (PIMENTA, 2005, p. 23). Compreender o papel do conhecimento que dominam e seu próprio papel na construção de uma educação emancipadora e humanizadora, impulsiona os professores em direção à formação de sua identidade como profissional.

Como um terceiro passo necessário à constituição da identidade docente, Pimenta destaca a pesquisa da prática educativa do professor, na qual encontramos elementos importantes, tais como: “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente”. A análise destes elementos por meio da pesquisa contribui para a construção de novos saberes pedagógicos, elevando a qualidade da prática educativa, como

também possibilita a construção da teoria a partir da prática docente. Neste ponto ressalta a tarefa de registrar de modo sistemático as experiências e os caminhos seguidos pelos docentes diante das situações problemáticas que se apresentam cotidianamente, a fim de construir uma “memória da escola”. Entretanto, não se trata de uma documentação que sirva apenas a uma escola isoladamente, mas que tenha em vista contribuir para um processo mais amplo de estudo, fazendo conexões com o sistema educacional. Neste processo de pesquisa da prática a autora destaca a importância de “buscar explicações das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos”,

Considerando estes três passos, autora conclui (2005, p. 18):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir da necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Arroyo (2013, p. 314) trata do tema da identidade docente questionando: “estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades?” O autor aponta que no contexto atual, tanto o trabalho docente, quanto o “ser professor” tornaram-se mais complexos e tensos, o que exige do professor repensar-se profissionalmente, tendo como ponto de partida sua própria história e a de seus alunos, há muito excluídas dos currículos de formação e também da educação básica. Na visão do autor (2013, p. 449):

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos nossos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam!

Um aspecto central para repensar a identidade profissional, segundo Arroyo, é reaprender as “artes de educar”, isto é, a identidade educadora no professor, a qual nem sempre fez parte da formação, como também é constantemente secundarizada, ou, como o próprio autor descreve, “desterrada” dos contextos formativos, do trabalho do professor, da educação como um todo. A exemplo disso, o autor relembra que a função educadora do professor foi alvo de ataques no período da ditadura militar, a ponto de muitos educadores de referência para o país serem exilados. Destaca ainda, que um dos pontos centrais nas lutas do movimento docente, na

década de 1980 era justamente “trazer de volta a educação”, isto é, recoloca-la nos currículos, até então dominados pelo tecnicismo.

Arroyo ressalta as tentativas mais recentes de excluir da identidade docente e dos currículos a função educadora, por meio das políticas neoliberais, que enfatizam o domínio de competências, o treinamento alienado, focado em resultados quantificáveis nas avaliações de desempenho. Esta perspectiva neotecnicista de educação produz, então, uma lacuna identitária na formação docente. Assim, afirma (2013, p. 357):

Se ser aulistas, passar a matéria que cairá nas avaliações é nossa profissão em tempo completo, as consequências estão expostas: entrar em crise de identidade profissional diante de alunos que exigem atenção ao seu direito à educação ameaçado em formas tão precarizadas do seu sobreviver.

É, pois, necessário, assumir a complexidade de educar, função que exige do professor ver os alunos, considerar sua história, compreendê-los como “humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas”. Isto contribuiria para “alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é”. (ARROYO, 2013, p. 381).

Em suma, a discussão do autor sobre a identidade profissional aponta para a existência de novas tensões identitárias que se revelam principalmente no conflito entre o ensinar e o educar, isto é, entre direcionar o foco apenas ao conteúdo que será exigido nas avaliações, sem preocupações com o educando e sua história, e enxergar este educando como humano, que traz demandas diversas para a sala de aula, as quais, como educadores não podemos ignorar. A sala de aula, pois se constitui um espaço de disputas de novas identidades profissionais, cabendo aos professores resistir e socializar seus processos de construção identitária coletivamente, pois “no chão da sala de aula crescem autorias profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente”. (ARROYO, 2013, p. 517)

Com base nas proposições apresentadas, podemos dizer que a compreensão acerca da pluralidade, tanto dos saberes, quanto de suas fontes e modos de aquisição, contribuem para uma reflexão sobre os modelos atuais de formação. O que os currículos dos cursos de licenciatura tem considerado como o saber docente? Que modelos de formação tem orientado estes cursos? E de que forma estes modelos formativos e currículos tem constituído a identidade profissional docente? Ao discutir estas questões, faz-se necessária uma revisão sobre o significado do currículo e suas teorias, buscando compreender no contexto brasileiro quais tendências tem vigorado e quais os seus efeitos sobre a formação do professor.

3.3 Concepções curriculares e formação docente

Após discutirmos acerca dos saberes docentes e seus processos de construção por parte do professor, abordaremos nesta subseção a questão da formação inicial, tendo como foco as concepções curriculares que se manifestam nas licenciaturas no contexto brasileiro e local. Inicialmente, porém, buscamos por meio das diversas contribuições teóricas discutir o currículo enquanto elemento fundamental da formação inicial, a qual se constitui uma etapa de suma importância no percurso formativo do professor.

Ao abordar o conceito de currículo, Pacheco (2005) ressalta que ao ser dicionarizado pela primeira vez no ano de 1663, o termo estava associado ao sentido de curso, isto é, a um processo e estudo regular no contexto de uma escola ou universidade. Passou também a ser entendido como organização do ensino e como sinônimo de disciplina. O autor aponta que, no decorrer do processo de escolarização, o conceito de currículo vem se desgastando, dado o crescimento do interesse pelas questões escolares, como também a presença de duas tradições distintas na utilização do conceito. A primeira, desenvolvida na Idade Média, concebe o currículo numa perspectiva técnica, isto é, “no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planejado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objectivos” (PACHECO, p. 30-31). O currículo, então se reduz a uma série de conteúdos sistematizados em disciplinas, isto é, um plano pedagógico a ser colocado em prática num dado contexto educativo.

Já a segunda tradição aborda o currículo “numa perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão”. Assim, o currículo é definido “como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional” (PACHECO, 2005, p. 33). Nas palavras de Stanhouse (1984, p. 29 apud PACHECO, 2005, p. 33), o currículo dentro desta perspectiva seria “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”.

Para Grundy (1987, p.5 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Pela sua complexidade, o currículo é compreendido sob diversas perspectivas e associado a diversas funções, tanto por pesquisadores, professores e outros profissionais da educação, sendo, pois, difícil elaborar um conceito único que possa abranger todos os aspectos que o envolvem.

Ao analisar os diversos significados atribuídos ao currículo no decorrer do tempo, Sacristán (2000, p. 14) destaca cinco perspectivas pelas quais o currículo pode ser analisado.

Quais sejam:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se no currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-los, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entende-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhe dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Assim, o autor explica que (2000, p. 16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da fruição socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

O conceito de currículo, portanto, não é único, nem fechado, de modo que muitos aspectos estão envolvidos no processo de definição de seus significados e funções. Pacheco apresenta algumas questões importantes para pensar o currículo para além de um conceito ou definição. Em sua visão é necessário considerar os aspectos: epistemológico (“o que deve contar como conhecimento?”); político (“quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento?”); econômico (“Como o controle do conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder, bens e serviços na sociedade?”); ideológico (“qual conhecimento tem maior valor? A quem pertence o conhecimento?”); técnico (“como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos?”); estético (“como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias dos alunos?”); e histórico (“Que tradições já existem no campo que nos ajudem a responder estas questões? De que outros recursos precisamos para ir mais além?”). Tais questões nos colocam diante da complexidade do currículo, bem como dos conflitos de interesses que permeiam sua definição e construção.

Ao tratar das teorias do currículo, Silva (2017) adota uma abordagem histórica, analisando diferentes definições atribuídas ao currículo em cada período. Em sua perspectiva, mais importante do que buscar uma definição última de currículo, é compreender o que cada teoria curricular tem como questões fundamentais. O autor busca mostrar que “o que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Neste sentido, “uma definição não nos revela o que é, essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2017, p. 14).

Silva ressalta que as teorias do currículo buscam responder a uma questão central: o que deve ser ensinado? Responder a esta questão implica pensar sobre o que os estudantes devem saber, isto é, “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Neste sentido, o autor comenta que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”. E neste processo de seleção as teorias tentam justificar suas escolhas.

Outro questionamento decorrente destes é: o que os educandos devem ser (ou se tornar)? Isto implica pensar o tipo de ser humano que cada teoria pretende formar por meio dos currículos que defendem, o que leva a outra questão: que tipo de sociedade tais teorias vislumbram? A partir destes questionamentos, Silva conclui que o currículo, não é meramente uma questão de saberes a serem ensinados e aprendidos, é também uma questão de identidade. Assim, comenta (2017, p. 15):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Se pensamos na formação do professor, devemos considerar que estas questões estão presentes também nos currículos das licenciaturas. Conforme discutimos no tópico anterior, diversos estudos buscam definir quais são os saberes considerados necessários e válidos para a formação docente. Em outras palavras: o que os futuros professores devem aprender? Que conhecimentos devem constar nos currículos das licenciaturas? Além disso, considerando o caráter identitário e subjetivo do currículo, abordado por Silva, é possível concluir que nos currículos das licenciaturas está implícita a resposta à pergunta: que tipo de profissional docente se pretende formar?

Na análise de Arroyo (2013), o currículo se constitui um “território em disputa”, no qual saberes, experiências, histórias, sujeitos, instituições, etc., buscam espaço e voz. Uma das

questões abordadas em seus estudos é a autoria do currículo. Quem tem o poder de selecionar e definir o que faz parte do currículo, não apenas em termos de conhecimento, mas também de identidades? Onde o professor se insere neste processo?

Arroyo (2013) afirma que entre os docentes e o currículo, há uma relação tensa. Por um lado, os professores buscam conquistar sua autonomia profissional, o direito de serem autores de seu trabalho, visando também garantir o direito dos educandos à educação. Por outro lado, os currículos se impõem com rigidez, limitando, ou até bloqueando a autonomia e criatividade dos docentes.

No contexto brasileiro, em que todo o sistema educacional está submetido ao processo de reformas controlado por organismos internacionais, os currículos são pensados e elaborados por instâncias que estão distanciadas da realidade escolar e do trabalho docente, as quais seguem a lógica da competitividade e da produtividade econômica. Sob esta lógica, os currículos estão diretamente alinhados com as avaliações em larga escala, que visam a produção de resultados quantitativos, que denotem melhoria dos indicadores sociais. Neste sentido, Arroyo comenta (2013, p. 561):

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tirou dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para a avaliação reforça hierarquias de conhecimento e, conseqüentemente, de coletivos docentes.

Podemos dizer que, em certa medida, o mesmo ocorre com os currículos de formação de professores. As licenciaturas tem seus currículos definidos conforme o que preconizam os documentos normativos oficiais, que determinam não apenas a carga horária e os conhecimentos a serem priorizados, mas também princípios e orientações em relação ao tipo de profissional a ser formado, tendo nas avaliações o termômetro da qualidade e da produtividade destes cursos. Ainda que os professores estejam envolvidos em processos de reformulações curriculares, fazendo parte de comissões, a exemplo do que vem ocorrendo no curso objeto desta pesquisa, estes profissionais não tem total autonomia, visto que, não podem desviar-se daquilo que as instâncias que regem a formação de professores determinam, sob pena de o curso não ser aprovado pelo MEC, ou receber uma nota baixa.

Entretanto, é importante ressaltar que este cenário vem mudando ao longo das últimas décadas, de modo que, em diversos momentos, em que foram elaboradas e implementadas políticas curriculares, como por exemplo na elaboração das DCNs e da BNCC, foram realizadas diversas audiências públicas, das quais participaram educadores de todo o país, opinando e

sugerindo modificações nas propostas apresentadas, o que significa avanços em termos de participação direta dos profissionais da educação nas decisões sobre o currículo.

Questões como estas permeiam todo percurso histórico das teorias curriculares. Em cada período, as disputas ocorrem, seja no âmbito do conhecimento, seja no da identidade. Passemos, portanto, a um breve panorama dessas teorias.

O currículo como um campo especializado de estudos emerge a partir dos escritos de Bobbitt (1918), autor norte-americano que escreveu o livro *The curriculum*, como resposta à tentativa de sistematizar a escolarização das massas nos EUA nas primeiras décadas do século XX, momento em que forças econômicas, políticas e culturais buscavam definir os objetivos da educação escolarizada. A perspectiva curricular de Bobbitt se volta diretamente para a economia, sob os princípios da administração científica taylorista. Conforme explica Silva (2017, p. 23):

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Esta forma de pensar o currículo aponta para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante atuar de forma eficiente no mundo do trabalho, isto é, o ensino estava focado no treinamento visando o exercício de uma função no futuro emprego. Assim:

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Nesta concepção, portanto, o currículo se resume a uma questão técnica, mecânica, de organização, visando uma educação, baseada no estabelecimento de padrões, na “moldagem” do educando, à semelhança do que ocorre no contexto da indústria.

A perspectiva de Bobbitt se tornou mais difundida, e consolidada a partir da publicação de um livro de Tyler em 1949, que reforça a ideia de currículo como uma questão técnica. No livro o autor apresenta quatro questões básicas a serem respondidas no processo de organização e desenvolvimento do currículo. Quais sejam:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4.

como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2017, p. 25)

Conforme Silva, estes questionamentos estão alinhados à tradicional divisão da atividade educacional em: currículo, ensino e instrução e avaliação. O modelo de Tyler requer que os objetivos sejam definidos e formulados de modo preciso, tendo em vista o comportamento explícito. Os objetivos da educação eram buscados a partir de três fontes: “1. Estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 2017, p. 25).

Na visão de Pacheco (2005, p. 31), tais concepções:

[...] reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-atividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas.

Numa perspectiva mais progressiva, Dewey (1902) propunha um currículo com foco na democracia, o qual valorizasse os interesses e experiências dos educandos, visando uma formação para a “vivência prática de princípios democráticos” (SILVA, 2017, p. 23). Neste sentido, a escola é vista como uma “agência socializadora e educadora total” (SACRISTÁN, 2002, p. 42), cuja finalidade não se restringe à formação acadêmica dos educandos, englobando também seus processos psicológicos e sociais. Nas palavras do próprio Dewey (1967, p. 91-92 apud SACRISTÁN, 2002, p. 42): “quando se concebe a educação no sentido da experiência: tudo o que pode se chamar de estudo, seja aritmética, história, geografia ou uma das ciências naturais, deve ser derivado de materiais que a princípio caiam dentro do campo da experiência vital ordinária”.

Este enfoque no currículo como experiência é criticado por Sacristán (2002, p. 44). O autor afirma que as propostas de Dewey “[...] desconsideram de maneira aberta a dimensão nitidamente cultural que todo currículo tem, como expressão da missão social e culturalizadora da escola”. Ainda que se configure de forma mais abrangente do que o currículo racional técnico proposto por Bobbitt e Tyler, “perde de vista aquela relação entre a cultura formalizada, que é também a expressão da *experiência* mais madura e elevada dos grupos sociais” (grifos do autor).

Em suma, estas teorias, mesmo as mais progressistas, estavam preocupadas com as questões técnicas de organização e elaboração do currículo, em detrimento de questões ideológicas subjacentes ao currículo. Podemos dizer que no contexto da educação brasileira, as

teorias tradicionais exerceram e ainda exercem grande influência, entretanto, outros estudos passaram questioná-las enquanto modelos educacionais. A partir dos anos 1960, em países como EUA, Inglaterra, França e também no Brasil, tem início movimentos de reconceitualização do currículo, dando ensejo ao surgimento das teorias críticas.

Enquanto as teorias tradicionais tem uma preocupação técnica com o currículo, as teorias críticas “começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Assim, ao passo que as teorias tradicionais se baseiam na adaptação, as críticas “são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical”, em que “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2017, p. 30).

As teorias críticas do currículo tomam como base teórica mais geral os escritos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Michael Young, e de modo mais específico no campo do currículo, estudos de Paulo Freire, Basil Bernstein, William Pinar, Michael Apple, Henry Giroux, dentre outros. Para estas teorias, são fundamentais alguns conceitos tais como: ideologia, reprodução cultural e social, relações de poder, classe social, capitalismo, emancipação, resistência, etc.

A reconceitualização curricular a partir destes referenciais, buscou romper com a hegemonia da concepção técnica, por meio da crítica ao modelo de educação capitalista. Neste ponto as críticas marxistas da educação tem papel fundamental, ao identificar a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, mostrando a relação entre a educação e a produção do capital, conseqüentemente com a reprodução das desigualdades sociais.

Contribui também para esta nova perspectiva de currículo a crítica de Bourdieu e Passeron, ao desenvolver o conceito de “capital cultural”, por meio do qual indicam que o processo de reprodução social tem como eixo central a reprodução cultural. Para estes autores a atuação da escola não está em transmitir a cultura dominante aos educandos, mas em utilizar um mecanismo de exclusão, por meio de um currículo baseado na cultura dominante, que só faz sentido àqueles que dominam seus códigos, isto é, os aprendizes das classes dominantes, os quais tem mais possibilidades de progredir na vida escolar. Seu capital cultural é valorizado. Em contrapartida, para estudantes oriundos das classes dominadas, a cultura dominante e seus códigos são incompreensíveis, de modo que se torna impossível alcançar graus mais elevados no sistema educacional. Seu capital cultural é, portanto, desvalorizado.

Alinhando-se aos elementos da crítica marxista Michael Apple aborda o currículo numa perspectiva política, cuja preocupação não está tanto na validade epistemológica dos

conhecimentos, mas em saber o porquê de determinados conhecimentos serem considerados legítimos em detrimento de outros, bem como quais interesses e relações de poder estão envolvidos nos processos de seleção curricular. O autor trata da relação entre ideologia e currículo, destacando o papel central da escola na difusão do conhecimento oficial, isto é, o conhecimento técnico, útil à economia e ao sistema capitalista. Conforme comenta Silva (2017, p. 49):

[...] na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para produzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?

Já Henry Giroux, busca nos teóricos da Escola de Frankfurt os fundamentos para sua teorização crítica do currículo, opondo-se diretamente à racionalidade técnica dominante nas teorias tradicionais. Por meio do conceito de resistência Giroux apresenta uma perspectiva mais alternativa, isto é, menos rígida e pessimista do que as teorias críticas da reprodução, sugerindo que, não obstante ao controle e à dominação das estruturas econômicas e sociais, existe possibilidade de resistir, subverter a lógica imposta por estas estruturas. Assim, o currículo passaria a ter um caráter político e crítico, baseado nos conceitos de emancipação e libertação.

Nesta concepção, Giroux desenvolve três conceitos centrais: o conceito de “esfera pública” com base nos estudos de Habermas, considerando a escola como uma esfera pública democrática; o conceito de “intelectual transformador” tomando como referencial a ideia de “intelectual orgânico”, de Gramsci; e o conceito de “voz”, por meio do qual defende a construção de espaços em que os estudantes sejam ouvidos e considerados. Em síntese:

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2017, p. 55)

Uma das influências sobre o pensamento de Giroux foi a obra de Paulo Freire. Sua crítica ao currículo tradicional, expressa no livro “Pedagogia do Oprimido” se configura no conceito de “educação bancária”, cuja concepção de conhecimento se reduz a informações e fatos que o professor transfere ao aluno, que os recebe passivamente, como um depósito. Na

educação bancária o conhecimento é considerado como algo externo aos sujeitos envolvidos no processo educativo, sendo o professor aquele que o possui e transmite, enquanto o aluno se torna um receptáculo desse conhecimento. Em contraposição ao conceito de educação bancária, Freire desenvolve a concepção de “educação problematizadora”, pela qual apresenta uma compreensão fenomenológica acerca do ato de conhecer. Conforme comenta Silva (2017, p. 59):

Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intensão”, o conhecimento para Freire, é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa. [...] O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicações, intersubjetividade.

Na educação problematizadora, tanto o professor, quanto o aluno participam ativamente do ato de conhecer, isto é, constroem de forma dialógica o conhecimento. E em relação ao currículo, valoriza a participação dos educandos em sua elaboração, tendo em vista o contexto, a realidade que os cerca.

Outra ideia desenvolvida no contexto das teorias críticas é o currículo como construção social. Esta noção está ligada à Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento liderado por Michael Young, na Inglaterra, na década de 1970. A crítica da NSE recai sobre a antiga sociologia da educação, baseada na pesquisa empírica e na estatística. Conforme destaca Silva (2017, p. 67):

A NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e a distribuição de poder.

Young objetiva delinear uma sociologia do currículo, colocando em discussão as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas, ressaltando “seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”, em contraposição à tendência da teoria educacional de tomá-las como dadas. O autor busca analisar sob quais princípios se processa a organização do currículo, considerando questões como: a valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras, a separação rígida entre elas, as relações entre a organização curricular e os princípios de poder, os interesses de classe, etc.

Já a teoria de Basil Bernstein é desenvolvida com o foco na estrutura organizacional do currículo e suas relações com os diferentes princípios de poder e controle. Em sua obra,

apresenta dois tipos de currículo: o currículo coleção, em cuja estruturação as áreas de conhecimento estão nitidamente separadas, e o currículo integrado, no qual as fronteiras entre disciplinas são tênues permitindo entrelaçamento e diálogo entre elas. O autor utiliza o termo “classificação” para indicar o grau de isolamento entre as áreas no currículo. Quanto maior o isolamento, mais classificado será o currículo. Quanto menos isoladas estiverem as disciplinas, menor será o grau de classificação do currículo. Na visão do autor a classificação está ligada ao poder. Outro termo utilizado por Bernstein é “enquadramento”, que diz respeito ao grau de controle do professor sobre o processo de transmissão do conhecimento. Quanto maior for esse controle, maior será o enquadramento, quanto menor, menos enquadrado será o ensino.

O autor utiliza ainda um terceiro conceito fundamental. O conceito de “código”, compreendido como uma espécie de gramática da classe social, através da qual as pessoas daquela classe distinguem os diversos contextos e seus significados. Na concepção de Bernstein, o código pode ser restrito ou elaborado. Assim, “no código elaborado, os significados realizados pela pessoa – o “texto” que ela produz – são relativamente independentes do contexto local”. Por outro lado, “no código restrito, o “texto” produzido na interação social é fortemente dependente do contexto”. É importante ressaltar que, para o autor, não há supremacia de um tipo de código em relação ao outro, são apenas códigos diferentes.

Conforme explica Silva (2017, p. 75): “o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades de código serão aprendidas”. Neste ponto, o autor busca investigar como ocorre o processo de reprodução cultural por meio das diversas pedagogias, criticando o distanciamento entre o código elaborado, priorizado pela escola, e o código restrito dos estudantes de classes menos favorecidas.

As teorias críticas passam a ser questionadas a partir das novas compreensões curriculares suscitadas no contexto da pós-modernidade, as quais se manifestaram no seio das teorias pós-críticas. Com as teorias pós-críticas são introduzidos novos conceitos, que surgem na dinâmica das transformações da sociedade contemporânea. O currículo passa a abordar as questões da diversidade cultural, de gênero, étnico-raciais, dentre outras. Neste sentido, a perspectiva de currículo multiculturalista tem sua gênese nas críticas de grupos culturais subordinados no contexto educacional dos EUA, os quais questionavam a primazia da cultura de grupos dominantes, notadamente, “a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (SILVA, 2017, p. 88), no currículo universitário.

Silva destaca que, dentro da perspectiva do multiculturalismo, existem várias linhas, conforme explica (2017, p. 88-89):

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. [...] Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Ao enfatizar uma mudança profunda no “cânon” do currículo, de modo a incluir a produção cultural dos grupos social e culturalmente dominados, e combater a primazia da produção dos grupos dominantes, a perspectiva multiculturalista é alvo de críticas, tanto por parte dos mais conservadores, que a consideram como “um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum”, quanto dos mais progressistas, que ressaltam a possibilidade de fragmentação da cultura nacional. Em ambos os casos, Silva ressalta a prevalência da ideia de “cultura nacional comum”, como sendo a cultura dominante.

As teorias pós-críticas buscam, portanto, tratar da questão da diferença e também da desigualdade, não apenas em termos de classe social, como fizeram as teorias críticas, mas ampliando tais questões para outros aspectos. As relações étnico-raciais e de gênero, por exemplo, passaram a ser discutidas e reivindicadas como conteúdo dos currículos. Além dessas concepções, podemos citar como relevantes dentro das teorias pós-críticas, as perspectivas pós-estruturalista, pós-colonialista e também os estudos culturais sobre o currículo.

Diante do panorama das teorias curriculares abordadas, podemos dizer que no âmbito da formação docente no Brasil, ainda predomina a perspectiva tradicional baseada na racionalidade técnica, a qual prioriza a formação por competências, voltada para a eficiência e para a produção de resultados. Ainda que, muitos esforços tenham sido empreendidos desde a década de 1980 pelos profissionais da educação no sentido de reconceituar o currículo e a própria formação docente no contexto brasileiro, observamos que as políticas de formação, sistematizadas pela legislação atual, demonstram o alinhamento de todo o sistema educacional com a lógica eficientista e tecnicista preconizada pela pedagogia das competências, a qual tem estreita relação com as estratégias de reestruturação produtiva, isto é, com as propostas do sistema neoliberal de reordenamento do mundo econômico capitalista, que se manifestam através das reformas educacionais em curso no Brasil e na América Latina.

No que se refere à formação do professor, a utilização da competência como instrumento ordenador, em nossa perspectiva, tende a gerar alguns problemas, tais como: o enfraquecimento

teórico, devido à ênfase na aplicabilidade prática do conhecimento; falta de espaço para a crítica e o questionamento em torno da ideologia subjacente a esta pedagogia; tendência à fragmentação e ao pragmatismo na organização curricular; além da descaracterização da educação, ao subjugá-la à eficiência produtiva e a uma visão reducionista, materializada em termos de conhecimentos básicos.

Até aqui temos discorrido sobre os percursos históricos referentes à formação de professores de modo geral e, de modo mais específico, à formação de arte/educadores no contexto brasileiro e local, dialogando sempre com os teóricos da área da educação e também da arte. A partir deste ponto, passamos a apresentar os resultados da investigação empírica, a partir dos instrumentais utilizados, isto é, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, empregadas no processo de coleta de dados, e como método de análise e tratamento de dados, a Análise Textual Discursiva.

4 CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UFMA

4.1 Caracterização do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como lócus a Universidade Federal do Maranhão, localizada na Avenida dos Portugueses, nº 1966, Bacanga, São Luís-MA, mais especificamente o curso de licenciatura em Arte Visuais, cujas instalações estão localizadas no Centro de Ciências Humanas (CCH), da referida universidade. O curso é oferecido atualmente nas modalidades presencial e à distância, entretanto, para esta pesquisa, analisamos somente o curso presencial, entendendo que esta modalidade nos propiciará elementos mais consistentes para a compreensão do problema, como também maior acesso aos sujeitos da pesquisa.

Quanto à estrutura física, o curso utiliza algumas salas de aula comuns, sem equipamentos específicos, distribuídas no CCH e também no Centro Pedagógico Paulo Freire, prédio inaugurado no ano de 2014 e utilizado por diversos cursos da universidade, além de abrigar eventos de entidades de fora do campus. Conforme o PPC do curso (2017, p. 38) estes espaços não atendem integralmente às necessidades, devido ao grande número de cursos que os utilizam.

O curso possui ainda um conjunto de salas de uso exclusivo, incluindo as que são utilizadas para as atividades administrativas, como também as destinadas às aulas práticas de ateliês específicos, conforme demonstra o quadro 6:

Quadro 6 – Salas específicas do curso de Artes Visuais no CCH

Espaços	Dimensões	Especificações
Ateliê de Cerâmica	56 m ²	Pias, bancadas centrais, estantes, Forno e Torno de Cerâmica.
Ateliê de Tridimensionalidade	56 m ²	Estantes, Pias e bancadas centrais.
Ateliê de Pintura	49 m ²	Pias, bancadas centrais e estantes.
Ateliê de Gravura	56 m ²	Pias, bancadas centrais e Prensas xilográficas.
Ateliê de Desenho	70 m ²	Pranchetas e pia
Ateliê de Arte e Tecnologia ⁵	42 m ²	19 mesas com divisória, data-show e tela de projeção.
Sala de Projeção	49 m ²	50 carteiras, data-show e tela de projeção.
Sala NDE	14 m ²	Com mesa de reuniões e bancada de trabalho.
Sala de Estágio	21m ²	20 carteiras.
Coordenação	21 m ²	Sala do Coordenador e Secretaria separadas por divisórias.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em artes visuais.

Desde o ano de 2014 teve início a construção do Núcleo de Artes dentro do campus da UFMA para abrigar os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro. Entretanto, conforme descrito no PPC do curso (2017, p. 39), a obra com previsão de entrega para 2016, foi interrompida por falta de recursos financeiros, e até o momento encontra-se parada, sem previsão para ser concluída. Como forma de amenizar a carência de espaços físicos, foi alugado pela UFMA um casarão, no Centro Histórico de São Luís, onde funcionam os projetos de extensão dos professores, que contam ainda com um auditório e uma galeria para exposições de trabalhos artísticos.

O PPC atual (2017, p. 11), apresenta os seguintes dados de identificação do curso:

Quadro 7 – Dados de identificação do curso

01	Nome:	Licenciatura em Artes Visuais
02	Modalidade:	Licenciatura presencial
03	Grau conferido:	Licenciado em Artes Visuais
04	Vagas anuais:	50 (com duas entradas de 25)
05	Turno de funcionamento:	Matutino
06	Local de oferta:	Campus da UFMA/São Luís.
07	Regime letivo:	Créditos semestrais
08	Carga horária total:	3.225 h
09	Duração:	04 anos
10	Período mínimo de integralização:	08 períodos (04 anos)
11	Período máximo de integralização:	12 períodos (06 anos)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em artes visuais (AV2).

Com base no quadro 7 podemos identificar que o curso se configura como uma licenciatura na modalidade presencial, com carga horária total de 3.225h, estando, portanto, em conformidade com a legislação vigente que trata das diretrizes curriculares para os cursos de graduação (Resolução Nº 02/ 2015 Artigo 13, Parágrafo 1º), a qual estabelece a carga horária mínima dos cursos de licenciatura em 3200h. O curso permite que 20% da carga horária das disciplinas seja ministrada na modalidade à distância, com base no que prevê o Art. 80, parágrafo 3º da Resolução Nº 1175 - CONSEPE /2014 que fixa as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da UFMA. Assim, 645h da carga horária total podem ser utilizadas para atividades à distância, conforme a necessidade, ou ainda para as disciplinas isoladas, sob a determinação do colegiado de curso.

O curso funciona no turno matutino e oferece 50 vagas anuais, sendo 25 a cada semestre. Este número representa uma redução de vagas em comparação com os PPCs anteriores (PPC – Educação Artística: 70 vagas; PPC – AV1: 60 vagas), justificada pela necessidade de maior segurança nas disciplinas práticas de ateliês específicos (2017, p. 11).

O curso conta atualmente com um quadro de 14 professores efetivos, 1 professor contratado em caráter temporário e 1 professor substituto. Dentre os professores efetivos contabiliza 6 doutores, 6 mestres, 1 especialista e 1 graduado, sendo 11 professores licenciados na área das artes e 3 que não possuem curso de licenciatura em nenhuma área, possuindo formação na modalidade bacharelado em outras áreas do conhecimento. Destes, 2 possuem formação em nível de pós-graduação na área das artes e 1 em área específica da arquitetura. Na tabela 1 podemos visualizar os percentuais referentes ao nível de formação do corpo docente do curso:

Tabela 1 – Nível de formação do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais/ UFMA

Formação	N	%
Doutores	6	42,86
Mestres	6	42,86
Especialistas	1	7,14
Graduados	1	7,14
Total	14	100,0

Fonte: elaborada pela autora

Para a pesquisa entrevistamos 6 dos professores efetivos participantes do NDE. Entrevistamos ainda 1 professor no Departamento de Educação II, 6 alunos do curso e 4

egressos. Obedecendo ao critério do sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa, passaremos a codificá-los no decorrer desta seção conforme explicitado a seguir:

- Professores do Departamento de Artes Visuais: *P-1, P-2, P-3, P-4, P-5 e P-6*
- Professor do Departamento de Educação: *P-7*
- Alunos do curso de Artes Visuais: *A-1, A-2, A-3, A-4, A-5 e A-6*
- Egressos do curso de Artes Visuais: *E-1, E-2, E-3 e E-4*

A partir da análise das questões de identificação na entrevista semiestruturada, foi possível montar um quadro com informações relativas à formação, idade, sexo, tempo de serviço e disciplinas ministradas pelos professores do curso entrevistados, conforme podemos ver no quadro 8:

Quadro 8 – Informações de identificação dos professores do curso

DOCENTES DO CURSO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NO CURSO	DISCIPLINAS MINISTRADAS ENTRE 2016 e 2017
P-1	Feminino	42-49	Licenciatura Plena em Educação Artística	Mestrado e doutorado em Ciências Sociais	3 anos	- Arte indígena e afro-brasileira; - Metodologia do ensino das artes visuais.
P-2	Feminino	50 ou mais	Licenciatura em Artes Plásticas	Mestrado em Comunicação e Semiótica/ Doutorado em História da Ciência	4 anos	- Tecnologias da informação e comunicação (TICS); - Gravura; - Escultura.
P-3	Masculino	50 ou mais	Licenciatura em Educação Artística	Especialização em História do Maranhão	25 anos	- Cerâmica; - Escultura; - Pintura.
P-4	Masculino	50 ou mais	Licenciatura em Educação Artística	Mestrado em Educação	24 anos	- Fotografia; - Cinema e Vídeo; - Laboratório de produção audiovisual,
P-5	Masculino	34 - 41	Bacharelado em Comunicação Social	Mestrado e doutorado e pós-doutorado em Arte e Cultura Visual	1 anos e 6 meses	- Fotografia; - Arte e novas tecnologias; - Tecnologias da informação e comunicação; - História da arte/educação no Brasil.

P-6	Feminino	50 ou mais	Bacharelado em Filosofia	Mestrado e doutorado em Artes Visuais: teoria e crítica de arte/ Pós-doutorado em Filosofia	5 anos	- História da arte: moderna e contemporânea; - Teoria e crítica de arte; - Laboratório de produção tridimensional.
-----	----------	------------	--------------------------	---	--------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos pela análise das questões de identificação das entrevistas que, dentre os 6 professores do curso entrevistados, 4 são licenciados na área das artes visuais (P-1, P-2, P-3 e P-4) e 2 tem formação inicial nas áreas de Comunicação Social (bacharelado) e Filosofia (bacharelado), respectivamente (P-5 e P-6). Quanto à formação em nível de pós-graduação identificamos entre os professores entrevistados, 4 doutores (P-1, P-2, P-5 e P-6), 1 mestre (P-4) e 1 especialista (P-3), sendo que P-5 e P-6 possuem também formação em nível de pós-doutorado.

Diante destas informações percebemos que os 4 professores que possuem maior titulação, isto é, doutorado e pós-doutorado são aqueles que tem menor tempo de serviço como docentes do curso, entre 1 e 5 anos. Os que possuem menor grau de titulação, portanto, são aqueles professores que integram o quadro do curso há mais de 20 anos.

Este dado nos levou a questionar as razões que levaram os professores P-3 e P-4 a permanecerem neste mesmo grau durante tanto tempo como docentes do curso, considerando ainda as exigências da legislação educacional. A respeito disto o professor P-4 trouxe à tona um aspecto característico da primeira geração de docentes do curso, dos quais alguns permanecem no quadro na configuração atual. Este aspecto é o fato de que, naquela época, a qualificação acadêmica não era uma exigência, de modo que boa parte do corpo docente foi composta de profissionais artistas, cuja habilidade técnica em desenho, pintura, escultura, fotografia, etc. foi considerada fundamental para o ingresso na carreira docente. Em decorrência disto, estes “professores artistas” acabaram mantendo o foco de sua atuação e formação no saber prático que era exigido pelo próprio currículo daquele período, mais pautado na formação artística, ficando em segundo plano o conhecimento teórico acadêmico. Assim, estes professores não vislumbravam a carreira acadêmica, mas sim um desenvolvimento na base de um autodidatismo. A busca por uma qualificação acadêmica mais elevada por parte destes profissionais surgiu mais recentemente diante das exigências nas avaliações do MEC.

Outro aspecto relevante mostrado no quadro 8 é que dois professores entrevistados não tem formação inicial em curso de licenciatura. Não obstante, integram o corpo docente de um

curso de formação de professores. Esta questão está relacionada aos requisitos exigidos para ingresso no corpo docente do curso e não está especificada no PPC, sendo estabelecida, portanto pelos editais de concurso, mediante aprovação da assembleia e do colegiado. Estes requisitos, geralmente são estabelecidos de acordo com a necessidade, isto é, visando suprir carências de professores para determinadas áreas do currículo. Verificamos, por exemplo que em dois editais publicados no ano de 2016, são exigidos requisitos distintos. No Edital nº 41/2016 – PROEN (anexo 1) é exigido do candidato curso de licenciatura em Artes Visuais ou em Educação Artística e doutorado em qualquer área das artes. Já no Edital nº 194/2016 – PROEN (anexo 1), a exigência é graduação em qualquer área de conhecimento e doutorado em Artes, ou graduação (Licenciatura) em Artes Visuais ou Educação Artística e doutorado em qualquer área de conhecimento. Deste modo, existe por parte do curso abertura para que professores não licenciados ingressem o corpo docente.

Ainda em relação ao quadro 8, é possível verificar que os professores P-3 e P-4 ministraram somente disciplinas práticas em períodos mais recentes, ao passo que P-1 ministrou apenas disciplinas teóricas. Já P-2, P-5 e P-6 ministraram tanto disciplinas teóricas quanto práticas. Podemos observar ainda que P-1 e P-5 ministram disciplinas do eixo pedagógico do curso.

Um dos sujeitos selecionados para entrevista é professor do DE-II (P-7), que tem formação inicial em Licenciatura na área de Letras/ Português, tendo ainda formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação). A participação deste sujeito específico foi relevante para o debate em relação à formação pedagógica dentro dos cursos de licenciatura, visto que muitas das disciplinas da área da educação nos diversos cursos de formação docente da UFMA são ministradas pelos Departamentos de Educação I e II.

Outro grupo de sujeitos entrevistados foram os alunos do curso em questão. Dos 6 participantes, 2 cursavam o 2º período (A-1 e A-2) e quatro, o 8º (A-3, A-4, A-5 e A-6). Estes últimos acompanharam o processo de reformulações ocorrido a partir de 2010, o que foi fundamental para os objetivos da pesquisa.

Participaram ainda como sujeitos da pesquisa 4 egressas do curso que já atuam no mercado de trabalho. Dentre estas, 3 (E-1, E-3 e E-4) atuam na rede pública de ensino, sendo que, E-1 atua no ensino médio, E-3 no ensino fundamental das séries finais e E-4 em ambos os níveis de ensino. A egressa E-2 atua em uma instituição cultural que desenvolve também ações educativas na área das artes e foi recentemente contratada como professora substituta do curso objeto da pesquisa. A egressa E-4 também já atuou como professora substituta do curso.

Dentre as egressas participantes, apenas E-1 não possui formação em nível de pós-graduação. As demais possuem formação em nível de mestrado, sendo E-2 na área da Educação e E-3 e E-4 na área das Artes.

De posse destas especificidades do campo empírico e dos sujeitos participantes da pesquisa, passamos a apresentar a análise do PPC e suas reformulações curriculares, enfocando as mudanças ocorridas a partir do ano de 2010.

4.2 As reformulações curriculares do curso de licenciatura em Artes Visuais nos últimos dez anos: análise dos PPCs à luz da legislação vigente

Ao longo de sua história o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA passou por algumas reformulações em sua estrutura curricular, sendo a primeira delas realizada ainda na década de 80 quando o curso Desenho e Plásticas Licenciatura se transformou na licenciatura em Educação Artística, cuja característica era a polivalência, configuração que perdurou até o ano de 2010, com a criação do novo curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Após a extinção do antigo curso de Licenciatura em Educação Artística, iniciada a partir do ano de 2010, ocorreu mais uma mudança curricular, iniciada no ano de 2015. Estas duas mudanças mais recentes são o alvo de nossa discussão nesta subseção, em que buscamos evidenciar o teor das mudanças ocorridas, bem como suas possíveis motivações e desdobramentos no âmbito da formação pedagógica.

Ao analisarmos os documentos oficiais do curso, a saber os PPCs AV1 e AV2, compreendemos inicialmente que o primeiro trata da criação de um novo curso, tornando extinta a licenciatura em EA, que não mais atendia às concepções atuais de ensino de arte, bem como não estava de acordo com a legislação educacional vigente. Esta mudança segue um amplo processo de reformas no âmbito da formação superior em arte no Brasil, como já discutido na seção 2. Por outro lado, o segundo documento propõe uma reformulação do currículo AV1, isto é, uma revisão curricular do curso de licenciatura em AV, criado em 2010.

4.2.1 PPC-AV1: criação do curso de Licenciatura em Arte Visuais

Na criação do novo curso foi mantido seu caráter de licenciatura. Embora existisse a necessidade de um curso de bacharelado no contexto local, pesava o fato de que até àquele momento, a UFMA era a única instituição no estado do Maranhão a formar professores na área

de arte, além do que, o bacharelado exigiria um corpo docente diferenciado, conforme descrito no PPC (2010, p. 8):

Ao privilegiar a formação de docentes, em detrimento da adoção de bacharelado e outros modelos de cursos existentes na área de Artes Visuais, pretende-se manter uma tradição antiga da UFMA – até hoje, única instituição maranhense de ensino superior onde se formam professores de Arte – ao mesmo tempo em que aproveita ao máximo toda infraestrutura e material humano já existente. Embora a cidade se ressinta da falta de curso de bacharelado em Artes, na área das Artes Visuais hoje isso requereria a contratação de um corpo docente quase totalmente novo.

O PPC-AV1, portanto, ao estabelecer o objetivo geral do curso, coloca como prioridade a formação docente em artes visuais para a educação básica, ainda que considere a atuação do arte/educador em outros ambientes além da escola. O documento prevê (2010, p. 13):

Formar profissionais prioritariamente para o magistério em Artes Visuais na educação básica, bem como para o exercício em atividades inerentes à produção artística e execução de serviços especializados em instituições de natureza cultural e educacional, habilitando educadores para manipular, compreender e transformar a realidade social, cultural e educacional brasileira, através dos códigos e ferramentas das Linguagens Visuais.

O objetivo geral, pois, reafirma a característica de licenciatura do curso em questão, apontando para a formação profissional com vistas a uma atuação no campo da educação. Entretanto, abre possibilidades de exercício profissional em atividades de produção artística, o que estaria mais compatível com à perspectiva de um curso de bacharelado. O documento prevê ainda possibilidade de que o arte/educador atue em “órgãos públicos e privados especializados na área da cultura, como centros culturais, museus, galerias, agências de treinamento, secretarias de cultura, dentre outros” (2010, p.15).

Outro fator importante considerado na transformação do curso, foi o novo cenário das artes visuais a partir do desenvolvimento e disseminação das novas tecnologias de comunicação e informação e, conseqüentemente da grande proliferação de imagens no cotidiano da sociedade brasileira. Frente a isto, foi constatada a necessidade de um novo perfil de currículo, que melhor preparasse o professor para lidar com esta inserção das novas mídias no contexto escolar, como também na própria produção artística contemporânea. Esta questão é amplamente abordada nos PCNs para o ensino de arte, que apresenta a linguagem das artes visuais de modo mais ampliado, incluindo instrumentos e possibilidades viabilizados pelas novas tecnologias. Neste sentido, o novo currículo (AV1) inclui entre as competências e habilidades a serem

desenvolvidas pelos futuros profissionais docentes (2010, p. 14) o “domínio das novas ferramentas para produção, mediação e fruição das Artes Visuais”.

Quando de sua elaboração, o PPC AV1 considerou a legislação vigente naquele período, especificamente a Resolução CNE-CP nº 1/2002 que trata das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica, a Resolução CNE-CP nº 01/2009 que institui as diretrizes para os curso de graduação em AV, e a Resolução CNE-CP nº 2/2002, que determina a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores. Além destes documentos normativos, a comissão de elaboração do novo currículo, considerou os PCNs relativos ao ensino de arte nos diversos níveis da educação básica.

Em conformidade com a legislação, o currículo AV1 (2010, p. 15) caracteriza o curso como uma licenciatura presencial, com carga horária total de 2.895h, com integralização mínima de 8 períodos (4 anos) e máxima de 12 períodos (6 anos). Houve, portanto, uma redução pequena em relação ao antigo curso de EA, cuja carga horária total era de 2955h. O curso manteve o quantitativo de vagas oferecidas, a saber 60 vagas anuais, sendo 30 em cada semestre letivo, tendo como forma de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além desse meio de seleção, o PPC-AV1 propõe a aplicação de uma prova de habilidade específica a após o resultado do ENEM, conforme descrito no documento (2010 p. 16-17):

O candidato a uma vaga no novo Curso de Artes Visuais deverá ser submetido, a uma prova de conhecimentos específicos a ser aplicada logo após o resultado do ENEM. Esta prova é de caráter eliminatória, tal exigência se justifica face à necessidade de traçar um perfil do público discente ingressante, verificando suas afinidades, familiaridade e interesse pelo o universo das artes visuais. Dessa forma busca-se evitar e monitorar a entrada de alunos que gostariam de ter ingressado em outros cursos, mas optam por cursos que julguem menos concorridos, entre eles os de Arte. Há muito tempo, essa “clientela flutuante” que não tem grande interesse pelo curso e espera apenas uma oportunidade de migração é uma realidade incômoda para os cursos de arte.

O documento especifica que a prova de habilidade específica deveria conter três partes, das quais o aluno teria que responder satisfatoriamente pelo menos 70% (2010, p. 17): prova de habilidade manual: execução de desenho a lápis; prova objetiva de conhecimentos específicos com 10 (dez) questões sobre História da Arte e Elementos da Linguagem Visual; (uma) questão subjetiva de Leitura de Imagens.

Percebemos pela análise do conteúdo exigido na prova descrita, que os conhecimentos pedagógicos não são contemplados, de modo que fica evidente a preocupação com as habilidades artísticas, em detrimento das habilidades da docência. Compreendemos que o desinteresse do candidato pela docência, visto que o curso se caracteriza como uma licenciatura,

é também um aspecto preocupante, que deve ser analisado tanto quanto o desinteresse pelo campo das artes. A aplicação dessa prova, entretanto, não se efetivou durante a vigência do currículo AV1 e não foi mantida na reformulação de 2015 (AV2), tendo em vista que a característica primordial do curso é a licenciatura e não o bacharelado, conforme consta no documento atual (2017, p. 11):

O PPC de 2010 propunha “prova de conhecimentos específicos a ser executada logo após o resultado do ENEM”, o que nunca ocorreu nesses 05 (cinco) anos correntes. Assim, propõe-se que a entrada dos alunos seja apenas pela pontuação do ENEM/SISU. Leva-se em conta que o curso não é de bacharelado e que o aluno egresso não necessariamente irá para a carreira artística.

Quanto ao perfil profissional do egresso na perspectiva do PPC-AV1, o licenciado em artes visuais estará “habilitado para produção, em ensino, pesquisa, extensão e crítica no campo das Artes visuais, possuindo formação voltada para o desenvolvimento da percepção, reflexão e potencial criativo, dentro da especialidade do pensamento visual, bem como em áreas complementares e afins”. Além disso, o futuro professor de arte,

ao aprender com grau de proficiência elevado sobre os elementos constitutivos da linguagem visual e as novas mídias disponíveis como suporte para tal (foto, tevê, vídeo, computadores, etc.), além de suas relações com outras formas artísticas [...], poderá contribuir para elevação do nível de qualidade do ensino básico no plano concreto.

Dentre as competências e habilidades esperadas estão (2010, p. 14):

- Domínio dos conteúdos a serem socializados em cada nível/etapa da educação básica;
- Domínio dos processos pedagógicos e das metodologias adequadas ao ensino e à aprendizagem das Artes Visuais.
- Domínio das novas ferramentas para produção, mediação e fruição das Artes Visuais;
- Conhecimento dos processos investigativos que possibilitem o aperfeiçoamento das práticas artístico-pedagógicas;
- Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;
- Compreensão crítica da história das Artes visuais e sua relação com outras linguagens artísticas;
- Compreensão crítica dos fenômenos pertinentes à produção grafo-visual, na escola e na sociedade.

Na definição destas competências e habilidades é perceptível a preocupação com a formação pedagógica, presente em pelo menos 3 tópicos. A forma de abordagem denota a perspectiva de articulação entre a área específica das artes visuais e a área pedagógica, conforme podemos observar no segundo e no quarto tópicos. Assim colocadas, as competências e

habilidades exigidas estão em conformidade com os documentos normativos pertinentes, quais sejam, as DCNs para a formação de professores da educação básica e para a formação em artes visuais¹⁹.

Em relação aos conteúdos curriculares, o PPC-AV1 obedece ao que preconiza o Parecer CNE/CES nº 280/2007, isto é, estruturando-os em três níveis:

I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;

II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;

III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte

Dentro de cada nível foram distribuídos os componentes curriculares por núcleos, ficando assim organizados:

1. Nível Básico: Núcleo IV – História da Arte, V – Linguagem Visual e VI – Núcleo da Cultura Visual Contemporânea.

2. Nível de Desenvolvimento: Núcleo I – Núcleo da Compreensão da Sociedade e da Produção Artística, II – Núcleo da Formação Pedagógica e VI – Núcleo das Atividades Complementares.

3. Nível de Aprofundamento: III – Núcleo dos Processos Pedagógicos e VI – Núcleo da Produção Científica.

De acordo com esta estruturação, a formação pedagógica compõe dois núcleos: o II – Núcleo de Formação Pedagógica e o III – Núcleo dos Processos Pedagógicos, os quais estão representados nos quadros 9 e 10.

Quadro 9 – Núcleo de formação pedagógica (AV1)

II	Núcleo de Formação Pedagógica	Carga Horária	Créditos
Componentes curriculares			
Estudo dos fundamentos teóricos das principais teorias da educação e sua relação com a Arte-Educação.			
1	Didática	90h	6
2	Política Educacional	60h	4

¹⁹ Resolução CNE-CP nº 1/2002; Resolução CNE-CP nº 01/2009.

3	Psicologia da Educação	90h	6
4	Sociedade, Estado e Educação	60h	4
5	Educação Especial	45h	3
6	Libras	45h	3
	TOTAL	390h	26

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em artes visuais (AV1).

Quadro 10 – Núcleo de processos pedagógicos (AV1)

III	Núcleo dos Processos Pedagógicos Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos
	Estudos sobre os espaços onde se exerce a educação através da Arte, a saber escolas formais (a partir dos ciclos Ensino Infantil, Ensino Fundamental Inicial e Final, Ensino Médio), escolas informais (escolas comunitárias, ONG's, centros culturais, casas de cultura, etc.) e ambientes virtuais (Educação à distância). Verificação, diagnóstico e propostas de redimensionamento da atividade artística nestes ambientes.		
1	Laboratório Pedagógico I (Educação Infantil)	60h	4
2	Laboratório Pedagógico II (Ensino Fund./Séries Iniciais)	60h	4
3	Laboratório Pedagógico III (Ensino Fund./Séries Finais)	60h	4
4	Laboratório Pedagógico IV (Ensino Médio)	75h	5
5	Laboratório Pedagógico V (Ensino informal)	75h	5
6	Laboratório Pedagógico VI (Educação à Distância)	75h	5
7	Estágio Curricular na Educação Infantil	135h	3
8	Estágio Curricular no Ensino Fundamental	135h	3
9	Estágio Curricular no Ensino Médio	135h	3
	TOTAL	810h	36

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em artes visuais (AV1).

No núcleo de formação pedagógica (quadro 9) constam 6 disciplinas da área da educação que totalizam 390h, as quais se referem aos fundamentos e teorias da educação em articulação com as artes visuais. Conforme anexo 5 do documento (2010, p. 48), estas disciplinas são ministradas pelos Departamentos I e II de Educação, visto que os professores destes departamentos possuem a formação mais específica no campo da Educação, podendo oferecer o conhecimento pedagógico de modo mais consistente. No contexto da UFMA este tipo de parceria entre os departamentos já se consolidou, de modo que estes colaboram entre si por meio da oferta de disciplinas de acordo com as competências de cada departamento, o que propicia interação entre as áreas de conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade dentro

dos cursos. O Departamento de Educação I, por exemplo oferta a disciplina Didática, ao passo que há disciplinas específica do Departamento de Artes Visuais que são ofertadas para outros cursos.

Já no núcleo de processos pedagógicos (quadro 10), constam as disciplinas que tratam dos ambientes de atuação do futuro arte/educador em sua ação profissional. Trata-se de 6 Laboratórios Pedagógicos e de 3 estágios curriculares, totalizando uma carga horária de 810h. Os laboratórios pedagógicos foram criados com o objetivo de atender à exigência das DCNs para a formação de professores da educação básica (Art. 12), com relação à presença da prática profissional desde o início do curso, permeando toda a formação docente e não apenas no estágio de modo isolado. Cada laboratório tem como objetivo o estudo de um espaço de atuação profissional do egresso, incluído a educação formal (educação infantil, ensino fundamental – séries iniciais e finais e ensino médio), a educação informal (instituições culturais, ONG's, etc.) e educação à distância, possibilitando ao licenciando o contato, com os ambientes citados, como também a análise de suas características.

Os estágios, por sua vez, visam a atuação direta do licenciando como docente em escolas da educação básica, a saber, no ensino infantil, no ensino fundamental (séries iniciais e finais) e no ensino médio, correspondendo respectivamente às disciplinas de Estágio I, Estágio II e Estágio III, cada uma com 135h, totalizando 405h. Conforme o PPC-AV1 as atividades de estágio devem iniciar a partir do 6º período. O documento define o estágio como (2010, p. 35):

o conjunto de atividades de aprendizagem profissional, parte integrante do curso que possibilita ao acadêmico a aplicação de seus conhecimentos adquiridos garantindo não somente a capacitação de profissionais, mas, sobretudo, uma formação integral do indivíduo para atender especificamente as ocupações que se apresentam no mercado atual. Pretende garantir que alunos do Curso de Artes Visuais, possuam completo domínio das reais competências e habilidades necessárias ao desempenho prático de sua profissão, sejam voltados ao atendimento do público e a aplicação dos conhecimentos exigidos pela função.

A partir da análise dos quadros 9 e 10, contabilizamos um total de 15 disciplinas da área da educação. Constatamos ainda duas disciplinas, que consideramos como parte do eixo pedagógico: Fundamentos da Arte na Educação (60h), que faz parte do Núcleo de Estudos da Sociedade e da Produção Artística, e Educação e Mídias (60h), do Núcleo de Cultura Visual Contemporânea. Assim, temos no currículo AV1 um total de 17 disciplinas da área da educação, as quais representam 1.320h dedicadas à formação pedagógica. Esta carga horária corresponde a 45,6% do curso, sendo os 54,40% restantes divididos entre as disciplinas práticas e teóricas das artes visuais.

Houve também no Núcleo da História da Arte um acréscimo de disciplinas, cuja necessidade foi constatada no currículo antigo (EA). Trata-se das disciplinas de História da Arte, cuja carga horária foi dobrada, passando de 2 (120h) para 4 disciplinas (240h). Nesta mudança foram contemplados conteúdos históricos importantes referentes à Arte Contemporânea e à produção artística brasileira e maranhense, preenchendo uma lacuna constantemente sinalizada pelos alunos do curso (2010, p. 26).

Em relação à formação pedagógica, o PPC-AV1 explicita uma perspectiva de integração entre os saberes da docência e os saberes específicos das artes visuais, conforme podemos ver no trecho a seguir que especifica o a concepção de formação do curso (2010, p. 11):

Visando a uma formação estético-pedagógica consciente, que instigue nos sujeitos envolvidos a busca do aprimoramento constante, almeja-se um curso de graduação pautado na unidade e identidade da docência das Artes Visuais, articulando-o a um projeto de desenvolvimento profissional de amplo escopo. (2010, p. 11)

Sobre esta integração dos conhecimentos dentro do curso, o documento apresenta inclusive uma crítica à concepção adotada no PPC anterior do curso de licenciatura em EA (2010, p. 29):

A tendência prescritiva dos currículos tradicionais separa como coisas distintas os programas, as propostas e as práticas de ensino, fazendo com que, no caso das licenciaturas não ocorra uma integração efetiva entre os saberes específicos e os conteúdos de formação geral e pedagógica. O currículo atual de Licenciatura em Educação Artística da UFMA oferta quatro blocos de disciplinas: as da área de Arte, as da habilitação específica, as da parte pedagógica e as de formação geral. A rigor, a abordagem que caracteriza a formação pedagógica tem um cunho notadamente generalista, sem articulação com os outros conteúdos. Em face dessas ponderações, a Comissão Elaboradora **propõe um currículo integrador** que permite amplo leque de manipulação por alunos e professores, visando a multiplicidade de atuações. (grifo nosso)

Em outro trecho o documento inclui entre os pressupostos metodológicos (2010, p. 12):

- Estruturação do currículo através de um corpo de conhecimentos considerado fundamental para as áreas envolvidas, **contemplando disciplinas vinculadas à linguagem artística, à formação humanística, pedagógica e à interação entre elas;**
- **Distribuição equitativa da carga horária** entre campos de saber, enfatizando os conteúdos ligados à **formação específica e pedagógica;** (grifos nossos)

Este aspecto dentro do currículo e da própria formação é um dos pontos cruciais deste estudo, visto que é justamente a articulação entre estes saberes que buscamos, isto é, a percepção de como ocorre esta articulação na prática, no cotidiano das disciplinas. Neste

sentido os discursos dos sujeitos, os quais analisaremos mais adiante, são de grande valia na confrontação com o discurso do documento.

Outra preocupação expressa no PPC-AV1 é a articulação ensino-pesquisa-extensão dentro do currículo (2010, p. 30-31), sendo este um dos fundamentos de sua elaboração. Para efetivar esta articulação existem disciplinas direcionadas especificamente para a compreensão teórica e prática da pesquisa, envolvendo o estudo e o desenvolvimento da produção acadêmica. Além disso, o documento previa a continuidade de pelo menos 8 projetos de extensão em andamento naquele período, tendo a perspectiva de adequá-los ao novo perfil de curso e às realidades e demandas específicas do contexto.

Nesta perspectiva de unidade ensino-pesquisa-extensão, o currículo do novo curso buscou ainda sanar uma lacuna referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que no curso anterior era frequentemente realizado de forma isoladas dos componentes curriculares, isto é, o aluno apenas se envolvia na produção do TCC ao concluir todas as disciplinas, tornando este processo uma prática descontextualizada. Neste sentido, foram propostas disciplinas voltadas para a integração da pesquisa ao currículo de modo que o licenciando relacione coerentemente a monografia com os saberes vivenciados nas disciplinas curriculares.

Em relação ao TCC, o PPC-AV1 não obedece integralmente ao que determina Parecer CNE/CES nº 280/2007 (p.5), que distingue o tipo de trabalho a ser realizado nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado em artes visuais, como descrito:

Além do cumprimento dos créditos regulamentares, **ao bacharelado será exigido:** a) apresentar uma reflexão escrita sobre o processo de desenvolvimento de um trabalho; b) fazer uma exposição individual ou coletiva, em espaço público; e c) submeter o resultado dos trabalhos a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador.

Além do cumprimento dos créditos regulamentares, **ao licenciando será exigido:** a) apresentar uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) elaborar um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; e c) submeter o resultado a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador. (grifos nossos)

Mesmo reconhecendo a pertinência desta diferenciação feita pela legislação oficial, a comissão de elaboração do PPC-AV1, compreendeu que a situação deve ser “analisada de acordo com o contexto sociocultural de cada cidade onde se instalam os cursos de artes” (2010, p. 31). Neste sentido, o curso passou a aceitar como TCC dois tipos de produção científica: a monografia e também apresentações de trabalhos artísticos teoricamente fundamentados através de memorial e de proposta de aplicação pedagógica em contextos educativos. Para a inclusão deste tipo de TCC, a comissão elaboradora justifica (2010, p. 31-32):

São Luís do Maranhão ainda é uma cidade sem qualquer bacharelado em Artes. Todos os cursos recém-criados na área artística são licenciaturas. No entanto, existe uma clientela ansiosa pelos cursos de bacharelado, artistas já reconhecidos e estudantes de arte, que optam por fazer os cursos de licenciatura pela proximidade de conteúdo, para obterem o diploma de nível superior.

A presente Comissão Elaboradora acredita ser uma estratégia legítima oferecer aos alunos também a oportunidade de desenvolver mais profundamente suas linguagens artísticas – função que o atual curso de Licenciatura em Educação Artística/habilitação Artes Plásticas já cumpre – mas, desta vez de forma oficial, estendendo aos alunos da Licenciatura em Artes Visuais a opção de apresentar como TCC, um trabalho artístico, acadêmica e cientificamente justificado.

Percebemos, portanto, que o curso busca contemplar além dos alunos interessados na licenciatura, aqueles alunos cujo interesse primordial é a formação artística. Nesta perspectiva, tenta preencher uma lacuna existente no contexto maranhense, isto é, a inexistência de um curso de bacharelado em artes visuais. Entretanto, cabe refletir se um curso de graduação estaria apto a cumprir estes dois papéis ao mesmo tempo, sem prejuízo a algum deles. Além disso, não ficam claros no PPC-AV1 os critérios para definir quais alunos devem fazer qual tipo de TCC, o que indica que a decisão depende unicamente da escolha do aluno. Assim, é possível que um aluno claramente identificado com a docência opte pela realização de um trabalho artístico com base na conveniência do momento, perdendo a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que agregue mais conhecimento e vivência do seu real campo de atuação: a licenciatura.

O currículo prevê além de tudo que já comentamos, as atividades complementares, isto é, aquelas que o aluno desenvolve fora das disciplinas curriculares, mas que estão relacionadas de forma coerente à área de formação. De acordo com o PPC-AV1 (2010, p. 34), são aceitas atividades de extensão, atividades sócio-político-culturais, atividades de ensino e de pesquisa, podendo cada tipo de atividade integralizar no máximo 100h.

A avaliação do curso deve ocorrer a cada dois anos, conforme o documento, por meio de um “Seminário de Avaliação Pedagógica” (2010, p. 36), envolvendo corpo docente, discente e técnico administrativo, visando analisar, dentre outros aspectos, o aproveitamento das disciplinas pelos alunos e também o desempenho dos professores em atividade no curso. Para tanto cabe à coordenação do curso elaborar questionários a ser aplicado com os alunos acerca das metodologias de ensino utilizadas, além de questões relativas à postura ético-profissional do corpo docente.

Até aqui apresentamos o PPC-AV1, buscando identificar as mudanças ocorridas no currículo devido à criação do curso de licenciatura em AV em substituição ao antigo curso de licenciatura em EA. Passamos agora a discutir a reformulação curricular iniciada no ano de

2015, sob responsabilidade do NDE do curso. Como já mencionado anteriormente, denominaremos esta reformulação de PPC-AV2.

4.2.2 PPC-AV2: revisão curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais

De início é importante esclarecer as motivações para esta reformulação. De acordo com o documento, uma das intenções era adequar o PPC à Resolução CNE-CP nº 2/2015, que trata das novas DCNs para a formação de professores da educação básica. No entanto, como atesta o próprio PPC-AV2 (2017, p.7), a mudança foi motivada por duas questões primordiais: a avaliação do curso realizada em 2012 pelo MEC e a criação do NDE, registrado e publicado pela Portaria CCH nº 013/2014, em atendimento à Resolução CONSEPE-UFMA nº 856/2011.

Na avaliação do MEC em 2012, o curso recebeu o conceito “2”, considerado insuficiente. Diante disto, o NDE foi incumbido de analisar o conteúdo da avaliação no intuito de compreender quais questões levaram a este conceito, visto que o curso havia passado por reformulação em 2010, tendo o seu PPC totalmente atualizado de acordo com a legislação oficial. De posse do texto da comissão avaliadora do MEC, o NDE constatou que os documentos considerados na avaliação eram na realidade do antigo curso, isto é, da licenciatura em EA, que neste período já havia sido extinta, pois a licenciatura em AV já havia sido criada em 2010²⁰, como comprova o próprio texto da avaliação citado no PPC (2017, p. 7-8):

O reconhecimento do Curso Licenciatura em Desenho e Plástica se deu através do Decreto nº 79.126/77 de 17/01/77 - CEF, o currículo pleno foi, a partir de então, alterado através das Resoluções nº 13/92-CONSUN e Resoluções 06 e 07/93 e ainda da Resolução 09/94-CONSUN. Em 1981 foi transformado no curso de Licenciatura em Educação Artística pela Resolução nº 24/84-CONSUN de 29/12/81. **O referido curso [Licenciatura em Educação Artística] encontra-se em processo de extinção, pois a UFMA aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, conforme a Resolução CONSUN nº 125 de 24 de maio de 2010.** (grifos do núcleo).

Na avaliação analisada pelo NDE, foram apontadas diversas questões problemáticas como a ausência de disciplinas obrigatórias, por exemplo, que já havia sido sanada na reformulação curricular de 2010, o que indica que o PPC analisado se refere ao curso de EA e não de AV. Deste modo, a conclusão da avaliação foi:

Considerando, portanto, os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas orientações do Ministério da Educação, nas Diretrizes da CONAES e no instrumento de avaliação aprovado pela Portaria Nº 1741, de 12/12/2011, o **Curso de**

²⁰ Resolução CONSUN nº 125 de 24 de maio de 2010.

Licenciatura em Educação Artística da UFMA tem conceito 2,0 (dois) e apresenta um perfil precário. (grifos do NDE).

O NDE, constatou que apesar da avaliação ter sido realizada com base nos documentos do curso antigo (Licenciatura em EA), o conceito foi aplicado no sistema e-MEC ao curso novo. Assim, a licenciatura em AV recebeu um conceito insuficiente, ainda que o MEC não tenha analisado o PPC-AV1 de 2010.

Frente a esta situação, o NDE resolveu analisar o PPC à luz da avaliação realizada, buscando identificar os pontos que necessitavam de adequação, o que culminou com a reformulação curricular iniciada em 2015. Dentre os problemas encontrados estão: desequilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas dentro da matriz curricular, problemas relativos aos espaços físicos (laboratórios e ateliês) e à carga horária total do curso.

As primeiras alterações foram, então, o aumento da carga horária de 2.895h (AV1) para 3.225h (AV2) em atendimento ao art. 13 § 1º da Resolução CNE-CP nº 02/2015, e a redução de vagas anuais de 60 (AV1) para 50 (AV2), considerando que a quantidade de vagas oferecida anteriormente era incompatível com o número de professores e com a infraestrutura do curso, especialmente os ateliês práticos. Os dados de identificação atuais do curso, conforme o PPC-AV2 estão descritas no quadro 7, (p. 98) neste trabalho.

Ao analisarmos comparativamente os PPCs AV1 e AV2, identificamos que foram feitas muitas alterações. Começaremos pelos objetivos do curso que ganharam nova redação, conforme explicitamos no quadro 11:

Quadro 11 – Comparativo entre os objetivos do curso – PPCs AV1 e AV2

	PPC - AV1	PPC – AV2
GERAL	Formar profissionais prioritariamente para o magistério em Artes Visuais na educação básica, bem como para o exercício em atividades inerentes à produção artística e execução de serviços especializados em instituições de natureza cultural e educacional, habilitando educadores para manipular, compreender e transformar a realidade social, cultural e educacional brasileira, através dos códigos e ferramentas das Linguagens Visuais.	[...] buscar a o ensino e a prática da produção artística, com reflexões teóricas a partir da aquisição de um repertório estético com vistas à formação de profissionais da área de Artes Visuais para o ensino de artes em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem, podendo ainda exercer atividades de pesquisa, produtor, agente cultural e outras especificidades no campo das Artes Visuais. Propõe em seu currículo a interdisciplinaridade e a educação em Direitos Humanos através de temas transversais e em componentes curriculares.

ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar profissionais para desenvolverem propostas/atividades artísticas viáveis para a região/mercado de trabalho, no âmbito formal (escola) e informal (instituições culturais públicas e privadas); - Analisar criticamente a história do ensino das Artes visuais, principais metodologias e propostas de ensino, bem como conhecer e discutir as etapas do processo de produção gráfico-visual: motivação, produção, apresentação, apreciação e reflexão; - Fornecer subsídios teórico-metodológicos para compreensão de várias formas de comunicação visual; - Formar o Arte-Educador como sujeito propositor crítico do processo ensinoaprendizagem, um analista dos processos de globalização cultural-econômica e suas conseqüências no âmbito regional; - Desenvolver o pensamento investigativo como permanente processo de pesquisa e produção científica, a fim de compreender a problemática que envolve o universo artístico-estético; - Desenvolver projetos transdisciplinares visando uma maior integração entre a academia e a comunidade local (sociedade maranhense); 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambiente metodológico interdisciplinar na formação acadêmica do licenciando em Artes Visuais; - Incentivar atividades extensionistas e de pesquisa com conteúdos disciplinares e/ou interdisciplinares, favorecendo a integração da academia com realidades comunitárias; - Instigar o raciocínio investigativo a partir de conteúdos de caráter teórico/prático; - Apontar caminhos metodológicos para desdobramentos educativos na reflexão, produção, apreciação e crítica nas artes visuais. - Habilitar profissionais para a compreensão da realidade social, cultural e educacional brasileira como agente transformador.
--------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro 11, o objetivo geral na perspectiva do PPC-AV1 utiliza o termo “prioritariamente” para enfatizar o exercício do magistério da educação básica como foco principal do curso, incluído em segundo plano as atividades de produção artística e “serviços especializados em instituições de natureza cultural e educacional”. Fica, portanto, clara a ênfase na formação para a docência em artes visuais.

A partir da mudança para o PPC-AV2 o objetivo geral passa a colocar o ensino e a produção artística como bases do curso, ampliando as possibilidades de atuação dos futuros profissionais, que poderão atuar como professores da educação básica, pesquisadores, produtores de arte, agentes culturais, dentre outras atividade ligadas às artes. Inclui ainda um currículo pautado na interdisciplinaridade e nos direitos humanos.

Quanto aos objetivos específicos, houve uma redução de 6 para 5 objetivos, que destacam aspectos como: a formação interdisciplinar, incentivo a atividades de extensão e pesquisa, desenvolvimento do senso investigativo, caminhos metodológicos para a reflexão, produção, apreciação e crítica no âmbito das artes visuais, além da compreensão da realidade social, educacional e cultural.

Estas mudanças colocam em evidência a tentativa de definir uma nova concepção formativa e, conseqüente um novo perfil profissional dos egressos. Segundo Ramalho et al (2003, p. 89-90) o primeiro passo para a organização curricular se constitui em:

[...] definir o “modelo profissional” com o qual a instituição assume seu compromisso, e do qual dependerá a organização curricular. O modelo profissional supõe explicitar as especificidades da profissão que, como hipótese inicial do trabalho de formação, orientará o processo. O modelo não constitui uma instância neutra, fechada, como expressão de uma lista de competências a serem formadas. O “modelo profissional” representa uma referência que leva em si o núcleo básico da formação inicial. (p. 89-90)

Assim, com base nos objetivos explicitados, o PPC-AV2 define o perfil profissional a ser desenvolvido pelos alunos, de modo que o licenciado em artes visuais seja (2017, p. 9):

[...] um profissional habilitado para o ensino de arte, produção artística, pesquisa e extensão no campo das Artes Visuais, possuindo formação voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especialidade do pensamento visual, bem como em áreas complementares e afins.

Este perfil, portanto, prevê que o profissional licenciado em AV articule os papéis de professor, artista e pesquisador, o que representa uma mudança em relação ao PPC-AV1, que dava primazia à tarefa do ensino de arte sobre outras habilitações profissionais possíveis. Observamos nesta concepção formativa, o interesse em integrar os perfis de licenciatura e bacharelado, tendo em vista justamente a demanda dos alunos interessados da formação artística.

Em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas, o documento não foi alterado, permanecendo o texto original no PPC-AV1, já citado e comentado neste trabalho (p.106)

Quanto à concepção de currículo, o documento especifica (2017, p.22):

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão toma como eixo norteador de sua organização curricular a **interdisciplinaridade e a Educação em Direitos Humanos**. Abrangendo temas que deverão ser abordados transversalmente em todo o currículo e disciplinas do curso.

Os temas abordados pela Educação em Direitos Humanos contemplam a educação étnico-racial, a educação ambiental, as abordagens de gênero e diversidade sexual, entre outros. (Grifos do NDE)

Com base nesta perspectiva o currículo se alinha com as teorias pós-críticas, cujos conceitos enfatizam os temas citados. Ao tratar das teorias de currículo, Silva (2017, p.17),

apresenta as teorias pós-críticas como aquelas que discutem e abordam nos currículos temas como identidade, diferença, gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros. O PPC-AV2 prevê a presença desses temas de forma transversal, sendo o NDE responsável por definir um tema diferente a cada semestre, relacionado aos direitos humanos, a ser abordado em todas as disciplinas e apresentado por meio de seminário interdisciplinar e/ ou exposição.

Este aspecto da interdisciplinaridade é considerado importante dentro da concepção curricular do curso. Neste sentido Imbernón afirma que (2010, p. 64):

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico). E isso será obtido facilitando a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas, etc., em suma analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade.

Na transição no currículo AV1 para AV2, o NDE retomou a questão de que a clientela do curso é formada tanto por interessados na licenciatura, quanto por interessados no bacharelado. Estes últimos acabam procurando o curso pela inexistência de um bacharelado em artes no contexto local. Com base nisto, uma das alterações em relação ao currículo foi a inclusão de disciplinas práticas do eixo de formação em artes visuais, que no currículo anterior eram optativas. É o caso das disciplinas Gravura e Cerâmica. Conseqüentemente houve também uma significativa redução de disciplinas do eixo pedagógico. Sobre esta redução o NDE justifica que no currículo AV1:

Nota-se claramente um desequilíbrio quantitativo entre práticas e pedagógicas. No entanto, nesta reformulação, tomou-se o cuidado de colocar disciplinas fundamentais para a educação, sem prejuízo à Licenciatura, como também beneficiar as práticas artísticas, levando-se em conta que são ferramentas para o ensino de Artes Visuais.

Observamos que ao falar sobre um desequilíbrio entre disciplinas, o NDE especifica de um lado a parte prática do eixo das AV e de outro os componentes do eixo pedagógico. Assim, nesta reestruturação fica evidente que o foco é justamente aumentar as disciplinas práticas das AV. Esta visão é reforçada pelos discursos dos professores entrevistados, os quais analisaremos mais adiante.

Para aumentar as disciplinas práticas, sem que a carga horária total do curso fosse ultrapassada, o NDE propôs a remoção ou condensação de disciplinas do eixo pedagógico, cujas

ementas apresentavam conteúdos repetitivos ou análogos. Sobre isso o núcleo argumenta (2017, p.14): “[...] analisados os Laboratórios Pedagógicos I, II, III, IV, V e VI observou-se em suas ementas, conteúdos repetitivos em relação aos conteúdos dos Estágios Supervisionados e com outros componentes pedagógicos”. Como resultado desta constatação, os Laboratórios Pedagógicos I, II, III e IV foram removidos do currículo, o Laboratório V, se transformou na disciplina Laboratório Artístico e Cultural, e o Laboratório VI foi condensado à disciplina Educação e Multimeios, já existente na matriz curricular.

Para melhor analisarmos estas alterações, elaboramos o quadro 12, onde apresentamos comparativamente os componentes curriculares do eixo prático das AV e do eixo pedagógico em ambos os PPCs (AV1 e AV2), incluindo a carga horária concernente a cada componente. Vale lembrar que os componentes do eixo de AV, são aqueles relacionados à prática artística. Assim os componentes de investigação teórica não foram incluídos no quadro. Além disso, encontramos duas divergências de informações no PPC-AV2 sobre o currículo anterior. Uma é que constam 15 disciplinas pedagógicas no currículo AV1, entretanto em nossa análise identificamos 17. A outra divergência é que o PPC atual coloca entre as disciplinas pedagógicas de AV1 o componente Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil, todavia identificamos este componente somente no currículo AV2.

Quadro 12 – Comparativo entre componentes curriculares dos eixos pedagógico e específico das artes visuais – AV1 e AV2

	COMPONENTES CURRICULARES AV1	CH	COMPONENTES CURRICULARES AV2	CH
EIXO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	1. Didática	90h	1. Didática	90h
	2. Educação Especial	45h	2. Educação Especial	60h
	3. Fundamentos da Arte na Educação	60h	3. História da Arte Educação no Brasil	60h
	4. Laboratório Pedagógico I	60h	4. Metodologia do Ensino das Artes Visuais	60h
	5. Laboratório Pedagógico II	60h	5. Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil	60h
	6. Laboratório Pedagógico III	60h	6. Processo Criativo na Educação	60h
	7. Laboratório Pedagógico IV	75h	7. Psicologia Educacional	60h
	8. Laboratório Pedagógico V	75h	8. Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino das Artes Visuais	60h
	9. Laboratório Pedagógico VI	75h	9. Estágio Curricular na Educação Infantil	60h
	10. Política Educacional	60h	10. Estágio Curricular no Ensino Fundamental	135h
	11. Grafismo Infantil	60h	11. Estágio Curricular no Ensino Médio	135h
	12. Psicologia da Educação	90h		
	13. Sociedade, Estado, Educação	60h		
	14. Educação e multimeios	60h		
	15. Estágio Curricular Infantil	135h		
	16. Estágio Curricular no Ensino Fundamental	135h		
	17. Estágio Curricular no Ensino Médio	135h		
	Total	1.335h	Total	915h

EIXO DA FORMAÇÃO PRÁTICA EM ARTES VISUAIS	1. Audiovisual	60h	1. Arte e Novas Tecnologias	30h+30h (PECC)
	2. Desenho I	60h	2. Cerâmica	30h+60h (PECC)
	3. Desenho II	60h	3. Desenho I	30h+30h (PECC)
	4. Fotografia e Cinema	60h	4. Desenho II	30h+30h (PECC)
	5. Mídias Digitais	60h	5. Fotografia	30h+30h (PECC)
	6. Pintura	60h	6. Gravura	30h+60h (PECC)
	7. Tridimensionalidade	90h	7. Laboratório da Cor	30h+30h (PECC)
	8. Optativa I	60h	8. Laboratório Artístico Cultural	30h+60h (PECC)
	9. Optativa II	60h	9. Laboratório de Produção Bidimensional	30h+60h (PECC)
			10. Laboratório de Produção Tridimensional	30h+60h (PECC)
			11. Pintura	30h+60h (PECC)
	Total	570	Total	840h

Fonte: elaborado pela autora

Logo de início, verificamos uma diminuição considerável na carga horária das disciplinas pedagógicas. Enquanto AV1 apresenta uma carga horária de 1.335h específicas da formação pedagógica, o currículo AV2 reserva 915h para este eixo formativo. Houve mudanças sensíveis também no eixo de formação prática em AV, passando de 570h (AV1) para 840h (AV2). Em termos de quantitativo de disciplinas AV1 apresenta 17 disciplinas do eixo pedagógico e 9 do eixo prático das AV, enquanto que AV2, contabiliza 11 componentes curriculares em cada eixo formativo, o que demonstra a intensão já mencionada do NDE em equilibrar os componentes curriculares, buscando a unidade teoria-prática. Para efetivar estas alterações algumas disciplinas foram excluídas, outras foram criadas, tendo ainda os casos de algumas que forma fundidas entre si, devido a apresentarem sobreposição de conteúdos, caso dos Laboratórios Pedagógicos já mencionados anteriormente.

Chama a atenção no quadro 12, a divisão de carga horária dentro dos componentes curriculares da formação prática em AV. No PPC-AV2, a sigla PECC é descrita como “carga horária prática”, o que nos gerou dúvida quanto à natureza desta prática. Inicialmente cogitamos se tratar da Prática como Componente Curricular (PCC), prevista no art. 13, § 1º, inciso I da Resolução CNE-CP nº 2/2015, que determina aos cursos de licenciatura a distribuição de 400h de carga horária ao longo do curso para a PCC. Segundo a legislação oficial a PCC se refere a:

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (PARECER N.º: CNE/CP 28/2001 p.9)

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Os componentes curriculares que apresentam esta divisão de carga horária integram o Núcleo de Estudos de Formação Geral, sendo os componentes de investigação prática. Conforme o PPC-AV2 (2017, p. 24), este núcleo:

Corresponde aos estudos teóricos-práticos que proporcionam ao aluno as ferramentas para o exercício da licenciatura na Educação Básica, como também, para trabalhos autorais. É proposto para o aluno o estreitamento entre as áreas de Arte e Educação, compondo ações de intervenção pedagógica associadas aos estudos das práticas artísticas. Pretende-se estimular a criatividade fundamentada nas experimentações desenvolvidas em ateliês/laboratórios bem como exercícios práticos como fundamentação para a docência.

Num exame mais detalhado das ementas destas disciplinas, não notamos de forma explícita a PCC, que no currículo anterior era contemplada pelos Laboratórios Pedagógicos, entretanto, na descrição acima aparentemente esta preocupação está presente. Com base nela, pressupomos que a PCC é cumprida dentro destas disciplinas, todavia, da forma como consta no currículo, isto é, de forma não direta e não categórica, corre o risco de ficar à mercê da vontade de cada professor. Compreendemos que a prática dentro do currículo do curso deve ser vista como a prática das artes visuais, mas também como a prática da docência.

Quanto à organização dos conhecimentos curriculares, houve uma atualização no PPC em conformidade com a legislação²¹, ficando organizados por núcleos, sendo estes: Núcleo de estudos de formação geral, Núcleo de aprofundamento e Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Nesta estrutura os componentes voltados para a formação pedagógica integram o Núcleo de aprofundamento.

Outra mudança concernente à formação pedagógica foi a definição de pré-requisitos para as disciplinas de Estágio, que não existiam nos currículos anteriores. No PPC atual consta que o licenciando somente poderá fazer os estágios obrigatórios, se tiver cursado às disciplinas pré-requisito que são: Didática, História da Arte/educação no Brasil e Metodologia do Ensino das Artes Visuais. Acerca desta mudança a professora P-1 comentou:

[...] a gente entende que quando o aluno chega no estágio é porque ele já aprendeu história da arte, já teve aula de didática, já aprendeu as metodologias do ensino, quer dizer, o estágio é realmente quando o aluno tem toda uma formação para aplicar o conhecimento. Então, a gente colocou pré-requisitos” (P-1. Informação verbal)

²¹ Resolução CNE-CP nº 2/2015, art. 12.

Consideramos a definição de pré-requisitos como um fator de valorização para o a formação pedagógica, visto que evita que o aluno chegue ao estágio desprovido dos conhecimentos prévios necessários a esta vivência tão importante na preparação do futuro professor para o mercado de trabalho. As demais regras referentes ao estágio constam nas Normas Específicas à Resolução CONSEPE Nº 1191/2014, referente à prática de ensino/estágio curricular supervisionado, anexas ao PPC.

Dentro do currículo além das disciplinas obrigatórias o licenciando deve também cursar três disciplinas optativas, somando 180h, as quais podem ser feitas nos cursos de Música, Teatro, Design, Pedagogia, Comunicação Social e Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. São previstas ainda como parte da carga horária a ser cumprida pelo aluno 210h de atividades complementares.

Quanto ao TCC, de acordo com o projeto, o aluno poderá apresentar uma pesquisa de natureza teórica ou prática. A possibilidade de realização de um trabalho prático artístico como TCC já era previstas no PPC-AV1, no entanto ainda não havia se efetivado. Segundo o projeto atual do curso (2017, p. 35):

O TCC é um trabalho de pesquisa científica a ser realizado pelo aluno individualmente, sob a orientação de um professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pode ser acompanhada com a apresentação de produção artística, como já acontece em vários cursos de artes. Tal fato se reforça pela ausência de um curso de Bacharelado em Artes Visuais no estado do Maranhão, sendo que existe um corpo docente habilitado para orientar tais trabalhos artísticos. A atividade prática deve ser precedida por criteriosa pesquisa onde o aluno fundamentará teoricamente seu trabalho, podendo ainda propor a aplicação pedagógica ou/e artística.

Neste ponto o NDE novamente busca contemplar uma parcela dos discentes do curso que busca a formação para produção artística, possibilitando a realização de um TCC voltado para esta área. Esta estratégia é justificada pela não existência de um bacharelado em artes no contexto maranhense. Quando das entrevistas com os docentes do curso, a professora P-6, explicou que a produção e apresentação do trabalho artístico não dispensa a produção teórica sobre o trabalho:

Por exemplo nós já tivemos alunos defendendo na galeria, mas feita toda a parte de TCC, igual a qualquer outro mortal, porém com uma prática artística, uma exposição. Tanto que a banca vem para dentro da galeria. [...] Ele apresenta pra toda a banca o texto escrito [...] e ele traz a prática artística, porém aquele trabalho que ele traz aqui, como não é um bacharelado, mesmo ele colocando na galeria, Ele também vai colocar qual a aplicabilidade daquilo numa escola, por exemplo. (P-6. Informação verbal)

Outras regras referentes ao TCC constam na Norma Complementar à Resolução CONSEPE nº 90/99, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, anexa ao PPC atual.

Em suma, podemos dizer que a transição do currículo AV1 para o AV2 na prática ainda está em andamento, visto que o novo PPC entrou em vigou há apenas quatro anos e algumas mudanças levam tempo para serem consolidadas. Entretanto, alguns resultados já são visíveis, como, por exemplo a nova avaliação do MEC realizada em 2017, em que o curso recebeu o conceito “4”, considerado muito bom. Esta nota coloca o curso de licenciatura em AV da UFMA entre os melhores do Brasil.

A análise dos documentos do curso sob a orientação da legislação educacional atual é apenas uma das etapas de investigação. Para que os objetivos propostos sejam alcançados, torna-se fundamental ouvir atentamente os sujeitos envolvidos, buscando em seus discursos as percepções e concepções em torno da formação pedagógica.

3.3 O que dizem os sujeitos?

Diante da análise das características e reformulações do curso de licenciatura em AV a partir do exame de seus PPCs, torna-se imprescindível ouvir os sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista que a confrontação dos discursos presentes nos documentos com os discursos dos sujeitos são de grande relevância na compreensão do problema e na proposição de resultados da investigação.

Como já indicado na introdução deste trabalho, o tratamento das entrevistas foi norteado pelo método da Análise Textual Discursiva, por meio da qual percorremos as seguintes etapas:

1. *Unitarização e desconstrução* dos textos obtidos pela transcrição dos áudios das entrevistas;
2. Processo de *categorização* a partir das unidades de análise obtidas no processo de desconstrução;
3. *Captação do “novo emergente”* e produção escrita sobre a análise das entrevistas. Antes, porém, cabe explicar que a maior parte das entrevistas foi gravada em áudio e, posteriormente transcrita. Apenas duas das entrevistas foram enviadas via e-mail e respondidas por escrito.

Na primeira etapa, unificamos os textos por grupo de sujeitos, de modo que, das 17 entrevistas obtivemos 3 textos, correspondentes aos seguintes grupos: 1. Professores (Departamento de AV e Departamento de Educação); 2. Alunos do curso de licenciatura em AV; 3. Egressos do curso. Conforme explicam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 71):

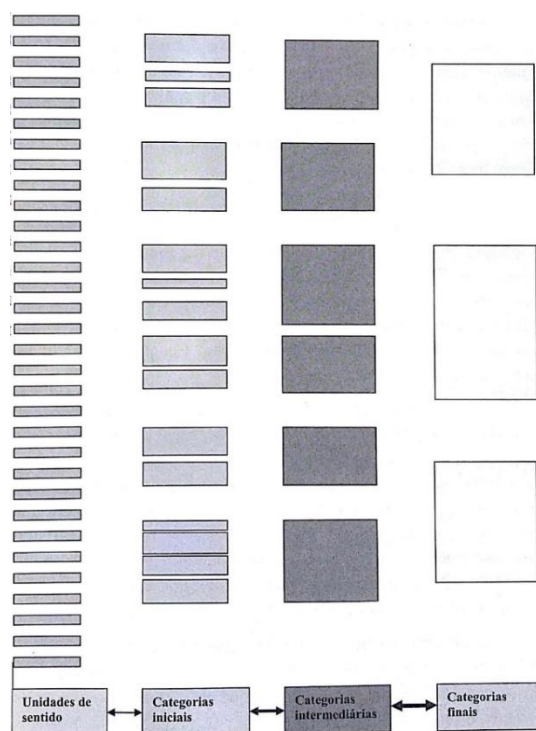
Unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentido, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado.

O momento da unitarização é um movimento desconstrutivo. Consiste numa explosão de ideias, uma imersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do *corpus*.

Nesta etapa inicial foram definidas e codificadas unidades de análise, as quais emergiram dos próprios discursos dos sujeitos. Na ATD é de suma importância a validade das unidades de análise, o que pode ser assegurado pela sua relação com o objeto investigado, com os objetivos propostos pelo pesquisador, como também com a fundamentação teórica da pesquisa. Unidades válidas encaminham a um processo de categorização também válido.

Na segunda etapa procedemos com a definição das categorias a serem discutidas no texto. Buscamos dentro das unidades de análise, possíveis categorias a serem discutidas, sempre fazendo o exercício de deixar emergir o novo do próprio *corpus* da pesquisa. Neste processo, do conjunto de unidades de análise, buscamos esboçar categorias iniciais, agrupando as unidades por semelhanças. Num segundo movimento de organização, definimos um bloco de categorias intermediárias, as quais foram sintetizada em três categorias finais, sendo estas as que foram discutidas nesta pesquisa. A figura 1 ilustra o processo de categorização de acordo com a ATD.

Figura 1 – Unidades e diferentes níveis de categorização



Fonte: MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 141

De acordo com o processo indicado na figura 1, chegamos à definição das unidades e categorias indicadas no quadro 13.

Quadro 13 – Unidades de análise e categorias

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1.1. Características do curso; 1.2. Unidade teoria-prática; 1.3. Reformulações curriculares; 1.4. Articulação entre o eixo pedagógico e o eixo específico das artes visuais; 1.5. Concepções de formação pedagógica; 1.6. Perfil profissional; 2.1. Consistência da formação pedagógica 2.2. Identificação com a docência; 2.3. Campo de atuação profissional; 2.4. Distanciamento entre disciplinas pedagógicas e específicas das artes visuais. 2.5. Visão das reformulações curriculares 3.1. Lacunas na formação pedagógica 3.2. Distanciamento entre o curso e o campo profissional 3.3. Tendência do curso ao bacharelado	1. Identidade do curso; 2. Articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais; 3. Unidade teoria-prática; 4. As reformulações curriculares e formação pedagógica; 5. Consistência da formação pedagógica; 6. Concepções de formação pedagógica; 7. Identificação com a docência; 8. Coerência entre a formação e o campo profissional.	1. Identidade do curso; 2. Articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais; 3. As reformulações curriculares e formação pedagógica; 4. Concepções de formação pedagógica; 8. Coerência entre a formação e o campo profissional.	1. Identidade do curso a partir da articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais; 2. Concepções de formação pedagógica nas visões dos sujeitos; 3. Efeitos das reformulações curriculares para a formação docente em artes visuais.

Fonte: elaborado pela autora.

É importante destacar que a identificação das unidades e categorias apresentadas resultou de um processo exaustivo de leitura, análise e escrita constantes, em que foram necessárias muitas idas e vindas aos textos e aos objetivos da pesquisa, tendo em vista a validade destas unidades e categorias. Conforme salientam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 99), o processo de categorização “exige uma impregnação aprofundada nas informações, propiciando a

emergência auto-organizada de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados”. Para a ATD, “a categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97)

Como resultado deste processo passamos a discutir cada uma das três categorias definidas, utilizando como base os depoimentos dos sujeitos participantes, como também o aporte teórico pertinente, buscando a construção de compreensões e possíveis resultados da pesquisa.

4.3.1 Identidade do curso a partir da articulação entre formação pedagógica e formação em artes visuais.

Ao examinarmos os dados de identificação do curso presentes no seu PPC e apresentados nesta pesquisa no quadro 7, lemos que se trata de uma licenciatura, logo pressupomos que o foco primordial do curso é a formação de professores de arte. Entretanto, somente este dado não é capaz de definir a identidade do curso, sendo necessário um conjunto de fatores, tais como o currículo, a articulação entre as disciplinas, as vivências propiciadas no percurso acadêmico, dentre outros, que corroborem para a construção desta identidade. Segundo Imbernón (2010, p. 63), a formação inicial deve:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Nas entrevistas com os professores do curso, uma fala recorrente está relacionada ao perfil dos alunos que procuram o curso. Assim, como no PPC, há nos docentes uma preocupação com o fato de que muitos alunos chegam à licenciatura em AV com interesse voltado para o bacharelado, fato que acabamos constatando pelas falas dos alunos.

Ao serem questionados sobre sua motivação para escolha do curso, quatro dos seis alunos entrevistados mencionou que sua escolha se deu por interesses relacionados à prática das artes visuais, um percentual de 66,6%. Destes, dois disseram que inicialmente não tinham identificação com a docência, mas com o decorrer do curso foram tendo experiências e descobrindo afinidades com a profissão, de modo que hoje se veem como futuros professores,

a exemplo da aluna A-6, que ao ser questionada sobre sua identificação com a docência, explicou: “Eu, no início não, mas aqui no decorrer da faculdade eu fui me envolvendo com vários projetos, vários estágios em que eu tive muito contato com a escola, com sala de aula. Eu acabei gostando e agora a minha decisão é ser uma boa professora, uma boa educadora (informação verbal)”.

Os outros dois alunos afirmam não ter identificação com docência, preferindo o campo da produção ou pesquisa, sendo que um deles já teve experiência como professor e o outro, por ainda estar no início do curso, não vivenciou a sala de aula.

Identificamos, portanto, que apenas dois dos alunos (33,4%) procuraram o curso por interesses diretos com a docência. Isto ocorre também com as professoras egressas, dentre as quais apenas uma (25%) teve como motivação inicial ser professora, enquanto as outras três (75%) buscaram o curso com o foco na prática das artes visuais.

Observamos quando da análise dos documentos do curso que esta questão foi preponderante para a revisão do currículo na mudança de AV1 para AV2, tanto que uma das alterações principais foi a redução de disciplinas pedagógicas e consequente aumento das disciplinas práticas das AV, tendo em vista oferecer possibilidades aos alunos cujo interesse primeiro não é a docência e sim a produção artística, ou ainda a pesquisa, a crítica de arte, etc.

Ramalho et al (2003, p. 90) lembra que os alunos dos cursos de licenciatura “tem ideias sobre a futura profissão, que essas ideias devem ser objeto de questionamento e ponto de partida para promover mudanças em seu pensamento profissional, condição básica, enquanto premissa, de sua ação como professor”. Neste aspecto, o curso de formação tem o papel de clarificar por meio do seu projeto pedagógico, os traços de sua identidade, além de promover o diálogo entre as ideias iniciais dos alunos sobre a docência e aquilo que o curso propõe para a formação do professor.

Ao questionarmos os docentes sobre o nível de interesse dos alunos pela docência, dois deles (33,3%) afirmaram que há um desinteresse, enquanto que os demais (66,7%) avaliaram de forma positiva a questão, afirmando que o interesse por este universo vem crescendo entre os discentes. As professoras P-1, P-2 e P-6 analisam que os alunos mais antigos do curso, que tiveram a maior parte de sua formação pelo currículo anterior, demonstram menor interesse pela docência, talvez pelo desgaste gerado pelos antigos problemas do curso, tais como, falta de professor, falta de oferta de disciplinas, dentre outros. Já os alunos que iniciaram o curso a partir do currículo novo, parecem estar mais afinados e animados com a possibilidade de se tornarem professores. A professora P-6 relata:

Quando eu cheguei fui identificando os alunos do curso. Tem aquele que quer ser o que eu chamo 2 em 1, que quer ser professor, mas também continuar na carreira de artista. Tem aqueles que querem só seguir carreira de artista, porém não existe bacharelado no estado, então são obrigados a entrar na licenciatura. E tem aqueles que não querem ser artistas, mas querem trabalhar só com a docência. No percentual maior estão os que querem a docência. (Informação verbal)

Nesta mesma direção a professora P-2 observa que, quando se depara com as turmas em início de curso, questiona acerca das motivações dos alunos, no intuito de perceber se o curso era a primeira, segunda, terceira opção e afirma que “a maioria hoje fala que é primeira opção e que quer ir para docência” (Informação verbal). Na visão dela, houve uma mudança de perspectiva no decorrer dos anos, talvez impulsionada pelo mercado de trabalho, que hoje é mais promissor no campo da docência, visto que existe muita carência de professores de arte nas redes de ensino e a maioria dos egressos do curso tem se inserido na educação formal e informal.

Sobre esta questão, também a professora P-1 analisa que ocorreram mudanças na própria visão dos alunos em relação ao campo da educação, devido ao modo como a formação pedagógica vem sendo trabalhada no novo currículo. Neste sentido, afirma: “a gente está trabalhando mais esse aspecto da seriedade que é a docência. Eu entendo que eles estão muito mais animados em relação a isso”. (Informação verbal).

Contrariando as visões anteriores, o professor P-5 aponta não apenas um desinteresse, mas um desestímulo em relação à profissão docente, devido à própria atuação de alguns professores de curso, que segundo ele, não deveriam estar no curso por não terem afinidade com a docência.

[...]o que eu percebo é que eles (alunos) se veem diante de pessoas que não deveriam estar lá. Pessoas que eu digo, são professores que não são professores que não deveriam estar lá. [...] eles estão tão acostumados com pessoas que não são professores e estão lá fazendo a via de professores, que muitas vezes eles se desestimulam. (Informação verbal)

O professor afirma ainda: “Eu acho que o que falta para que eles se identifiquem mais com a docência, mais do que falar sobre a educação, [...] é que eles tenham bons professores”. (Informação verbal). Esta problemática traz à tona a questão da formação do professor formador, isto é, qual o percurso formativo desses profissionais que atuam na docência universitária e, mais especificamente, nas licenciaturas? Como foram constituídas suas identidades profissionais? Pimenta (2009) aborda esta questão com base em estudos de diversos autores sobre o tema, destacando que em geral esses docentes estão embasados de muito

conhecimento sobre a área a ser ensinada, contudo carecem de preparação para o ensino. A autora explica (2009, p. 20):

Desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária. Reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Mais paradoxal ainda é o fato de que do formador de professores para a escola básica, bem como dos profissionais das demais áreas, não é exigida a preparação para ensinar.

De maneira geral a formação dos docentes universitários se concentra nos cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), cujo foco são as atividades de pesquisa e produção de conhecimento. Muitos deles não passaram por uma formação inicial em curso de licenciatura, conseqüentemente, não tiveram contato com o ambiente escolar na condição de professores. Neste sentido, suas identidades profissionais estão mais voltadas para o “ser pesquisador”, do que para o “ser professor”.

Diante destas constatações, Pimenta ressalta que “entre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam na sala de aula” (2009, p. 21).

Já o professor P-3 acredita que há desinteresse pela docência entre os alunos do curso porque estes estão, na verdade, interessados em outros cursos, mas por causa do desempenho no ENEM, não conseguiram se colocar dentro das áreas que buscavam, restando como opção mais próxima a licenciatura em AV. Segundo ele, tem faltado até mesmo alunos interessados na formação artística, pois o ENEM não “filtra” os candidatos no sentido de que venham para o curso aqueles que realmente tem interesse nas artes visuais.

A questão da articulação entre as disciplinas do currículo do curso, especificamente entre o eixo prático das AV e o eixo pedagógico aparece na pesquisa como um dos aspectos mais relevantes, colocado como central no processo de reformulação curricular mais recente (transição de AV1 para AV2), evidenciando-se também de modo preponderante nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, tanto alunos, quanto professores. Consideramos, portanto, de grande importância comparar a visão destes sujeitos em relação a este aspecto com o que prevê o PPC atual.

No processo de reformulação curricular, conforme discutimos anteriormente, houve o um movimento no sentido de equilibrar a carga horária dos eixos de disciplinas, o que resultou num aumento dos componentes voltados para a prática das AV e diminuição dos componentes

relacionados à formação docente. Por meio das entrevistas identificamos que uma das preocupações dos docentes é também esta articulação. A professora P-2, por exemplo, apontou que o currículo AV1 era muito teórico, tendo como base principalmente as teorias do ensino, havendo a necessidade de equilibrar teoria e prática por meio da potencialização das disciplinas práticas, o que se efetivou no currículo AV2, como já analisamos. Segundo ela:

Para você assimilar o conhecimento somente na teoria, ele é deficitário. Ele se completa quando se tem uma prática. [...] A prática vem instrumentar a pedagogia, no caso a licenciatura, a parte metodológica do ensino. Para mim é fundamental o equilíbrio entre as duas coisas, independente da área” (P-2. Informação verbal)

A professor P-2 afirma ainda: “a disciplina teórica é cansativa. [...] a prática vem dar uma aliviada nessa questão da teoria, muitos textos, [...] provas escritas e tal... E a prática já é uma coisa de atelier. [...] E a gente procurou dentro do nosso PPC distribuir a prática em todos os períodos”. (P-2)

Esta visão em relação ao currículo AV1 também é compartilhada pelas professoras P-1 e P-6, que concordam com as mudanças realizadas. A professora P-6, por exemplo afirma que ao se deparar com o PPC-AV1, percebeu que o curso estava descaracterizado “com crise de identidade”, de modo que a reformulação era imperativa. Ao descrever o curso, afirma: “Era defasado. Existiam poucas disciplinas realmente ligadas às artes visuais, pouca integração da teoria com a prática”. (Informação verbal). Ela lembra a reação do NDE quando começou a analisar o PPC-AV1:

O susto [...] foi perceber que aquele projeto pedagógico quase que não era do curso de artes, era um plano pedagógico que tinha muito mais didática e disciplinas de outras áreas do que realmente a prática artística. [...] Uma das primeiras coisas mais complicadas foi perceber que o curso quase que não era mais um curso de artes. (P-6. Informação verbal)

Constatamos nos depoimentos que há uma preocupação em manter a unidade teoria-prática. Contudo, a perspectiva presente nos discursos é de que a teoria corresponde às disciplinas do eixo pedagógico, isto é, da formação específica da docência e também às disciplinas teóricas das artes visuais, enquanto a prática diz respeito à prática das técnicas artísticas das artes visuais, ficando ausente nas falas a prática da docência.

Pelos discursos analisados identificamos que 66,7% dos professores acredita que os eixos (formação em arte-formação docente) estão articulados no currículo, entretanto apenas 50% percebe a articulação na prática docente. Todos os professores afirmaram que buscam fazer conexões com a docência dentro de suas disciplinas, sendo elas teóricas ou práticas,

indicando inclusive os mecanismos utilizados em sala de aula, conforme podemos constatar nos depoimentos a seguir:

Mesmo quando tem uma disciplina prática, [...] a gente procura fazer exercícios com eles de plano de pesquisa, ou então um plano de aula [...]. Isso depende também de cada professor. [...] eu que dou duas disciplinas, uma que é bem voltada para metodologia do ensino, eu trabalho mesmo a questão pedagógica porque está na ementa da disciplina. Mas, mesmo a outra disciplina que eu trabalho [...], eu abordo algumas questões da licenciatura, como por exemplo, eu peço para eles fazerem um plano de aula sobre determinado conteúdo. (P-2. Informação verbal)

Eu tento fazer esta articulação. Por exemplo, dentro da minha disciplina eles constroem planos de curso. Eles tem que construir uma estratégia metodológica para ensinar o que é eles aprenderam. [...] eu tento conectar com as outras disciplinas. (P-5. Informação verbal)

Nas disciplinas que eu dou, eu sempre procuro colocar uma forma de lidar com essas técnicas, [...] colocar acessível [...]. Na disciplina, por exemplo, de cinema [...], sempre há uma recomendação, uma orientação para que isso, esse trabalho desenvolvido possa ser levado para uma sala de aula, ou até para um campo uma coisa prática. (P-4. Informação verbal)

O professor P-5 reconhece que da forma como o PPC está estruturado atualmente, os eixos estão articulados, entretanto isto não ocorre nas práticas da maioria dos professores. Considera até mesmo suas próprias tentativas de conexões entre os saberes como superficiais. Segundo ele, falta um trabalho interdisciplinar de equipe, por meio do qual haja um diálogo melhor entre os componentes curriculares. O professor aponta ainda que percebe por parte de alguns professores, um menosprezo pela docência, que se revela na desvalorização do estágio e da própria licenciatura. Estes professores, segundo ele, não se identificam com a docência, e nutrem um desejo de que o curso seja um bacharelado. Ele afirma:

Eu vejo que muitos professores não tem a identificação com o universo da docência. Eu falo isso com certeza absoluta porque eu vejo tripudiarem o estágio, por exemplo. A gente tem que ter professores supervisionado estágio e é sempre uma luta encontrar alguém que aceite estar no estágio. Então, em termos de divisão, quando você vai olhar o programa do curso é lindo, é maravilhoso, está tudo no programa, está inter-relacionado. Só que quando você vai para as pessoas e o que elas fazem dentro do curso, aí eu enxergo sim, na prática existe uma divisão. (P-5. Informação verbal)

O professor ressalta ainda que: “muitos veem a profissão docente como algo menor. É quase como se fosse menos “chique” do que dizer que eu estou formando artistas. Tem uma coisa de status, com certeza”. Para ele, “o ideal seria que os professores tivessem de fato um trabalho em equipe, realmente interdisciplinar. Disciplinas trabalhando juntas, trabalhos que fossem objetivo mutuo de uma equipe de professores, mas não acontece isso” (P-5. Informação verbal).

O discurso do professor P-4, denota em alguns momentos a existência de uma divisão dentro do próprio corpo docente entre professores da área pedagógica e professores das práticas em AV, sendo que estes últimos acabam por se distanciar completamente do eixo pedagógico, ao ponto de não aceitarem ministrar disciplinas mais voltadas para a educação. Segundo ele, “a formação pedagógica é algo que deveria estar presente na cabeça, no coração e nas práticas de todos os professores das licenciaturas, mas não está” (P-4. Informação Verbal).

Na visão dos discentes, o que percebemos é que os dois alunos que estão no início do curso (33,3%) dizem ainda não enxergam conexão entre os eixos, enquanto que os demais alunos (66,7%) percebem que esta questão vem se modificando ao longo do tempo, de modo que quando iniciaram o curso havia um distanciamento maior, isto é, os professores do curso não buscavam relacionar os conteúdos das disciplinas práticas de AV com o saberes docentes. Entretanto, atualmente boa parte dos docentes faz essa ponte de modo mais claro e consistente, conforme indicam os discursos a seguir:

Eu confesso que quando eu cheguei, eu vi isso muito pouco, se é que eu vi. Com a mudança da “grade” e a chegada de novos profissionais, eu percebi que é uma realidade que vem se modificando. Já há alguns professores que fazem essa conexão. Não são todos, mas já tem um número considerável de professores que tem essa percepção, essa dimensão e aplicam, buscam aplicar, fazem questão de aplicar, inclusive. (A-4. Informação verbal)

Eu costumo dizer que eu fiz parte de duas eras. Quando eu entrei aqui eu passei por duas transformações no curso e é perceptível que os professores têm mudado muito. Antigamente a gente não via muito essa conexão. Hoje em dia é mais clara e eles fazem questão disso, tanto é que nos incentivam a criar planos de aula de acordo com o que eles estão ensinando. É mais claro agora do que era antes. (A-3. Informação verbal)

Quando eu era de educação artística antes do curso mudar, por mais que o curso fosse bem pedagógico, tinha essa carência dessa junção. Com a nova “grade” e os novos profissionais, tenho visto uma grande mudança na área pedagógica, de fazer um link das aulas, de incentivar o aluno a produzir, fazer projetos na área de extensão, cresceu muito, preparar mesmo o aluno para ir para o campo. (A-6. Informação verbal)

A aluna A-3, que vivenciou a transição de AV1 para AV2, comenta sobre o currículo AV1: “[...] era como se o aluno estivesse distante da gente e agora a gente tem que pensar no aluno, pensar na arte, em como transformar essa linguagem para que chega até ele”. (A-3. Informação verbal)

Com base nestes depoimentos, constatamos que os discentes associam a mudança em termos de articulação entre saberes, às reformulações do currículo, bem como à chegada de novos professores ao corpo docente. Na análise deste processo vimos que estes dois fatos coincidem, isto é, as transformações curriculares mais recentes ocorreram justamente após uma

renovação, ainda que parcial, do corpo docente. Além disso, vale ressaltar estes professores tiveram participação direta nas mudanças, inclusive fazendo parte do NDE do curso.

Dentro deste aspecto da articulação entre os eixos está atuação de docentes de outros departamentos no contexto do curso de AV. Sendo nosso foco principal a formação docente, destacamos aqui a participação dos Departamentos de Educação da UFMA, cujos professores ministram disciplinas pedagógicas nas diversas licenciaturas da universidade. De acordo com o PPC-AV2, os Departamento de Educação I e II contribuem na oferta de quatro disciplinas: Didática, Educação Especial, Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil e Psicologia Educacional.

Quando questionados sobre a participação dos Departamentos de Educação, 83,3% dos professores do curso avaliou como positiva, enfatizando a importância da interação com outras áreas de conhecimento, com outros departamentos dentro da universidade. A professora P-6 comenta:

Eu acho ótimo! É o conhecimento de outras áreas, que é fundamental na docência, ou mesmo na formação de qualquer profissional hoje em dia porque uma área não dá mais conta. [...] No caso da Educação o que nos interessa mesmo é a didática, como passar esse conhecimento, porque em muitos casos a gente vê um profissional com muito conhecimento para si, mas não sabe passar o conhecimento. Então, a didática é fundamental. E essa convivência com as outras áreas eu penso que é a maneira de “tu” ter acesso a esse conhecimento que é específico de cada um. Cada um sabe melhor da sua área. (Informação verbal)

Já a professora P-1, ressalta a questão da competência de cada profissional dentro de sua área de pesquisa:

Eu enxergo da melhor forma possível. Assim como eu me dedico pelo menos há 15 anos de pesquisa eu penso que uma pessoa da área da Educação se dedica. [...] Eu acho que a gente tem temas muito específicos. [...] não é qualquer pessoa que pode falar sobre educação especial, a questão da didática... Então, eu acho que é uma questão, que para mim só agrega valor, os nossos alunos terem aula com a pessoa com a melhor formação possível, a melhor qualificação possível. (Informação verbal)

Entretanto, os professores P-3 e P-5 acreditam que a relação entre dos departamentos em questão com o curso deveria ser melhor, de forma que os professores da área da Educação estivessem mais inteirados em relação as demandas do curso, por exemplo. No contexto da UFMA, no entanto esta interação mais aprofundada, parece não ocorrer sistematicamente. Aparentemente os professores ministram disciplinas em outros cursos de forma isolada, cumprindo apenas o compromisso imediato da demanda exigida.

Em concordância com os dois professores citados, o professor P-7, que atua no Departamento de Educação II, compreende que dentro das licenciaturas a formação pedagógica e a formação específica na área de conhecimento não estão devidamente articuladas. Sobre isso, comenta:

[...] realmente o que a gente observa é que não há, assim pelo menos explicitamente ou deliberadamente não há essa ligação dos dois eixos da formação pedagógica com a formação que eles tem inicial. [...] eu não diria que não há oposição nem separação assim deliberadamente, [...] mas o que há necessidade é de uma articulação. (P-7. Informação verbal)

Quando perguntamos sobre a possibilidade de o próprio DEARTV assumir as disciplinas pedagógicas, P-5 afirmou:

Na realidade eu acho que não. A gente ainda depende (dos Departamentos de Educação), mas eu gostaria de ter mais professores no curso, e isso é condizente com o resto que eu falei, que se dedicassem à educação. E aí sim, o professor que deu a Didática poderia estar também em Estágio, mas infelizmente a gente não tem no corpo docente tantos professores assim que se importam com o aspecto mais educacional, mais pedagógico. (P-5. Informação verbal)

Outra situação no contexto da universidade é que este intercâmbio entre os departamentos já está consolidado, de modo que estes reivindicam, cada um, para si a competência relacionada à cada disciplina. Assim, todas as disciplinas específicas da educação, são de competência dos Departamentos de Educação, assim como cabe ao DEARTV ofertar todas as disciplinas relacionadas às artes visuais para outros cursos.

Um ponto apontado como negativo pelo professor P-5 em relação a depender de outros departamentos é o fato de que o próprio curso não tem controle da oferta, o que em dados momentos pode atrapalhar o andamento da formação do licenciando. Pode ocorrer de um aluno que vai para o 3º período não cursar a disciplina Didática porque não houve oferta naquele momento.

Quanto às opiniões dos estudantes sobre a participação dos Departamentos de Educação no curso, consideramos apenas as respostas dos alunos em fases mais avançadas no curso, pois os que estão em fase inicial, ainda não tiveram um contato mais direto com a formação pedagógica. Deste modo, analisamos os discursos de quatro alunos, os quais destacaram pontos positivos e negativos sobre a questão.

Como pontos positivos, os discentes ressaltaram o fato de os professores da área da Educação terem acesso aos estudos das teorias educacionais, como também de todo o processo histórico da educação brasileira, possuindo fundamentação teórico-metodológica consistente

na área. O domínio deste conhecimento é considerado pelos alunos como fundamental na formação do arte/educador, possibilitando aos discentes o contato com outros referenciais que não os já trabalhados pelo corpo docente do DEARTV.

Neste sentido, podemos dizer que a contribuição dos departamentos de educação se constitui em proporcionar o acesso mais sistematizado ao que Tardif denomina saberes das ciências da educação. Segundo o autor (2014, p. 37), as ciências da educação “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los à prática do professor. [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores”, através da formação inicial ou contínua.

Além disso, as disciplinas ofertadas pelos departamentos de educação viabilizam a mobilização dos saberes pedagógicos. Conforme Pimenta (2005, p. 43):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Outro aspecto positivo apontado é que estes professores fomentam efetivamente a valorização do campo da educação e da profissão docente, o que significa uma grande contribuição para a formação pedagógica dentro do curso de licenciatura em AV, visto que, como já discutimos, existe uma parcela de estudantes que chega ao curso sem nenhuma afinidade com a docência. Os estudantes destacaram ainda como aspecto positivo, o incentivo à produção acadêmica, geralmente exigida nas disciplinas pedagógicas ofertadas pelos departamentos citados.

Em relação aos pontos negativos citados, todos os alunos se referiram às abordagens metodológicas utilizadas nas disciplinas. Segundo eles, os professores não consideram as especificidades das artes visuais, abordando os conteúdos de forma generalizada, sem fazer as devidas conexões com a área de formação. A aluna A-3 comenta: “A gente tem geralmente cadeiras na área da Educação e eles não têm o trato que a arte exigiria da gente. É uma coisa mais técnica e generalizada. Eu acredito que essa forma que a gente vê a pedagogia neste curso faz com que muitos alunos desanimem também” (informação verbal). Esta mesma opinião é expressa por A-4:

Eles fazem uma abordagem generalizada não adequam a abordagem deles à realidade na qual eles se encontram. As disciplinas de um modo geral (salvo quando a gente vai buscar em um outro curso) quando são oferecidas para a gente, deveriam ser adequadas ao curso de artes visuais. (Informação verbal)

Ao dialogarmos com as professoras egressas do curso, constatamos que a questão é antiga. Segundo elas, sempre houve uma dificuldade por parte dos professores dos departamentos de educação da UFMA em fazer aproximações dos conhecimentos pedagógicos com a arte.

Eu acho que a formação pedagógica tem que partir muito do campo que você está estudando. É necessário a gente conhecer da história da Educação, essas coisas, mas, eu acho que tem que ter um olhar dessas questões pedagógicas voltadas para a tua disciplina. Por exemplo no curso de artes a gente teve muitas disciplinas de pedagogia voltadas para a educação, que é importante, mas muitas vezes não tinha ligação com a nossa área. [...] Às vezes o que eu vejo é que essas disciplinas pedagógicas são dadas de modo generalizado, não é muito específico para nossa área.
Eu acho que faltou isso. (E-1. Informação verbal)

A egressa E-2 também citou esta questão como problemática em sua época de formação:

[...] Sempre senti que não havia uma conexão entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas mais específicas da área de artes visuais. Era quase como se fossem que dois cursos. Eu sentia bastante isso. As disciplinas pedagógicas eram muito específicas da área de educação. Não que eu vislumbrei isso de uma forma errada, a gente precisa entender esse contexto político pedagógico que envolve toda a questão da Educação, mas faltava uma conexão entre esse fazer pedagógico das disciplinas com as disciplinas específicas de artes visuais. [...] Para mim, dentro de um curso de licenciatura, deveria haver um diálogo mais ampliado, mesmo que quem ministre a disciplina sejam de departamentos diferentes. (E-2. Informação verbal)

Nesta perspectiva, Coutinho critica a atuação das faculdades de educação e os cursos de Pedagogia em relação a sua abordagem da arte. A autora afirma que (2012, p. 174):

As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente à formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte.

Em relação a esta questão, o professor P-7 reforça a importância de o professor formador considerar atentamente a área específica da licenciatura em que vai atuar na formação pedagógica, buscando uma abordagem transdisciplinar:

[...] Acho que dependendo do curso, o professor tem que estar preparado nessa visão transdisciplinar ele tem que ter uma boa formação para poder ministrar as disciplinas de formação pedagógica dentro das licenciaturas específicas. [...] Não que todo mundo tenha que fazer vários cursos, mas eu acho que quando você vai ministrar disciplina na licenciatura você tem que estar atento ao curso em que você está ministrando e

procurar também se informar, dá esse caráter transdisciplinar. (P-7. Informação verbal)

Outro ponto citado em relação às abordagens metodológicas foi o modo como os professores enxergam a arte. O aluno A-5 comentou que os estes falam da “arte como ferramenta, não como uma linguagem poderosa, uma área do conhecimento, que pode transformar” (Informação verbal). Neste sentido A-4 reflete que este modo de pensar pode estar ligado ao percurso formativo dos docentes. Acerca disso, afirma:

Uma situação que é perceptível é que há uma insuficiência na formação deles no que diz respeito a arte, o que não deveria ocorrer. Eu acho que, como pedagogos que vão lidar principalmente com esse público do ensino infantil até o fundamental menor, certamente eles devem ter alguma disciplina, mesmo que de uma forma generalizada, voltada para arte. E que a gente acaba identificando que essa disciplina é ofertada de forma também sem muita preocupação. (Informação verbal)

Esta impressão explicitada no discurso de A-4, trouxe à tona o outro lado da situação analisada, isto é, a possibilidade de que os professores do curso de AV também incorram no erro de abordar as disciplinas ministradas em outros cursos de modo generalizado e até mesmo, superficial. Como ressalta P-5, estas podem ser “falhas recíprocas”.

Os discentes também indicaram que as metodologias utilizadas nas aulas carecem de “leveza” e de estratégias mais dinâmicas. Ressaltam que a disciplina Didática, por exemplo é ministrada uma vez por semana, concentrando uma carga horária de 6h num único dia, o que torna as aulas ainda mais cansativas. Por meio dos discursos dos discentes, ficou evidente um desejo que o as disciplinas pedagógicas ministradas pelos departamentos de educação fossem trabalhadas pelos professores do próprio curso, conforme demonstra na opinião da aluna A-6 “Já deveria ter professores de arte dessem esse retorno para a gente da pedagogia”.

Diante da análise desta primeira categoria, concluímos que em termos de articulação entre o eixo pedagógico e o eixo prático das AV, há diferentes pontos de vista entre os sujeitos entrevistados, de modo que, os discentes observam um movimento mais recente de alguns professores do curso no sentido de articular os saberes dentro de suas disciplinas, associando este movimento com a reformulação curricular mais recente.

Entretanto, quando se trata das disciplinas pedagógicas ofertadas pelos departamentos de educação, os alunos apontam uma falta de conexão entre os conhecimentos voltados para a docência e aqueles específicos das AV. Já os docentes do curso se dividem. Uns enxergam esta articulação não apenas no currículo, mas também nas práticas, ao passo que outros atestam uma real necessidade de aproximação e conexão entre as área pedagógica e prática, principalmente na abordagem dos professores, tanto do DEARTV, quando dos departamentos de educação.

Assimilamos, portanto, que neste aspecto o curso de AV está buscando consolidar uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, entretanto, este é um processo a ser desenvolvido a longo prazo, sob um constante exercício autoavaliativo. As reformulações ocorridas são ainda recentes, possibilitando ainda poucos resultados, ainda que significativos.

Há ainda na conjuntura atual um impulso por constituir uma identidade própria, um perfil de um novo curso a partir do que versa o novo PPC, avaliado com um ótimo conceito pelo MEC. Apesar de alguns pontos negativos apontados, às perspectivas dos sujeitos são otimistas.

Após esta análise, passamos a discutir sobre a segunda categoria analisada, que trata das concepções de formação pedagógica defendidas pelos sujeitos.

4.3.2 Concepções de formação pedagógica nas visões dos sujeitos

A segunda categoria definida a partir dos discursos dos sujeitos foi a concepção de formação pedagógica. Buscamos por meio das entrevistas, portanto, perceber quais as ideias dos sujeitos a respeito deste tema. O que significa esta formação para a docência? O que ela requer para que o licenciado esteja de fato preparado para o exercício profissional? Qual o lugar da formação pedagógica dentro da matriz curricular, na compreensão de cada um? Iniciaremos pelas concepções dos professores formadores do curso de AV.

Quando questionamos acerca do que cada professor entende por formação pedagógica, identificamos pelo menos três tendências: a primeira está voltada para um equilíbrio entre teoria e prática, e entre formação artística e pedagógica; a segunda, se alinha com a compreensão de que a formação pedagógica deve desenvolver saberes da docência, visando constituir a identidade do “ser professor”; a terceira denota uma preocupação primordial com o desenvolvimento técnico das AV, isto é, privilegia a formação artística. Neste ponto voltamos à questão dos saberes profissionais do professor. Verifiquemos, pois, o que cada uma destas tendências privilegia enquanto saber docente.

Percebemos a primeira tendência nos discursos de 33,3% dos professores entrevistados, os quais enfatizaram os saberes práticos específicos das AV como fundamentais para a docência. A professora P-6 explica: “A gente procura o tempo inteiro trabalhar a teoria e a prática e a aplicabilidade disso. Até nos projetos de TCC sempre estamos preocupados com essa aplicabilidade dessas técnicas ou dessas linguagens artísticas que o curso desenvolve”. (Informação verbal).

Em consonância com esta compreensão, a professora P-2 argumenta: “O aluno que está seguro naquilo que estudou naquilo que pesquisou é esse aluno que vai dar uma ótima aula. Então, eu acho fundamental prática e a teoria” (Informação verbal). Ela explica ainda qual o sentido de prática, na sua visão, o qual não está relacionado à prática docente em si, mas à prática das AV, isto é, o aprendizado dessas práticas para utilização no trabalho docente: “Eu acho que a gente ficou por um período achando que prática era a prática da licenciatura. Eu falei: ‘Gente, é a prática, prática mesmo, de pôr a mão na massa. (Informação verbal)

Em outro trecho da entrevista, a professora justifica a necessidade de se oferecer ao licenciando uma formação prática consistente aliada à teoria, salientando que a teoria por si só não é suficiente para preparar o futuro professor: “Quando você vai dar aula, você tem que ter as ferramentas, os instrumentos para o ensino. Não adianta chegar e você ficar só com a história da arte. O aluno está cansado disso, inclusive ele acaba formando e não sabe nada de história da arte”. (P-2. Informação verbal).

Nesta linha de pensamento Martins (2012, p. 56) ressalta:

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

Notamos que os professores desta primeira tendência defendem um perfil profissional mais versátil, em que o formando não necessariamente siga a docência, mas tenha outras possibilidades de atuação no mercado de trabalho, seja como artista, curador, produtor cultural, mediador em museus, galerias de arte, etc. Assim, verificamos que estes professores defendem um curso que contemple estes vários interesses além da formação para a docência, de modo que, tanto o professor, quanto o artista, por exemplo, sintam-se preparados para o mercado. Quanto a isto, a professora P-6 diz: “Eu acho que o perfil que sai dali (pelo menos é o que se tenta, né?) é que ele carregue bastante as técnicas, conhecimentos sobre a área específica de artes visuais, mas por ser uma licenciatura, que ele saiba passar esse conhecimento” (Informação verbal)

A professora P-2 também reforça a necessidade desse equilíbrio entre formação artística e formação pedagógica no percurso acadêmico do curso, de modo que o egresso esteja efetivamente preparado para o campo em que vai atuar. Ela defende uma concepção de formação em que não se privilegie, nem o artista, nem o professor, mas busque equilibrar as duas coisas, conforme vemos nos argumentos a seguir:

O artista muitas vezes sabe fazer para ele, mas não tem uma didática para passar para o aluno. Eu já vi isso muitas vezes. Agora, o ideal seria um professor que realmente tivesse a didática, tivesse esse lado de conseguir passar o que ele sabe, junto com a prática que ele tenha das artes. Isso seria o ideal, mas infelizmente a gente não tem muito isso”. (P-2. Informação verbal)

Argumenta ainda que “o professor que vem para um curso de artes, tem que ter no mínimo, se ele não é um artista, uma boa aceitação dele nessa área pra poder abranger um campo maior, um leque maior”. (P-2. Informação verbal). Este equilíbrio na formação do professor de Arte é defendido por Ferraz e Fusari (2001, p. 53):

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*. (grifos das autoras)

A segunda tendência evidenciada no diálogo com os professores do curso concebe que o foco primordial do curso é a educação, visto que se trata de uma licenciatura. Esta compreensão é compartilhada por 50% dos docentes entrevistados, os quais defendem uma formação pedagógica fundamentada em competências que objetivem construir nos alunos a identidade docente.

Quando questionamos acerca do lugar da formação pedagógica dentro do currículo, a professora P-1 explicou: [...] tem uma parte do plano que compreende a toda essa questão da formação do ensino, mas a gente não compreende isso de uma forma separada porque, como é uma licenciatura, a gente entende que os nossos alunos, toda a formação deles é voltada para a docência. (Informação verbal). Entendemos que para estes professores mesmo as disciplinas consideradas práticas, como por exemplo, Cerâmica, Gravura, Fotografia, etc., devem ser abordadas tendo como fim último um trabalho educativo, seja na educação formal (escolas de diversos níveis de ensino), seja da educação informal (museus, galerias de arte e outros). Neste sentido, o professor formador deve ter em mente que o licenciando está sendo preparado para ser um bom educador em artes visuais e não um artista.

Quando questionado a cerca de qual deveria ser perfil profissional do curso, o professor P-5, afirmou:

A meu ver o foco é a educação. A meu ver eles deveriam ser formados para a educação. Tudo deveria ser em torno de formar uma identidade docente, de se formar realmente uma... Paixão pela missão da docência e que eles deveriam estar preparados para isso. [...] não necessariamente no ensino formal, mas também nestes outros

espaços culturais, trabalhar com mediação em museu, a gente tem vários órgãos públicos que tem o espaço para o educativo, eles poderiam trabalhar focando nisso. A meu ver foco do curso é esse. (Informação verbal)

Em concordância com esta concepção o professor P-7 ressalta a importância da formação pedagógica dentro dos cursos de licenciatura para desenvolver a consciência do objetivo final do curso, qual seja, formar o professor:

[...] fundamental essa formação pedagógica em todas as licenciaturas. Porque é a partir daí que a pessoa que está fazendo graduação, por exemplo, em física matemática em artes visuais, vai se conscientizar de que [...] não está ali para ser um artista visual, não está ali para ser um educador físico de academia, não está ali para ser um ator de teatro. Ele está ali para ser professor. Então, é nesse momento que a formação pedagógica é fundamental, para conscientizá-lo. (P-7. Informação verbal)

O professor P-5 reconhece que este perfil ainda não está totalmente consolidado dentro do curso e que a falta de um curso de bacharelado no estado do Maranhão, contribui para que muitos alunos que não tem afinidade com a docência cheguem ao curso, buscando uma formação para artistas. Acerca disto, ele defende a criação de um curso de bacharelado:

Eu acho que a gente está nesse caminho de fortalecer cada vez mais essa identidade docente. O ideal seria que a gente tivesse um curso também de bacharelado para que isso ficasse mais claro. Esse público que quer ser artista vai focar nisso. O público que quer ser professor, tem toda uma série de competências e habilidades artísticas conhecimentos artísticos que tem que ter como foco final ser um bom professor de artes visuais. Por enquanto que a gente não tem bacharelado, isso fica meio confuso. (P-5. Informação verbal)

Outra questão levantada pelo professor P-5 é a necessidade de incentivo à pesquisa em educação dentro do curso. Segundo ele, à disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais seria fundamental para a formação docente do licenciando em AV, entretanto, não tem cumprido este papel, voltando-se de forma mais direta à produção artística, em detrimento da arte/educação. Quanto a isso, questiona:

“[...] onde está a pesquisa sobre a educação? Ela não está em lugar nenhum. A pesquisa sobre o universo educacional não está em lugar nenhum no nosso currículo de forma explícita. [...] Pesquisar alunos nas escolas, por exemplo, as referências visuais dos alunos nas escolas as práticas artísticas dos alunos e o que eles fazem fora da escola pode ser um objeto de estudo, pesquisar sobre a história da arte educação no Brasil pode ser um objeto de estudo, pesquisar sobre as políticas educacionais no Brasil pode ser um objeto de estudo”. (P-5. Informação verbal)

Aqui voltamos ao que Coutinho já salientou: a necessidade de conhecer os sujeitos dos processo. Para tanto, é necessário desenvolver no futuro professor sua faceta de pesquisador,

mas não apenas pesquisador em Arte, mas pesquisador em arte/educação. Conforme comenta a autora (2012, p. 177): “a formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua”.

Sobre esta mesma questão Imbernón salienta (2010, p. 67):

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover o ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

Em suma, o professor P-5 acredita que a formação de uma identidade docente dentro do curso de licenciatura em AV, está em processo, no entanto, a atuação de parte do corpo docente está mais tendente à formação artística em detrimento da pedagógica, indicando o desejo de que o curso fosse um bacharelado. Assim, conclui:

Eu acho que a gente está na luta para consolidar esse perfil do professor. Eu acho que a gente está no processo de se consolidar essa relação saudável, essa relação de paixão pela educação. Eu não vou dizer que a gente está no universo só do bacharelado porque tem muitos professores que salvam essa paixão pela educação. Eu não acho que a gente está na situação ideal, a gente está no meio do caminho. (P-5. Informação verbal)

A terceira tendência nos discursos dos professores é aquela que se volta para uma preparação técnica mais apurada dos estudantes, concepção expressa por um dos docentes entrevistados (16,7%). Percebemos na fala do professor P-3 a preocupação com o processo de seleção dos estudantes via ENEM. Segundo o professor, é preciso selecionar de forma mais rigorosa de modo a “filtrar” aqueles alunos que não tem interesse pelas artes visuais, mas que acabam “caindo de paraquedas” no curso.

[...] o ENEM joga as pessoas aqui dentro e as pessoas caem de paraquedas, [...] são aproveitadas para a vaga, mas elas não tem o veio artístico. [...] Eu brigo pela forma de trabalhar com a produção artística, independente onde ela vá acarretar, mas que, no mínimo esse aluno tivesse passado por uma seleção criteriosa, como uma prova de habilitação técnica de desenho, representação bi e tridimensional”. (P-3. Informação verbal)

Sobre a consistência da formação pedagógica dentro do curso, o professor afirma: “O que falta é a gente estar com o público mais objetivo. Eu acho que o nosso perfil de aluno é que falta ser mais específico”. (P-3. Informação verbal). O perfil a que o professor se refere está justamente ligado àquilo que ele chama de “veio artístico”, isto é, uma afinidade ou habilidade técnica prévia, dentro do campo das artes visuais.

Conforme vimos na análise das reformulações curriculares, esta questão foi discutida pelo corpo docente do curso e chegou a ser aprovada pelo PPC-AV1 a realização de teste de habilidade específica como requisito para ingresso. Entretanto, o NDE chegou à conclusão de que, por se tratar de uma licenciatura, este tipo de teste não seria viável, de modo que no PPC-AV2, esta exigência foi excluída.

Após analisarmos estas três concepções de formação docente a partir dos discursos dos professores, passamos a discutir às visões dos alunos. Antes, porém queremos esclarecer que dois dos alunos estão cursando o segundo período e ainda não tiveram o contato significativo com as disciplinas ao ponto de avaliarem a formação pedagógica dentro do curso, de modo que em algumas questões, enfatizamos as falas dos demais alunos que já tiveram uma maior vivência do curso, tendo inclusive passado pela experiência do estágio em sala de aula, bem como em outros espaços educativos.

Nos discursos dos alunos, destacam-se alguns aspectos que nos levaram a delinear suas concepções de formação. Primeiramente, observamos que todos eles identificaram claramente as disciplinas voltadas para a docência na matriz curricular, diferenciando-as principalmente das disciplinas práticas de AV, destacando ainda a participação dos departamentos de educação da UFMA.

Dois desses alunos classificaram a formação pedagógica como “precária”, conforme explicitado na fala de A-4: “A formação pedagógica aqui é precária porque eu acho que a carga horária não atende à demanda necessária para preparar o aluno para atender o público em questão”. (Informação verbal). O público a que o aluno se refere são os estudantes da educação básica. Os quatro alunos que estão em períodos mais avançados do curso concordam que a carga horária específica da formação pedagógica é baixa, sendo insuficiente para preparar o futuro professor de arte. Os discentes salientaram que a formação pedagógica está muito restrita à universidade, de forma que sentem necessidade de ir a campo, ter experiências mais concretas com o campo profissional.

Identificamos que este anseio dos alunos poderia ser contemplado pela Prática como Componente Curricular, prevista pela DCNs para os cursos de licenciatura, que prevê 400h de atividade de contato direto com a escola desde o início do curso. Entretanto, conforme percebemos no PPC-AV2, a PCC está diluída dentro dos componentes das práticas artísticas, cujas ementas não indicam a aproximação ou contato com o contexto escolar. Na visão de Coutinho, a formação do professor de Arte deve (2012, p. 176):

propiciar situações para que o futuro professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam

com o meio social e cultural. Como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e expressões. Enfim, como aprendem?

Isto exigiria um tempo de trabalho de campo e pesquisa do contexto escolar, para além do estágio, isto é, seria necessário criar espaços dentro do currículo do curso para que os futuros docentes adentrassem o espaço escolar como pesquisadores desse ambiente.

Com base nas entrevistas, identificamos que os discentes compreendem que a formação pedagógica deve abranger não apenas a preparação para a educação formal, mas deve incluir também a educação informal, tendo em vista a atuação do arte/educador em outros espaços educativos além da escola. Sobre isso a aluna A-3 comenta:

Acho que cabe nessa parte pedagógica a mediação em museus, a mediação em galerias. Acredito que a gente não vê tanto aqui. Eu vi poucas vezes com professores que já saíram e nos projetos de extensão. Agora na parte do currículo eu não vi e é essencial, porque a mediação é uma forma de dar aula individualmente. [...] Poderia ter estágios obrigatórios voltados para isso. (Informação verbal)

Esta perspectiva aparece também na fala da egressa E-2, que ao refletir sobre o currículo do curso, sugere que seria relevante essa formação docente mais ampliada.

Acho que hoje o contexto que a gente vivencia está para além da educação formal. Eu sinto falta de arte/educadores que saiam com essa formação não categórica de sala de aula, de um professor de sala de aula, mas um arte/educador que pense em múltiplas possibilidades educativas e em espaços alternativos. Sinto falta disso. Um estágio que não seja somente na sala de aula, mas que possa ser em ONGs, museus, instituições culturais... (E-2. Informação verbal)

Em relação a isto, observamos que, não obstante à preocupação expressa no PPC-AV2 em atender aos diversos interesses profissionais dos alunos do curso, os estágios obrigatórios ainda se restringem à docência formal. Assim, as possibilidades de atuação do arte/educador em instituições culturais e outros espaços educativos não é considerada no estágio, visto que esta vivência é direcionada estritamente ao exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O estágio em instituições culturais já é realidade em outras universidades do país, a exemplo da Universidade Federal do Pará, que já inclui este tipo de vivência no contexto do estágio supervisionado. Ao analisar o estágio em museus propiciada pela instituição, Magalhães (2012, p. 192) afirma que este se constitui:

[...]um centro de reflexão para o licenciandos da área de Arte e para aqueles que acreditam e reconhecem a sua validade. Porém, cabe à universidade e ao museu em sua estrutura organizacional a contrapartida para criar mecanismos que legitimem

verdadeiramente o estágio, visando a profissionalização efetiva no campo do ensino da Arte.

A autora, reconhece, no entanto que ainda há resistência por parte de todos os envolvidos – professores, universidade e as próprias instituições culturais – em considerar estes espaços como educativos, permanecendo a visão de que se resumem a fontes e informações históricas e turísticas.

Quanto ao perfil profissional do curso, os discentes elencaram vários aspectos considerados como fundamentais. O aluno A-5, por exemplo, destaca a interdisciplinaridade e também a habilidade de lidar com a diversidade de alunos presente na sala de aula, além da familiaridade com as novas tecnologias, conforme lemos no depoimento:

Penso no arte/educador como um profissional que interliga as coisas e que se preocupa com as especificidades de cada aluno. [...] Eu penso no arte/educador como essa pessoa [...] que se preocupa em interligar os conhecimentos que são vistos não só na escola, mas em outros ambientes. É um profissional que deve saber utilizar as novas tecnologias porque no mundo que a gente vive hoje, a gente tem que usar essas ferramentas ao nosso favor. (A-5. Informação verbal)

Conforme destacamos anteriormente a interdisciplinaridade é colocada no PPC-AV2 como norteadora do currículo, sendo também confirmada nos discursos dos docentes como aspecto relevante da formação. Sobre isso Martins (2012, p. 59) ressalta a necessidade de se formar “professores pesquisadores capazes de trabalhar em projetos inter ou transdisciplinares, não só com o olhar voltado para as linguagens da Arte, mas para a história, o meio ambiente, a linguagem verbal, os avanços da ciência e da tecnologia, porque tudo está no mundo contemporâneo”. Ao pensar o significado de interdisciplinaridade Fazenda (1994, p. 82 apud BARBOSA, 2012, p. 118) aponta para uma atitude. Neste sentido, não estaria ligada ao domínio de várias áreas do conhecimento, mas uma postura a ser assumida pelo professor. Assim, uma atitude interdisciplinar seria:

[...] atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio de redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida

Outra questão apontada como relevante para o futuro profissional é a formação contínua. A aluna A-6 destaca a importância, da atualização constante no campo das artes visuais: “Eu

penso que sair daqui como um bom arte/educador é não parar de estudar, ter um estudo continuado das artes, sempre está informado, qualificado, por que vão surgir coisas novas”. (A-6. Informação verbal). Nesta mesma direção o aluno A-1 considera fundamental o desenvolvimento de um repertório de conhecimentos e experiências, de uma “bagagem cultural”, buscando sempre aprimorar sua atuação profissional.

A aluna A-3 ressaltou o caráter provocativo na abordagem dos conhecimentos por parte do futuro arte/educador como algo essencial. Para ela este profissional deve estimular a construção do conhecimento pelo próprio aluno:

Eu acredito que um bom arte/educador seja aquela pessoa que provoca coisas no aluno, que deixa ele inquieto, que não está preocupado em só colocar aquilo que ele acha, o que ele pensa das coisas, os teóricos que ele acredita, mas que provoca e os alunos e faz pensar”. (A-3. Informação verbal)

Neste sentido, o aluno A-4 afirma:

[...]é importante levar também consideração os saberes que os alunos já trazem previamente. É importantíssimo você levar isso em consideração e muitas vezes até iniciar uma discussão, uma aula a partir desses saberes, logicamente relacionados à temática que você pretende trabalhar. (Informação verbal)

Esta perspectiva contraria a lógica que Arroyo (2013, p. 939) afirma estar presente nos currículos escolares e também das licenciaturas atualmente, isto é, aquela que exclui como autores do currículo tanto docentes, quanto discentes. Nela “os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiência, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas”. Considerar os saberes dos educandos como ponto de partida para o ensino da Arte seria, pois, fazer frente a tais exclusões.

Além dos aspectos citados, os discentes apontaram outras questões como, metodologias diferenciadas e inovadoras e a preocupação as demandas emocionais dos alunos.

Pelos discursos apresentados, notamos que as concepções de formação defendidas pelos discentes, aproximam-se da segunda tendência identificada na falas dos professores, isto é, os estudantes compreendem que a formação do licenciando em AV deve estar voltada para a educação, podendo o futuro arte/educador atuar na educação formal, como também em outros espaços em que seja possível o trabalhos educativo em artes visuais.

Passamos em seguida a discutir a terceira e última categoria resultante da análise das entrevistas com os sujeitos, na qual buscamos identificar possíveis efeitos das reformulações curriculares para a formação do arte/educador.

4.3.3 Efeitos das reformulações curriculares para a formação docente em artes visuais

Toda a análise realizada até aqui teve como objetivo delinear a formação pedagógica dentro do curso de licenciatura em AV da UFMA. Compreendemos que esta formação ao longo dos anos vem sofrendo diversas modificações como resultado do processo de reformulações curriculares, pelo qual o curso passou nos últimos 10 anos. Pretendemos a partir deste ponto, apresentar, ainda que não de forma categórica, os efeitos destas reformulações sobre a formação do arte/educador, especialmente no que se refere à formação pedagógica.

Optamos por começar pelos discursos das professoras egressas, pois acreditamos que suas experiências de formação serão interessantes para compararmos com a conjuntura atual dentro do curso, visto que estas professoras se formaram na antiga licenciatura em EA, isto é, no contexto da formação polivalente.

Ao relatarem suas primeiras experiências no campo profissional todas as professoras egressas concordaram que a formação pedagógica no curso (EA) deixou lacunas. E-1 ressalta que o contato com a realidade da sala de aula por meio do estágio se revelou insuficiente, gerando muitos problemas no começo da carreira docente. Ela lembra:

O primeiro ano foi muito difícil porque eu não tinha experiência. Só tinha passado pelo estágio e foi um estágio rápido. E é totalmente diferente da sala de aula. Na sala de aula você tem um público que é diferenciado, você tem que conseguir trabalhar com as várias diferenças que aparecem e a gente de alguma forma não está tão preparado para isso, para essa diferença do curso para a prática em sala de aula. (E-1. Informação verbal)

Conforme os relatos das professoras, no contexto da licenciatura em EA, não era dada a devida importância à formação específica para o campo da docência. O aluno não era visto como um futuro professor, apesar de o mercado de trabalho do arte/educador apontar diretamente para a sala de aula. Segundo a egressa E-4, naquele período (anterior a 2010), “os professores em quase sua totalidade eram artistas que foram ingressando ao curso muito por suas habilidades artísticas, e pouco por suas competências pedagógicas, apesar de muitos terem sido pioneiros do curso”. (Informação verbal). Isto acarretou uma formação mais voltada para valorização das práticas artísticas em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Na análise da egressa E-2, havia uma dificuldade por parte destes professores em conduzir o curso para a licenciatura, ficando evidente uma forte tendência ao bacharelado. Em consequência disto o licenciando era avaliado com o rigor técnico exigido de um artista e não de um educador. E-3 enfatiza que “as disciplinas eram mais voltadas para conteúdos teóricos e

práticos do eixo artístico, como as disciplinas de história da arte, disciplinas de técnicas artísticas, que avaliavam o aluno pelo desempenho artístico deste”.

Esta visão das professoras egressas é ratificada por Reis (2001, p.77-78), ao comentar sobre o perfil dos docentes do antigo curso de licenciatura em EA:

[...] é frágil o nível de identificação dos “formadores” com a natureza de um curso de formação de educadores. Essa dificuldade, sem dúvida, decorre do fato da licenciatura em educação artística ter em seus quadros “formadores” mais voltados para outras ocupações que solicitam mais o “trabalho prático com arte”. É esse “fazer artístico” que acaba dando o tom às disciplinas que eles ministram.

Observamos que 100% das professoras egressas afirmou existir no currículo de EA uma dicotomia entre o eixo das artes visuais e o eixo pedagógico, sendo dada maior importância aos saberes práticos das artes visuais. As disciplinas eram ministradas de forma isolada, sem preocupação com uma articulação entre elas. Na opinião da professora E-1, esta forma de abordagem do currículo gerou diversas dificuldades no início de sua carreira profissional:

Em dados momentos você ver só artes visuais, sem essa ligação com a sala de aula, em outros você ver só a questão pedagógica. Você acaba não fazendo essa junção e chega na sala de aula tu vais ter que adequar, tu vais ter que encontrar maneiras de trabalhar artes visuais ligada a um conteúdo, ligada às diretrizes escolares, e às vezes num primeiro momento a gente não tem essa noção de como fazer isso. Tu tens a teoria, tu sabes a prática, a questão prática das artes visuais, mas como trabalhar isso em sala de aula? Tu vais ter que fazer essa busca que, no nosso caso, a gente não teve muito essa questão da aplicabilidade, dessa diretriz para poder trabalhar isso em sala. A gente já foi ver lá no estágio. E estágio foi pouco tempo. (E-1. Informação verbal)

Estes depoimentos denotam que a concepção de formação no antigo curso de EA estava distanciada da licenciatura. Por outro lado, o eixo pedagógico, voltava-se totalmente para o campo da educação, sem fazer as devidas conexões com as artes. Neste sentido, há uma fragmentação da formação, de modo que as disciplinas se constituem em blocos separados de conhecimentos, que não dialogam entre si.

Com base no que disseram os sujeitos até aqui, apesar de muitas transformações no currículo, ainda existem vestígios desta concepção atualmente, especialmente considerando o que ocorre na prática, no cotidiano das disciplinas, sejam elas de AV, ou do eixo pedagógico. Todavia, há por parte de professores e alunos do curso o reconhecimento de que muitas melhorias ocorreram e as mudanças foram positivas.

Para nossa investigação é fundamental identificar, portanto, os efeitos das mudanças na formação do arte/educador, de modo que seja possível compreender claramente os resultados das reformulações, com base nos discursos daqueles que vivenciam o curso hoje, ainda que

estas mudanças tenham um percurso recente. Assim, passamos a destacar alguns aspectos que forma destacados pelos participantes da pesquisa.

O primeiro, que parece evidente em 50% das falas dos professores e em 66,7% dos depoimentos dos alunos do curso, é a presença dos três eixos: ensino, pesquisa e extensão. Aparentemente, tanto do currículo de EA, quanto no AV1, a pesquisa e a extensão não eram vivenciadas de modo efetivo. Um dos maiores problemas relacionado a essa questão, citado pela professora P-6 era a falta de qualificação dos professores. Ela lembra que, por ocasião de sua chegada ao curso, no ano de 2014,

o curso era quase só de gente graduada. Tinham dois professores doutores, que não tinham nem extensão e nem pesquisa, sendo que um professor doutor é moralmente, eticamente obrigado a trabalhar com pesquisa. Ele já é habilitado. Já começa como mestre, que tem habilitação para trabalhar com pesquisa”

Segundo a professora, este foi um dos grandes desafios para a reformulação curricular empreendida em 2015, após a avaliação negativa do MEC, na qual o curso recebeu conceito 2, juntamente com a recomendação de que este fosse fechado. A medida que novos professores doutores foram chegando e outros do corpo docente foram se qualificando, a pesquisa e a extensão começaram a existir, dentro do curso. A professora P-2 relata:

Quando eu cheguei em 2014, eu encontrei um corpo docente desestimulado, alunos desestimulados, muita reclamação. E agora é o contrário, a gente vê bastante trabalho. E o que é fundamental, que eu coloco sempre aqui e que é o lema da UFMA, que é das universidades em geral: ensino, pesquisa e extensão. (P-2. Informação verbal)

A mudança foi perceptível na opinião dos discentes, conforme podemos constatar na fala do aluno A-5:

Eu percebo que há um esforço dos professores novos [...] em tentar melhorar cada vez mais o curso. E aí eu fiquei aqui pensando nos projetos de extensão e pesquisa que estão surgindo cada vez mais. [...] é importante ver essas ações porque dá um retorno, os alunos se sentem muito mais motivados, muito mais interessados, até produzem trabalhos melhores. (A-5. Informação verbal)

Neste depoimento, o aluno destaca que houve uma melhoria na qualidade da produção acadêmica dos discentes, aspecto também apontado pelos professores do curso como melhoria a partir do processo de reformulação curricular. Uma das estratégias criadas, inclusive inserida no PPC-AV2, é a realização da Semana Acadêmica de Artes Visuais, evento que vem se consolidando como um mecanismo de incentivo à produção científica com a parceria entre alunos e professores, como também um espaço de socialização dessa produção. A professora

explica que este evento, juntamente com todas as ações dentro do processo de reformulação curricular tem refletido positivamente na produção dos TCCs. Ela afirma:

[...]ele (o aluno) está bem mais preparado. A gente percebe isso na avaliação, na qualidade dos TCCs que estão sendo produzidos agora por que o aluno antes fazia praticamente sozinho o TCC, ele tinha que achar um tema com o pouco contato que ele tinha na orientação e acabou. E agora os alunos estão tirando de dentro do que eles já estão estudando no currículo. (P-2. Informação verbal)

Outro ponto considerado por professores e alunos como melhoria para a formação foi o equilíbrio entre formação artística e pedagógica dentro do currículo, de modo que o público atendido pelo curso se mostra mais satisfeito. A professora P-2, inclusive afirmou que houve uma diminuição da evasão. Segundo ela:

Os alunos estão entrando já com uma concepção de ser professor de licenciatura em artes também que é uma coisa bacana, mas ao mesmo tempo nós temos alunos que são artistas, que querem ir para essa área profissional. E com essa quantidade de práticas, eles conseguem também ficar satisfeitos com o projeto político pedagógico do curso porque ele contempla as duas coisas. (p-2. Informação verbal)

Além disso, constatamos nos discursos de docentes e discentes, a percepção de melhoria no interesse pela docência. A aluna A-3 declarou, por exemplo que, ao ingressar no curso não se via como professora, buscava a formação artística. Entretanto, com as vivências do curso, das disciplinas e projetos de extensão, passou a ter outra visão sobre a profissão docente, conforme declara:

Essas mudanças me fizeram pensar até em mudar e passar mais tempo aqui porque AV1 não se voltava tanto para questões que me interessavam e que fizessem esse contraponto entre a educação e a prática. AV2 já teve essa preocupação e eu já comecei a enxergar melhor essa prática da docência, a prática da licenciatura como Educadora. Foi nessa mudança que eu consegui ver, que eu consegui mudar esse meu pensamento sobre dar aula. Então eu acho que foi bem importante. (A-3. Informação verbal)

A professora P-6 também concorda que as mudanças foram positivas neste sentido de fomentar maior interesse valorização da docência:

Eu acho que o curso deu uma melhorada grande não só pelo projeto pedagógico mas também os alunos os interesses e nessa parte da docência é o que eu te digo, [...] se você juntar o 2 em 1, que é o professor artista, mais aquele que quer ser só professor, o número menor é dos que querem ser só artista. E eu fico muito contente [...]. Agora está melhor, está ganhando a docência em arte. (P-6)

Os discentes reconhecem as alterações curriculares como positivas para a docência, mas acreditam que ainda há o que melhorar. Nos seus discursos há a preocupação com a carga horária das disciplinas pedagógicas e, como discutimos anteriormente, com uma melhor articulação de saberes dentro das disciplinas. Os alunos A-4 e A-5 comentam a respeito:

Eu reconheço que essas mudanças foram essenciais para o curso em relação ao que era o AV1 e AV2. Realmente a mudança foi satisfatória. Tornou a “grade” curricular mais equilibrada no que diz respeito as disciplinas pedagógicas e as práticas, sendo que eu acho que ainda no que diz respeito às pedagógicas a carga horária poderia ser um pouco maior para que atendesse realmente a prática da docência. (A-4. Informação verbal)

Não está ainda assim num patamar ideal, digamos, mas está melhor do que antes sem dúvida. E é muito bom perceber assim o esforço dos professores em melhorar. A gente percebe que a cada semestre vão acontecendo mudanças a fim de melhorar essas questões pedagógicas dentro do curso. (A-5. Informação verbal)

Na opinião do professor P-5, a formação pedagógica necessita ainda de mudanças importantes, principalmente em termos de valorização do campo da educação por parte de todo o corpo docente. Em sua opinião o curso ainda permanece com características de bacharelado, devido às posturas e alguns professores. Apesar de reconhecer que as reformulações trouxeram diversos benefícios ao curso, percebe que a formação pedagógica necessita do empenho de mais professores. Para ele, o estágio é um exemplo de como a formação pedagógica ainda não é tratada como deveria, dentro do curso. Ele afirma:

Esse semestre por exemplo [...] a gente só tem uma única professora que vai ter que pegar por volta de 20 alunos para o infantil e vinte alunos para o fundamental. O nosso estatuto disque o professor de estágio, ou supervisor deveria pegar um grupo de no máximo 10 alunos ela vai pegar 40. Então seria muito irresponsável da minha parte dizer que a gente está na melhor das situações. Eu queria professores dedicados ao estágio, eu queria um trabalho de longo prazo. [...] a gente tem professor que está há 10 anos na cerâmica. Eu queria um professor que está há 10 anos no estágio e a gente não vai ter isso tão cedo. (P-5)

Concluimos, portanto, com base nos depoimentos que, apesar do pouco tempo de vigência do PPC-AV1, algumas mudanças já são perceptíveis e parecem ter sido recebidas de modo positivo pelos sujeitos, ainda que estes também apontem diversos pontos a serem melhorados. Em relação à formação pedagógica, ainda que NDE na elaboração do PPC atual tenha feito um esforço por contemplar dois públicos diferentes e que para isso tenha reduzido a carga horária de disciplinas do eixo pedagógico, nas falas dos discentes fica evidente que o efeito foi de fortalecimento da perspectiva de formação voltada para a docência, inclusive despertando os estudantes a uma consciência maior desta identidade no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho estabelecemos como objetivo analisar o processo de reconfiguração curricular do curso de licenciatura em AV da UFMA, buscando identificar as suas forças propulsoras, como também seus efeitos sobre a formação docente em Artes Visuais. Para tanto, consideramos importante a análise do percurso histórico do curso, tendo como foco as reformulações ocorridas nos últimos dez anos, visando perceber a articulação entre a matriz específica das artes visuais e o eixo da formação pedagógica no PPC do curso, como também os possíveis efeitos destas mudanças para a formação do professor de Arte.

Diante dos dados levantados e analisados, foi possível delinear ainda que de forma preliminar, um retrato da formação pedagógica dentro do curso de licenciatura em AV da UFMA. A julgar pelo percurso histórico do curso e da própria formação de arte/educadores no Brasil, compreendemos que as transformações curriculares ocorridas foram necessárias para que o curso acompanhasse um processo mais amplo de mudanças, cujo objetivo era corrigir problemas estruturais.

Na análise dessa trajetória histórica constatamos que o curso, desde o seu início foi identificado na modalidade licenciatura. Entretanto, na prática, evidencia-se um conflito prolongado entre duas perspectivas: a de formar artistas e a de formar professores. Dentro deste conflito podemos elencar diversas questões problemáticas, dentre elas o perfil do corpo docente, composto em sua maior parte por artistas, cujo conhecimento técnico das artes visuais foi considerado como fator relevante para o ingresso no curso. Ao nosso ver, a concepção de formação predominante, nas primeiras configurações do curso – Desenho e Plásticas Licenciatura e Licenciatura em Educação Artística – estava mais voltada para o desenvolvimento de competência técnica em AV, deixando em segundo plano a preparação pedagógica necessária ao futuro professor de arte, ainda que a maioria dos profissionais ali formados se encaminhassem para a docência.

Outra situação problemática que perdurou até o início da década de 2010 foi a questão da polivalência. Se pensarmos no tempo de existência do curso, perceberemos que, de seus 49 anos, apenas 9 correspondem à licenciatura em AV, ou seja, a formação polivalente durou pelo menos 40 anos. Sabemos que a pretensão de formar professores habilitados de forma consistente em artes visuais, música, dança e teatro num curso de apenas quatro anos é, no mínimo incoerente, considerando as especificidades de cada linguagem e suas relações distintas com a educação. As consequências da polivalência incidiram diretamente sobre a qualidade do

trabalho do professor, bem como do ensino da Arte no contexto do Maranhão, a exemplo do processo histórico do ensino da Arte no Brasil.

Estes fatores, em nossa visão, geraram ao longo do tempo uma fragmentação da formação e, conseqüentemente uma crise de identidade do curso, além de contribuírem significativamente para a desvalorização da Arte no contexto escolar, colocando o arte/educador numa posição inferiorizada no âmbito da educação formal.

É preciso, no entanto, destacar que, a gênese de tais problemas está na própria trajetória do ensino da Arte no Brasil, marcada por muitas contradições que, levaram ao surgimento de visões equivocadas acerca da arte/educação. As maiores contradições se processaram no âmbito das políticas educacionais que desde a primeira inserção do ensino de arte no currículo escolar, por ocasião da aprovação da LDB/71, o mantem sob constante ameaça, além, de apresentar abordagens muitas vezes reducionistas da Arte.

Neste sentido, a atuação politizada dos arte/educadores a partir da década de 1980, representada pelas associações profissionais nas diversas regiões do país significou possibilidades de mudança e de conquistas no âmbito das políticas educacionais. Foi necessário um amplo processo de mobilização dos profissionais no sentido de lutarem por melhorias na formação, bem como, por garantias de permanência da Arte na escola. A inclusão da Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica na LDB/96, a implementação das DCNs para formação de arte/educadores considerando separadamente casa linguagem artística, as reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas em Artes em todo o país, foram algumas destas conquistas.

No contexto do Maranhão a formação de professores de arte vem se desenvolvendo ao logo de quase cinco décadas, em meio a muitos desafios, a começar pelos pouquíssimos espaços de formação. Até 2009, apenas a UFMA ofertava cursos na área de artes, ou seja, um único curso para atender a demanda de todos o Estado. Atualmente, outras duas instituições oferecem cursos de licenciatura na área, entretanto, não é o suficiente.

Ao analisar o processo de reformulações ocorrido no contexto da licenciatura em AV da UFMA, consideramos que tanto a que ocorreu em 2010, quanto a empreendida em 2015 foram necessárias. A primeira, por ter como objetivo a criação de um novo curso e a extinção permanentemente da formação polivalente, atendendo ao anseio dos arte/educadores maranhenses, conforme o que já vinha ocorrendo em todo o Brasil. A segunda, por buscar definir de modo mais claro a identidade do curso, além de adequar o PPC às orientações das da legislação vigente. O ponto central desta pesquisa foi justamente analisar estas mudanças e

perceber o mecanismo que as impulsionaram, tendo em vistas os seus possíveis efeitos sobre a formação docente e arte.

Na análise do PPC-AV1, aprovado em 2010, constatamos que houve um esforço no sentido de delinear um currículo que atendesse às diretrizes educacionais vigentes naquele período. Para tanto, foi alterada a carga horária e criadas novas disciplinas, contemplando o eixo teórico-prático das artes visuais e também o eixo da formação pedagógica.

Numa análise comparativa entre os PPCs, observamos que os objetivos gerais de cada projeto se diferenciam. Enquanto o AV1 considera como prioritária a formação para o magistério o AV2, coloca no mesmo patamar o ensino e a produção de Arte. Assim, a pretensão de oferecer formação tanto para docentes, como para artistas, é assumida oficialmente pelo curso, ainda que este se configure na modalidade licenciatura. Como força propulsora desta mudança, identificamos a preocupação em atender a uma parcela do público ingressante que não tem interesse na docência, mas na formação artística.

Analizamos esta questão como problemática, pois dificulta a definição da identidade do curso, podendo perpetuar o conflito entre formação para artistas e formação de professores, ao qual nos referimos anteriormente.

Observamos ainda que ambos os projetos se preocupam em ampliar as possibilidades de atuação do arte/educador no mercado de trabalho, ao indicar a mediação em museus, galerias e outras instituições culturais e educativas como campo de trabalho. Entretanto, os PPCs não oferecem de modo efetivo estas possibilidades, visto que, o desenho curricular não apresenta de modo consistente disciplinas voltadas para o desempenho de tais funções, tampouco prevê estágios nesses contextos.

Pelos depoimentos, ficou evidente que dentro do corpo docente ainda existem divergências quanto à identidade do curso, bem como acerca do perfil profissional do egresso, ainda que no PPC estas questões estejam definidas. Percebemos ainda vestígios de uma oposição entre formação pedagógica e formação artística dentro do curso, entretanto constatamos um movimento por parte do corpo docente, especialmente aqueles que integram o NDE, no sentido de articular melhor estes dois eixos de formação por meio da reformulação curricular mais recente, bem como por ações práticas dentro das disciplinas e demais atividades do curso, como os projetos de extensão e pesquisa e ainda a Semana Acadêmica de Artes Visuais.

Entretanto, este esforço de articulação tem ocorrido de forma mais interna, no âmbito do próprio curso, de modo que, no que se refere a uma aproximação mais efetiva entre o DEARTV e os departamentos de educação da UFMA, não identificamos ações concretas. Ainda

que professores e alunos reconheçam a necessidade dessa aproximação, a cultura do isolamento de cada curso, de cada área de conhecimento no seu próprio universo, permanece. Em suma, identificamos, tanto no PPC, quanto na prática formativa, que entre a formação pedagógica e a formação em AV há um equilíbrio, evidenciado inclusive pela quantidade de disciplinas de cada eixo. Entretanto ainda não há uma articulação efetiva. Há sim um movimento neste sentido por parte da maioria dos docentes, o que consideramos importante.

Outra questão considerada na mudança de AV1 para AV2, diz respeito à consolidação do tripé, ensino-pesquisa-extensão, tanto no PPC, quanto nas práticas formativas, o que foi confirmado nas falas de estudantes e docentes. Consideramos este ponto como fundamental para o desenvolvimento profissional do futuro professor de Arte. Ficou evidente que a pesquisa e a extensão vem sendo implementadas dentro do curso e contribuindo de modo salutar para uma formação mais consistente, refletindo-se nas produções acadêmicas dos alunos e na qualidade dos TCCs, dado apontado pelos docentes entrevistados.

Um dado interessante que identificamos, foi que o processo de reformulações curriculares impulsionou um movimento de melhoria da qualificação do corpo docente que, em comparação com épocas anteriores, está num nível bem elevado, o que, sem sombra de dúvida, tem desdobramentos positivos para o curso.

Um dos efeitos das reformulações identificado dos depoimentos foi um crescimento, ainda que singelo, no interesse dos estudantes pela docência. Boa parte dos discentes entrevistados passaram a se ver como professores a partir das mudanças no currículo, e também das novas vivências propostas pelos professores neste novo cenário. Não obstante, observamos que os discentes ainda identificam lacunas na formação pedagógica, de modo que consideram a carga horária de formação para a docência pequena. Há um anseio por oportunidade de vivências pedagógicas no contexto escolar, além do estágio curricular. Isto indica valorização do universo da docência.

De modo geral, as transformações ocorridas do curso foram consideradas por todos, como necessárias, e em grande parte positivas, ainda que nenhum dos sujeitos considere que o curso tenha chegado ao patamar ideal, de modo que todos indicaram, de forma direta ou indireta, algum aspecto a ser melhorado.

Concluimos, portanto, que as mudanças curriculares implementadas no decorrer dos últimos dez anos no curso de licenciatura em AV se refletiram em avanços para a formação de professores de Arte no Maranhão. Ainda que a identidade do curso e o perfil profissional se apresente de forma híbrida, é perceptível um movimento ascendente de melhoria, tanto em

relação ao currículo, quanto em relação as ações formativas por meio das disciplinas e outras vivências possibilitadas dentro do curso.

Reconhecemos, no entanto, que o curso se encontra no início de um processo de aperfeiçoamento e que, muitos são os desafios a serem encarados pelos docentes na consolidação do modelo de formação. O maior deles, em nossa visão, é fazer acontecer a articulação entre os eixos formativos, isto é, desenvolver em cada professor formador a compreensão adequada da unidade formação artística-formação docente, bem como transpor esta compreensão para a prática, de modo que a identidade do curso se efetive.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

_____, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, nº 3, p. 174-181, set./ dez. 2010.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE** - “Políticas De Formação E Valorização Dos Profissionais Da Educação: Conjuntura Nacional Avanços E Retrocessos”, Goiânia, 2016. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOP E%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf> Acesso em: 16 de setembro de 2017.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. ISBN 978-85-326-4748-1 – Edição digital.

BALLENGEE-MORRIS, Christine et al. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae(org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae(org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 11-21.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.554/ 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

_____. **Decreto nº 79.126/77.** Concede reconhecimento aos cursos de formação de professores de disciplinas especializadas no Ensino de 2º grau, Esquema I, de Desenho Industrial, de Desenho e Plásticas e de Comunicação Social, na Universidade do Maranhão, com sede na cidade de São Luís, Estado do Maranhão. Brasília, 1977. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=22> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro e 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **EC nº 95/2016, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor 1997:** perfil dos docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>> Acesso em 01 de março de 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 08 de março de 2018.

_____. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 16 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 16 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746/ 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: Acesso em 08 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Versão final. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 08 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. *In*: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988b.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em: 08 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 280/2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.032/ 2010**. Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>> Acesso em: 08 de maio de 2018.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Políticas de formação do educador no Maranhão: análise de programas governamentais implementados entre 1996 e 2002**. São Luís: EDUFMA, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancotese/#!/>> Acesso em 30 de maio de 2017.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 171-178.

DAMASCENO, Maria N. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria N. et al. **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shon não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes, v.24, n. 85, p. 601-624, 2003.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

EISNER, Elliot W. Structure and Magic in Disciplined Based Art Education. **Journal of Art and Design Education**, v. 7, n. 2, p. 185-195.

FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL. Documento apresentado à Comissão de Educação, Cultura e Desportos pela FAEB, em audiência no Congresso Nacional em 14 de julho de 1989. In: **Boletim informativo da FAEB**, ano 2, nº 5, junho de 1989. Disponível em: <<http://faeb.com.br/boletins.html>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

_____. **Documento extraído do I Congresso de Arte-Educadores do Brasil – FAEB e apresentado como proposta da área oficialmente, na V Conferência Brasileira de Educação**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://faeb.com.br/cartas.html>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

_____. **[Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio – 2017](#)**. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1506104991.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-168

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. v. 35, n. 129, out/dez. 2014 - p.1085-1113

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa/Pt. Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 95-114.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 11, de 9 de junho de 2009**. Aprova a criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Campus Centro Históricos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: <file:///C:/Users/Suzana/Downloads/Resolucao_n_011.2009_-_Criacao_do_Curso_de_Licenciatura_em_Artes_Visuais_-_Campus_Sao_Luis_-_Centro_Historico.PDF> Acesso em 6 de março de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA. Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 179-194.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.) **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 15-31.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA. Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p.52-65.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. Tendências da expansão da Educação superior pós- LDB: o caso do Maranhão. In: CHAVES, Lúcia Jacob et al. (Orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. **O Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-37.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 215-253.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001

REIS, William. **Para compreender a educação escolar: acerca da sociedade, da professora, da escola e algumas questões sobre o ensino da arte**. São Luís: EDUFMA, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SANTOS NETA. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das condições objetivas na implantação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação/ CCSO. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa/Pt. Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 79-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 61-86.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 34, n. 123, abr.-jun/2013, p. 551-572.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRAZZAN, Eduardo A. et al. Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p., jan./abr/2008. 71-90.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez: 2012. P. 52-65.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Arte. Núcleo Docente Estruturante - NDE. **Revisão do Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. São Luís, 2017.

_____. **Editais nº 194/ 2016 – PROEN**. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=11507>> Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

_____. **Editais nº41/2016 – PROEN**. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=11015>> Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

_____. **Resolução CONSEPE-UFMA nº 856/2011**. Institui o Núcleo Docente Estruturante no âmbito da gestão acadêmica dos cursos de graduação – bacharelado e licenciatura – da Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <file:///C:/Users/SUZANA/Downloads/Resolucao%20856-2011%20CONSEPE_Nucleo%20docente%20estruturante.pdf> Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

_____. **Resolução nº 1175 – CONSEPE/ 2014**. Fixa as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da UFMA. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9601>> Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

_____. **Resolução Nº 125-CONSUN, de 24 de maio de 2010** - Aprova o projeto de criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, em substituição à Habilitação em Artes

Plásticas do Curso de Licenciatura em Educação Artística e dá outras providências. São Luís, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 17-49.

APENDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores Departamento de Artes Visuais da UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Suzana Alves dos Santos Melo

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

Prezado (a) professor (a), esta entrevista é parte integrante da pesquisa: **FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão**, para a qual a sua participação é de grande relevância. Solicitamos que ao responder aos questionamentos, você expresse livremente suas concepções com clareza e objetividade. Ressaltamos que as informações fornecidas por você somente serão utilizadas para fundamentação da referida pesquisa e que sua identidade será mantida em sigilo. Desde já, agradecemos sua colaboração.

OBJETIVOS:

- Analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares;
- Identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos;
- Analisar a articulação entre a matriz de referência do curso e a formação pedagógica;
- Investigar os possíveis efeitos das mudanças curriculares na formação pedagógica do futuro docente em arte.

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: () Entre 19 e 25 anos () Entre 26 e 33 anos () Entre 34 e 41 anos

() Entre 42 e 49 anos () 50 anos ou mais

Formação Inicial: _____

Formação em nível de pós-graduação: _____

Tempo de serviço como docente: _____

Tempo de serviço como docente do curso de Artes Visuais: _____

Disciplinas ministradas no curso entre 2016 e 2017: _____

QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DA PESQUISA:

1. Considerando a formação de professores em cursos de licenciatura, qual a sua concepção de formação pedagógica?
2. Para você quais são os aspectos fundamentais para a formação do futuro professor de Artes Visuais?
3. Em relação à organização curricular do curso, como você vê a articulação entre as disciplinas do eixo pedagógico e as disciplinas do eixo específico das Artes Visuais?
4. Em sua opinião, existe dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas da área de referência do curso, seja na configuração curricular do curso, seja na forma como essas disciplinas são abordadas pelos docentes?
5. Ao ministrar as disciplinas do curso, você busca articular os saberes docentes com os saberes específicos das Artes Visuais? Em caso afirmativo, fale um pouco das estratégias que você usa para fazer essa articulação.
6. Você acompanhou algum processo de reformulação curricular do curso de Arte Visuais nos últimos anos? Em caso afirmativo, comente um pouco a respeito.
7. Que aspectos foram considerados relevantes para a reformulação? Que alterações foram realizadas no currículo e quais as suas finalidades?
8. De acordo com sua percepção do processo de formação de arte/educadores no curso de Artes Visuais, você acredita que a formação pedagógica tem ocorrido de forma consistente, propiciando aos alunos egressos os saberes necessários ao exercício da profissão docente? Explique.
9. Conforme o que você percebe no cotidiano acadêmico, qual o nível de interesse dos alunos licenciandos pela docência?
10. Considerando o processo formativo no curso de Licenciatura em Artes Visuais, comente sobre as principais dificuldades enfrentadas por você como professor formador de futuros arte/educadores.
11. Em sua opinião, qual deve ser o perfil profissional dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA?
12. Você está filiado à algum associação Profissional? Qual?

APENDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Suzana Alves dos Santos Melo

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Maria Alice Melo

Prezado (a) estudante, esta entrevista é parte integrante da pesquisa: **FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão**, para a qual a sua participação é de grande relevância. Solicitamos que ao responder aos questionamentos, você expresse livremente suas concepções com clareza e objetividade. Ressaltamos que as informações fornecidas por você somente serão utilizadas para fundamentação da referida pesquisa e que sua identidade será mantida em sigilo. Desde já, agradecemos sua colaboração.

OBJETIVOS:

- Analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares;
- Identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos;
- Analisar a articulação entre a matriz de referência do curso e a formação pedagógica;
- Investigar os possíveis efeitos das mudanças curriculares na formação pedagógica do futuro docente em arte.

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: () Entre 19 e 25 anos () Entre 26 e 33 anos () Entre 34 e 41 anos
() Entre 42 e 49 anos () 50 anos ou mais

Período do curso: _____ Ano de ingresso no curso: _____

Atividade profissional: _____

Graduação em outra área: _____

Curso de pós-graduação: _____

QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DA PESQUISA:

1. Qual foi a sua motivação para escolha do curso de Licenciatura em Artes Visuais?
2. Você se identifica com a docência? Você se imagina como futuro professor de Arte?
3. O que você entende por formação pedagógica?

4. De acordo com sua percepção das disciplinas do curso, quais delas estão relacionadas à formação pedagógica? Quais estão mais voltadas aos saberes específicos das Artes Visuais?
5. Em sua percepção, na ministração das disciplinas, os professores do curso buscam fazer a articulação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos das Artes Visuais?
6. No processo de formação oferecido pelo curso você identifica alguma divisão entre disciplinas do eixo específico das Artes Visuais e as disciplinas do eixo pedagógico? Em sua opinião, é dada maior importância a um desses dois eixos? Explique.
7. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso e de sua organização curricular?
8. Com base na organização curricular do curso, você acredita que a formação pedagógica oferecida é suficiente para a formação consistente do arte/educador, tendo em vista sua atuação em sala de aula? Explique.
9. Durante a sua trajetória no curso foi realizada alguma reformulação curricular? Qual a sua opinião sobre as mudanças realizadas no curso?
10. Em relação ao processo de formação oferecido pelo curso, quais são suas maiores dificuldades? Explique.
11. Em relação à formação pedagógica, você identifica a necessidade de mudanças no curso? Que sugestões de mudanças você daria?
12. Em sua opinião, qual deve ser o perfil profissional dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA?

APENDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores dos Departamentos de Educação da UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Suzana Alves dos Santos Melo

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Maria Alice Melo

Prezado (a) professor (a), esta entrevista é parte integrante da pesquisa: **FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão**, para a qual a sua participação é de grande relevância. Solicitamos que ao responder aos questionamentos, você expresse livremente suas concepções com clareza e objetividade. Ressaltamos que as informações fornecidas por você somente serão utilizadas para fundamentação da referida pesquisa e que sua identidade será mantida em sigilo. Desde já, agradecemos sua colaboração.

OBJETIVOS:

- Analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares;
- Identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos;
- Analisar a articulação entre a matriz de referência do curso e a formação pedagógica;
- Investigar os possíveis efeitos das mudanças curriculares na formação pedagógica do futuro docente em arte.

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: () Entre 19 e 25 anos () Entre 26 e 33 anos () Entre 34 e 41 anos

() Entre 42 e 49 anos () 50 anos ou mais

Formação Inicial: _____

Formação em nível de pós-graduação: _____

Tempo de serviço como docente: _____

Tempo de serviço como docente do Departamento de Educação: _____

Disciplinas ministradas entre 2016 e 2017: _____

QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DA PESQUISA:

1. Qual a sua concepção de formação pedagógica?
2. Para você, quais são os aspectos fundamentais a serem considerado no processo de formação do futuro professor?
3. Você já ministrou disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura de outros departamentos da UFMA? Você considera necessária esta prática? Justifique.
4. Com base em sua experiência ao ministrar disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura de outros departamentos, como você avalia o nível de interesse dos alunos em relação à docência?
5. Nos cursos em que você atuou na ministração destas disciplinas, você identificou algum indício de separação ou oposição entre as disciplinas do eixo pedagógicas e as do eixo de referência? Foi possível perceber se é dada maior importância a um desses dois eixos? Comente a respeito.
6. Como você vê a articulação entre os saberes da docência e os saberes específicos dos cursos de licenciatura? Como essa articulação pode contribuir na formação do futuro professor?

APENDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com egressos do curso de licenciatura em Educação Artística da UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MESTRANDA: Suzana Alves dos Santos Melo
 ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

Prezado (a) participante, esta entrevista é parte integrante da pesquisa: **FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão**, para a qual a sua participação é de grande relevância. Solicitamos que ao responder aos questionamentos, você expresse livremente suas concepções com clareza e objetividade. Ressaltamos que as informações fornecidas por você somente serão utilizadas para fundamentação da referida pesquisa e que sua identidade será mantida em sigilo. Desde já, agradecemos sua colaboração.

OBJETIVOS:

- Analisar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA e as características de suas reformulações curriculares;
- Identificar as forças propulsoras subjacentes às reformulações curriculares ocorridas no curso nos últimos dez anos;
- Analisar a articulação entre a matriz de referência do curso e a formação pedagógica;
- Investigar os possíveis efeitos das mudanças curriculares na formação pedagógica do futuro docente em arte.

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: () Entre 19 e 25 anos () Entre 26 e 33 anos
 () Entre 34 e 41 anos () Entre 42 e 49 anos
 () 50 anos ou mais

Formação inicial (graduação): _____

_____ Ano de conclusão (graduação): _____

Formação em nível de pós-graduação: _____

Atividade profissional atual: _____

QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DA PESQUISA:

13. Qual foi a sua motivação para escolha do curso de Licenciatura em Educação Artística, ou Licenciatura em Artes Visuais?
14. Você se identifica com a docência? Você já atuou ou atua como professor(a) de arte? Comente um pouco acerca da sua experiência profissional nesta área?
15. Considerando que o curso de Artes Visuais se caracteriza como uma licenciatura, o que você entende por formação pedagógica? Em sua opinião o que caracteriza as disciplinas do eixo pedagógico e do eixo específico das Artes Visuais?
16. Na sua experiência como aluno do curso em questão, você identificou uma articulação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos das artes visuais dentro do currículo e nas aulas? Os professores do curso buscam fazer essa articulação nas aulas?
17. Com base na sua percepção do curso enquanto aluno, como você avalia a qualidade da formação pedagógica oferecida na época? Em sua opinião a formação pedagógica oferecida era suficientemente satisfatória para a formação consistente do professor de arte, tendo em vista sua atuação em sala de aula? Explique.
18. Com base na organização curricular do curso na época em que era aluno, você identificava alguma divisão entre disciplinas do eixo específico das Artes Visuais e as disciplinas do eixo pedagógico? Em sua opinião, era dada maior importância a um desses dois eixos? Explique.
19. Durante sua trajetória no curso foi realizada alguma reformulação curricular? Qual a sua opinião sobre as mudanças realizadas no curso? Que impactos estas mudanças podem ter gerado para o processo formativo no curso?
20. Para você, quais são os aspectos fundamentais para a formação do futuro professor de arte?
21. Você está satisfeito(a) com sua atividade profissional hoje? Quais são suas maiores dificuldades e desafios no trabalho docente?
22. Você está filiado a alguma associação profissional? Qual?

APENDICE E – Termo e Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Suzana Alves dos Santos Melo
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão**, que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação SUZANA ALVES DOS SANTOS MELO, sob a orientação da Professora Dr.^a. MARIA ALICE MELO, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. Estou ciente de que a pesquisa tem como finalidade a elaboração de uma dissertação de mestrado e que minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Tenho clareza de que as informações fornecidas por mim somente serão utilizadas para fundamentação da referida pesquisa e que os dados poderão ser divulgados, desde que minha identidade seja mantida em sigilo. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser sem qualquer ônus para mim ou para a pesquisadora responsável.

Assinatura do participante

São Luís, _____ de _____ de 2018.

